

**ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO: A ATIVIDADE
LÚDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

***BETWEEN THE PRESCRIBED AND THE ACCOMPLISHED:
THE PLAYFUL ACTIVITY IN THE 9-YEARS IN ELEMENTARY
SCHOOL***

***ENTRE LO PRESCRITO Y LO EJECUTADO: LA ACTIVIDAD
LÚDICA EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL OFRECIDA EN
UN PERIODO DE 9 AÑOS***

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha^I

Rosangela Benedita Ribeiro^{II}

^IPontifícia Universidade Católica/Unidade Campinas - PUCCampinas. Email:
silrocha@uol.com.br

^{II}Pontifícia Universidade Católica/Unidade Campinas - PUCCampinas. Email:
roribeirodm@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O trabalho consiste na análise dos 10 anos de experiência com a implantação e implementação do Ensino Fundamental de 9 Anos (EF9A) em Itajubá, município do estado de Minas Gerais, a fim de averiguar os modos pelos quais políticas públicas são implantadas e implementadas no Brasil. A lei 11.274/2006 oficializou o EF9A em âmbito nacional;

resoluções, relatórios e documentos orientadores foram publicados e pesquisas científicas demonstram dificuldades em efetivar as prescrições governamentais, sobretudo em relação à inserção de atividades lúdicas no currículo ofertado ao 1º ano. O material empírico se constituiu por entrevistas semiestruturadas com 5 Coordenadores Pedagógicos, com diferentes tempos de experiência com o EF9A, perscrutando(i) a participação e envolvimento dos entrevistados no processo de ampliação do EF no município, (ii) a construção do currículo para o 1º ano e (iii) concepções e inserção da atividade lúdica no cotidiano escolar. As análises realizadas permitiram concluir que a dificuldade em atender as leis e prescrições deve-se à fragilidade teórica, ao aligeiramento e sobreposição de informações das instâncias superiores. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a revisão dos modos pelos quais novas políticas públicas são implantadas e implementadas no Brasil.

Palavras-chave: Ensino fundamental de 9 anos; Atividade lúdica; Políticas públicas.

Abstract

The study aims at analyzing the 10-year experience with the implementation of the 9-Year Elementary School (EF9A) in Itajubá, a city in the state of Minas Gerais, in order to verify how the public policies are implemented in Brazil. The Law 11.274/2006 made the EF9A official countrywide: resolutions, reports and guiding documents were published, and scientific research showed difficulties in applying the governmental prescriptions, especially regarding the insertion of playful activities into the syllabus of the 1st year. The empirical material is comprised by semi-structured interviews with five Pedagogical Coordinators with different experience times in the EF9A considering: (i) the participation and the engagement of the interviewees in the process of EF amplification in the municipality; (ii) the construction of the 1st year syllabus; and (iii) concepts and insertion of playful activities in the school day-by-day. The performed analyses allowed us to conclude that the difficulty in meeting the laws and prescriptions is due to the theoretical fragility, the superficiality and the overlapping of information coming from superior instances. We expect that this research may contribute to a review on how new public policies are implemented in Brazil.

Keywords: 9-year Elementary School; Playful Activity; Public Policies.

RESUMEN

En este trabajo se analizan los 10 años de experiencia en la implantación e implementación de la Enseñanza Fundamental ofrecida en un periodo de 9 años (EF9A), en el municipio de

Itajubá, em Minas Gerais. En esta investigación se busca averiguar los mecanismos utilizados para implantar e implementar políticas públicas en Brasil. La Ley 11.274/2006 oficializó la EF9A en todo el territorio nacional. Se publicaron resoluciones, informes y documentos orientadores; sin embargo, las investigaciones científicas demostraron las dificultades para ejecutar las prescripciones gubernamentales, principalmente en lo que se refiere a la inserción de actividades lúdicas en el plan de estudios establecido para el 1º año. El material empírico para este trabajo fue obtenido en entrevistas semiestructuradas de cinco Coordinadores Pedagógicos con diferentes tiempos de experiencia en la EF9A. Se indagó sobre (i) la participación y comprometimiento de los entrevistados en el proceso de ampliación de la Enseñanza Fundamental (EF) en el municipio, (ii) la elaboración del plan de estudios para el 1º año y (iii) las concepciones e inserción de la actividad lúdica en el cotidiano escolar. Como resultado del análisis realizado podemos concluir que la dificultad para ejecutar las leyes y prescripciones se debe a la fragilidad teórica, al aligeramiento y a la superposición de información en las instancias superiores. Esperamos que esta investigación contribuya para que se revisen los mecanismos usados para la implantación e implementación de nuevas políticas públicas en Brasil para su completa aplicación.

Palabras clave: Enseñanza fundamental en 9 años; Actividad lúdica; Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O pioneirismo somado aos dez anos de experiência com a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9A) do município de Itajubá/MG, transformam-se em objeto instigante de pesquisa. Historiar os 10 anos – a partir de entrevistas com Coordenadores Pedagógicos que participaram do processo - permite perscrutarmotivos pelos quaiscontradições se delineiam, apesar de todo o esforço dos profissionais na basepara a construção de um trabalho efetivo,a fim de garantir a qualidade do ensino ofertado aos discentes.

Focalizou-seneste percurso histórico, especificamente, o trabalho de Coordenadores Pedagógicos (CPs)e os dilemas que se apresentaram e ainda se apresentam a esses profissionais decorrentes dos modos pelos quais políticas públicas são implantadas e implementadas no Brasil; do trabalho destes profissionais, destacou-se a responsabilidade pelas discussões e estudos junto aos professores nas instituições escolares a fim de garantir a

eficácia da articulação pedagógica no processo ensino e aprendizagem e a aplicabilidade das leis.

