

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES**

**THE CHILD OF SIX YEARS IN BASIC EDUCATION: PRODUCTION  
OF KNOWLEDGE IN THESIS AND DISSERTATIONS**

**EL NIÑO HASTA DE SEIS AÑOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA:  
PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LAS TESIS Y  
DISERTACIONES**

*Leonardo Angelo Orlandi<sup>1</sup>*

*José Milton Lima<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Esta pesquisa trata do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental e apresenta como objeto de estudo as produções acadêmicas entre os anos de 2006 e 2011. Estabelece como objetivo central: identificar nas produções dos programas de pós-graduação de Educação como o Ensino Fundamental de nove anos têm sido implementado em relação aos sujeitos escolares. O interesse em investigar tal tema adveio da constatação de que os descompassos decorrentes do ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental estão gerando diversos paradoxos propícios para reflexões na forma de conceber a educação para a infância. A investigação de natureza qualitativa adotou como metodologia a pesquisa bibliográfica e analisou 42 dissertações e 4 teses localizadas em diferentes bancos de dados. Os resultados problematizaram que, diferentemente do que prescrevem os documentos oficiais, as mudanças foram ínfimas em relação ao currículo e às práticas destinadas as crianças de seis anos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental. Infância. Educação da Infância.

**ABSTRACT:** This research deals with the child's entry six years in elementary school and presents as an object of academic study of thematic productions such as from 2006 and 2011. Establishes as central objective: identify in the productions of the graduate education programs as the nine-year basic education have been implemented in respect of school subjects. The interest in investigating this topic that drift resulting from the entry of children six years for the first year of elementary school, are generating several paradoxes conducive to reflection in the form of designing education for the children. The research of a qualitative nature adopted as the bibliographic search methodology analyzed 42 dissertations and theses 4 located in different databases. The results has problematized that, unlike that prescribes the official documents, the changes were tiny in relation to the curriculum and to practices aimed at children of six years.

**KEYWORDS:** Elementary school. Childhood. Childhood education.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação; Professor da Faculdade de Tecnologia de São Paulo. E-mail: leo\_angeloorlandi@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação; Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. E-mail: miltonlima@fct.unesp.br.

**RESUMEN:** Esta investigación aborda la admisión del niño de seis años en la escuela primaria y que tiene como meta de estudio, las producciones académicas entre los años 2006 y 2011. Establece como objetivo central: identificar las producciones de los programas de postgrado como la escuela primaria nueve años se han establecido y puesto en práctica en relación con las personas escolares. El interés en la investigación de este tema surgió a partir del descubrimiento de que los desajustes derivados de la entrada de los niños de seis años en el primer año de la escuela primaria están generando muchas paradojas propensa a los reflejos en la forma de enseñanza para los niños. La naturaleza de la metodología de investigación cualitativa adoptó la revisión del literatura y examinó 42 disertaciones y 4 tesis situado en diferentes bases de datos. Los resultados se problematiza, a diferencia que prescribe los documentos oficiales, los cambios eran pequeños en relación con el plan de estudios y prácticas dirigidas a niños de seis años.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Primaria. Infância. Educación de la niñez.

## **INTRODUÇÃO**

As instituições de educação para crianças, de modo geral, tem considerado a infância como um dado universal e categoria natural. Tal concepção educacional pouco favorece a experiência com o conhecimento científico, tampouco com a cultura, seja esta entendida em sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, ou como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, na brincadeira, enfim, na produção artística, histórica e cultural (KRAMER, 2006). Essa forma de conceber a educação para a criança revela uma tendência tradicional e tecnicista que não dá conta das dificuldades de aprendizagem na infância.

No primeiro ano do Ensino Fundamental o problema se acentua, principalmente pelo descompasso entre a redução do tempo de permanência da criança na Educação Infantil e sua ampliação no Ensino Fundamental, no qual são gerados contextos artificiais que obrigam as crianças a se adaptarem a situações pedagógicas até mesmo desprovidas de sentido para elas.

Nesse contexto, “[...] embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação” (KRAMER, 2006, p. 810). Os aspectos burocráticos são os que muitas vezes distinguem tais instituições, deixando de lado o que seria capaz de vinculá-las: a experiência com a cultura. Ainda que a elaboração dos conteúdos suscite diversas questões nos dois segmentos, ambos têm como objetivo “[...] assegurar a apropriação e a construção dos conhecimentos que se fazem presentes no brincar, no criar e no aprender” (KRAMER, 2006, p. 810).

A partir da aprovação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos, com a inclusão obrigatória das crianças de seis anos nesse estágio da escolaridade. Essa determinação, que consolidou a proposição de

expansão desse nível de ensino contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), incorporou as crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apesar de a legislação assegurar a todas as crianças um maior tempo de convívio escolar, esse aumento não tem significado efetivamente uma qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Os currículos, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos também não atendem, de maneira eficaz, à nova faixa etária do Ensino Fundamental, da mesma forma como já não eram adequados a essa etapa do ensino, com oito anos de duração. Essa inadequação revela as concepções adultocêntricas enraizadas na sociedade e descritas por autores como Áries (1981) e Heywood (2004), os quais entendem a infância não como um período marcado pela imaturidade do sujeito, mas como uma construção social.

