

1. Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

## **SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez (UNESP – Faculdade de Ciências e Letras)**

A organização do Ensino Fundamental de 9 anos, definida recentemente pela legislação federal brasileira na Lei nº 11.274/06 suscita diversas discussões acerca da adequação do currículo, rotina, espaços, práticas educativas e formação dos professores.

Em virtude dessa determinação de ordem legal, sem o necessário preparo das redes de ensino, a presente investigação teve como proposta analisar a articulação entre o texto legal e os significados atribuídos às práticas docentes, buscando identificar os pontos positivos e os vulneráveis na implantação/implementação do Ensino Fundamental com o ingresso das crianças aos seis anos de idade. Procedemos à realização de pesquisa bibliográfica, recorrendo aos dispositivos legais, aos documentos de orientação produzidos pelo Ministério da Educação-Brasil e estudos acadêmicos recentes relacionados a temática da presente investigação.

Partimos da premissa de que a mudança para o Ensino Fundamental de Nove Anos traz, ao mesmo tempo, expectativas, desafios e incertezas, pois, embora não tenha havido a discussão necessária e nem tenham acontecido, no momento, medidas desejáveis de formação continuada para os professores, a mudança já está regulamentada e em plena execução.

É sabido que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, já se prevê a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade. No ano de 2001, a Lei nº 10.172 estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2011) que reconhece a proposta de ampliação do Ensino Fundamental como uma meta da educação nacional.

Constatamos que, quando o PNE determina essa medida têm-se dois direcionamentos básicos: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001, p. 20).

Destaca-se também o fato de o PNE (BRASIL, 2001) enfatizar a expansão do atendimento, com garantia de qualidade, a fim de assegurar a efetivação de um processo educativo adequado e baseado nas dimensões e nas especificidades da infância.

Neste contexto, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a lei nº 11.274 que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória para crianças aos seis anos, a ser efetivamente cumprida em sua totalidade no território nacional até o ano de 2010.

Em Perez (2009a), apresentamos discussão sobre o entendimento do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental não poder se restringir apenas às alterações estruturais, sem o acompanhamento de mudanças relacionadas à renovação das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais nesse nível de ensino. Esta compreensão passa a ser emergencial, principalmente pelo histórico de distorções entre programas e ações governamentais e suas descontinuidades nas práticas escolares.

O MEC, já no ano de 2003, inicia o processo de efetivação dessa nova política, por meio do programa de *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) que promovem encontros regionais para discussão sobre a temática entre diferentes setores do ensino, e a divulgação de documentos de orientação, intitulados: 1) *Relatório do Programa* (BRASIL, 2004a), 2) *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004).

O Relatório do Programa (BRASIL, 2004) apresenta dados do Censo Escolar de 2003, focando as matrículas por estado e a duração do Ensino Fundamental; (apenas seis estados não contavam com nenhuma matrícula para o ensino em 9 anos – Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia e Sergipe), além de detalhamentos acerca das atividades do MEC no desenvolvimento do Programa.

O segundo documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004) oferece discussões didático-científicas em torno das demandas da escolarização no Brasil, abordando temáticas relacionadas às questões legais e teóricas acerca da organização do Ensino Fundamental de 9 anos e discussões específicas sobre reorganização do trabalho pedagógico e formação dos professores, enfatizando o ingresso da criança com 6 anos.

Como educadora, entendemos, então, que o grande desafio é consolidar o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental para além de mudanças estruturais e estatísticas de elevação do atendimento da Educação Básica, em favorecimento da qualidade da educação, como direito de todas as crianças. Nessa perspectiva, o próprio documento do MEC (BRASIL, 2006b), no tocante ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ressalta o sucesso dessa política a partir do conhecimento e do respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas dos educandos.

