

O QUE ENCONTRAMOS SOBRE A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA IMERSÃO AO BANCO DA CAPES ENTRE 2007 A 2017.

WHAT WE FOUND ABOUT THE TRANSITION OF CHILDREN FROM EARLY CHILDHOOD
EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL OF NINE YEARS: AN IMMERSION IN THE CAPES
DATABASE BETWEEN 2007 AND 2017.

Lurdete Castelan Novicki

Prefeitura Municipal de Florianópolis
lurdetenovicki@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um Estado da Arte da produção acadêmica tendo como suporte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo deste escrito é partilhar as análises dos autores que compõem o levantamento, que se referem a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Para tanto, mobilizou-se quatro principais eixos categoriais: práticas pedagógicas, tempo e espaço, brincadeira e alfabetização. A incursão demonstrou que as práticas pedagógicas do 1º Ano estão voltadas à uma concepção de alfabetização que rompe com experiências mais lúdicas e interativas, revelando pontos de tensões que levaram a criança estabelecer uma relação negativa com o ofício de aluno e impasses entre as duas etapas.

Palavras-chave: Criança. Práticas Pedagógicas. Brincadeira. Tempo e Espaço. Alfabetização.

ABSTRACT

This article presents a State of the Art of academic production having as research support the database of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The purpose of this paper is to share the analysis of the authors who make up the survey, which refer to the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School of Nine Years. For this purpose, four main categorical axes were mobilized: pedagogical practices, games, literacy and time and space. The raid showed that pedagogical practices in the first year are aimed at a conception of literacy that disrupt with more playful and interactive experiences, revealing points of tension that led the child to establish a negative relationship with the student's occupation and impasses between the two phases.

Keywords: Children.. Pedagogical practices. Time and Space. Games/Play. Literacy

Introdução

A importância de fazer uma incursão ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) justifica-se pela oportunidade de acesso a trabalhos defendidos pelos programas de pós-graduação de todas as universidades brasileiras, os quais se responsabilizam pela veracidade das informações e dados publicados. É uma ferramenta que permite consulta por autor, título ou palavras-chave.

Para o levantamento digitamos no espaço “assunto” o seguinte descritor: “a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno”. Em seguida, utilizamos como filtro o recorte de tempo 2007 a 2017, e obtivemos novecentos e oitenta e seis mil novecentos e trinta e cinco trabalhos (986.935). Num segundo momento, na “Grande Área do Conhecimento”, foi aplicado mais um dispositivo de refinamento: “Ciências Humanas”, resultando, por fim, vinte e oito mil cento e dez (28.110). Após fazer a leitura dos resumos, nosso corpus de análise somou um total de cinquenta e nove (59) trabalhos, sendo cinquenta e duas (52) dissertações de mestrado (91,5%) e sete (7) teses de doutorado (8,5%).

O objetivo deste artigo é partilhar as análises realizadas pelos autores do levantamento, principalmente as que se referem à transição da criança da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9A). Embora esse debate não seja novo, pois a promulgação da Lei nº 11.274 que amplia o EF de oito para nove anos data de fevereiro de 2006, a imensa maioria das pesquisas que abordam o tema continuam a identificar desafios ainda a serem vencidos, sobretudo na segunda etapa.

Ademais, os documentos oficiais do Ministério da Educação¹ (MEC) orientam que durante a transição deve haver uma coexistência entre as duas etapas, pela qual se reorganize as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares do novo 1º ano. Tal reestruturação precisa acolher as necessidades e aspirações infantis sem que possíveis impactos negativos possam intervir nas experiências infantis, preservando a infância e a trajetória escolar da criança que passou a acessar a nova etapa mais cedo, aos seis anos de idade.

Para cumprir o objetivo deste escrito foram selecionadas, daquele universo de 59 investigações, trinta e duas (32) dissertações de mestrado e cinco (5) teses de doutorado que mobilizaram quatro principais categorias de análises: práticas pedagógicas, tempo e espaço, brincadeira e alfabetização. Ao identificar as especificidades de tratamento dado as referidas dimensões, tanto na EI quanto no EF, teceu-se contrapontos interrelacionais que permitiu aos autores a demarcação das continuidades e/ou rupturas entre as etapas.

Tais apontamentos sobre as mencionadas categorias serão apresentados com os seguintes subtítulos: 1. “JÁ ACABOU O RECREIO? MAS EU NEM BRINQUEI!”: O lugar da brincadeira e da alfabetização nos tempos e nos espaços do EF9A; 2. “AH, QUE BOM FICAR DE PÉ!”: O que as pesquisas revelaram sobre o currículo do 1º ano do EF9A por meio da categoria de análise práticas pedagógicas; 3. “NÃO GOSTO QUANDO CHOVE PORQUE NÃO DÁ PRA BRINCAR!”: Entre o ofício de criança e o ofício de aluno.

A imersão reafirmou que os elementos, por estarem profundamente entrelaçados uns aos outros, demarcam entre si uma forte interdependência inerente às diversidades de relações travadas durante o processo educativo. Isso inviabilizou uma divisão mais precisa das categorias que aparecerão mais de uma vez ao longo do presente texto, repetindo-se nos subtítulos que se seguem.

1 Os documentos podem ser encontrados no portal do MEC. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>>

2 Os subtítulos acompanharão frases das crianças colhidas na escola onde foi realizada a pesquisa de campo da nossa dissertação.