Na contramão dessas concepções instaladas na educação brasileira, o enfoque histórico-cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo (MELLO, 2007). Tal visão contribui para a formação de uma criança rica em possibilidades e competências, ativa e curiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, em lugar de ser entendida como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, é vista como um fenômeno concreto e, por isso, mediado, num processo dialético, por temas sociais, culturais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

Autores como Vygotsky (1991), Leontiev (1978), Mukhina (1995) e Mello (2007) apontam uma concepção de criança na qual as mudanças qualitativas ocorridas no psiquismo decorrem do conjunto complexo de sua atividade na relação com o entorno social. Nessa dinâmica, a criança apropria-se da cultura e da história da humanidade, processo este que a encaminha para uma nova situação social, levando-a à interpretação e à reprodução do especificamente humano. Assim, ela modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a estruturação de todo o conjunto de sua personalidade.

A concepção de criança, na perspectiva histórico-cultural, se sustenta na tese de que ela só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. De acordo com Mello (2007), o conceito de humanização refere-se

ao processo de formação das qualidades humanas produzidas histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.

Todas as condições humanas são, nesse sentido, formadas nas relações entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Conseqüentemente, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelas suas experiências de vida e de educação (LEONTIEV, 1978). Para o enfoque histórico-cultural, o caráter ativo e reinterpretativo do sujeito no processo de internalização da cultura possibilitam a criação da singularidade de cada ser humano.

Tomando por base essa forma de conceber a infância, com clareza da historicidade desse conceito que toma a criança como sujeito da sua atividade, é preciso investir em pesquisas que propiciem a interlocução com a realidade educacional, contribuindo para a compreensão crítica dos fatores limitadores da aprendizagem e da formação da criança, bem como para a produção de conhecimentos que subsidiem a construção de práticas educativas de valorização da infância e de respeito à criança como sujeito de direitos. Para tanto, o objetivo deste artigo é apresentar os principais resultados de uma pesquisa que envolveu a análise de trabalhos acadêmicos sobre a criança e o Ensino Fundamental de nove anos. Tal objetivo parte da premissa que instituições desse nível educacional e educadores do primeiro ano sentem dificuldades na apropriação dessa nova realidade em curso na educação brasileira.

A produção de conhecimentos, nesse âmbito, pode auxiliar o processo de transformação da realidade estudada, abrindo caminho para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, cuja urgência é notória e indispensável, principalmente, conforme destacamos, no contexto de mudança estabelecido pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

## **ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Para a elaboração deste estudo, realizamos um levantamento da produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado defendidas entre os anos de 2006 e 2011 em Programas de Pós-Graduação em Educação com a temática do Ensino Fundamental de nove anos. Tal levantamento teve a intenção de subsidiar e fundamentar o conhecimento sobre a produção acadêmica da temática em questão e suas principais contribuições para o campo da Educação e, especialmente, para a área de estudos do Ensino Fundamental.

As dissertações e as teses foram localizadas na Internet por meio dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>i</sup>, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>ii</sup>, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>iii</sup> e do Domínio Público<sup>iv</sup>. Na pesquisa bibliográfica realizada foram utilizados os seguintes descritores: “Ensino Fundamental de nove anos”, “1º ano do Ensino Fundamental”, “Educação Infantil e Ensino Fundamental”, os quais poderiam estar localizados no título ou no resumo do trabalho. Nosso *corpus* de análise soma um total de quarenta e seis trabalhos sendo quarenta e duas dissertações de mestrado (91,3%) e quatro teses de doutorado (8,7%).

Em relação ao período estabelecido para o levantamento desses dados – a partir de 2006 – determinamos tal ano em razão da promulgação da Lei nº 11.274/06, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos. No sentido de embasar a nossa investigação, procuramos identificar nas teses e nas dissertações localizadas: 1) os temas investigados; 2) as abordagens metodológicas adotadas; 3) os sujeitos pesquisados e; 4) as questões passíveis de novas investigações. Para tanto, foram lidos e analisados nas teses e dissertações: os resumos; a metodologia; os resultados e; as considerações finais dos trabalhos.

Dos quarenta e seis trabalhos selecionados, apenas uma dissertação estava disponível apenas na versão resumo, o restante estavam na versão integral. Considerando o ano de defesa das teses e dissertações, temos a seguinte configuração na Tabela 1:

Tabela 1 – Ano de defesa das dissertações e teses sobre a ampliação do Ensino Fundamental

<b>ANO</b>	<b>Quantidade de Dissertações</b>	<b>Quantidade de Teses</b>	<b>Total da Produção</b>
2006	2	-	2
2007	2	-	2
2008	9	-	9
2009	17	1	18
2010	7	3	10
2011	4	1	5

No que diz respeito à distribuição temporal, 13 pesquisas (28, 3%) foram publicadas nos três primeiros anos de implantação do novo Ensino Fundamental e 33 pesquisas (71,7%) tiveram publicação nos últimos três anos. Consideramos que o aumento expressivo das pesquisas nos últimos três anos está relacionado ao fato de que 2010 foi o prazo final para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Outro fator que influencia esse número são os debates e as produções de artigos que começaram a dar

visibilidade a temática até então pouco explorada nos programas de Pós-graduação em educação no Brasil.

