

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA

RACHEL MOREIRA ALMEIDA RODRIGUES

UMA DÉCADA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

PORTO ALEGRE

2020

RACHEL MOREIRA ALMEIDA RODRIGUES

UMA DÉCADA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Sperrhake

PORTO ALEGRE

2020

“Não alimentar ilusões, nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade. Não se deixar arrastar pelo fatalismo, sobretudo quando se disfarça com roupagens científicas: a escola é um lugar insubstituível na formação das crianças e dos jovens. Entre estes dois extremos abre-se um campo imenso de possibilidades. A ideia de um *espaço público de educação* levanta novos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços que se perderam no processo histórico de edificação dos “grandes” sistemas escolares. É por isso que insistimos na necessidade de ligar os professores as “comunidades”, de recriar uma concepção diferente do trabalho escolar e da sua organização, de estabelecer novas relações dos professores às diferentes formas de conhecimento.”

António Nóvoa (2002, p. 29)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à universidade pública, mais especificamente a que foi a minha casa durante esses anos de graduação: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Agradeço a educação de qualidade e aos professores e profissionais excelentes que lá atuam. Defenderei sempre a universidade pública, gratuita e de qualidade, pois ela que me fez pedagoga e sou a professora que sou somente por ela.

Se entrei na universidade pública foi por causa dos meus pais, Roberta e Gerson, que investiram tudo o que tinham, e não tinham, na minha educação, escolhendo com cuidado as minhas escolas desde a Educação Infantil. Obrigada a minha mãe por ser essa parceira na minha vida, que nunca deixou de se esforçar para encontrar e fazer o que era melhor para a nossa família e que foi minha corretora oficial deste trabalho, agradeço por ficar horas comigo conferindo referências e tabelas com a maior paciência, quando eu as vezes nem tinha mais. Só de ter um pouquinho da tua criatividade e dedicação já me sinto honrada. Agradeço ao meu pai por seu meu parceiro também, por ter me dado o meu lado bobo, mas ao mesmo tempo o meu lado questionador e que deseja sempre aprender. Obrigada por me incentivar a ser pesquisadora, por ler este trabalho e fazer apontamentos, espero poder ser Mestre, só que em Educação, assim como tu.

Obrigada ao Pedro, meu namorado, pela paciência durante todo esse tempo em que só falei sobre o meu TCC. Obrigada pelo apoio, pelas palavras encorajadoras e por ter certeza que eu conseguiria e faria um bom trabalho.

Agradeço a minha melhor amiga Julia por me aguentar durante esse período em que constantemente falava sobre esse trabalho, pelos anos de amizade e por ela, e sua família, terem me acolhido durante um período da quarentena em sua casa em Garopaba, onde terminei de escrever essa pesquisa.

Agradeço a orientadora desta pesquisa, Renata Sperrhake, por me ensinar tanto nas práticas pedagógicas a como ser professora e agora nesse trabalho a ser pesquisadora. Você me fez uma melhor pedagoga e despertou em mim o desejo também de seguir na pesquisa. Obrigada pelas inúmeras orientações, pela paciência e

pela enorme ajuda. Esse trabalho não seria dessa forma se não fosse pelas tuas contribuições e apontamentos.

Agradeço as amigas que a UFRGS me deu: a Mayara, que é minha companheira de percurso: sempre fazemos tudo juntas e esse TCC no meio da pandemia não foi diferente. Surtamos juntas e ajudamos uma na pesquisa da outra. Por mim sempre andaríamos coladas. Quando a gente coloca a mão em algo juntas sempre sai melhor, e quero que saiba que tu me ensinou muito sobre o que é ser professora. A Paula e a Pamella, por todos os momentos que passamos durante a graduação, pelos trabalhos em grupo, desabafos no corredor e pelas companhias para comer fora e festas. Vocês todas foram essenciais para que eu lembrasse desse período da faculdade com muito carinho e saudade.

Obrigada à minha quase irmã Maitê por todos esses anos me ouvindo e apoiando. Agradeço a Brenda pelas conversas que significam muito pra mim, obrigada também por se preocupar em como estava indo o meu TCC e me escutar.

Agradeço as minhas duas falecidas cachorras, Nitzka e Azura, que convivi por mais de dez anos, pelo suporte emocional e companhia durante a minha vida. Agora tenho a Zhiva para cuidar de mim, mas sempre vou carregar vocês comigo.

Amo todas as pessoas aqui mencionadas, agradeço por tê-las em minha vida e sei que não seria a pessoa que sou hoje sem elas.

Dedico este trabalho às políticas públicas, especialmente à universidade pública, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sem a qual não seria a pedagoga que sou hoje.