Neste artigo, portanto, foi analisada a experiência do município de Itajubá, no processo de construção do EF9A, com especial interesse em identificar e como se efetivou a inserção da atividade lúdica (sobretudo o faz de conta), no currículo do 1º ano, refletindo sobre esta atividade a partir da teoria Histórico-cultural. Espera-se que com este trabalho seja possível contribuir para reflexões sobre os modos pelos quais novas políticas públicas são implantadas/implementadas no Brasil, especialmente em relação à construção de novos currículos.

2 COTIDIANOS EM QUE SE APRESENTA A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 PARA 9 ANOS

Não muito raro, o sistema educacional brasileiro tem passado por reformas no que diz respeito à organização de tempos, espaços, currículo, métodos, conteúdo e política de formação de professores. A Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental, desde a década de 60, sofreu significativas alterações quanto ao tempo de duração, de 4 para 8 anos, e na década de 90, a possibilidade de organização em 9 anos, conforme disposições da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos foi formalizada com a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), em âmbito nacional, e implica na matrícula obrigatória da criança de seis anos nesse segmento de ensino e não mais em classes pré-escolares, como ocorria no sistema anterior; o ano de 2010 foi o prazo estabelecido para que municípios e estados se organizassem para atender ao disposto por esta lei. Conforme orientações publicadas pelo Governo Federal (Brasil, 2006), um ano a mais no tempo de duração do Ensino Fundamental (EF) é resultado de políticas de universalização do ensino e deveria significar também a possibilidade de discussões entre profissionais nas instituições educacionais a fim de aprimorar e rever conceitos para todo o EF e não somente para o novo primeiro ano. Destaca-se a necessidade de

fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre infância na educação básica, [...], cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino (BRASIL/MEC, 2006. p. 4).

Nessas orientações, no que diz respeito a aspectos pedagógicos, prevaleceram apontamentos sobre a importância de se garantir o trabalho com diferentes linguagens e expressões, entre elas a atividade lúdica, de modo que as propostas pedagógicas não se pautassem somente em conteúdos de alfabetização enquanto domínio da tecnologia da leitura e da escrita.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. **No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens.** Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, **reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões** e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante no ensino fundamental (BRASIL/MEC, 2006. p. 8) (grifos nossos).

Destaca-se que nas orientações do governo federal, especialmente na publicação do ano de 2006 intitulada “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, um espaço significativo foi reservado à atividade lúdica e sobre ela, de modo global, argumenta-se que

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação do conhecimento. (BRASIL/MEC, 2006. p. 39).

Numa primeira etapa do trabalho investigativo, realizou-se pesquisa bibliográfica na base de dados *Scientific Electronic Library online* (SciELO) com os descritores “Ensino Fundamental de 9 anos” e “Ensino Fundamental de nove anos”, que evidenciou-nos 143 artigos com o propósito de investigar o que outros pesquisadores, em âmbito nacional, no interstício 2006 a 2011, revelavam sobre cotidianos escolares no contexto de implantação e implementação do EF9A; nelas não se registra observação fiel às prescrições dos documentos orientadores. Pesquisadores discorrem sobre a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada (GORNÍ, 2007), a ausência de participação dos docentes na organização do novo currículo (GORNÍ, 2007; MORO, 2009), uma significativa ruptura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (KRAMER, 2006; MARCELLO & BUJES, 2011), a dificuldade de inserção de atividades lúdicas no cotidiano escolar (MORO, 2009; ROCHA, 2009; ROCHA, 2010), a aceleração e segmentação da infância (KRAMER, 2006; GORNÍ, 2007), antecipação equivocada das práticas realizadas com as crianças de 7 anos na antiga 1ª série para o primeiro ano escolar, que agora acolhe crianças de 6 anos (MORO, 2009;

ROCHA, 2010). A que se devem estas contradições entre a realidade das escolas, suas salas de primeiros anos e o que se propõe nas orientações dos órgãos governamentais?

Kishimoto (2011), Gorni (2007), Neves, Gouvêa & Castanheira (2011) demonstram, entre tantas outras considerações, os impasses que os profissionais na base, ou seja, nas instituições escolares, encontram em sua prática em relação à garantia dos propósitos e objetivos da implantação e implementação do EF9A. Evidenciam a necessidade de diálogos, discussões e estudos no interior das instituições educacionais para que as leis e diretrizes venham a acontecer eficazmente na prática educacional.

Neste processo, os coordenadores pedagógicos (CPs) devem desempenhar papel central, considerando-se que

O coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, **sobretudo na formação de professores**, e o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país [...] (PLACCO; SOUZA & ALMEIDA, 2012, p. 5)

Entretanto, a participação dos coordenadores pedagógicos nas pesquisas científicas que analisamos foi pouco expressiva; diante desses dados foi realizada uma segunda investigação bibliográfica, agora na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, num recorte temporal de 2006 a 2012, a fim de examinar de modo mais intrínseco a participação dos CPs na implantação do EF9A e o papel dos mesmos na articulação junto aos professores na inserção da atividade lúdica.

Os trabalhos capturados na BDTD mostrou que os CPs foram ouvidos e/ou selecionados pelos pesquisadores, em sua maioria, de maneira secundária ao investigarem a efetivação do programa de ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos: de 51 trabalhos tomados por meio do uso dos descritores “Ensino Fundamental de 9 anos” e “Escola de 9 anos”, em nenhum os CPs foram eleitos como informantes principais.