A respeito desses aspectos, destacamos aqui as análises de alguns pesquisadores que já antecipam alguns questionamentos sobre o cenário no qual esta política está inserida; apontamos os trabalhos de Arelaro (2005), Gorni (2007), Sarturi (2007) Saveli (2007), Perez (2009a) que justificam que a escolha da ampliação do Ensino Fundamental deve-se ao princípio da otimização de um sistema baseado na lógica de ciclos de aprendizagem que não retém alunos nos anos iniciais, favorecendo a universalização do acesso à demanda de 6 anos dentro da estrutura já existente, implicando poucas exigências relacionadas ao currículo e aos recursos humanos e contra essa proposição ser oferecida aos alunos de 15 anos, no final do Ensino Fundamental. Somando-se a essas análises, inclui-se a ampla possibilidade de uso dos recursos do FUNDEB, perante a relevância pedagógica de mais tempo para a socialização e a aprendizagem dos conteúdos escolares básicos, compensando a desigualdade de oferta própria do segmento da Educação Infantil.

Temos constatado, em resultados preliminares de algumas pesquisas (PEREZ, 2007, 2009), na sistematização de resultados de atividades de projetos de extensão universitária (PEREZ, 2010) e em eventos científicos, a repercussão da prática da Escola de 9 anos expressa em inúmeras queixas e demonstrações de insegurança nas práticas escolares em relação às reais possibilidades de reorganização escolar, a partir das novas demandas, em contrapartida à ausência de efetivos investimentos em recursos materiais, humanos e epistemológicos para o repensar a formação e a atuação docente em uma nova política educacional.

Podemos aqui formular inúmeros questionamentos: como repensar os conteúdos e as práticas escolares ao longo dos 9 anos de escolarização? Que ensinar às crianças de 6 anos: os conteúdos do último ano da Educação Infantil ou os do antigo 1º ano do Ensino Fundamental, da escolarização de 8 anos? Como favorecer uma transição saudável entre o ambiente institucional da Educação Infantil ou familiar com as práticas do Ensino Fundamental? Quais as especificidades do trabalho pedagógico que favorecem as culturas infantis? Como (re)pensar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação?

O documento do MEC *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão de crianças de seis anos* (BRASIL, 2006) é bem explícito, ao reconhecer que não se trata de somar ou mesclar os conteúdos de ambos os anos escolares, mas sim de construir uma nova proposta pedagógica, coerente com as especificidades das crianças de seis anos. Deixa evidente que essa proposta precisa ser construída: “temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2006, p. 9).

Referindo-se à educação escolar, podemos refletir sobre o quanto o período que compreende as idades entre 5 e 7 anos, períodos em que a criança brasileira, segundo a nova legislação poderá ser atendida na Educação Infantil e, obrigatoriamente a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental, remete ao educando em um período psicológico e cognitivo propício ao investimento no desenvolvimento da imaginação, do pensamento por intermédio de imagens, da percepção, do raciocínio lógico, da comparação e da identificação da propriedade dos elementos, da criatividade e das criações lúdicas e simbólicas. Historicamente o ensino escolar valoriza o desenvolvimento do pensamento abstrato sem estar vinculado a situações concretas, direcionadas, na maioria das vezes, ao processo de alfabetização, no qual o conhecimento é tratado de forma fragmentada em áreas específicas (BRUNETTI, 2007).

No tocante ao currículo escolar, constatamos que a formação da criança no 1º. ano do Ensino Fundamental está direcionada às práticas escolares em torno da alfabetização, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Arce (2007) e Angotti (2008) denunciam que esta tendência está presente nas concepções de escolarização já na Educação Infantil, como uma pré-formação para a escolarização formal. Neste contexto, pensar a restrição das ações escolares com fins específicos à alfabetização, não evoca apenas uma tendência das práticas escolares, passa a ser também um apelo de outros segmentos da sociedade. Portanto, pensar a ampliação do ensino, como também refletir sobre a reorganização das propostas pedagógicas e a imprescindível adequação das práticas relacionadas às especificidades da infância passam a englobar os grandes desafios para a educação brasileira.

Conceitualmente, do ponto de vista da corrente psicológica Histórico-Cultural, a “atividade principal” não é a atividade que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas aquela em que se desenvolve a origem das mudanças qualitativas na psique infantil, isto é, mudanças que a elevem para o pensamento abstrato, para o mundo das ideias.