RESUMO

RODRIGUES, Rachel Moreira Almeida. **Uma década de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos:** A produção acadêmica sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo mapear e analisar os trabalhos produzidos nos últimos dez anos sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos. A metodologia deste trabalho é a pesquisa bibliográfica de teses, dissertações e artigos que tratam do tema. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES. O material empírico se constitui de 128 resumos de trabalhos acadêmicos provenientes das três bases citadas. Os autores que embasam este estudo concentram-se nas áreas da Educação Infantil e da Alfabetização, para tentar abarcar esses dois aspectos referentes à transição ou ao ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, além de autores da área de Formação de professores. Alguns referenciais utilizados foram: Fortuna (2014), Luckesi (2018), Nóvoa (2002), Motta (2013), Rapoport (2009) e Tardif (2012). Foram utilizados também os documentos referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos, para contemplar os aspectos legais, junto com os apontamentos quanto à criança de seis anos presentes na Base Nacional Comum Curricular. Na análise foram considerados dados quantitativos de número de trabalhos por universidades, ano de publicação, tipo de pesquisa e área de conhecimento, e dados qualitativos, com sete focos de análise: (1) A criança de seis anos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; (2) Discussões vinculadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; (3) Currículo; (4) Docência; (5) Gestão da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais; (6) A política do Ensino Fundamental de Nove Anos e (7) Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Foi possível perceber, através da análise, uma grande discussão sobre a mudança do currículo, mas falta de reestruturação dentro das escolas, sobre a dicotomia do brincar e aprender, que leva a essa diferenciação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, e sobre a necessidade de formação inicial e continuada das professoras.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA). Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Criança de seis anos.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por estado brasileiro	35
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por ano	36
Gráfico 3 - Quantidade de trabalhos do primeiro eixo por ano	39
Gráfico 4 - Quantidade de trabalhos do primeiro eixo por tipo de pesquisa	40
Gráfico 5 - Quantidade de trabalhos do primeiro eixo por área de conhecimento.....	42
Gráfico 6 - Quantidade de trabalhos do segundo eixo por ano	52
Gráfico 7 - Quantidade de trabalhos do quarto eixo por ano.....	68
Gráfico 8 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por ano	78
Gráfico 9 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por tipo de pesquisa	78
Gráfico 10 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por área do conhecimento	80
Gráfico 11 - Quantidade de trabalhos do sétimo eixo por ano	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações dos trabalhos presentes no primeiro eixo	43
Quadro 2 - Informações dos trabalhos presentes no segundo eixo	54
Quadro 3 – Informações dos trabalhos presentes no terceiro eixo	64
Quadro 4 - Informações dos trabalhos presentes no quarto eixo	68
Quadro 5 - Informações dos trabalhos presentes no quinto eixo	75
Quadro 6 - Informações dos trabalhos presentes no sexto eixo	80
Quadro 7 - Informações dos trabalhos presentes no sétimo eixo	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados das buscas por descritores e bases de dados	28
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos selecionados por área de conhecimento e tipo de pesquisa.....	30
Tabela 3 - Quantidade de trabalhos por universidade no estado de São Paulo	30
Tabela 4 - Quantidade de trabalhos por universidade no estado de Santa Catarina	31
Tabela 5 - Quantidade de trabalhos por universidade nos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais	32
Tabela 6 - Quantidade de trabalhos por universidade nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Bahia, Mato Grosso do Sul, Ceará e Rio Grande do Norte.....	33
Tabela 7 - Quantidade de trabalhos por universidade nos estados de Brasília, Pernambuco, Espírito Santo, Maranhão e Paraíba	34
Tabela 8 - Número de trabalhos por eixos de análise	38
Tabela 9 - Quantidade de trabalhos do primeiro eixo por universidade	40
Tabela 10 - Quantidade de trabalhos do segundo eixo por universidade	53
Tabela 11 - Trabalhos do terceiro eixo por universidade e ano.....	63
Tabela 12 - Quantidade de trabalhos do quarto eixo por universidade	67
Tabela 13 - Trabalhos do quinto eixo por universidade e ano.....	74
Tabela 14 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por universidade.....	79
Tabela 15 - Quantidade de trabalhos do sétimo eixo por universidade.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EF – Ensino Fundamental

EFNA – Ensino Fundamental de Nove Anos

EI – Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
3 METODOLOGIA	24
4 ANÁLISES	30
4.1 A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	38
4.1.1 A visão da criança	45
4.1.2 Fatores de influência	48
4.1.3 Inserção na escola	50
4.2 DISCUSSÕES VINCULADAS À TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	52
4.2.1 Áreas de conhecimento	56
4.2.2 Tópicos específicos	57
4.2.3 Brincadeira, ludicidade e corporeidade	59
4.2.4 Alfabetização, letramento e literatura	61
4.3 CURRÍCULO	63
4.4 DOCÊNCIA	67
4.4.1 Planejamento	71
4.4.2 Avaliação	72
4.5 GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS	74
4.6 A POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	77
4.6.1 Implementação	83

4.6.2 Implicações	85
4.6.3 Discursos	87
4.7 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	89
4.7.1 Continuidades e descontinuidades na transição	92
4.7.2 Intervenções pedagógicas na transição	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	122
APÊNDICE A– Quadros de cada eixo com informações das pesquisas utilizadas	122

1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretende avançar no entendimento do espaço da criança de seis anos na escola a partir do seu ingresso no Ensino Fundamental de Nove Anos, compreendendo como este tema tem sido tratado na produção acadêmica brasileira. Além disso, busca-se compreender a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) considerando como a continuidade da aprendizagem da criança é abordada nos documentos legais. O interesse por esta temática partiu de observações e práticas realizadas durante a graduação em turmas de primeiro ano em que se foi percebida uma falta de adaptação do currículo e a desconsideração dos conhecimentos e especificidades das crianças de seis anos, diferente do que se estabelece nos documentos legislativos.

Minha ideia inicial era, no meu estágio curricular obrigatório, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, propor e experimentar uma prática pedagógica condizente com as orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental disponibilizadas pelo MEC, buscando verificar se a formação inicial das professoras estaria possibilitando novas práticas pedagógicas no trabalho do primeiro ano do Ensino Fundamental. Devido à pandemia do Coronavírus meu estágio obrigatório foi cancelado para o semestre em questão, sendo substituído pelo TCC. A pandemia do Coronavírus se iniciou no Brasil em março de 2020 e demandou, numa medida de contenção da transmissão da doença, que diversos países adotassem medidas de isolamento social, o que resultou também no fechamento temporário das escolas¹. Dessa forma, foi necessário mudar a primeira proposta e sua metodologia. Pensando em analisar e refletir o que outros pesquisadores já produziram nessa temática, realizei uma pesquisa bibliográfica das produções acadêmicas que se

¹ No fechamento deste texto em Dezembro de 2020 ainda permaneciam as orientações de isolamento social e medidas de restrição de circulação de pessoas.

centram na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos. Nos trabalhos selecionados busquei verificar que tipos de considerações eram feitas pelos autores e se havia discussão sobre: as especificidades da criança de seis anos, a ludicidade no contexto escolar, articulação das experiências vivenciadas na Educação Infantil e documentos legais.