De modo geral, observou-se que, anunciadas as mudanças que ocorreriam no tempo de duração do EF, o conhecimento e aprofundamento sobre elas parece ter dependido de iniciativas próprias desses profissionais. É o que se destaca nas pesquisas de Antunes (2010), Bezerra (2011), Klein (2011), Lencioni (2012), Moraes (2011), Ronsoni (2011); os coordenadores pedagógicos, sujeitos dessas pesquisas (embora não os principais), buscaram meios para compreender e articular o programa de ampliação do Ensino Fundamental, realizaram pesquisas em documentos orientadores, organizaram equipes de estudos que fizessem frente ao aligeiramento da implantação, buscaram esclarecimentos para as

informações incompletas, bem como para a falta de clareza da concepção por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação sobre o que deveria, efetivamente, ser implantado. Nessa perspectiva, revela-se o trabalho crucial dos CPs.

É consensual, nas pesquisas analisadas, que a atividade lúdica tem sido pouco privilegiada nos contextos escolares e que os profissionais da educação têm, frequentemente, dificuldades para embasar seus argumentos sobre a sua importância. A que se deve essa dificuldade? A fim de responder a esta pergunta, considerou-se especialmente interessante desenvolver trabalho investigativo no município de Itajubá/MG. O interesse neste caso deve-se ao fato de que neste município o processo de implantação do EF9A foi pioneiro, tendo ocorrido já no ano de 2002 (portanto, quatro anos antes da publicação da lei federal que o determinou para todos os sistemas de ensino), pautando-se nas disposições transitórias da LDB vigente, especificamente o art. 87, parágrafo 3º, inciso I: *matricular todos os seus educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos de idade, à medida que for universalizado o atendimento na faixa etária dos 7 a 14 anos.* (BRASIL, 1996).

Por ter se antecipado 4 anos ao governo federal, em 2012, quando realizou-se a pesquisa de campo, a rede municipal de Educação itajubense e seus profissionais já contavam com uma longa trajetória no enfrentamento dos desafios impostos pelas mudanças realizadas pelo e para o novo EF. Desde já, pode-se adiantar que, através de entrevistas realizadas com CPs (que serão detalhadas no próximo tópico), estes profissionais relataram terem vivido, no ano de 2002, intensas angústias sobre como organizar o currículo do (à época) novo sistema de ensino, relativas, de modo especial, a como inserir as crianças menores nas turmas de primeiros anos. Atualmente, entretanto, paira entre os profissionais desse município um sentimento de superação dos desafios iniciais; não há mais discussões sobre a inserção da criança de seis anos no EF, nem mesmo sobre práticas pedagógicas a serem realizadas nesse primeiro ano da vida escolar.

O planejamento anual dos anos iniciais publicado pelo município em 2009 e vigente até o ano de 2012, analisado para este trabalho, pauta-se na organização curricular em disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, base nacional comum conforme artigo 26 da LDB 9394/96 e os conteúdos foram distribuídos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Observa-se que esse planejamento implica num resumo dos PCNs e não constam maiores discussões e orientações sobre a criança de seis anos

no EF; tampouco sobre concepção de infância e inserção de atividades lúdicas entre as demais atividades pedagógicas.

Sendo assim, questiona-se: ao longo desses 10 anos, como foi constituída a concepção sobre a atividade lúdica no currículo para o 1º ano relativo ao trabalho com crianças de seis anos? Ao historiar esses 10 anos, via relatos dos coordenadores, foi possível também investigar os caminhos pelos quais novas políticas públicas brasileiras são materializadas em situações reais de redes educacionais.

3 MÉTODO

O material empírico desta pesquisa foi construído no segundo semestre do ano de 2012 e constituiu-se por entrevistas narrativas com coordenadores pedagógicos (CPs) da rede municipal de Itajubá. Os CPs foram escolhidos prioritariamente como sujeitos da investigação, por representarem, conforme explicita a literatura, os profissionais responsáveis pela concretização das prescrições governamentais por meio da articulação pedagógica, estudos e discussões junto com os professores nas instituições escolares. Outro motivo foi a constatação da pouca participação desses profissionais nas pesquisas realizadas anteriormente em âmbito nacional, conforme já mencionado.

Na ocasião das entrevistas, o município contava com 30 CPs para atuarem nas escolas municipais. Dentre estes identificou-se, através de informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação, que 15 vivenciaram todo o processo de implantação e implementação do EF em Itajubá. A partir disso, elegeu-se como sujeitos da pesquisa cinco coordenadores com diferentes tempos de trabalho e com diferentes inserções na rede, como será informado adiante; como todos tinham 10 ou mais anos de trabalho como CPs, entendeu-se que seus relatos evidenciarão as transformações da organização e do trabalho pedagógico com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Os CPs participantes foram nomeados, ficticiamente, como Valdirene, Sônia, Francisco, Cláudia e Ilma.

Valdirene atuava na rede há 17 anos e Sônia há 10. Desde 2010, ambas estavam no Grupo de Apoio Pedagógico – GAP, segmento ligado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Itajubá. O GAP foi criado em 2010 e as vagas para atuação no mesmo eram abertas para escolha, juntamente com o número de turmas, logo no início do ano. Os profissionais que atuam no GAP devem oferecer orientações a professores e CPs do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) da rede municipal, por meio de oficinas metodológicas. Francisco, na ocasião das entrevistas, ocupava o cargo de Diretor de Departamento do Ensino

Fundamental na Secretaria Municipal de Educação, cargo este assumido por indicação de representantes da comissão política municipal vigente; Francisco atuava há 17 anos na rede. As duas últimas participantes atuavam em escolas municipais, Cláudia na região periférica e Ilma numa escola localizada na região central de Itajubá. Ambas estavam na rede municipal há 16 e 13 anos, respectivamente.