Em relação à localidade das universidades em que as dissertações e as teses foram defendidas, identificamos nove Estados da Federação brasileira, todos situados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Tais dados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Localidade das universidades em que foram defendidas as dissertações e teses

<b>Localidade</b>	<b>DF</b>	<b>GO</b>	<b>MG</b>	<b>MS</b>	<b>PR</b>	<b>RJ</b>	<b>RS</b>	<b>SC</b>	<b>SP</b>	<b>Total</b>
Dissertações	03	01	02	03	08	-	09	03	12	41
Teses			01		01	01	01		01	05

Como é possível visualizar, à distribuição dos trabalhos por região geográfica, apresenta o seguinte índice: 17 pesquisas (36,9%) foram realizadas na região sudeste; 22 pesquisas (47,8%) na região sul e; 7 pesquisas (15,3%) na região centro-oeste. É notória a preocupação de alguns programas de Pós-graduação em Educação diante dessa nova situação no cenário educacional. Entretanto, percebemos que existe certo desnivelamento no tratamento dessa temática em determinadas regiões do país. Nesse sentido, é preciso que pesquisas se concentrem também nas regiões nordeste e norte para que tenhamos um panorama geral da ampliação do Ensino Fundamental no Brasil.

No movimento de análise dos trabalhos, identificamos que a maioria das pesquisas utilizaram diversas técnicas de pesquisa para a coleta de dados. No entanto, ficou evidente o uso da análise documental que estava presente em quase todas as dissertações e teses. Verificamos, portanto, que 39,1% das dissertações e teses utilizaram desse procedimento metodológico com forma de coleta de dados. Tal indicativo pode estar relacionado principalmente com a divulgação dos materiais de implementação do ensino de nove anos, com os decreto leis e, ainda, com os pareceres relacionados a temática. Outro recurso metodológico que foi bem explorado pelos pesquisadores foi a entrevista com os sujeitos envolvidos nos estudos. Destacamos que 54,3% das pesquisas utilizaram esse tipo de procedimento em seus estudos em virtude de o Ensino Fundamental de nove anos ser envolto de polêmica e curiosidade sobre seu funcionamento no que diz respeito aos sujeitos escolares. Ressaltamos, também, a importância desse tipo de procedimento na análise dos trabalhos, uma vez que considera as experiências, as dúvidas, os anseios e as contribuições dos principais sujeitos envolvidos nessa ampliação.

Em nossa análise, ressaltamos, ainda, pesquisas que se valeram, além da pesquisa documental, de duas ou mais formas de coleta de dados, por exemplo: observação, entrevista e grupo focal; entrevista e questionário; observação e entrevista; observação, entrevista e questionário; conversa informal, entrevista, observação e intervenção; etnografia com observação e diário de campo. Isso indica uma pluralidade de procedimentos metodológicos para o caso de uma mesma temática, aspecto importante na pesquisa de um fenômeno escolar, especialmente em se tratando de uma nova política de escolarização, como é o caso do Ensino Fundamental de nove anos. Analisemos a tabela 3:

Tabela 3 – Métodos e procedimentos utilizados nas dissertações e teses

<b>Método</b>	<b>Total</b>
Análise Bibliográfica	9
Análise Documental	18
Diário de Campo	1
Entrevista	25
Estudo de Caso	3
Etnografia	4
Intervenção	3
Observação	8

Em se considerando os sujeitos participantes ou objeto de estudo das pesquisas, identificamos vinte e três trabalhos em que as professoras foram o foco da investigação; em nove, as crianças; em seis, os agentes políticos e administrativos/diretores e coordenadores e em outros três secretário de educação municipal foram o alvo das entrevistas. Em vários trabalhos, houve a opção por diferentes sujeitos na investigação, isto é, alguns trabalhos agregavam professoras com os gestores e, em outros, emaranhavam professoras, crianças e pais. Ao que tudo indica, a maioria das pesquisas foi realizada considerando as professoras como principais sujeitos investigados, uma vez que, das quarenta e seis pesquisas analisadas, 50% foram com as professoras.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que no desenrolar dos estudos sobre essa perspectiva escolar é preciso considerar as crianças como sujeitos ativos que podem contribuir significativamente no processo de pesquisa. Tal ótica pode permitir aos pesquisadores conhecer diferentes significados, anseios e dificuldades atribuídos pelas crianças no primeiro ano do ensino fundamental, conforme a tabela 4 demonstra:

Tabela 4 – Sujeitos participantes ou objeto de investigação das dissertações e teses

<b>Sujeitos</b>	<b>Total</b>
Agentes políticos e administrativos	1
Coordenadores	2
Crianças	14
Diretores	3
Pais	1
Professores	23
Secretario da educação municipal	3

Por conseguinte, no movimento de identificar as temáticas abordadas pelos autores, observamos que os estudos do Ensino Fundamental de nove anos estão imbricados a outras temáticas de pesquisa, como, por exemplo: políticas públicas, formação de professores, espaço físico, tempo escolar, rotinas, financiamento, concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização e letramento, lúdico, infância, prática pedagógica, Educação Infantil, entre outras.