A Lei nº 11.274, de 2006, define que o Ensino Fundamental possui duração de nove anos e que iniciará obrigatoriamente aos seis anos de idade. As escolas, entretanto, tiveram um prazo até o ano de 2010 para a sua implementação. Esse aumento da duração do tempo de estudos no EF foi uma proposta para “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2007, documento eletrônico). Também foi percebido, a partir da implementação do SAEB de 2003, que as crianças com experiências na pré-escola obtiveram médias melhores em proficiência em leitura quando comparadas com as que não tiveram essa experiência (BRASIL, 2007), levando a considerar, a partir também de outros resultados e estudos, que o ingresso no sistema de ensino antes dos sete anos é benéfico para o aprendizado. Além disso, como a maioria das crianças de classes médias e altas com seis anos de idade já estavam inseridas em instituições escolares, com a medida legal foi possibilitado o mesmo direito às crianças de classe popular.

É possível perceber, a partir da comparação dos dados do IBGE de 2000 e 2010 que, além de haver um aumento no número de crianças de seis anos na escola, passando de 81,7% para 94,97%, houve também um aumento do acesso ao Ensino Fundamental especificamente, de 29,6% para 48,62%. Mesmo que ainda exista um percentual de crianças de seis anos que estão inseridas no contexto da Educação Infantil ou em classes de alfabetização², é possível perceber que políticas de ampliação de acesso foram realizadas para a adoção dessa lei, a partir da “[...] elaboração de orientação pedagógica e indução de políticas públicas para a educação [...]” (BRASIL,

²Para o IBGE (2010) a classe de alfabetização é definida como um curso de alfabetização para crianças, enquanto o Ensino Fundamental regular pode ser organizado em séries anuais, períodos letivos, semestres, fases, módulos, ciclos, etc.

2004, p. 3) pelo Ministério da Educação, responsável por apoiar os sistemas de ensino de forma técnica e financeira.

Importante ressaltar que, segundo as Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006), os novos anos escolares não são relacionados e correspondentes às antigas séries, sendo necessário um rearranjo dos conteúdos e a elaboração de um currículo

[...] coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental assim como os anos finais dessa etapa de ensino. (MEC, [entre 2006 e 2019], p.7).

Nesse sentido, as Secretarias de Educação precisaram reelaborar suas Propostas Pedagógicas e as escolas os seus Projetos Pedagógicos. Resumindo, o Ensino Fundamental como um todo teve de ser remodelado, sendo obrigatória a atualização e alteração curriculares para a garantia de uma educação que promova o desenvolvimento pleno, conforme determinado por lei. Especificamente sobre os primeiros anos do EF, foi ampliado o tempo de quatro para cinco anos, sendo destinado um período mais longo para as aprendizagens dessa etapa, a partir da compreensão de que cada criança possui um tempo diferenciado para a construção de conhecimentos.

Tanto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) - documento que entrou em vigor quase dez anos após o prazo para as redes se adaptarem ao Ensino Fundamental de Nove Anos - quanto nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), é indicado que deve existir uma transição da criança de seis anos quando se encaminha da Educação Infantil para o primeiro ano do EF. Isso porque essa entrada não pode representar uma ruptura com as experiências vivenciadas anteriormente, nem considerar que essa criança deixou de ser orientada pela curiosidade, brincadeira e imaginação. Entretanto, nas experiências que vivenciei durante a graduação³, encontrei crianças dessa faixa etária que não tiveram essa continuidade no seu ensino, nem aulas adaptadas a partir dos seus conhecimentos prévios, mas sim que foram inseridas num contexto educacional baseado na

³ Refiro-me a experiência de observação e prática realizada no 1º ano do Ensino Fundamental durante a graduação.

transmissão de conhecimento, que não considera os saberes e características do aluno como importantes no contexto de aprendizagem.

As crianças de seis anos se diferenciam em muitos aspectos das outras faixas etárias presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas ainda são marcadas fortemente pelas brincadeiras e suas representações de mundo a partir delas, sendo muito importante que, no currículo do 1º ano, o lúdico e o brincar estejam inseridos na rotina e no contexto escolar para que os alunos tenham um ambiente de exercício da sua imaginação e autonomia, construindo em conjunto com os colegas e com a professora um lugar potente de aprendizagem sem, é claro, perder de vista os conhecimentos escolares próprios dessa etapa da Educação Básica. Portanto, a sala de aula dessas crianças não pode se pautar pela ideia convencional da organização escolar no âmbito da Educação Infantil nem da antiga 1ª série do EF, mas deve ser pensada como um espaço novo que precisa atender às particularidades atreladas a essa fase específica do desenvolvimento.

Com base no exposto até aqui o objetivo desta investigação é mapear e analisar os trabalhos produzidos nos últimos dez anos sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Este trabalho está estruturado em cinco partes. A primeira parte é a introdução, já apresentada. A segunda parte se refere ao referencial teórico utilizado. A terceira parte descreve a metodologia e como foi produzido e organizado o material empírico. A quarta parte é onde estão localizadas as análises da pesquisa. Por fim, na quinta parte, as considerações finais concluem o trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação está embasada em autores que pesquisam nas áreas da Educação Infantil e da Alfabetização, justamente para tentar abarcar esses dois aspectos que julgo necessários para a transição das crianças ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos foram utilizados para que os aspectos legais fossem contemplados, junto com os apontamentos quanto à criança de seis anos presentes na BNCC.