No que concerne à vida das crianças na escola de Ensino Fundamental alguns estudiosos sinalizam que, ao longo da história da educação (BRUNETTI, 2007; FRADE, 2007; KRAMER, 2006), há a cristalização de um modo de ser criança no contexto escolar que a considera mais em sua dimensão “aluno” do que em suas especificidades infantis e lúdicas. Este modelo de ser aluno é incorporado pela própria condução dos educandos em suas relações com a organização escolar, com a cultura escolar, com os deveres e a relação formal com a aquisição dos conhecimentos.

Vigotsky (2001) defende a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, como a atividade que promove as mais significativas influências no desenvolvimento da personalidade infantil e em sua formação psíquica.

Assim, um trabalho adequado com as crianças nos leva aos seguintes questionamentos: qual a concepção que temos de infância ou infâncias? Quem é a criança do primeiro ano? Que é ser criança? É nosso entendimento, embora pouco presente nos debates públicos, que crianças com seis anos completos ou por completar apresentam características que as vinculam mais ao contexto da Educação Infantil que ao do Ensino Fundamental. Como afirma Faria (2005), a infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, que se valeram de categorias diferentes das convencionais, levam-nos a repensar a educação da infância, inclusive no Ensino Fundamental. Kramer (2006b), por sua vez, aponta que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis e, para tanto, devem assumir a apropriação da cultura como suporte para a educação das crianças, respeitando-se, em contrapartida, nas duas modalidades de ensino, as crianças nas suas singularidades.

Desde o trabalho da história da infância, tendo como precursor Ariés (1975), as especificidades das crianças e das infâncias vêm ganhando destaque nos estudos, sobretudo na emergente área da Sociologia da infância (SARMENTO, 2007; SIROTA, 2001). Postulamos, então, a necessidade de compreender as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social produtora de cultura. Do contrário, pouco corroboramos para a construção de espaços, práticas e currículos que sejam coerentes com a categoria social da infância.

Para Lima (2008) é imprescindível que o professor conheça a criança pequena para que possa exercer plenamente seu papel de educador, o que inclui valorizar e reconhecer suas manifestações privilegiadas, com destaque para as atividades lúdicas. Ainda, conforme aponta Sarmento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

A criança, por volta dos 6 anos, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (BISSOLI, 2005).

Contudo é comum a concepção que atribui ao jogo e à brincadeira a finalidade de ser “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é algo essencial para suas aprendizagens e desenvolvimento. Contatamos que as atividades lúdicas são entendidas como atividades supérfluas, e, como diria Dornelles

(2005), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira fazem parte das especificidades da infância, as dificuldades de considerá-las no processo educativo ocorrem como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos.

É válido, também, não podermos deixar de rever práticas escolares que tendam a uma “didatização” das atividades lúdicas, como bem lembra Wajscop (2001) ao tratar das situações de propostas pedagógicas que visam apenas à repetição de exercícios, focando, por exemplo, coordenação motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas. O que ocorre nessas atividades, segundo a autora, é que as crianças não têm oportunidade de decidir sequer os seus temas. O controle pertence totalmente ao adulto, que, por sua vez, garante que o conteúdo contido naquela atividade seja trabalhado unicamente em prol de um objetivo escolar predeterminado.

Claro que a questão não é emitir um posicionamento contra a alfabetização no primeiro ano, todavia é necessário o trabalho com múltiplas formas de linguagem e expressão, que devem constituir o currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como já sinalizamos, as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Vigotsky (2001), ao analisar a relação entre o brinquedo e a escrita na prática escolar, ressalta que o primeiro pode ser visto como um componente da pré-história da escrita, considerando que a apropriação deste complexo código requer um nível elevado de desenvolvimento da capacidade simbólica. Para esse teórico, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos, nas situações lúdicas, está, principalmente, no modo pelo qual empregam as várias formas de representação, tornando-se cada vez mais complexas. Uma contribuição importante, portanto, da brincadeira, reside no aspecto de que, quanto mais a criança brinca, mais ela desenvolve a sua capacidade simbólica, e esta favorece a aprendizagem de códigos sociais mais complexos, neste caso específico, a escrita (LURIA, 1988).