1. “JÁ ACABOU O RECREIO? MAS EU NEM BRINQUEI!”: O lugar da brincadeira e da alfabetização nos tempos e espaços do EF9A

A pesquisa de Ribeiro (2014) constatou nos discursos dos professores o reconhecimento da ludicidade como uma atividade propulsora do “desenvolvimento integral” da criança de seis anos, concepção presente nos documentos orientadores do MEC, os quais também vão ao encontro da proposta estadual de ensino. Entretanto, seu estudo considerou que a atividade lúdica, sobretudo a brincadeira do faz de conta, não esteve presente no contexto do EF9A, revelando uma séria e clara contradição entre teoria e prática. Tamanho paradoxo revela uma fragilidade teórica na qual prevalecem apenas as intenções, e “sustenta-se o sentimento de concordância com o que foi proposto pelas instâncias maiores, incorporando-se em discursos generalizados dos profissionais das escolas pesquisadas” (RIBEIRO, 2014, p. 123).

Do mesmo modo Delfin (2012) identificou, por meio dos relatos dos professores, o reconhecimento quanto à importância da brincadeira para o EF. Todavia, eles alegaram que a falta de experiência pedagógica impossibilitou a garantia de tempo e espaço para a atividade, constatando-se que a mesma só ocorre nas aulas de Artes e Educação Física. Seus estudos ressaltam que a velha cisão entre brincar e aprender, embora superada na fala desses profissionais, ainda se encontra profundamente imersa em suas práticas ao fazer prevalecer as atividades de papel, nos cadernos, em apostilas e lições em folhas fotocopiadas visando a alfabetização. Há, também, uma forte preocupação em atender as expectativas dos pais fazendo com que os objetivos se voltem apenas à alfabetização da criança. Para a autora “os educadores transformam as descobertas (que deveriam ser naturais) em algo maçante, separando a alfabetização das brincadeiras. Assim, a criança perde sua essência e as habilidades que advêm do brincar, tão necessárias para a dinâmica escolar” (DELFIN, 2012, p. 90).

A investigação de Ferrão (2016) retratou que os usos dos tempos e espaços no EF9A passaram a ser organizados a partir de uma lógica dos adultos, para atender objetivos contemporâneos. As duas dimensões envolvem, diferenciam e tensionam a relação entre as etapas, (EI) e (EF), demandando por parte das crianças do EF9A um grande esforço para compreenderem as diferentes dinâmicas, práticas e posturas docentes. De acordo com Ferrão (2016, p. 74), “as crianças intuem a complexidade de suas ações no contexto escolar, embora não tenham elementos densos e reflexivos suficientes para compreender tal situação social e geracional”. Ao mesmo tempo, acatam deveres delegados pelo professor, estabelecendo uma equivalência entre as atividades escolares e as atividades das sociedades capitalistas.

O objetivo central de Zambelli (2014) foi investigar uma possível ruptura da ludicidade nos primeiros anos do EF. O pesquisador avaliou que as práticas pedagógicas são fundamentadas nos documentos que orientam a ampliação, os quais acabam por centralizar o trabalho do professor em torno da alfabetização. Ademais, as adequações para receber as crianças de seis anos quase não aconteceram, ao contrário, “houve uma simples transposição dos conteúdos tradicionais da antiga 1ª série para as crianças que estão hoje no 1º ano do EF”, indicando uma forte desvalorização da infância (ZAMBELLI, 2014, p. 56).

Na mesma direção, Martinati (2012) assevera que a alfabetização, ao ocupar o centro do trabalho no novo 1º ano, não foi oportunizado brincadeiras ou experiências mais lúdicas às crianças. A pesquisadora registrou fatos ocorridos no EF que revelam tais apontamentos: oposição dos pais a práticas menos ortodoxas da cultura escolar, falta de formação dos professores quanto à importância de planejar brincadeiras, falta de parques infantis, disponibilização de espaço adequado e materiais para realização de proposições mais diversificadas, revelando uma triste realidade estrutural e cultural daquele contexto.

Campos (2011), considerando o caráter irrevogável da lei do EF9A, destaca que caberá aos pesquisadores, professores e equipe escolar, compreenderem que as especificidades infantis precisam ser consideradas e as práticas educativas reavaliadas, visando à promoção do aprendizado significativo e do desenvolvimento integral infantil. A brincadeira, apesar de quase não estar presente na rotina, foi apontada pelas crianças como algo fundamental junto às atividades propostas. Da mesma maneira, a ludicidade não foi mobilizada pelos professores como suporte de aprendizagem, mostrando a urgência do EF9A equilibrar atividades dirigidas com momentos dinâmicos, transformando o aprendizado da leitura e da escrita num processo mais interativo.

Ao pautar suas reflexões na categoria brincadeira, Gebien (2011) mostrou que o brincar só foi permitido após as proposições dirigidas. Assim, o tempo foi dividido em dois momentos específicos: um deles controlado pela professora, quando ela “permitiu” a brincadeira durante os horários de aula e outro, no recreio, momento em que as crianças podiam interagir livremente, mas num espaço de apenas quinze minutos. Essa dicotomização reafirmou a brincadeira como uma proposição exclusiva da EI, revelando que há no EF a sua desvalorização por parte dos professores, pais e escola em geral.

Por sua vez, Checconi (2016) mostrou por meio dos desenhos das crianças que elas sentiam falta das brincadeiras, dos amigos, do professor, dos ambientes, enfim, da rotina da EI. Elas gostariam que permanecessem no EF o brincar, o parque, os amigos, as contações de histórias, desenhos, pinturas e a professora recepcionando-os. Pelo registro pictográfico das crianças do EF, foi possível inferir que os novos espaços, como biblioteca, quadra coberta e a sala de televisão são entendidos como um lugar de brincadeiras e interação. O que elas menos gostaram de encontrar foi o pouco tempo de recreio, de não poderem brincar em dias de chuva no espaço aberto, quando as crianças maiores saem para o recreio, do tempo reduzido para brincadeiras, de seguir normas e regras, da formação de filas e atividades em sala de aula. A pesquisadora, ao observar a criança realizar muitas atividades fotocopiadas e/ou em apostilas, pondera que a ludicidade não pauta as experiências infantis do contexto do EF.