O livro “A criança de seis anos no Ensino Fundamental” (RAPOPORT *et al.*, 2009) foi um suporte significativo para a minha análise quanto à mudança realizada a partir da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, já que expressa no capítulo inicial que a alteração legal ocorrida com essa implementação trouxe uma reconsideração necessária das práticas pedagógicas, que não podiam ser mais as mesmas do antigo Ensino Fundamental. Isso corrobora as orientações dadas na época da implementação da nova política. Como um dos motivos para o aumento do tempo no EF era a alta taxa de evasão, é necessário um trabalho centrado nas especificidades da faixa etária para não afastar, principalmente, as classes sociais menos favorecidas do ambiente escolar. Isso implica que o 1º ano possua um planejamento dirigido e não transferido da antiga 1ª série, que considere os perfis dos alunos, levando em conta

[...] as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos. (RAPOPORT *et al.*, 2009, p.9)

É essencial também a adaptação da criança na entrada do Ensino Fundamental, assim como é realizada na Educação Infantil (EI). Nesse caso, utilizar as práticas educativas da EI como referência para as práticas no EF é importante para a transição, no caso da criança que veio da EI, e para a entrada, no caso da criança que não frequentou a pré-escola, no ambiente escolar e no EF. Isso é fundamental para que não existam rupturas que “[...] acabam trazendo implicações tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento infantil.” (RAPOPORT *et al.*, 2009, p. 25). Mesmo

assim, faz-se importante lembrar que assim como os ritos da antiga 1ª série não podem ser simplesmente transferidos, os da EI também não, sendo sempre necessária a avaliação das especificidades da turma em questão e das suas necessidades.

Não podemos negar, apesar das mudanças, que a entrada no 1º ano, e conseqüentemente a entrada no Ensino Fundamental, representa a inserção das crianças num novo universo, o da leitura e escrita, agora tomando-os como foco de aprendizagem mais formalizada. Entretanto, o 1º ano não é um espaço exclusivo da alfabetização e não possui como objetivo a conclusão das aprendizagens relacionadas à alfabetização, já que a criança dispõe até o 2º ano, segundo a BNCC, para isso. Esse início do EF é voltado para as experiências do convívio com outras crianças, o aspecto cognitivo de manuseio de novos materiais, o elemento da organização pessoal e do trabalho e o manuseio de materiais e conceitos formais, típicos do ambiente escolar (RAPOPORT *et al.*, 2009).

A dissertação de mestrado de Rochele Santaiana (2008) também serviu de suporte no quesito da concepção do EFNA como uma política pública de inclusão, que pretende diminuir a evasão escolar além de abranger mais no seu espaço as classes socioeconômicas mais baixas, garantindo uma aprendizagem e alfabetização de qualidade, estando em consonância com os objetivos das políticas educacionais mundiais da época. Segundo Santaiana, também, o EFNA tem como objetivo o investimento no desenvolvimento da sociedade atual a partir da ideia da inclusão como melhor alternativa da educação, desenvolvimento este pautado na infância, mas uma infância presente, seguindo as ideias da autora, dentro de um modelo de Ensino Fundamental, e não no da Educação Infantil.

Segundo Motta (2013), as professoras na EI comumente tratam os seus alunos como sujeitos ativos da sua aprendizagem, enquanto os do primeiro ano acabam tendo o seu conhecimento e protagonismo minimizados. Acaba sendo uma realidade no ambiente escolar a ideia de que o tempo para ser criança diminui e o de ser aluno aumenta, sendo os dois inversamente proporcionais: cada vez que o convívio na escola aumenta, menos tempo existe para se ser criança. Isso é demonstrado, por exemplo, no espaço das salas de aulas, onde as configurações das classes passam, geralmente, a ser individuais e mais arrumadas, ao invés de em círculo, há mais restrições quanto

acirculação dos alunos, regras rígidas quanto a barulho e distração, além da diminuição do tempo voltado para brincadeiras na rotina. Seguindo as ideias da autora, percebo que esta forma de organização da sala de aula geralmente se mantém, ainda que seja possível encontrar outras configurações para o espaço da sala.

Conforme as experiências durante a graduação, pude perceber que as práticas pedagógicas realizadas com primeiro ano do EF possuem, em geral, raros momentos relacionados com o brincar, sendo associado como uma atividade que não tem espaço na sala de aula e que é prioritariamente realizada nos intervalos ou recreios. Entretanto, brincar desenvolve a imaginação, a criatividade, a função simbólica na construção do sistema de representação, que beneficia o aprendizado da leitura e escrita, o raciocínio e a lógica, o aspecto figurativo do pensamento e mecanismos indispensáveis a qualquer aprendizagem, inclusive dos conteúdos escolares (FORTUNA, 2014). Para que isso ocorra no espaço escolar, é necessário que junto com a função de ensinar conteúdos, ensinar a ler e a escrever, o professor ajude no fortalecimento dessas habilidades, que serão essenciais para a vida adulta da criança.

Luckesi (2018) define o lúdico como as sensações e sentimentos internos de quem vivencia experiências com características positivas no estado afetivo interno do sujeito, não estando ligado com as atividades em si. Ainda segundo o autor, as atividades propostas com intencionalidade podem incentivar a qualidade lúdica que existe dentro do sujeito. Nesse sentido, é essencial que o lúdico esteja presente na sala de aula e na escola, não como um instrumento que serve para facilitar a aprendizagem de certos conteúdos, mas como um elemento que gera aprendizagens significativas, em que a criança vai precisar integrar a capacidade de pensar, agir e sentir, integrando a dimensão intelectual com o saber sensível e da ação sobre o mundo (D'ÁVILA, 2014 *apud* PIRES, 2018).