As três primeiras entrevistas ocorreram no local de trabalho do GAP, o Centro de Referência do Professor de Itajubá – CEREPPI, um estabelecimento alugado pela Prefeitura Municipal com salas destinadas a reuniões, cursos e capacitações com professores da rede municipal, como também de outras autarquias públicas e privadas. Deste modo, um ambiente mais tranquilo sem muitas interferências exteriores, diferentemente do ambiente escolar onde ocorreram as duas últimas entrevistas; uma delas ocorreu durante o período de aula e foi marcada por interrupções emergentes, típicas do meio; já a última, aconteceu fora do horário de aulas, ao final do expediente.

Para construção do material empírico elegeu-se a entrevista narrativa como recurso favorável à natureza qualitativa da pesquisa; tal metodologia permite o encorajamento do sujeito participante a evidenciar situações significativas de sua vida no contexto particular e social (BAUER, 2002).

O caminho percorrido nas análises das entrevistas pautou-se por elucidar os seguintes eixos: (i) a participação e envolvimento dos entrevistados no processo de ampliação do EF no município, (ii) a construção do currículo para o 1º ano e sobretudo, (iii) concepções e inserção da atividade lúdica no cotidiano escolar. Em todos eles, buscou-se perscrutar o movimento da implantação, segundo a versão dos CPs ao longo dos 10 anos de experiência. As entrevistas foram desenvolvidas por um conjunto de perguntas que visavam estimular os participantes a narrarem fatos considerados pertinentes à construção do processo histórico da implantação/ implementação do EF em Itajubá. Houve momentos em que foi necessário reiterar, lembrar fatos, sequências e circunstâncias, aprofundando os esclarecimentos dados pelos entrevistados. O tempo de duração das entrevistas variou entre uma hora e uma hora e meia; posteriormente, as mesmas foram transcritas na íntegra e categorizadas conforme interesse de investigação e objetivo da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se os resultados, organizados segundo os eixos indicados acima.

Participação e envolvimento no processo de ampliação do EF9A

Um dos primeiros pontos a destacar a partir das análises do material empírico é a forte hierarquização na implantação do EF9A: a decisão foi tomada exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação; esta, através de seus representantes, informou diretores e coordenadores pedagógicos e estes retransmitiram a notícia aos professores.

Sônia: *Itajubá foi pioneiro[...] e a implantação aqui foi por causa de problemas políticos, por causa do FUNDEF, FUNDEB, por causa de verba. A Secretária Municipal, de um ano para outro, pelo que eu fiquei sabendo, pelos comentários, pelas minhas impressões... Foi assim: acabou o ano 2001, 1ª série; 2002, 1º ano. A única orientação que a gente teve, assim certa, é simplesmente: vocês vão passar o currículo de 1ª série para o 1º ano, das crianças de 7 para 6 anos [...], como se fosse o horário de verão.*

Valdirene: *Ele [EF9A] foi implantado em 2002. Foi uma implantação assim: a gente dormiu, nós entramos de férias, em dezembro nós saímos pro recesso com uma escola formatada em 4 anos: Educação Infantil e depois 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. série. Voltamos, no final de janeiro, já com um esquema novo, com as crianças de seis anos no 1º ano [...]. Nós dormimos com o ciclo de 4 e acordamos com o de 5. Na época, a Secretária de Educação era soberana. Então a gente tinha assim que atender às solicitações dela, era o que ela decidia mesmo e passava pra gente e pronto. A gente não tinha muito espaço para discutir.*

Francisco: *Quando publicou a LDB 9.394/96, ela já mencionava, dava direito da implantação do ensino de nove anos nos municípios [...] Na LDB dava gancho para os municípios que quisessem fazer esse projeto. Então o que foi a ideia da Secretária no momento, do prefeito no momento, e do departamento de ensino fundamental, também, no momento. [...] Então, o município de Itajubá foi pioneiro, pioneiro na implantação do EF9A, principalmente, resguardados pela LDB, com o parecer favorável da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação. O município de Itajubá foi o primeiro e visava também a questão do FUNDEF, que é o fundo de recursos para o ensino fundamental. Mais crianças no ensino fundamental e, conseqüentemente, tudo isso, implicava em mais recursos pedagógicos, outros materiais, equipamentos tecnológicos, mais contratação, efetivação de professores para atender à demanda do município.*

Claudia: *Ficamos sabendo do EF de nove anos [...] a nossa Secretária era bastante atuante, era esperta nas questões de lei e tudo. Então ela trouxe a proposta devido ao dinheiro do FUNDEF.*

Ilma: *O primeiro ano de ensino fundamental de nove anos... Foi assim: não houve, que eu me lembre, um aprofundamento das leis do estudo [...] porque surgiu de uma hora pra outra e de repente.*

Observa-se, assim, a imposição hierárquica das mudanças do funcionamento das escolas, a ausência de explicações e de preparo e a percepção dos entrevistados de que critérios financeiros prevaleceram sobre intenções pedagógicas. Frente a estes problemas, os CPs contam que se organizaram em equipe e buscaram materiais de apoio que os ajudassem a ter fundamentos para a construção de novas práticas pedagógicas. O próximo tópico apresenta esforços realizados pelos profissionais da rede municipal para responderem às demandas do EF9A.

A construção do currículo para o 1º ano

Francisco: *Depois disso [a surpresa com a mudança], nós supervisores abraçamos a causa, fizemos grupos de estudos.*

Todos os CPs entrevistados mencionam terem organizado grupos de estudos entre coordenadores, para conseguirem orientar os professores. Perguntou-se, então, sobre as referências e aportes teóricos em que se pautaram para articular a proposta pedagógica a ser destinada às crianças de seis anos no EF.