Da mesma maneira, as análises de Barbosa (2015) evidenciaram que as escolas investigadas precisam adaptar-se à nova demanda de alunos do 1º Ano do EF, incluindo mudanças referentes a espaços físicos que contemplem as peculiaridades infantis. Constatou-se pela análise empírica que o desejo de brincar foi recorrente nas falas das crianças, demonstrando de forma clara o vasto lugar que a ação ocupa em suas vidas. Foi possível identificar pelas percepções infantis que a escola é um lugar onde se aprende a ler e escrever, mas ao mesmo tempo, questionam fortemente o porquê não podem brincar como brincavam antes na EI: “Parece que a escola está a dizer que a criança que ali frequenta não brinca mais porque agora são alunos e alunos estudam” (BARBOSA, 2015 p. 110).

Os escritos de Chulek (2012) apontam que a ampliação do EF não levou a uma ressignificação dos espaços de forma a contemplar as necessidades da infância, reafirmando o paradoxo entre teoria e prática. Já na EI, mesmo com limitações, os lugares estão organizados de maneira a tornar os objetos acessíveis e convidativos às crianças, possibilitando vivenciar momentos de aprendizagem e brincadeiras, indissociavelmente.

A autora aponta que as etapas em questão distanciam-se sob o ponto de vista do adulto, por sua história, seus objetivos e práticas que fazem parte da cultura dessas instituições, e estabelecem pontos convergentes por meio das crianças, pois “mesmo quando exercem seu “ofício de aluno”, continuam sendo crianças, e buscam estratégias para brincar, interagir, criar e recriar, fazer as coisas que são comuns na infância” (CHULEK, 2012, p. 151).

As reflexões de Mello (2008, p. 81), por sua vez, revelam que “para viver os sentidos da ludicidade no ambiente escolar é necessário mais flexibilidade, intencionalidade, criatividade, prazer e ousadia das instituições educacionais e de seus educadores”. Embora se pudesse fazer muita coisa nova e boa, mesmo dentro das velhas estruturas educacionais, o brincar em sala de aula ainda foi acompanhado da conjunção adversativa “mas”. O professor, ao se sentir ameaçado pela brincadeira em sua autoridade e prestígio, desconsiderou-a como atividade necessária ao grupo.

Já Zingarelli (2009), perspectivando contrapor duas realidades diferentes, constatou que as crianças das escolas públicas sofreram maiores impactos, tanto no que se refere à estrutura física quanto à ampliação dos tempos destinados à aquisição do código escrito, observando-se um desprezo relacionado às atividades lúdicas no novo contexto. A autora verificou que no espaço privado, a ampliação deu-se de forma complementar à etapa anterior, permanecendo a mesma carga horária (20h) destinada à alfabetização, revelando que desde a EI os momentos de brincadeiras já eram reduzidos nesses contextos. A pesquisadora sublinhou, também, que a “autonomia” do professor da rede pública gerou uma indefinição quanto à metodologia de trabalho. Já nas privadas, há maior clareza metodológica e o devido acompanhamento pelas mantenedoras elevando o número de crianças alfabetizadas nessa esfera se comparado a pública.

Estabelecendo aproximações com os já mencionados autores pelo eixo da brincadeira, Corrêa (2011) procurou identificar as continuidades e as rupturas nas ações educativas do último ano da EI e do 1º Ano do EF. A pesquisadora sublinhou que o ingresso mais cedo da criança no EF não gerou mudanças substanciais nos conteúdos curriculares, continuando a prevalecer as tradicionais práticas orientadas individualmente. Já no último ano da EI, as práticas pedagógicas integraram as brincadeiras em sua rotina. Os professores incluíram em seus planejamentos momentos coletivos nos quais as crianças exercitam a solidariedade, as trocas, os trabalhos em equipe, os empréstimos de materiais e a ajuda mútua proporcionando a elas participarem ativamente dos processos de aprendizagens.

2. “AH, QUE BOM FICAR DE PÉ!”: O que as pesquisas revelaram sobre o currículo do 1º ano do EF9A por meio da categoria de análise ‘práticas pedagógicas’

O estudo de Ferraresi (2015) identificou no currículo do EF9A a ênfase na alfabetização, colocando as demais áreas à margem do sistema educacional. Permanecem, assim, as práticas tradicionais controladoras, que exigem a obediência dos professores sobre as crianças, além de avaliações externas de caráter classificatório nas turmas de 1º Ano. Ademais, as medidas do MEC não deram conta de viabilizar condições favoráveis aos sistemas de ensino, não houve investimentos em infraestrutura física ou humana, deixando a desejar a participação e formação de professores no processo de mudança. A autora enfatiza que o fomento da política se deu, marcadamente, por questões econômicas com vistas a legitimar essa prática nos municípios, fazendo-se valer dos recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A dissertação de Sinhori (2011), analisou como se deu a implementação do EF9A no que tange às regulamentações e orientações municipais, estaduais, nacionais e a construção do currículo do 1º Ano sob a ótica da organização dos espaços e tempos da criança na escola. Seus estudos mostraram que a reformulação do documento privilegiou uma abordagem teórica em detrimento do lúdico e das reais necessidades das crianças. Na nova estruturação por eixos temáticos, embora articule práticas pedagógicas com o conhecimento de mundo e experiências da criança, o brinquedo poderá ou não ser contemplado nesse processo. Ou seja, “não foi criado um eixo pelo qual garantiria a atividade nesta etapa educativa. A redação deixa muito vaga tal proposta aparecendo apenas nas entre linhas” (SINHORI, 2011, p. 61).