Desse modo, ao verificarmos nosso *corpus* de dados, foi possível dividir as quarenta e seis dissertações em nove grupos específicos. Entretanto, ressaltamos que apesar de algumas pesquisas utilizarem diversas temáticas em sua discussão, o critério para o agrupamento foi o objeto de estudo principal. Observemos a seguir a tabela 5 para maior apropriação.

Tabela 5 – Relação das temáticas investigadas nas dissertações e teses

<b>TEMÁTICA</b>	<b>Total da Produção</b>
Análise da política de implementação do ensino de nove anos	15
Alfabetização e Letramento	8
Atividades Lúdicas (Brincar)	2
Concepção de Criança, Infância e Culturas infantis	9
Concepção de professores sobre do EF de nove anos	6
Currículo	2
Formação Continuada	2
Vivências espaço-temporais	1
Intensidade do Estresse escolar	1

Como é notório, podemos identificar em tal análise a sobrepujança de pesquisas que tratam da análise da política de implementação do ensino de nove anos (32,6%). Esse tipo de temática utilizou como ferramenta de investigação a análise documental para a compreensão da realidade em que se encontrava o ensino de nove anos.

Percebemos, no desenrolar do diagnóstico, outras temáticas que receberam maior preocupação pelos pesquisadores durante o período de 2006 a 2011: alfabetização e letramento (17,3%); concepção de criança, infância e culturas infantis (19,5%). A primeira é uma perspectiva valorizada no cenário acadêmico e principalmente pelos educadores que trabalham com as crianças de seis anos. As pesquisas demonstram a preocupação dos profissionais em subsidiar qualitativamente o ler e escrever nas escolas, sobretudo, no primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, as teses e dissertações revelam que essa preocupação, infelizmente, não tem se efetivado e o ensino de crianças nessa idade requer, também, outros tipos de linguagem na sua formação. Já a segunda temática apontada revela uma curiosidade em termos de regionalismo na produção científica em nosso país. O tema subsequente analisado foi encontrado em sua maioria na região sul do país, o que demonstra o aprofundamento nos estudos sobre criança, infância e culturas infantis e sua relação com a sociologia da infância nas universidades dessa região.

Por fim, outro destaque são as pesquisas que procuraram identificar as concepções dos professores sobre o ensino fundamental de nove anos, chegando a 13% do total de dissertações e teses que tratam da temática.

## **CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM RELAÇÃO AO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

O diagnóstico realizado perante as dissertações e teses defendidas pelos programas de Pós-Graduação em educação durante o período de 2006 a 2011, as quais compuseram nosso corpus de análise, evidenciaram de maneira substancial contribuições e reflexões para o campo do Ensino Fundamental e aprofundou a discussão em relação ao ensino de nove anos.

As análises dos dados demonstraram que, embora os estudos tenham sido realizados a partir de problemas e procedimentos metodológicos distintos, foi unânime o reconhecimento de que o Ensino Fundamental de nove anos implantado ocorreu com muitas limitações e/ou precariedade quanto à reorganização dos espaços, tempo, atividades, estratégias e recursos, permanecendo com praticamente a mesma estrutura típica das primeiras e segundas séries do modelo de ensino fundamental anterior.

A ampliação do Ensino Fundamental se concretizou, via de regra, sem o necessário planejamento e construção de condições de atendimento às crianças que nele ingressaram; as transformações ocorreram, prioritariamente no âmbito administrativo,

frequentemente restritas às matrículas das crianças de seis anos nesse nível de ensino. Para Kramer (2006) a mudança apenas burocrática é o que muitas vezes minimiza a potencialidade da escola, inferiorizando o que seria capaz de ampliar o conhecimento dos alunos: a experiência com a cultura. Ainda que a mudança administrativa seja importante para a execução dos direitos da população escolar, o objetivo do ensino da criança de seis anos no plano educacional é assegurar a apropriação dos diversos conhecimentos presentes nas manifestações culturais humanas.

Nesse sentido, as pesquisas apontam que os problemas do Ensino Fundamental de nove anos perpassam pela constituição de um currículo que proporcione à criança de seis anos de idade a experiência com a cultura e, sobretudo, nessa dimensão a valorização do brincar nesse nível de ensino.