Valdirene: *Fomos estudando os PCNs e os RCNs e os documentos que o MEC estava na época divulgando, os documentos do CEALE, esses outros documentos, os livros mesmo que o MEC lançou para trabalhar com essa criança no ciclo de 9 anos.*

Claudia: *Nós buscávamos embasamento, eu não me lembro se era nos PCNs porque na verdade os PCNs não era assim tão fácil pra gente ainda estar mexendo com ele, o PCN é de 97... Mas o PCN ele foi um material difícil pra nós estarmos conhecendo mais a fundo. Então nós usamos também o anterior que nós tínhamos de programa de ensino, o embasamento que nós tínhamos e mais alguma coisa de PCN. E nós tínhamos muito curso também [...] Posteriormente, a gente teve mais materiais e referências do MEC, do Estado, um material bom, excelente e nós vínhamos aprimorando nossos estudos.*

Destaca-se que, inseridos no contexto de políticas públicas educacionais mineiras e em âmbito nacional, os CPs utilizaram como suporte publicações do governo federal, disponíveis há bastante tempo, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Referencial Curricular Nacional (1998), produzidos para o antigo modo de organização da educação

básica. Mas, ao longo do processo, documentos orientadores como “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2006), as leis vigentes e, por fim, as publicações do estado de Minas Gerais da Coleção de Cadernos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale (MINAS GERAIS, 2004) e o Guia do Alfabetizador (MINAS GERAIS, 2008) também foram mencionados, além de decretos, resoluções e orientações específicas do estado de Minas Gerais e do município de Itajubá.

A maneira como se referem a estas iniciativas de estudo dá indícios de que embora já tivessem decorrido seis e cinco anos desde a publicação dos PCN e do RCN, os CPs voltaram para eles, pela primeira vez, um olhar mais atento, reconheceram esses documentos não só como mais uma publicação do governo federal, mas sim como instrumentos que poderiam informar e orientar estratégias metodológicas e definição de conteúdos. Paralelamente a esses materiais, os coordenadores utilizaram também os documentos publicados pela SEE/MG em 2004, os Cadernos do CEALE. Por fim, também mencionam terem estudado o Guia do Alfabetizador. Na medida em que os anos se passavam, os CPs apoiavam-se nas publicações que iam sendo disponibilizadas, tanto na esfera estadual quanto federal, sem problematizar as distintas concepções pedagógicas veiculadas em cada um destes documentos.

Neste ponto, é importante ressaltar que há diferenças relevantes, quanto a objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas, entre os documentos, inclusive entre os PCN e o RCN, os mais mencionados pelos CPs como referências. Nos PCN, há organização dos conteúdos por disciplinas e temas transversais. Já no RCN, destaca-se o brincar como linguagem expressiva por excelência nessa faixa etária e forma privilegiada de que dispõem as crianças para conhecer o mundo, atividade esta não abordada nos PCN e de vital importância para o novo EF. Quanto aos Cadernos do Ceale, a ênfase encontra-se, especificamente, no trabalho pedagógico para a alfabetização, assim como ocorre no Guia do Alfabetizador; aqui também existem particularidades e diferenças nas concepções sobre o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita e nas práticas pedagógicas sugeridas em cada material.

Analisando-se as referências utilizadas pelos CPs, identificaram-se fragilidades no que se refere às linhas teóricas que os fundamenta. De modo geral, os documentos mencionados, especialmente os PCN, o RCN e o material do MEC para o EF9A apresentam característica muito comum neste tipo de material que é a assunção de múltiplos aportes teóricos que se misturam ao longo dos textos. Essa multiplicidade dificulta um aprofundamento teórico por parte dos CPs e, conseqüentemente, esta fragmentação teórica tem efeitos sobre a formação

continuada que esses profissionais realizam junto aos seus professores. A seguir, apenas um exemplo - dentre muitos que se poderia tomar - para sustentar esta problematização:

[...] Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com crianças de seis anos (BRASIL, 2006, p. 31).

Essa fundamentação múltipla e pouco vigorosa (no caso específico do exemplo coloca-se, sem o aprofundamento necessário, lado a lado, autores e modelos teóricos com especificidades nem sempre articuláveis, tais como Piaget, Vigotski e a Sociologia da Infância) repercute, conseqüentemente, na concepção que os profissionais têm sobre criança, infância, composição curricular e a inserção de atividades lúdicas entre as demais atividades pedagógicas nos anos iniciais do EF.

É necessário reconhecer que essas orientações estão de acordo com o que a LDB vigente propõe sobre a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Instituições pertencentes às esferas estadual, municipal ou privada, têm autonomia para organizar a forma de atendimento às crianças de seis anos no EF, inclusive quanto à proposta curricular, reconhecendo-se que os matizes são muitos. De um modo geral, isso significa que as redes podem construir seus modos de funcionamento conforme o que melhor lhes aprouver. Em termos de apoio em documentos oficiais, podem escolher dentre algumas alternativas as que mais se ajustam aos seus princípios e necessidades singulares (BRASIL, 1996).

Entretanto, é necessária muita cautela nesta questão, já que, ao mesmo tempo em que no texto da lei se permite a pluralidade de ideias e o direito de escolha, não se garante uma linha norteadora de trabalho com fundamentação teórica consistente, capaz de sustentar práticas pedagógicas a partir das características específicas que se quer desenvolver junto às crianças na primeira e segunda infância, períodos estes mais propícios para o desenvolvimento de capacidades, sobretudo as funções psíquicas superiores – atenção, memorização, concentração, análise, criatividade, entre outros.

O desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores é favorecido pelas experiências que as crianças têm, em seu meio social, com diferentes linguagens e expressões, dentre elas a atividade lúdica e, de modo especial, as brincadeiras de faz de conta.