Ao mobilizar Gimeno Sacristán, Cavalheiro (2014) percorreu caminhos para entender como as prescrições curriculares oficiais para o processo de alfabetização no EF9A foram apresentadas aos profissionais, modeladas no Projeto Político Pedagógico e, por fim, como foram postas em ação pelos professores da instituição pesquisada. As análises das tarefas realizadas nos cadernos dos estudantes revelaram práticas pedagógicas voltadas mais para o ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita do que para a criação de desenhos, de produções artísticas ou das múltiplas linguagens infantis, estando em conformidade com as prescrições. Já na “Escola P” a autora identificou uma distância entre as prescrições e os agentes executores – os professores – “posto que estes têm acesso a traduções das prescrições feitas por terceiros ou as chamadas consultorias externas, seja pelos livros didáticos, ou pela Editora Positivo ou do Sindicato das Escolas Particulares”. (CAVALHEIRO, 2014, p. 124)

No que se refere à proposta pedagógica, Liberali (2011) constatou que as crianças são submetidas a uma lógica social ritualizada, por meio da qual é estabelecida uma dinâmica educacional controladora e determinante dos lugares onde acontece o aprendizado, exigindo-se silêncio e ordem. A autora aponta que independentemente da escola, particular ou municipal, as propostas mobilizadas pelos sistemas educacionais pesquisados dedicaram-se a preparar a criança/aluno para o mercado de trabalho, pois os rituais estabelecidos nas instituições “são igualados aos ritos criados nas empresas ou locais de trabalho, ou seja, hora para entrar, fazer oração, abrir o caderno, lanchar, conversar com os colegas, principalmente horários determinados para brincar, e sair da escola” (LIBERALI, 2011, p. 152).

Na mesma perspectiva de colocar a criança no centro da investigação do processo educativo, os apontamentos de Casagrande (2015, p. 190) defendem a urgência da reavaliação das propostas pedagógicas do 1º ano do EF, com o intuito de vinculá-las à “cultura elaborada para o desenvolvimento de toda a potencialidade da criança que vivencia a intensidade e completude de sua infância”. As reflexões da autora trazem a necessidade de pensar possibilidades de como viver a infância nos Anos Iniciais com vista às proposições que estejam em consonância com a fase de desenvolvimento infantil. Torna-se imprescindível, sobretudo, “o reconhecimento das especificidades infantis que respeite a forma de condução da criança no contexto escolar e o modo pelo qual ela compreende e se apropria do mundo” (CASAGRANDE, 2015, p. 193).

Por sua vez, Chaves (2012) sublinha a inexistência de orientação sobre a organização do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, com exceção da participação em cursos e palestras isoladas aos professores relacionados a alfabetização e letramento, levando professores, gestores, funcionários e famílias realizarem verdadeiros malabarismos para adequar a implementação às mudanças ocorridas na legislação educacional. Para a pesquisadora o panorama histórico das políticas educacionais referentes ao ensino obrigatório é marcado pela verticalidade e autoritarismos dos órgãos competentes. Sua pesquisa considera o EF9A uma política descontínua, cuja implantação é calcada na disparidade entre as garantias legalmente asseguradas frente a inadequação da realidade escolar.

A investigação de Lummertz (2013) reafirma a necessidade de repensar a proposta pedagógica do EF9A, principalmente as ações de cunho mecânico que levam as crianças à cópia e à repetição. O pesquisador enfatiza a necessidade de mais investimentos na formação dos professores do EF, visando superar a histórica dicotomização entre o brincar e o aprender no ensino formalizado. Seus estudos consideraram haver uma quantidade significativa de pesquisas científicas com a temática da transição entre EI e EF. Assim, os vários olhares devem permitir constantes (re)avaliações.

A tese de Moro (2009) evidenciou que a implementação desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias e tomadas de decisões. Seus relatos indicaram existir um hiato entre a realidade escolar e as expectativas quanto às condições imprescindíveis à efetivação de práticas educativas adequadas, demandando acompanhamento de avaliação do processo. Moro (2009) pontua que se o EF9A cumprir com suas finalidades, os méritos serão da política e dos seus formuladores. De outro lado, se tal política não alcançar sucesso “a culpa será do professor: por não ter entendido a proposição feita, ou por não ter obtido a colaboração devida dos pais e, inclusive, por não ter sido capaz de acolher na dimensão educativa essa nova criança” (MORO, 2009, p. 280).

A tese de Hashimoto (2012) constatou que a implementação se deu de maneira “aligeirada e desastrada”, inexistindo formações em que os professores pudessem entender as múltiplas dimensões que afetam a inserção da criança no novo EF, acontecendo algumas ações isoladas das quais participaram apenas os gestores. Assim, momentos de reflexões coletivas, que deveriam oferecer condições para desenvolver um trabalho de qualidade que viesse ao encontro das especificidades da criança de seis anos, foram muito escassos, sendo que “as escolas pesquisadas não mostraram conhecimentos consistentes sobre as novas orientações legais quanto ao 1º ano” (HASHIMOTO, 2012, p. 183).