Conforme Fortuna (2018) é importante que o professor brinque, de forma que possa proporcionar vivências e experiências escolares lúdicas que abram espaço para o aprendizado do aluno a partir da interação com o outro e para uma relação positiva com a própria aprendizagem, sendo necessário o desenvolvimento de uma relação do educador com o brincar que envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos e dar sentido a experiência lúdica, com uma posição ativa, lúcida e

crítica. A escola também deve assumir o compromisso com o fortalecimento do aprendizado psicológico do aluno, sem limitar o trabalho do professor, por acreditar que esteja fazendo um trabalho menos produtivo com a turma, e proporcionando espaços que incentivem a criatividade e espontaneidade dos seus alunos.

Cito como essencial para o debate sobre o tema do Ensino Fundamental de Nove Anos o dossiê organizado por Cruz e Rocha (2017) disponível no Cadernos CEDES denominado “Ensino Fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica”. Nele é discutido por diversos autores sobre a política em si, sua implementação e alterações na educação das crianças, principalmente no que tange a “[...] configuração social da infância.” (CRUZ; ROCHA, 2017, p. 149). Algumas pesquisas que constam no material empírico do presente trabalho também são citadas nos artigos que se basearam na produção discente sobre o EFNA e um número de autores destas pesquisas fazem parte da escrita do dossiê.

Evidentemente que, como esta pesquisa se ancora na entrada das crianças de seis anos na escola, os documentos relacionados com o EF e com a EI foram essenciais para delimitar o espaço que essa faixa etária ocupa. As diversas orientações disponibilizadas sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos reiteram a importância de existir uma transição da EI para o EF, que respeite a continuidade da aprendizagem da criança, sem causar uma ruptura abrupta no processo, assim como a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, realçam a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas realizadas no 1º ano, que não devem ser as mesmas realizadas na 1ª série, nem as mesmas que ocorrem na EI, mas uma prática nova, que misture elementos das duas modalidades e que se concentre nas necessidades da faixa etária e na inserção da leitura e escrita no universo da criança.

A BNCC possui, no terceiro caderno do documento, um capítulo para a etapa da Educação Infantil e dentro um subcapítulo que trata especificamente sobre a transição da EI para o EF. Segundo a BNCC, a transição precisa ser muito considerada pelo professor principalmente para que exista “[...] integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças [...]” (BRASIL, 2017, p.53) nessas etapas da Educação Básica, também para que exista um percurso educativo contínuo e sem entraves pedagógicos. É importante o contato do educador da EI com o novo educador da

criança, para que tenha acesso a documentos que o permitam visualizar o trajeto do aluno facilitando a sua inserção nessa nova etapa. Existe também uma síntese de aprendizagens esperadas em cada campo de experiências⁴ da EI, não sendo um pré-requisito de acesso ao EF, mas um indicativo que serve de guia do que foi objetivo de exploração durante a pré-escola e que deve ser aprofundado na nova etapa (BRASIL, 2017).

Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na primeira série do EF de oito anos, se acreditava que todos os alunos aprendiam da mesma forma, sendo desenvolvidas atividades que constavam nos livros didáticos seguindo um princípio de que inicialmente se ensinava as letras, fonemas e sílabas para que, posteriormente, houvesse a leitura de palavras e frases. Nessa série inicial, os alunos “[...] passavam todo o ano aprendendo letras, sílabas, palavras e lendo/escrevendo textos cartilhados que possuíam palavras com as unidades trabalhadas nas lições anteriores.” (BRASIL, 2012b, p.9), sem que houvesse a preocupação de um planejamento baseado no conhecimento prévio e nas vivências dos alunos. Os alunos já avançados recebiam as mesmas atividades dos iniciais, sem que existisse uma preocupação com a necessidade de cada aluno referente às suas aprendizagens.

A partir da mudança para o EFNA, o PNAIC defende que a aprendizagem do sistema de escrita deve ser feito de forma reflexiva, lúdica e com atividades que envolvam leitura e escrita de diferentes tipos de texto (BRASIL, 2012b). É necessária a vivência com o mundo letrado para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, sendo essencial a mediação do professor para uma construção gradativa de hipóteses e conhecimentos quanto a leitura e a escrita. Baseado nisso, no primeiro ano os alunos precisarão:

[...] iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação

⁴ A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. (BRASIL, 2012a, p.19)

Baseado nas teorizações citadas e nos aspectos legais, a pesquisa pretende investigar o estado do conhecimento, no âmbito acadêmico, do tema transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Na próxima seção o leitor encontrará a metodologia utilizada na pesquisa.

3 METODOLOGIA

Com a intenção de mapear as produções acadêmicas relacionadas com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para então refletir sobre o estado do conhecimento produzido até o momento sobre esse tema, utilizei como metodologia a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38), em que se definem critérios de pesquisa e processos necessários de serem seguidos. A pesquisa bibliográfica se difere da revisão bibliográfica, realizada em toda pesquisa científica, porque, além de ser uma metodologia, não tem o objetivo de fornecer para o leitor estudos relacionados com o tema pesquisado para comparação de resultados (CRESWELL, 2003), mas tem como foco o mapeamento de pesquisas para a elaboração de um panorama sobre um tema específico.

As pesquisas bibliográficas também são mencionadas como estudos dentro do “estado da arte” que, segundo Romanowski e Ens (2006), tem como objetivo sistematizar a produção acadêmica de uma área específica, visibilizando o que vem sendo produzido. Entretanto, segundo as autoras, não basta para o estado da arte somente a exploração de resumos de teses e dissertações, mas também sobre “[...] as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). As pesquisas que focam em publicações de um tipo específico são denominadas “estado do conhecimento”. Me propus, neste trabalho, a explorar um nicho específico de resumos, portanto por mais que a pesquisa a seguir esteja relacionada em termos de objetivo com o estado da arte, considero que ela está mais associada com produções ligadas aos estudos de estado do conhecimento.

A primeira etapa que realizei no meu trabalho foi definir o assunto da pesquisa e delimitar um plano para encontrar resultados bibliográficos que fossem ao encontro desse assunto. Portanto, determinei que o meu tema seria “a transição da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos” e com isso selecionei descritores de busca que acreditava que poderiam me apresentar trabalhos deste nicho.