A atividade lúdica da perspectiva dos CPs

Antes de apresentar o que dizem os CPs sobre a atividade lúdica, convém conceituá-la, ainda que de forma bastante sintetizada. Isso será feito a partir da teoria Histórico-cultural, por ser referencial teórico mais mencionado nos documentos quando as brincadeiras infantis são abordadas; além disso, os aportes que seguem serão, posteriormente, contrastados com as concepções dos participantes sobre o brincar.

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, fundada por Lev Semeonovich Vigotski (1896-1934), a atividade lúdica, sobretudo a brincadeira de faz de conta, é de fundamental importância para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a constituição de zonas de desenvolvimento próximo, principalmente pela dimensão imaginária que a mesma inclui.

Na teoria Histórico-cultural, aponta-se que a apropriação, por parte das crianças, de modos de brincar transforma radicalmente as possibilidades de desenvolvimento psicológico. Dentre diferentes modalidades de brincadeiras, Vigotski considera as que envolvem o processo da imaginação – destacadamente os jogos de faz de conta – como atividades promissoras para a constituição, o desenvolvimento e a transformação de processos psicológicos extremamente importantes na humanização do homem. Enfatiza este autor a progressiva independência do campo perceptual imediato, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações no/sobre o mundo, a linguagem e a imaginação (Vygotsky, 1994). Constrói, ainda, os argumentos necessários para evidenciar os vínculos entre imaginação e cognição, sustentando que a imaginação é a base para qualquer atividade criadora, presente em todas as produções da vida cultural, da criação artística, técnica e científica. (VYGOTSKY, 2009) (ROCHA et al, 2012, p. 215).

A imaginação, diretamente relacionada à capacidade de criar, é uma atividade tipicamente humana e, ao ser favorecida pela brincadeira, permite à criança livrar-se (ao menos parcialmente) de amarras do seu contexto imediato. Neste processo, ganham destaque as mudanças na significação dos objetos, as ações simbólicas e a assunção de papéis que implicam/permitem operações cognitivas de grande sofisticação. Brincar de faz de conta propicia, ainda, habilidades de compreensão das diversas relações que se estabelecem na vida cotidiana, sobretudo no que diz respeito à elaboração dos papéis que cada membro desempenha na sociedade e às regras que se fazem presentes nessas relações. Nas próximas citações, Elkonin descreve o desenvolvimento da capacidade de brincar:

[...] A situação imaginária e o papel são justamente o que comunica um novo sentido às ações das crianças com os brinquedos. Traduzem a manipulação com os objetos para outro plano. A criança já não manipula simplesmente os objetos, como faz o pequenino da primeira idade pré-escolar e como poderia parecer ao observador superficial. Agora joga com objetos, executando com eles determinadas ações[...]. Somente quando no jogo infantil se dão uma situação imaginária e um papel, ele

adquire para as crianças um novo sentido e chega a ser o prolongado jogo emocional que costumamos ver entre as crianças mais velhas. (ELKONIN, 2009, p. 251).

A representação é a chave fundamental para o desenvolvimento das características intelectuais e psicológicas da criança, bem como para a aquisição dos conhecimentos que a escola deve garantir para cada sujeito; estas capacidades são especialmente favorecidas pela brincadeira de faz de conta. Entretanto, nas escolas brasileiras, pouco espaço tem sido garantido às atividades criadoras; com as prescrições oficiais para o EF9A pretendia-se revolucionar esta situação.

Napesquisa realizada em Itajubá, os entrevistados, quase consensualmente, concordam sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e é sobre esta esfera de práticas humanas - em conjunto com questões relativas à alfabetização - que incidem as maiores preocupações quando ficam sabendo da implantação do EF9A.

Valdirene: *E agora? Vai ser a primeira etapa do 1º ano? Vai ser... Como é que nós vamos chamar? [...] E nós ficamos com esse impasse durante os três primeiros anos: o que que a gente faz com essas crianças de 1º ano? Porque, como foi em 2002, a gente não tinha muita organização de documentos mesmo, assim essa parte estrutural ainda não era bem conhecida e nem bem divulgada e ainda não existia mesmo muita coisa em cima disso. [...] a briga maior era: alfabetiza ou não alfabetiza as crianças de seis anos? E as brincadeiras? O que é que nós vamos cobrar dessa criança de seis anos? [...] Nós tínhamos já o quadro curricular, ele é único, ele já vinha de cima para baixo. Então a gente já tinha conhecimento do quadro, tinha que cumprir aquele quadro do 1º ao 5º ano, tinha o quadro da educação infantil e do ensino fundamental, não tinha nada diferente para o primeiro ano.*

Na medida em que os entrevistados referem-se ao processo de implantação/implementação do EF9A como um todo, colocando em perspectiva os 10 anos, vai se tornando claro que este “o que fazer” com as crianças não está consolidado. Há, neste âmbito, questões a serem problematizadas. Isso será feito a partir do que dizem os CPs nos trechos a seguir:

Valdirene: *Até pouco tempo atrás [...] criança de seis anos já era sentadinha com lápis na mão trabalhando com pequenos textos, frases, palavras, era tudo em cima disso. Então, quando eu falo da parte mais lúdica, não que isso foi deixado de lado, mas é a maneira de se abordar essas situações é que a gente aborda com um outro olhar. Então hoje, se a criança vai estudar um texto por exemplo, você não vai levar um texto pronto, você vai*

trabalhar um conto de fadas, você vai trabalhar uma fábula, uma cantiga, de maneira que a criança cante, que ela dance, que ela possa expressar o movimento, de maneira que ela possa brincar com aqueles personagens. Então é a forma de trabalhar...