Em relação a essa questão, dos quarenta e seis trabalhos pesquisados, 19 deles, ou seja, 41,3% do total indicaram escassez da atividade lúdica no espaço escolar e reconheceram a relevância de sua inserção na rotina das crianças. No entanto, se refinarmos as dissertações e teses, perceberemos que apenas duas tratam especificamente da questão da brincadeira no primeiro ano do Ensino Fundamental e apontam contribuições significativas para ampliação do conhecimento nessa área. As outras, portanto, apresentam tal especificidade somente como um problema a ser investigado e resolvido, mas não indicam possíveis caminhos para a execução nessa etapa de ensino.

Apesar dessas considerações gerais, Zingarelli (2009) ao investigar a diferença entre o processo de ensino e de aprendizagem das crianças de seis anos inseridas no Ensino Fundamental de nove anos de duração, nas instituições públicas e nas instituições privadas de ensino chegou a conclusão que as mudanças foram mais efetivas nas escolas públicas municipais do que nas escolas privadas. Para Zingarelli (2009), no processo de ampliação, as instituições municipais passaram por alterações referentes ao espaço físico, a concepções de ensino e de aprendizagem e de organização de tempo, e nas instituições privadas o mesmo não ocorreu, sendo realizadas alterações meramente burocráticas, visto que na prática a realidade das crianças de seis anos permaneceu na mesma estrutura, concepção e organização da Educação Infantil.

Em relação à brincadeira, Zingarelli (2009) aponta que a mudança do Ensino Fundamental reduziu significativamente os períodos destinados ao brincar. Na visão de Zingarelli (2009, p. 128), “[...] na educação infantil o brincar era amplamente valorizado e considerado como um requisito para o desenvolvimento infantil, já no Ensino Fundamental há

um desprezo a atividades lúdicas e estas são entendidas como atividades para passar o tempo”. Esse movimento de desvalorização da atividade lúdica têm tornado-se habitual nas instituições de ensino fundamental, visto que essa etapa está caracterizada e marcada historicamente pelas atividades formais (ZINGARELLI, 2009).

Nesse sentido, Costa (2009) infere que a criança de seis anos além de perder o direito do brincar na escola perdeu um lugar historicamente constituído: a Educação Infantil. Costa (2009) destaca que tal etapa da educação vem sendo estudada há diversos anos por pesquisadores no sentido de qualificar esse espaço e respeitar a especificidade infantil. Assim, “[...] ela exige uma educação diferenciada da que historicamente tem sido propiciada pelo Ensino Fundamental” (COSTA, 2009, p. 08). Contrapondo-se às ideias de Costa (2009), Carneiro (2006) afirma que a saída da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser um indicativo de melhora no processo de alfabetização das crianças que, agora passam por nove anos no ensino fundamental. Nessa perspectiva, o reconhecimento do processo de enturmação é “[...] um elemento crucial de análise dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos na escola” (CARNEIRO, 2006, p. 205).

Vargas (2010), em seu estudo procurou demonstrar as concepções de infância e brincadeira dos profissionais que trabalham com as crianças de seis anos de idade através de história de vida e profissional dos participantes. Vargas (2010) percebeu que as concepções dos participantes revelam uma infância de liberdade, de imaginação, de criatividade e de espaços e tempos favoráveis para a vivência das atividades lúdicas. Entretanto, Vargas (2010) demonstrou certa contradição no trabalho desses profissionais: ao mesmo tempo em que sabem da importância da brincadeira na formação da criança pequena, os professores não possuem embasamento de sua escolarização e formação docente para trabalharem com práticas que respeitem a infância e valorizem as culturas lúdicas.

Concordando com Vargas (2010), Valiengo (2008) analisou a articulação dos aprendizados possíveis na Educação Infantil e a criação de novas necessidades de educação da criança que adentra ao Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Nesse cenário, a autora (2008) considera que a prática educativa ainda não se constitui como papel essencial na criação de motivações no desenvolvimento da criança. Pelo contrário, a rotina observada demonstra que a prática desconsidera atividades essenciais da criança, tais como: a brincadeira; os jogos de construção; o desenho; a dança; a pintura; a modelagem. Na visão de Valiengo (2008, p. 08) “[...] as professoras investigadas parecem desconhecer as

especificidades das aprendizagens infantis, [...] que garanta os conhecimentos fundamentais a uma prática pedagógica potencializadora de humanização na infância”.

Já Schmitz (2008), abordou a temática das vivências espaço-temporais das turmas de Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. O estudo de Schmitz (2008) aponta algumas contribuições para a discussão do currículo desta nova formatação da educação básica, destacando a necessidade de observarmos os deslocamentos pelos diferentes espaços da escola e as eminentes pausas entre as vivências pedagógicas, como indissociáveis do processo educativo.

Partindo desta aposta, Schmitz (2008) problematiza o conceito de tempo escolar, denotando a influência do “relógio” como o instrumento organizador da rotina da escola. Pelas leituras e observações realizadas no campo empírico constata a necessidade das instituições “[...] buscar novas alternativas de organização de seu cotidiano, procurando romper com a tradicional cultura horológica, que tem instituído o relógio como o único referencial de sua organização” (SCHMITZ, 2008, p. 128).