Além do parâmetro temático, limitei ainda outros parâmetros para selecionar ainda mais o material encontrado. O período em que os trabalhos foram publicados foi limitado nos anos de 2010 até 2020, escolha que justifico pelo Ensino Fundamental de Nove Anos ter tido como seu prazo de implementação o ano de 2010, completando em 2020 os dez anos dessa mudança. Selecionei somente obras em língua portuguesa, já que o Ensino Fundamental de Nove Anos é uma alteração no sistema de ensino brasileiro. Optei por pesquisar teses, dissertações e periódicos em três catálogos: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de periódicos da CAPES. Todos esses parâmetros só são possíveis de serem definidos pela opção de consulta disponível nesses catálogos que atuam como fonte documental orientando a pesquisa bibliográfica a partir do rastreamento do já construído, criando condições para a circulação entre a produção já feita e a que está sendo realizada (FERREIRA, 2002).

3.1 PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Iniciando a pesquisa nas bases de dados escolhidas, utilizei como técnica de investigação a leitura dos títulos dos trabalhos que foram capturados através dos descritores selecionados e, quando em dúvida se o título podia ter relação ou não, fazia uma leitura breve dos resumos. Como define Lima e Miotto (2007, p.41), foi feito inicialmente uma leitura de reconhecimento do material bibliográfico para verificar se esses materiais poderiam conter dados significantes para o tema. Organizei os materiais encontrados da seguinte forma: fiz um único arquivo no formato de tabela somente para os resultados iniciais e criei sub tabelas dentro deste documento, cada uma para um catálogo; organizei então em cada sub tabela as informações de cada descritor, registrando o título do trabalho, tipo de documento, ano, autor(a) e link para

que pudesse encontrar o trabalho mais facilmente quando fosse revisitá-lo para a segunda etapa.

Iniciei a pesquisa pela BDTD, em seguida realizei-a no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e por último no Portal de Periódicos da CAPES. Mantive nota também dos trabalhos que apareciam de forma repetida mesmo com descritores diferentes e, inclusive, cruzei os resultados encontrados na BDTD e no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Selecionei sete descritores e utilizei os operadores Booleanos para realizar a pesquisa, combinando termos para garantir que os resultados obrigatoriamente contemplassem os dois termos (utilizando “AND”) ou para que aparecesse um resultado ou outro (utilizando “OR”). Selecionei 171 trabalhos, sendo que 131 eram Dissertações, 20 eram Teses e 20 eram artigos.

O primeiro descritor pesquisado foi uma junção de termos: “transição” junto com “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental”. Na BDTD encontrei 50 resultados e selecionei 39. Destes, dez eram Teses e 29 eram Dissertações. Já no Portal de Teses e Dissertações da CAPES encontrei 71 resultados, selecionei 49, porém somente 22 eram trabalhos que não haviam aparecido na busca realizada na BDTD. Todos estes 22 trabalhos eram Dissertações. No Portal de Periódicos da CAPES encontrei 61 artigos, mas somente 13 atendiam ao meu tema. Desta busca resultaram 76 trabalhos.

O segundo descritor também foi uma junção de termos: “primeiro ano do Ensino Fundamental” e “transição”. Na BDTD encontrei 13 resultados, 11 foram selecionados, porém todos estes trabalhos já haviam aparecido na pesquisa com o descritor anterior. No Portal de Teses e Dissertações da CAPES encontrei 18 resultados, destes 17 foram selecionados e dois trabalhos eram novos, duas Dissertações. No Portal de Periódicos da CAPES encontrei nove resultados, selecionei quatro e somente dois não haviam aparecido na busca anterior no mesmo portal. Desta busca resultaram somente quatro trabalhos não encontrados com o descritor anterior.

O terceiro descritor foi a junção dos termos: “Ensino Fundamental de nove anos” e “transição”. Na BDTD encontrei 14 trabalhos e selecionei 12, mas somente três eram novos (todos eram Dissertações). No Portal de Teses e Dissertações da CAPES encontrei 17 trabalhos, selecionei 15 e três eram novos, esses três também eram Dissertações. No Portal de Periódicos da CAPES encontrei seis trabalhos e selecionei

três, mas eles já haviam aparecido nas buscas anteriores. Desta busca resultaram seis trabalhos que passaram a compor o banco de dados desta pesquisa.

O quarto descritor foi uma expressão única, “transição da Educação Infantil”. Na BDTD encontrei 24 trabalhos, selecionei 18, mas somente um era novo (uma Dissertação). No Portal de Teses e Dissertações da CAPES encontrei 31 trabalhos, selecionei 27, mas todos os trabalhos já haviam aparecido nas buscas anteriores. A mesma situação ocorreu no Portal de Periódicos da CAPES, em que encontrei seis trabalhos e selecionei cinco. Desta busca resultou somente em um resultado novo.

O quinto descritor foi uma combinação de termos: “ingresso no Ensino Fundamental” ou “entrada no Ensino Fundamental”. Na BDTD encontrei 27 resultados, selecionei 13 e oito eram trabalhos novos (todos eram Dissertações). No Portal de Teses e Dissertações da CAPES encontrei 15 resultados, selecionei 10 e seis eram novos (todos também eram Dissertações). No Portal de Periódicos da CAPES encontrei cinco resultados, selecionei dois e apenas um era novo. Desta busca resultaram 15 trabalhos.

O penúltimo descritor foi também uma combinação de termos: “criança de seis anos” e “Ensino Fundamental”. Esse foi o descritor com o qual mais encontrei trabalhos que não haviam aparecido ainda. Na BDTD encontrei 69 resultados, selecionei 57, sendo que 46 eram novos. Desses trabalhos nove eram Teses e os outros 37 eram Dissertações. No Portal de Teses e Periódicos da CAPES encontrei 38 resultados, selecionei 35 e destes 18 eram novos (havia entre eles somente uma Tese). No Portal de Periódicos da CAPES encontrei seis resultados e selecionei quatro. Desta busca resultaram 70 trabalhos.