Sônia: *Mas até hoje, pela minha experiência de rede, tem gente que a gente precisa lembrar: “você esqueceu? Essa criança só tem seis anos! Não é isso aí não [que deve ser feito com ela]...” Porque eles esquecem da parte do lúdico: **cortar, confeccionar cartazes, da brincadeira, de trabalhar com material didático pedagógico, com jogos, pinturas desenhos.** Eles esquecem de muita coisa e eles vão passando por cima de todas essas etapas, do concreto. Da confecção pela criança, da participação da aula, tem muitos que passam por cima.*

Francisco: *Mas não vejo o EF de 9 anos como barreira para nada, muito pelo contrário, tem mais é que aproveitar a idade da criança. Esse negócio assim: “Ah! Está na fase da criança brincar...”. Brincar ele brinca hoje de videogame, ela brinca em casa, ela brinca na Educação Física... Na sala de aula ela vai brincar com o lúdico **dentro** da Matemática, **dentro** do Português, da Geografia, da História, a maquete que ela constrói, “eu construí alguma coisa!” então ela está buscando, usando a imaginação, construindo alguma coisa, fazer e ver o produto final.*

Ilma: *A criança de primeiro ano tem que ter esse momento de lazer, de brincar, de pular, isso porque está percebendo também a questão da **parte motora da criança.** Então muita coisa dá pra poder ver isso na questão do brincar.*

Cláudia: *Nós tínhamos sim essa preocupação com o lúdico. Ele [refere-se ao 1º ano] parecia mais com o pré do que mesmo com a 1ª série. [...] Houve também por parte dos professores essa preocupação com o tempo, espaço e o brincar com as crianças de seis anos.*

Três questões emergem de algumas variações na maneira pela qual os CPsse manifestam sobre a atividade lúdica. Em primeiro lugar, destaca-se a inserção da atividade lúdica no cotidiano escolar – quando há – não parece ser decorrente de uma posição da rede, uma orientação consistente e ampla, a ser colocada em funcionamento por todos os professores. Ao contrário, os trechos “*Até pouco tempo atrás [...] criança de seis anos já era*

sentadinha com lápis na mão...”, “até hoje, pela minha experiência de rede, tem gente que a gente precisa lembrar [que é importante brincar]” e/ou o uso do passado “Ele [refere-se ao 1º ano] parecia mais com o pré do que mesmo com a 1ª série” dão pistas de que apesar dos 10 anos de trabalho, ainda não está claramente determinado como deve ser o dia a dia das crianças de seis anos nas escolas.

Em segundo lugar, o lúdico é considerado, mais frequentemente, como um instrumento que deve estar vinculado a disciplinas da grade curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Além disso, da perspectiva dos CPs, o termo lúdico pode referir-se a uma ampla variedade de práticas: são mencionadas atividades motoras (pular, recortar, por exemplo), a produção de materiais (confeccionar cartazes) e atividades de leitura e escrita (com contos de fadas, fábulas).

Ressalta-se, por fim, a ausência de menções específicas às brincadeiras de faz de conta. Estas características dos modos de pensar sobre esta prática certamente trazem consequências para a organização do trabalho pedagógico: quando não se tem clareza sobre a relevância especial do faz de conta para o desenvolvimento infantil e quando se inclui atividades tão distintas sob o rótulo de lúdicas, as possibilidades de sua inserção no cotidiano escolar ficam extremamente reduzidas. Sendo crucial esta questão, os entrevistados foram arguidos especificamente a respeito dessa modalidade de brincadeira e as explicações esboçaram-se conforme o que segue.

Valdirene: *A gente propõe, mas percebe que os professores têm um pouco de dificuldade pra lidar com isso [a brincadeira de faz de conta], quer ensinar a ler e escrever só com o giz, lápis e borracha, ainda tem essa resistência ainda para a gente estar trabalhando com os professores. Mas com certeza é o que faz a diferença, o fato de ela [a criança] poder sair, experimentar, vivenciar, brincar, aprender a partir disso.*

Sônia: *O faz de conta ajuda muito a criança em todos os aspectos inclusive no emocional.*

Francisco: *Eu não gosto muito dessa questão do faz de conta, de estar sonhando. Eu sou muito realista nas situações, embora exista o faz de conta na imaginação, faz a criança pensar, mas o lúdico ele está... Ele contribui para... Tem que estar no perfil do professor para que a aula seja prazerosa [...].*

Embora todos os participantes tenham sido estimulados, apenas Valdirene, Sônia e Francisco fizeram comentários sobre as brincadeiras de faz de conta. Os discursos revelam que os professores tiveram dificuldade em incorporar essa atividade no cotidiano escolar. Infere-se que essa dificuldade esteja atrelada ao desconhecimento sobre as contribuições que essa brincadeira pode trazer para o desenvolvimento infantil. As respostas dos CPs indiciam que eles também não tinham conhecimento suficiente sobre a brincadeira de faz de conta para orientar os professores e articular propostas pedagógicas em que essa atividade fosse incluída, estimulada e valorizada.

Os argumentos sobre a importância desta atividade também se expressam de modo excessivamente amplo e generalizado, como na indicação de que “*ajuda muito a criança em todos os aspectos*”. As frágeis, múltiplas e dispersas respostas dos entrevistados evidenciam sua pouca fundamentação teórica sobre o tema. Os CPs aprovam, integralmente, a posição das orientações governamentais ao afirmarem que é necessário e de suma importância inserir a atividade lúdica na proposta pedagógica do primeiro ano; no entanto, o que prevalece como currículo é o planejamento anual da rede municipal, em que se omitem orientações sobre a inserção de atividades lúdicas, sobretudo o faz de conta.