Já o estudo de Pedrosa (2011) analisou as representações das mães sobre a política responsável por ampliar e antecipar a entrada da criança de seis anos no EF. Ela identificou que a antecipação é vista como forma de preparar seus filhos para o futuro, associando o 1º Ano com a antiga 1ª Série, quando as crianças tinham sete anos. Para as mães pesquisadas, a entrada no EF significou a ruptura com a EI, também vista como momento de mudança em relação a posturas e práticas pedagógicas, revelando o desejo de que se voltem à leitura e a escrita. A autora levantou que o acesso ao EF significou para as mães, também, o afastamento de seus filhos de uma possível criminalidade, a garantia de um futuro melhor e mais digno, sendo um portal para mercado de trabalho.

Por fim, Rabinovich (2012) avaliou que a implementação não trouxe propostas concretas de subsídio à passagem e recepção do novo público infantil, ao contrário, cada nível de ensino – EI e EF, trabalha da mesma maneira. Nesse sentido, o acesso da criança ao 1º Ano acarretou preocupações quanto à tentativa de apressar a alfabetização e a aquisição de determinadas habilidades, além de diminuir ou extinguir jogos/brincadeiras e as múltiplas linguagens infantis. A pesquisadora assevera que a inserção prematura da criança na segunda etapa representa a efetiva diminuição do tempo na EI, e tem como agravante a ausência de uma proposta pedagógica clara e sólida. Neste sentido, com a antecipação da entrada da criança no ensino formal “não há ganhos e sim perdas, muitas vezes irrecuperáveis devido à falta de experiências próprias e necessárias correlacionadas à idade” (RABINOVICH, 2012, p. 338).

3. “NÃO GOSTO QUANDO CHOVE PORQUE NÃO DÀ PRA BRINCAR!”: Entre o ofício de criança e o ofício de aluno

As reflexões apresentadas por Cruz (2013), mostraram como a ação da cultura escolar age sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais crianças em agentes sociais alunos. Observou-se que a avaliação contribui para a cultura escolar prevalecer sobre a cultura infantil, de duas formas: quando o dispositivo está associado ao processo de inserção das crianças de seis anos no 1º Ano de escolarização do EF; e como procedimento pedagógico, quando orienta a definição e o desenvolvimento do planejamento anual. Mesmo havendo critérios para a seleção - por ordem de inscrição ou sorteio das vagas- algumas escolas preparam momentos de recreação com os “candidatos” intentando conhecê-los melhor quanto à nível de autonomia, regras de convívio social, entre outros, revelando que o dispositivo passou a fazer parte da vida das crianças desde a sua entrada no EF.

Os apontamentos de Dias (2014) sobre a valorização da entrada da criança no EF diz respeito, principalmente, a apropriação da leitura da escrita. Sua preocupação reside na dinâmica do EF ser dirigida única e exclusivamente pela lógica do adulto: ele planeja e direciona a seu modo o tempo e o espaço para a execução das práticas pedagógicas, secundarizando momentos coletivos e condicionando-as a criar seus próprios subterfúgios para ultrapassar a ordem institucionalizada e vivenciar experiências próprias do universo infantil. Isso nos leva ao entendimento de que “ao adentrarem os portões da instituição educativa com suas mochilas e uniformes, as crianças deixam de ser crianças e se tornam alunos: um papel normatizado pelo discurso pedagógico (...)” (SILVA, 2010 apud DIAS, 2014, p. 160).

Ao investigar a passagem da criança da EI para o EF, Motta (2010) procurou elucidar a forma pela qual a ação da cultura escolar incide sobre as culturas infantis, transformando os agentes sociais crianças em agentes sociais alunos. Concluiu-se que elas, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de agir enquanto grupo social ou categoria geracional, realizando ações de solidariedade entre si. A autora apontou que as crianças, ao apropriarem-se dos códigos disciplinadores dos adultos, permitiram-se criar as suas próprias táticas de resistência pelas quais burlam algumas práticas impositivas.

No mesmo horizonte, os estudos de Amaral (2008, p. 114) apresentaram a elaboração, por parte das crianças, “de estratégias individuais e coletivas para ora atender, ora subverter as regras”. A criança criou seus próprios subterfúgios e encontrou brechas para exteriorizar sua ludicidade permitindo, por vezes, viver o ofício de criança dentro e fora da sala de aula. Ademais, a pesquisadora enfatiza que as crianças demonstram-se capazes de discutir questões complexas como as relacionadas a gênero, classe, raça-etnia, todavia esses conhecimentos e repertórios não são suficientemente explorados pelos sistemas de ensino cuja prática estabelece relação com ofício de aluno. A pesquisadora assevera que a pesquisa foi realizada com a transição ocorrendo em pleno ano letivo, devido ao município estar atendendo a uma liminar da Justiça do estado do Paraná, que determinou a imediata matrícula de crianças com cinco anos completos no EF9A.

Já Marega (2010), ao investigar dimensões psicológicas infantis, identificou elementos que pondera ser importantes para estruturar as propostas voltadas às crianças de seis anos de idade. Levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo, preocupou-se em investigar situações que colocariam a criança precocemente em experiências repetitivas de ensino, pelas quais se estabeleceria a ruptura entre duas atividades que precisariam ser indissociáveis: o brincar e o estudar. A pesquisadora alerta para a urgência de conduzir racionalmente o acesso da criança ao 1º Ano, não reforçando a tradicional oposição de que uma atividade estaria ligada ao prazer e outra à obrigação, mas agindo na intersecção entre as duas dimensões.