O último descritor foi a combinação: “criança de seis anos” e “transição”. Na BDTD encontrei nove resultados, selecionei oito, mas todos eram repetidos. No Portal de Teses e Dissertações da CAPES encontrei e selecionei sete trabalhos, mas todos também eram repetidos. No Portal de Periódicos da CAPES não foi encontrado algum resultado.

O resumo das buscas está disponível na Tabela 1, sendo que foram excluídos os resultados repetidos entre as bases:

Tabela 1 - Resultados das buscas por descritores e bases de dados

Descritores/ Base de dados	BDTD	Portal de Teses e Dissertações da CAPES	Portal de Periódicos da CAPES
“Transição” AND “Educação Infantil” AND “Ensino Fundamental”	39	22	13
“Primeiro ano do Ensino Fundamental” AND “transição”	0	2	2
“Ensino Fundamental de Nove Anos” AND “transição”	3	3	0
“Transição da Educação Infantil”	1	0	0
“Ingresso no Ensino Fundamental” OR “entrada no Ensino Fundamental”	8	6	1
“Criança de seis anos” AND “Ensino Fundamental”	46	18	4
“Criança de seis anos” AND “transição”	0	0	0
TOTAL		171	

Fonte: Rodrigues (2020)

Após essa primeira busca que resultou nos trabalhos que possuíam alguma relação com o meu tema de pesquisa, realizei uma segunda leitura, dessa vez seletiva dos resumos (LIMA; MIOTO, 2007). Organizei uma nova tabela em que constava, de cada trabalho, além das informações já incluídas anteriormente, o resumo, a universidade em que o foi feito ou, no caso de artigo, publicado, às palavras-chaves, a área de conhecimento, em quais bases de dados foi encontrado e com quais descritores.

A partir dos assuntos mais recorrentes que apareciam nos trabalhos, foram criados os eixos de análise. O critério utilizado para a categorização de resumos em

cada eixo foi a predominância do tema e, em especial, a abordagem do assunto nos resultados e considerações finais. Os eixos são:

- 1) A criança de seis anos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- 2) Discussões vinculadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- 3) Currículo;
- 4) Docência;
- 5) Gestão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- 6) A política do Ensino Fundamental de Nove Anos;
- 7) Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A seleção final de trabalhos foi de 128, sendo 101 dissertações, 14 teses e 13 artigos. Foram descartados os trabalhos que não possuíam relação direta com a proposta da pesquisa. Busquei sempre identificar se um dos focos dos trabalhos era especificamente sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, seja a partir da análise dos documentos oficiais, dos currículos das escolas, das próprias crianças que experienciam essa etapa, da perspectiva dos professores ou gestores. Quando nenhum desses focos foi identificado no trabalho, como trabalhos da área do Direito que tratavam, num geral, de jurisprudências relacionadas a lei que alterou o Ensino Fundamental, sem qualquer enfoque pedagógico, não o considerei relevante como material empírico para a presente pesquisa. Também desconsiderei alguns trabalhos da área da Psicologia que, por mais que tratassem da criança de seis anos e do seu desenvolvimento, não a consideravam num contexto escolar.

Com a metodologia deste trabalho delimitada, no capítulo que segue o material empírico é analisado tendo por base os eixos anteriormente apresentados.

4 ANÁLISES

A partir da definição do conjunto de trabalhos que formariam o material empírico foi possível verificar dados específicos sobre a produção de conhecimento em torno do tema. Somente duas áreas do conhecimento surgiram vinculadas à discussão: Educação e Psicologia. Uma dissertação selecionada era do programa de Ciências em Linguagem, mas como a discussão feita era voltada para questões educativas e por uma questão de análise de dados, considere a pesquisa como da área da Educação (mas no eixo em que está localizada sinalizo qual a pesquisa em questão). A área da Educação é a predominante, com 111 trabalhos. Na tabela 2 pode ser vista a quantidade de cada tipo de pesquisa por área do conhecimento.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos selecionados por área de conhecimento e tipo de pesquisa

Área de conhecimento/ Tipo de pesquisa	Dissertação	Tese	Artigo	TOTAL
Educação	91	9	11	111
Psicologia	10	5	2	17
TOTAL	101	14	13	128

Fonte: Rodrigues (2020)

O estado de São Paulo revela-se com o maior número de universidades que produziram conhecimento acerca deste tema, com 48 trabalhos. A Universidade de São Paulo foi a que apresentou mais pesquisas, com 13 trabalhos. Em seguida, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que conta com dez. Outras universidades paulistas apresentaram relevância, como pode ser visto na Tabela 3:

Tabela 3 - Quantidade de trabalhos por universidade no estado de São Paulo

Universidade	Nº de trabalhos
--------------	-----------------

Universidade de São Paulo	13
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	10
Universidade Estadual Paulista	6
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	4
Universidade Cidade de São Paulo	3
Universidade Estadual de Campinas	2
Universidade Federal de São Carlos	2
Universidade Federal de São Paulo	2
Universidade Metodista de São Paulo	2
Centro Universitário FIEO	1
Universidade de Araraquara	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade Nove de Julho	1
TOTAL	48

Fonte: Rodrigues (2020)

O segundo estado que mais produziu trabalhos sobre o tema foi Santa Catarina, contando com 18 pesquisas. A maior parte foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, com um total de sete trabalhos. Na Tabela 4 é possível verificar a quantidade de trabalhos das universidades de Santa Catarina:

Tabela 4 - Quantidade de trabalhos por universidade no estado de Santa Catarina

Universidade	Nº de trabalhos
Universidade Federal de Santa Catarina	7
Universidade do Vale do Itajaí	3
Universidade da Região de Joinville	2
Universidade do Sul de Santa Catarina	2
Universidade Federal da Fronteira Sul	2

Universidade do Estado de Santa Catarina	1
Universidade Regional de Blumenau	1
TOTAL	18

Fonte: Rodrigues (2020)

Os estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais obtiveram o mesmo número de trabalhos selecionados: dez. Na tabela 5 estão disponíveis as informações de quantidade de trabalhos por universidade em cada estado mencionado.