Assim, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá não ser bem sucedida, se ignorar este fato, e ainda causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, de sua capacidade simbólica e socialização.

Sob essa ótica, é preciso que essas considerações sejam debatidas por dirigentes, gestores, professores e ampliadas para a sociedade em geral, para possibilitar a reflexão. Tomando como a Psicologia da Educação e, de forma mais recente, os diálogos com a Sociologia da Infância, é possível atestar a presença e a importância das atividades lúdicas no contexto do Ensino Fundamental, nas séries iniciais. Sugerimos, então, que a

ludicidade deva se constituir como atividade indispensável nas práticas educativas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale, também, questionar que esta ideia se torna polêmica, pois a ludicidade é, até certo ponto, concebida como inerente às práticas na infância; resta a investigação: acaso a ludicidade encontra-se permitida e valorizada no contexto escolar, face às mudanças estruturais e às especificidades da criança de 6 anos?

Partindo das discussões atuais acerca da promulgação da Lei nº 11274/2006 a qual instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, assim como o término do prazo (início do ano letivo de 2010) para que os sistemas de ensino realizassem as adequações necessárias, o presente projeto almeja como resultados contribuir para o debate a respeito da reestruturação desse nível de ensino, tendo em vista a especificidade da infância, verificando as reais condições e as emergentes modificações ao atendimento das crianças de 6 anos matriculadas no Ensino Fundamental.

O debate acerca do Ensino Fundamental de nove anos bem como do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ainda está longe de terminar. É necessário que o corpo educativo, cada qual em sua comunidade escolar, discuta sobre as transformações necessárias, a fim de não julgar antecipadamente os alunos de seis anos de idade como imaturos ou incapazes face à organização do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ampliação do Ensino Fundamental bem como o ingresso das crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino tem como desafio a possibilidade de repensar o conceito de infância, abrindo espaço para a discussão sobre os princípios de organização da rotina e do currículo, não apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também nas séries subsequentes, verificando que a infância não está presente apenas na Educação Infantil e que ela não se esgota quando a criança ingressa no Ensino Fundamental.

Sob essa ótica, antecipamos a apresentação de possíveis temas, dentre outros, para discussão no coletivo de cada unidade escolar, não sem delimitar, previamente, os respectivos campos de atuação de professores e demais profissionais da educação: a) aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e de letramento; b) reestruturação da proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano; c) redefinição da proposta pedagógica da Educação Infantil de zero a cinco anos; d) ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias; e) definição de ações de formação continuada em serviço, com horário fixo previsto no calendário oficial, levando-se em conta a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; f) consideração do processo contínuo de aprendizagem, orientando o progresso dos alunos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos; g) definição de programas para a correção da defasagem

idade/série; h) adequação do espaço físico; i) aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p.1-22, jun. 2006.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. IN: ANGOTTI, M. **Educação infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.15-32.

ARCE, A. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: \_\_\_\_\_.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p.13-36.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1039-1066, out. 2005.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2009.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2005. 281 f.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Primeiro Relatório do Programa**. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez 1996.



BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental**: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, out., 2005.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de 9 anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.73-112.

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p.67-80, jan./mar., 2007.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out., 2006.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b, p. 13-23.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.119-142.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des)encontros da teoria e prática. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.143-189.

MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre a pesquisa em educação especial**. Londrina – PR.: Eduel, 2003. p.11-25.

PEREZ, M. C. A. **Família e escola na educação da criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Práticas educativas na família e na escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências – concentração em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. In: **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. Relação Família-Escola no universo das camadas populares: continuidades e rupturas no processo educativo da criança. Bauru: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de educação (**relatório de pesquisa-trienal**), 2009b mimeo

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: \_\_\_\_\_.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

SARTURI, R. C. **O ensino fundamental de nove anos**: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. XXIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAE, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/391.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2008.

SAVELI, E. de L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p.67 - 72, jan./jun., 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar., 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.