Neste mesmo horizonte, a partir de Orlandi (2013) avaliou-se que a ludicidade desempenha papel fundamental para a inserção das crianças nas atividades formais de ensino. Mobilizando o enfoque Histórico-Cultural, o pesquisador inferiu que a origem da vontade espontânea de estudar perpassa necessariamente a atividade lúdica, sendo a mesma responsável por desenvolver na criança a sua imaginação, os jogos simbólicos e a construção de regras de convivências e condutas sociais, auxiliando também a passagem de ações pedagógicas durante o processo de suas transformações psicológicas. O autor assevera que as práticas de ensino formais não podem negligenciar a atividade lúdica, mas ambas precisam ser conciliadas e igualmente valorizadas, de modo a não reduzir os sistemas de ensino apenas à dimensão da legalidade.

Do mesmo modo, Nunes (2011) estabelecendo relações entre a atividade do brincar e a atividade de estudo desvelou como a criança, ao acessar o EF9A, faz a passagem de ofícios. Ela ressalta que, embora o brincar seja valorizado no meio acadêmico, o mesmo não acontece quando associado ao contexto escolar. A pesquisadora sublinha que o brincar é a principal atividade na criança, mas que durante o processo de ensino a atividade de estudos também surge nela. A autora enfatiza a urgência de observar o lugar da brincadeira nos conceitos já construídos em relação à criança, à infância, à escola e ao papel do professor e, portanto, “cabará ao sistema de ensino estabelecer entre a atividade do brincar e a atividade de estudos uma relação dialética de complementariedade e enriquecimento simétricos e mútuos, visando alcançar o desenvolvimento integral das mais variadas dimensões infantis” (NUNES, 2011, p. 192).

Do mesmo modo, Oliveira (2011) ao trazer também a criança para o centro de sua dissertação, faz uma reflexão sobre a necessidade de sua participação nos processos decisórios pelos quais ela exerça seu papel de sujeito de direitos, capaz de opinar sobre o que diz respeito a si própria. No entanto, os argumentos sobre a ampliação apresentados nas legislações e nos documentos oficiais revelaram que, mais uma vez, foram os adultos que decidiram o que supostamente seria melhor para a criança. A autora assevera que o intento de projetá-la para o futuro causa a invisibilidade e o abreviamento da infância. A falta de definição de uma data-limite³ é outro aspecto levantado nos escritos da autora, pois tem permitido o acesso das crianças aos cinco anos de idade aumentando a preocupação quanto aos reflexos para a EI que, calcados na obrigatoriedade do EF, poderão servir como justificativa aos professores para antecipar a alfabetização na etapa, causando um retrocesso educacional ainda maior.

Já o trabalho de Rosa (2008) analisou os discursos produzidos pela mídia e pelos documentos oficiais, os quais traziam a necessidade de um ano a mais para o EF. A empiria analisada - revistas *Veja*, *Isto É*, *Educação* e *Nova Escola*, mostrou que os princípios, desde a invenção da educação escolarizada, estiveram alinhados ao projeto de modernidade que visava à formação de um sujeito produtivo. Ademais, os discursos produzidos pelos documentos oficiais e pelos artefatos sociais, principalmente pelos midiáticos, embora viessem de diferentes fontes e gêneros textuais, aparecem recorrentemente sob as “velhas armadilhas da qualidade, equidade e acesso à educação escolarizada”, fazem circular ideias que nivelam diferentes sentidos, significados e representações de uma nova ordem escolar. A autora enfatiza que os discursos são capturados porque justificam interesses e desejos dos sujeitos-alvos, regulando e arbitrando nas práticas e saberes educacionais interferindo em nossos sistemas de ensino de diferentes maneiras.

Do mesmo modo, Caldeira (2016, p. 229) ao explicitar quais os efeitos da antecipação da alfabetização nas crianças e professores do 1º Ano do (EF), ela destacou que no processo “são produzidos variados modos de subjetivação das crianças e das professoras”. Em síntese, isso ocorre por duas principais vias: pela antecipação da alfabetização que sistematiza conhecimentos, saberes, regras e valores comumente ensinados nos anos posteriores de escolarização objetivando produzir uma criança alfabetizada, já ao final do 1º Ano; e pelo dispositivo da infantilidade, o qual visa à multiplicidade de discursos dos profissionais, que ao ditar regras produz uma infância que seja ao mesmo tempo diferente e dependente dos(as) adultos(as). Tais características vem sendo adotadas desde os projetos modernos destinados à educação. Todos são aspectos que contribuem para transformar as crianças em alunos/as.

3 É necessário ressaltar que naquele período de realização dos estudos da autora não havia sido determinada tal data de corte hoje é em 31/03. O Supremo Tribunal Federal (STF) em Parecer Homologado, pela Portaria no 1.035, determinou “6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula”. Diário Oficial da União. Disponível em: PORTARIA Nº 1.035, DE 5 DE OUTUBRO DE 2018 - Imprensa Nacional (in.gov.br)

Já os apontamentos de Silva (2009) marcam, por outro viés, aproximações com os autores até agora citados. A autora apresentou em seus estudos que a política de ampliação do EF, embora implementada em 2006, é tributária da reforma educacional de 1990. A autora, inspirando-se na análise do discurso de Foucault, desvelou algumas racionalidades econômicas que estão balizando as decisões políticas que objetivam incutir efeitos de verdades nos indivíduos, mostrando que o EF9A, como está posto atualmente, pode ser considerado um dispositivo a serviço do Estado, moldando o sujeito para um determinado perfil. O Estado Neoliberal, ao não descartar a possibilidade da infância representar um risco ao futuro ao país, reforça o discurso de que a escola seria a principal instância a criar pontes de integração social futura para todos. A antecipação significaria, portanto, uma espécie de gerenciamento de risco da criança pobre, existindo um alinhamento com outras políticas internacionais que fazem com que todos se sintam responsáveis pela inclusão escolar da população infantil, transferindo à sociedade uma responsabilidade que deveria ser Estado.