Nesse contexto, as pesquisas realizadas por Rohden (2006), Antunes (2010) e Moro (2009) revelaram que as políticas educacionais voltadas para o ensino de nove anos estão muito distantes do professor que está em sala de aula. Tal afirmação parte da ideia de que mesmo com toda a discussão em pleno vapor, devido à mudança do Ensino Fundamental para nove anos, o currículo e as práticas, especialmente as que envolvem a alfabetização e letramento, persistem no cotidiano escolar.

Os resultados do estudo de Rohden (2006) evidenciaram a importância de políticas afirmativas para a educação no Brasil e revelaram que, após estruturação, a ampliação do Ensino Fundamental poderá contribuir para uma melhoria evidente no resultado da educação, uma maior qualidade no ensino e, conseqüentemente, um Brasil mais humanizado, mais escolarizado e incluído.

Antunes (2010) analisa que a falta de subsídios e orientações sobre a proposta, antes e durante o processo de implementação, sentimentos de dúvidas, desconforto e insegurança foram vivenciados pelos professores nos exercício da docência e da gestão e pais. Para Antunes (2010) não são somente as leis que garantirão as modificações na qualificação do processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Portanto, na visão de Antunes (2010, p. 160) “[...] a escola, mais uma vez, é convidada a legitimar tal política, mas como estamos falando de uma proposta que assume essa proporção na sociedade, ela não será legitimada de uma hora para outra”.

Nessa dimensão, Moro (2009) destaca em sua tese que a efetivação realizada nas escolas municipais de Curitiba desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias e nas tomadas de decisão. Outro aspecto levantado pela autora (2009) permite verificar que o trabalho pedagógico estrutura-se em função da centralidade na alfabetização. Tal aspecto acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas lúdicas e infantis, incluindo-se a brincadeira de faz-de-conta.

Raniero (2009), identificou que no âmbito do Ensino Fundamental de nove anos, pais, professores e crianças concordam com a inserção aos seis anos de idade. Na pesquisa realizada em 2009, demonstra que os sujeitos envolvidos no processo escolar já estão habituados e satisfeitos com os possíveis avanços escolares desse novo formato do ensino fundamental. Para Raniero (2009), o contexto escolar foi adaptado para receber crianças de seis anos de idade, o trabalho docente tem como foco a língua portuguesa, com ênfase na alfabetização, e embora o lúdico não desapareça neste nível de ensino, é utilizado apenas como um recurso pedagógico para o aprendizado de algumas disciplinas específicas como a matemática e a língua portuguesa.

Já no âmbito legal, Oliveira (2009) destaca quatro importantes apontamentos sobre a legislação que garante o Ensino Fundamental de nove anos: legitimidade dos pareceres emitidos pelo Ministério da Educação (MEC); aspectos administrativos; Constituição Federal de 1988; presença de uma concepção de educação. Para Oliveira (2009), os pareceres possuem sua legitimidade, dado que a garantia do acesso à escolaridade obrigatória, no nosso sistema de ensino, se faz através da emissão de documentos pelos conselhos acompanhados pela sociedade civil. Oliveira (2009) destaca que o apontamento dessa questão se faz necessária, uma vez que compreende a ampliação do Ensino Fundamental como uma política pública afirmativa, que possui o princípio da inclusão. Por essas razões, entende que tal processo exige que os documentos legais, antes de serem aprovados precisam ser discutidos com instâncias representativas da sociedade, com o intuito de minimizar os aspectos que comprometam a aprovação dos documentos que proclamam esse direito.

Por outro lado, os estudos realizados por Cruvinel (2009) revelam que a ampliação da escolaridade obrigatória com a inserção da criança aos seis anos de idade no Brasil está envolto em polêmicas e conflitos que envolvem forças e correlação de forças. Entretanto, na visão de Cruvinel (2009) não há dúvidas quanto aos avanços no sentido de entender que de fato a educação é um direito de todos.

Cruvinel (2009, p. 119) deixa claro que “[...] tanto os documentos de âmbito federal quanto de âmbito estadual traziam advertências quanto à ampliação do ensino fundamental em detrimento do atendimento de qualidade na Educação Infantil”. Cruvinel (2009) ressalta que as consultas aos documentos revelaram dúvidas quanto à organização do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas e observou, também, a ênfase na alfabetização em detrimento de outras atividades.

Motta (2010) e Neves (2010), ao investigarem a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, identificam uma ruptura entre ambas as etapas da Educação Básica. Neves (2010) argumenta, que tal ruptura incide no processo de desencontros vivenciados pelas crianças, evidenciando a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dimensões fundamentais para as crianças dentro e fora das escolas.

Nessa direção, tendo como foco da investigação o trabalho proposto para o 1º ano, Moya (2009) identificou que inicialmente a socialização e o lúdico eram aspectos priorizados na proposta. Entretanto, em pouco tempo, houve uma mudança que trouxe para o centro de trabalho no primeiro ano a alfabetização. O lúdico passou a ser trabalhado somente nas aulas especializadas de Artes e Educação Física, ou nos momentos de descanso. As professoras, de modo geral, privilegiam ou lúdico ou a alfabetização em suas práticas, considerando-os como aspectos incompatíveis. Tal resultado indica que a discussão sobre essas temáticas – alfabetização, letramento e lúdico – necessita ser mais intensificada tanto no âmbito teórico como no das práticas cotidianas.