Certamente, a fundamentação sobre a relevância das brincadeiras e da atividade de faz de conta não precisa realizar-se, de modo obrigatório, a partir da teoria Histórico-cultural. Nem postula-se, no presente artigo, que os CPs, os professores da rede de Itajubá e/ou quaisquer outros profissionais da Educação devam adotar este referencial teórico e/ou estejam impedidos de formular críticas ou dissonâncias sobre seus aportes. Entretanto, considerando que as principais fontes de estudo adotadas pelos entrevistados foram publicações que tomam este modelo como referência, é necessário apontar a sua insuficiência para gerar propostas robustas quanto à presença do lúdico no cotidiano escolar. Em outras palavras, as orientações do governo federal não são suficientes para explicar e garantir a compreensão da importância que a brincadeira tem para o desenvolvimento efetivo das crianças; esta é uma das razões pelas quais esta atividade acaba por ocupar um espaço secundário no cotidiano escolar.

As análises das respostas dos entrevistados demonstram que, na realidade, poucas transformações ocorreram ao longo dos 10 anos. Passados os momentos iniciais de espanto com as mudanças e de dúvidas sobre o que deveriam fazer na rede, o contexto atual em que se encontra a organização do EF9A no município de Itajubá é descrito como de “estabilidade”. Com o tempo, as angústias tenderam a se aplacar e o que se propunha como renovador não se

concretizou. O governo federal não mais publicou orientações sobre a inclusão da criança de seis anos no EF sob a perspectiva da infância e da importância da brincadeira a fim de aprofundar aquelas publicadas em 2006. A saber, consta no site oficial do Ministério da Educação um documento mais recente, publicado em 2009 intitulado “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”; como o próprio título anuncia, as orientações referem-se, especificamente, à aquisição e domínio da leitura e da escrita (Brasil, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2010, com a obrigatoriedade da implantação do EF9A, estados e municípios abriram os portões das escolas para as crianças de seis anos. Os primeiros anos de organização, conforme pesquisas acadêmicas realizadas em âmbito nacional, foram um tanto conflituosos, havendo substanciais registros de incoerências quanto à aplicabilidade e efetivação das prescrições governamentais, sobretudo na adequação curricular.

O trabalho dos CPs é fundamental para a articulação de estudos, discussões, reflexões e aprimoramentos das práticas pedagógicas junto aos professores. No entanto, no caso estudado, o trabalho desses profissionais foi marcado pela fragilidade teórica dos documentos orientadores emitidos pelos órgãos indutores de políticas públicas, tomados pelos profissionais como fontes de estudo e de embasamento, a fim de orientar seus professores, procedendo assim à formação continuada dos mesmos.

Os modos pelos quais políticas públicas educacionais são implantadas e implementadas no Brasil precisam ser revistos, considerando a persistência de aligeiramento de informações que não garante aprofundamento e aprimoramento de concepções de sujeitos educacionais; conseqüentemente, as práticas tornam-se vulneráveis, sobretudo em relação aos modos de fazer o trabalho pedagógico.

Frente às lacunas identificadas entre as orientações governamentais, os discursos dos profissionais e o trabalho efetivo, constata-se a insuficiência teórica e prática, garantia de um trabalho pedagógico que faça jus ao desenvolvimento dos discentes e a qualidade do ensino ofertado. É o que se evidencia ao analisar a inserção da atividade lúdica no currículo do 1º ano no município de Itajubá/MG a partir das prescrições governamentais e dos relatos dos profissionais que acompanharam o processo de ampliação do EF de 8 para 9 anos desde sua implantação. A não superação do aligeiramento e multiplicidade de informações resultarão em

outros contextos vulneráveis além daqueles já revelados em pesquisas científicas, mesmo somadas a anos de experiência com qualquer lei que seja implantada.

Nesse contexto, o crescente valor dado às avaliações externas e metas estabelecidas pelo governo, tendo como parâmetros resultados quantitativos da educação básica, sobretudo em relação às habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, tende a restringir, ainda mais, os espaços e tempos para as brincadeiras entre as atividades escolares praticadas com crianças menores, num futuro não muito distante. A consequência leva a argumentar (e temer) que o que não pode/não deve ser mensurado tenda a se extinguir. Entende-se que é o que pode acontecer com a atividade lúdica, caso as instâncias superiores não considerem amplamente os modos pelos quais as leis se materializam na base, ou seja, no interior das unidades escolares.

Referências

ANTUNES. Jucemara. **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, 2010.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEZERRA. Delma Rosa dos Santos. **Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.** 2011, 162p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2011.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.274/2006,** de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de fevereiro de 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes. 2009.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, Mar. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, Apr. 2011.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**. 2011, 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, Oct. 2006.

LENCIONI, Maria do Carmo Jürgensen. **Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo?** 2012, 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, Abr. 2011

MINAS GERAIS. **SEE/MG Guia do alfabetizador- 1º ano do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, 2008.

_____. **SEE/MG Ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, 2004

MORAES, Alessandra Cardoso de. **Ensino fundamental de nove anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos**. 2011, 181f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2011.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1.º ano**. Curitiba: UFPR, n. 34, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, Apr. 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p. 754-771, set./dez. 2012.

ROCHA, Maria Silvia P M L da. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Volume 13, Número 2, p. 203-212, Julho/Dezembro de 2009.

ROCHA, Maria Silvia P. M. L da. *Parece um Prezinho*: famílias de classes populares e o novo ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 487-496, jul./set. 2010

Rocha, M.S.P.M.L.; Ribeiro, R. B.

ROCHA, Maria Silvia P M L da; PASQUAL, Marina L.; FERREIRA, Mayara C. Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 213-231, jan./abr. 2012. 215

RONSONI, Marcelo Luis. **O ensino fundamental no limiar de 2010**: repercussões da lei 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS. 2011, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

Recebido em: 05/01/2015

Aprovado para publicação em: 11/05/2017

Publicado em: 31/08/2017