Na mesma direção, as análises apresentadas por Mota (2010) mostram como o EF9A possibilita a produção de um novo sujeito escolar de seis anos, o qual distingue-se da criança da EI e da 1ª Série do antigo EF de oito anos. A autora constata que ocorre um deslocamento da administração para o gerenciamento individual de risco, pelo qual cada um é impelido a participar do jogo econômico de forma a assegurar o acesso e a permanência das crianças dividindo a responsabilidade, que deveria ser do Estado, com a população. Mota (2010) enfatiza que essa é uma das estratégias usadas para colocar em prática uma tendência de organismos internacionais, aliando-se a estatísticas falsas que justificavam a implementação de políticas com baixo custo e com promessas de solucionar problemas educacionais, além de instituir dispositivos da subjetivação humana.

Por último, a dissertação de Raniero (2009) revelou percepções contrárias sobre a transição entre as duas etapas, apresentadas até aqui. Sob a perspectiva das crianças, pais e professoras, a autora sublinha que embora a ampliação tenha gerado muitas mudanças na vida das crianças, elas demonstraram-se adaptadas, interessadas, entusiasmadas e motivadas no novo contexto. Ela explica que isso se deveu ao histórico de escolarização que oportunizou a criança trazer, para o EF, disposições anteriormente apreendidas na EI, auxiliando na superação dos desafios e dificuldades bem como enfrentar situações advindas das realidades escolares mais diversas possíveis. Denominando a ampliação como “passos de progresso”, a pesquisadora concluiu que o processo de transição entre as duas instâncias parece ter mais continuidade do que ruptura, e esteve em conformidade com orientações gerais do MEC.

Considerações Finais

Nossa incursão revelou a persistência de um forte impasse na transição entre a EI e o EF, assentado em práticas pedagógicas não acolhedoras das especificidades da criança que passou a acessar o EF9A mais cedo, aos seis anos de idade.

As pesquisas demonstraram que a inadequação das Práticas Pedagógicas está na maneira pela qual as ações são conduzidas no novo 1º Ano, principalmente por não conceber a interação humana como princípio elementar do processo educativo, subtraindo as dimensões política, reflexiva, lúdica e criativa do contexto fundamental.

A partir de aspectos levantados nas investigações foi possível observar que experiências entre os pares da segunda etapa, são regularmente extintas das salas de aulas e secundarizadas às aulas de Educação Física e Artes. Permanece, portanto, o desafio de conciliar dimensões essenciais como o aprender e o brincar.

Do mesmo modo, a ausência de tempos e espaços estruturados para a criança atuar, criar e ampliar seus repertórios infantis desvela que EF9A continua a colocar à margem da sua rotina experiências mais flexíveis, que superariam a fronteira entre o tempo de aprender e o tempo de ser criança historicamente presente naquele cotidiano. Constata-se, portanto, que as dimensões espacial e temporal não foram consideradas aliadas do processo de ensino e aprendizagem, nem acolhedora dos diferentes ritmos infantis, tampouco facilitadoras da organização dos cotidianos pesquisados.

O ciclo de alfabetização é outra questão mal elaborada pelos profissionais dos lócus pesquisados. Ademais, sua extinção faz retornar as tradicionais avaliações e a consequente possibilidade de reprovação da criança já no 2º ano instigando, mais uma vez, a criança a estabelecer uma relação negativa com o ofício de aluno.

Muitos desses aspectos já vem sendo discutidos desde a antiga 1ª série, mas continuam sendo merecedores de muita atenção da área e, em grande medida, colocam em xeque a política responsável por ampliar o EF de oito para nove anos.

Há a contínua urgência de aprofundar os conhecimentos sobre como vem ocorrendo a ampliação em suas dimensões sociológica, política, pedagógica e estrutural, apreendendo muitos elementos que compõem o EF9A e dimensionando, na medida do possível, seus impactos na trajetória escolar de milhões de meninos e meninas brasileiras que frequentam nossos sistemas de ensino.

Esperamos que o levantamento também tenha contribuído para superar as divergências reducionistas geradas pela ampliação, que levam indivíduos a tomarem posições radicais, colocando-se de forma simplista contra ou a favor da mesma.

Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: www.ppge.ufpr.br/teses/M08_amaral.pdf. Acesso em: 25 mai. 2018.

BARBOSA, Rosemeire de Matos. *A escola sob o ponto de vista da criança de seis anos*. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Rosemeire_de_MatosBarbosa_Santos.pdf. Acesso em 25 mai. 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos*. 2016. 264f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBDA3FN4/tese_vers_ofinal_mariacarolinadasilvacaldeira.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAMPOS, Juliana de Oliveira. *A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na Educação Infantil*. 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10810/1/2011_JulianadeOliveiraCampos.pdf. Acesso em: 25 mai. 2018.

CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros. *A criança e as linguagens no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos: um Estudo de Teses e Dissertações*. 2015. 209 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/156747>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAVALHEIRO, Caroline Battistello. *A inserção da criança no Ensino Fundamental: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis – SC (2006-2013)*. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2467/1/115895.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CHAVES, Suellen da Silva. *Implementação do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal de Salvador: processo participativo ou força da lei?* 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12654>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações*. Centro Universitário de Araraquara. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara. Disponível em: <<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/fabiana-fiorim-checconi.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CHULEK, Viviane. *A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba*. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32137/R%2020D%20-%20VIVIANE%20CHULEK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CORRÊA, Renata Cleiton Piacesi. *“Vamos Brincar?”: Continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1852>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

CRUZ, Maria do Carmo Gallo. *A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental*. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS99JKEF>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

DELFIN, Andréa Soares. *A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar a luz das políticas públicas de educação*. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, SP. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1136904/disserta%C3%A7%C3%A3oand%C3%A9a-soares-delfin>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

DIAS, Edilamar Borges. *Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?* 2014. 193f. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Edilamar_Borges_Dias.pdf¤t=/Dissertacoes>. Acesso em: 26 mai. 2018.

FERRÃO, Fernando. *Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais*. 2016. Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação. (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17988/DIS_PPGEDUCACAO_2016_SANTOS_FERNANDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28 mai. 2018.

FERRARESI, Paula Daniele. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Uma Ampliação de Direitos?* 2015. 215f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: <[file:///home/mog/Downloads/PaulaFerraresi_Dissertacao_Mestrado_em_Educacao_FFCLRPUSP_corrigida%20\(1\).pdf](file:///home/mog/Downloads/PaulaFerraresi_Dissertacao_Mestrado_em_Educacao_FFCLRPUSP_corrigida%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2018.

GEBIEN, Jairo. *Tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental: o que dizem as crianças do primeiro e segundo ano*. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Santa Catarina. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Jairo%20Gebien.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?* 2012. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: . Acesso em: 26 mai. 2018.

- LIBERALI, Andresa Cristina Damaceno. *É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no Ensino Fundamental*. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/.../fbab087bdeb4cfad3db9e508b0303385.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.
- LUMMERTZ, Favaro Alex Menger. *A pesquisa sobre o Ensino Fundamental de nove anos: Mapeamento de Teses e Dissertações entre os anos de 2006 e 2010*. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle. Canoas (RS), 2010. Disponível em: <<https://unilasalle.edu.br/public/.../4/.../Dissertações/.../FAVARO-VERSAOFINAL-2013.p.>>. Acesso em: 27 mai. 2018.
- MAREGA, Ágatha Marine Pontes. *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR). Disponível em: <www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_agatha.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.
- MARTINATI, Adriana Zampieri. *Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2012. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas (SP), 2012. Disponível em: <tede.bibliotecadigital.puc-ampinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/706>. Acesso em: 27 mai. 2018.
- MELLO, Zilda Barbosa. *Representações de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o brincar em sala de aula*. 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro (RJ), 2008. Disponível em: <www.estacio.br/mestrado/educacao/.../Dissert_RSPE_zilda_barbosa_de_mello.pdf> Acesso em: 27 mai. 2018.
- MORO, Catarina de Souza. *Ensino Fundamental de 9 Anos: o que dizem as professoras do 1º Ano*. 2009. Universidade Federal do Paraná. UFPR – Curitiba (PR). Tese. (Doutorado em Educação). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200018>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- MOTA, Maria Renata Alonso. *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2010. Disponível em: <repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/651>. Acesso em: 27 mai. 2018.
- NUNES, Cristine Manica Nunes. *O ensino e o brincar na prática pedagógica dos Anos Iniciais: Uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Frenet*. 2011. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95030/300072.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. *A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança*. 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG). Disponível em: www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraSMP_1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.
- ORLANDI, Leonardo Ângelo. *A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos*. 2013. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente (SP). Disponível em: <www2.fct.unesp.br/pós/educação/teses/2013/ms/leonardo.pdf>. Acesso em 01/06/2018
- RABINOVICH, Shelly Blecher. *A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º Ano*. 2012. 428f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (SP). Disponível em: <repositorio.minedu.gob.pe/.../2012_Rabinovich_A%20articulação%20da%20educação%20...>. Acesso em: 30 mai. 2018.
- PEDROSA, Michelha Vaz. *A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras*. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa – (MG). Disponível em: <www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3436/texto%20completo.pdf?...1...>. Acesso em: 1 jun. 2018
- RANIRO, Caroline. *Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam as crianças, pais e professoras*. 2009, 253f. Dissertação. Mestrado em Educação Escolar. Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara SP. Disponível em: <www.fclar.unesp.br/agenda-pós/educação_escolar/1853.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

RIBEIRRO, Rosângela Benedita. *A criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá - MG*. 165f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas - (SP). Disponível em: <tede.bibliotecadigital.pucampinas.edu.br:8080/.../Rosangela%20Benedita%20Ribeiro.p...>. Acesso em: 1 jun. 2018.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. *Ensino Fundamental de nove anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola*. 2008. Dissertação. Universidade Luterana do Brasil. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166555>. Acesso em 08/08/2019

SILVA, Rute da. *A Implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil: um estudos em municípios catarinenses*. 2009. 210f . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Disponível:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92559/271964.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

SINHORI, Eliane de Fátima Inglês. *A construção do Currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental de nove na rede municipal de Balneário Camboriú*. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (SC). Disponível em: <<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1842>>. Acesso em 1 jun. 2018.

ZAMBELLI, Orlando Cesar. *O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiro anos do Ensino Fundamental*. 2014. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo (SP), 2014. Disponível em: <tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1528>. Acesso em: 01 mai. 2018

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 148f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (SP). Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2505?show=full>>. Acesso em: 26 mai de 2018.

Recebido em: 13/03/2021

Aceito em: 05/09/2021