Mota (2010), destacando o Ensino Fundamental como formas de práticas de governo sobre a infância, afirma que as políticas educacionais vão além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades. Para Mota (2010) a inclusão de todas as crianças de seis anos na escola perpassa pela estratégia voltada para a gestão do risco social e para uma gestão de resultados. Outro ponto destacado por Mota (2010) está em relação a política do Ensino Fundamental de nove anos que pode estar contribuindo para aproximar as crianças de seis anos a lógica escolar já instituída no ensino fundamental.

Nesse sentido, a precocidade da entrada da criança aos seis anos de idade pode ser um indicativo de um movimento de esmaecimento das infâncias e brincadeiras no contexto escolar proveniente do Ensino Fundamental. Assim, “[...] é nessa tensão entre as práticas discursivas provenientes de lugares diferentes, e as próprias formas de viver esse

novo lugar pelas próprias crianças, que vai configurando esse novo sujeito escolar de seis anos” (MOTA, 2010, p. 164).

Complementando os estudos de Mota (2010), Furtado (2009) reflete que a transição da criança para o Ensino Fundamental é um processo complexo que requer cuidados na forma de conceber e ouvir a criança. Para Furtado (2009) uma das principais queixas que as crianças apontam no ensino fundamental são os tempos e espaços destinados ao brincar e o cansaço que acompanha o esforço na realização das novas tarefas. Nesse sentido, Furtado (2009) infere que é preciso existir a possibilidade de considerar a infância como eixo primordial para o debate de uma organização curricular que reflita os limites que os profissionais da educação possuem para ampliar o seu conhecimento profissional bem como as condições de trabalho escolar.

Já Marega (2010), diante da recente inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e das dúvidas presentes na prática escolar com relação à organização do ensino para as crianças nesta faixa etária, procurou demonstrar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Para tanto, Marega (2010), fundamentou-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, que destaca o papel ativo do sujeito na produção e apropriação do conhecimento. Nesse movimento, Marega (2010) destaca a necessidade da condução pedagógica desse processo de transição. Ressalta, ainda, que apesar de a atividade lúdica e a atividade de estudo não apresentarem as mesmas propriedades, ambas têm uma característica comum: o conteúdo.

Para Marega (2010) existem conteúdos no brincar e no estudar e, portanto, no momento de transição entre essas atividades é interessante não sobrepor uma atividade sobre a outra, dicotomizando-as como uma ligada ao prazer, outra à obrigação, dividindo os tempos e espaços destinados a cada atividade.

Os resultados obtidos por Marega (2010) apontam pela necessidade das instituições que acolhem as crianças de seis anos não considerarem a atividade de estudo e a lúdica como estanque e sequencial. É preciso entender a especificidade de cada atividade e considerá-las nessa etapa como indissociáveis. “Isso quer dizer que a atividade lúdica [...] não deve ser esvaziada de conteúdo porque não é caracterizada como uma atividade de estudo. Da mesma forma, a atividade de estudo [...] não deve ser entendida como ‘não-lúdica’” (MAREGA, 2010, p. 161-162).

Reforçando os resultados de Marega (2010), Dantas (2009, p. 7) infere que existe no primeiro ano do Ensino Fundamental “[...] um forte processo de continuidade e repetição na condução das aulas e excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e a alfabetização”. O estudo realizado por Dantas (2009) que possui como base a matriz sociocultural, teve como objetivo traçar asserções para o ensino de nove anos e para a formação de professores, e apontou para a existência de problemas estruturais, precária formação de professores e pouca mobilização das instituições no sentido de redefinição do trabalho pedagógico.

Para Dantas (2009) existe na prática docente certa confusão e insegurança dos profissionais sobre o currículo e estratégias a serem adotadas no primeiro ano do ensino fundamental pela falta de clareza dos conteúdos e qual norte mais propício para conduzir o trabalho junto as crianças. Portanto, o estudo demonstra que era latente o peso da obrigação de alfabetizar os alunos ao final do ano corrente e da inércia/apatia da professora da turma frente à necessidade de propiciar para seus alunos atividades interessantes e que integrassem o processo de co-construção do conhecimento.

Em relação à visão da criança sobre a antecipação da entrada no Ensino Fundamental, Amaral (2008) analisa que o primeiro ano tem exigências em demasia e que, na educação infantil, o tempo é melhor distribuído. Ressalta, ainda, que as crianças no processo de apropriação dos processos educativos “[...] criam estratégias individuais e coletivas para, ora atender, ora subverter as regras, utilizando transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula” (AMARAL, 2008, p. 8).

Por fim, no estudo de Amaral (2008) evidencia-se, portanto, que as crianças através dos diálogos e interações com seus pares e outros adultos possuem compreensão abrangente do mundo. Tal fato confirma-se uma vez que elas discutem temáticas complexas como gênero, classe, raça-etnia, apresentando um repertório para o debate muito maior do que o explorado pela escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O balanço bibliográfico demonstra que o estudo do imperativo legal da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos é um assunto recorrente nas pesquisas. No entanto, o levantamento realizado revela que poucas pesquisas retratam as vivências e experiências das crianças nesse novo contexto. Apesar de muitos estudos afirmarem que o

objeto da pesquisa é a criança, na verdade, são poucos que realmente consideram-na como sujeito do processo.

No percurso de levantamento dos dados não foi possível identificar pesquisas que retratassem o cotidiano escolar das crianças e suas reações perante as atividades escolares formais e em suas atividades lúdicas. Assim, identificamos que as práticas pedagógicas continuam cristalizadas no modelo anterior à implementação do ensino de nove anos: uma prática tradicional e autocrática de ensino. Essa tendência contradiz o discurso de inserção das crianças de seis anos proposto pelo Ministério da Educação, que propõe um novo modelo para pensar a organização do currículo perante as novas exigências que acompanham a criança no desenvolvimento histórico e social da escola. Desse modo, as (con)tradições nas ações dos profissionais da educação continuam a prevalecer no cenário educacional. Diante desse modelo, ficou claro que o Ensino Fundamental, nos contextos pesquisados, foi implantado ora sem planejamento, ora sem condições físicas e técnicas necessárias.

No processo de análise das pesquisas ficou evidente que o processo de implementação de nove anos no Ensino Fundamental, sobretudo a inserção da criança aos seis anos de idade, ainda tem um longo caminho a ser percorrido, visto que as mudanças e adaptações da infraestrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo permaneceram praticamente as mesmas que as do Ensino Fundamental de oito anos, em várias unidades escolares das diferentes regiões do Brasil.

Em relação à organização curricular, identificou-se que a estrutura ainda é disciplinar, fragmentada e sequencial e no cotidiano escolar prevalece a relação hierárquica, com métodos de memorização, repetição e mecanização, contribuindo para a desconstrução da autonomia dos alunos e (ao menos relativo) desrespeito às suas peculiaridades. Por outro lado, existe uma acentuada preocupação com a alfabetização e letramento das crianças de seis anos, desconsiderando-se as atividades lúdicas e colocando-as em segundo plano.

Nessa perspectiva afirmamos que a implementação do Ensino de nove anos, nos contextos pesquisados pelas dissertações e teses, foi elaborado sem planejamento e condições necessárias, evidenciando o que outros estudos indicam ser recorrente no panorama nacional, em perspectiva histórica: discrepâncias entre o discurso das políticas públicas e as práticas pedagógicas possíveis de serem materializadas no cotidiano escolar.

Durante o percurso da apreciação, que perpassou desde as primeiras publicações acadêmicas sobre o Ensino Fundamental de nove anos, pudemos perceber que a criança – sujeito principal da mudança – não foi considerada em suas especificidades e muito

menos as suas manifestações, produções e ressignificações foram evidenciadas perante os contextos pesquisados. Portanto, o estudo deixou eminente a necessidade imperiosa de estudar as crianças no contexto vivenciado por elas.

### Notas

<sup>i</sup> Acesso em: <http://www.capes.gov.br/>.

<sup>ii</sup> Acesso em: <http://bdt.d.ibict.br/>.

<sup>iii</sup> Acesso em: <http://www.cnpq.br/>.

<sup>iv</sup> Acesso em: <http://dominiopublico.gov.br/>.

### REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. *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. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANTUNES, J. *Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar*. 2010. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Arquivos, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 11.274/2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2010.

CARNEIRO, F. H. P. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização*. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

COSTA, S. S. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. 2009. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Goiás, Goiânia, 2009.

CRUVINEL, C. L. C. G. *Políticas para a educação obrigatória fundamental com 9 anos de duração*. 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

- DANTAS, A. G. *Ensino fundamental de 9 anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- FURTADO, M. T. C. *A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos: um estudo de caso*. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas política educacionais brasileiras: Educação Infantil e/é Fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2010.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MAREGA, Á. M. P. *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, 2009.
- MATSUZAKI, J. W. V. *Na primeira séria aos seis anos: experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.
- MORO, C. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- MOTA, M. R. A. *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MOTTA, F. M. N. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. 2010. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MOYA, D. J. L. *A criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: práticas e perspectivas no primeiro ano*. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.
- NEVES, V. F. A. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental de nove anos: um estudo de caso*. 2010. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, D. L. *A implantação do ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná*. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

RANIRO, C. *Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras*. 2009. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ROHDEN, M. M. *A ampliação do ensino fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

SCHMITZ, L. L. *Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias*. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

VALIENGO, A. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VARGAS, J. S. *Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções em relação à infância e à ludicidade*. 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZINGARELLI, J. E. B. *A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.