Tabela 5 - Quantidade de trabalhos por universidade nos estados do Rio Grande do Sul (RS) e Minas Gerais (MG)

Universidade	Nº de trabalhos
Universidade Federal de Santa Maria (RS)	5
Universidade Federal de Pelotas (RS)	2
Universidade de Passo Fundo (RS)	1
Universidade Federal do Pampa (RS)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS)	1
Universidade Federal de Minas Gerais (MG)	3
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (MG)	2
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG)	2
Universidade do Estado de Minas Gerais (MG)	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	1
Universidade Federal de Uberlândia (MG)	1
TOTAL	20

Fonte: Rodrigues (2020)

Do estado do Paraná foram selecionadas nove pesquisas, destas cinco são da Universidade Estadual de Maringá. O estado do Rio de Janeiro contribuiu com seis trabalhos, três são da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fizeram parte os

estados do Mato Grosso e da Bahia com quatro pesquisas cada. Mato Grosso do Sul, Ceará e Rio Grande do Norte ficaram três trabalhos de cada. Pode ser visto na Tabela 6 o número de trabalhos dos estados mencionados:

Tabela 6 - Quantidade de trabalhos por universidade nos estados do Paraná (PR), Rio de Janeiro (RJ), Mato Grosso (MT), Bahia (BA), Mato Grosso do Sul (MS), Ceará (CE) e Rio Grande do Norte (RN)

Universidade	Nº de trabalhos
Universidade Estadual de Maringá (PR)	5
Universidade Federal do Paraná (PR)	2
Universidade Estadual de Londrina (PR)	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR)	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)	3
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ)	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ)	1
Universidade do Estado de Mato Grosso (MT)	2
Universidade Federal de Mato Grosso (MT)	2
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (BA)	2
Universidade Estadual de Feira de Santana (BA)	1
Universidade Federal da Bahia (BA)	1
Universidade Federal de Grande Dourados (MS)	2
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (MS)	1
Universidade Federal do Ceará (CE)	2
Universidade Federal de Viçosa (CE)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN)	2
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1

(RN)	
TOTAL	32

Fonte: Rodrigues (2020)

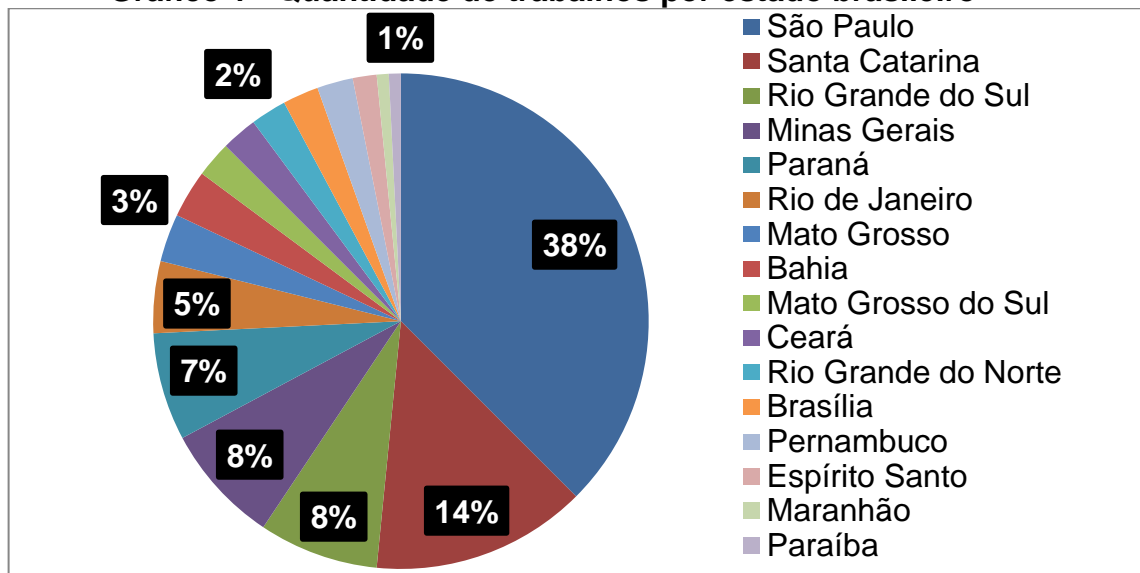
As outras pesquisas selecionadas vieram de diferentes estados, mas todos estes contribuíram a partir de apenas uma universidade, conforme mostra a Tabela 7:

Tabela 7 - Quantidade de trabalhos por universidade nos estados de Brasília (DF), Pernambuco (PE), Espírito Santo (ES), Maranhão (MA) e Paraíba (PB)

Universidade	Nº de trabalhos
Universidade Federal de Brasília (DF)	3
Universidade Federal de Pernambuco (PE)	3
Universidade Federal do Espírito Santo (ES)	2
Universidade Federal do Maranhão (MA)	1
Universidade Federal da Paraíba (PB)	1
TOTAL	10

Fonte: Rodrigues (2020)

Totalizando assim, 128 trabalhos de 16 estados e de 54 universidades diferentes. Gostaria de enfatizar que destas 54 universidades, 41 são instituições de ensino superior públicas. Disponibilizo, no Gráfico 1, a porcentagem de trabalhos por estado:

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por estado brasileiro

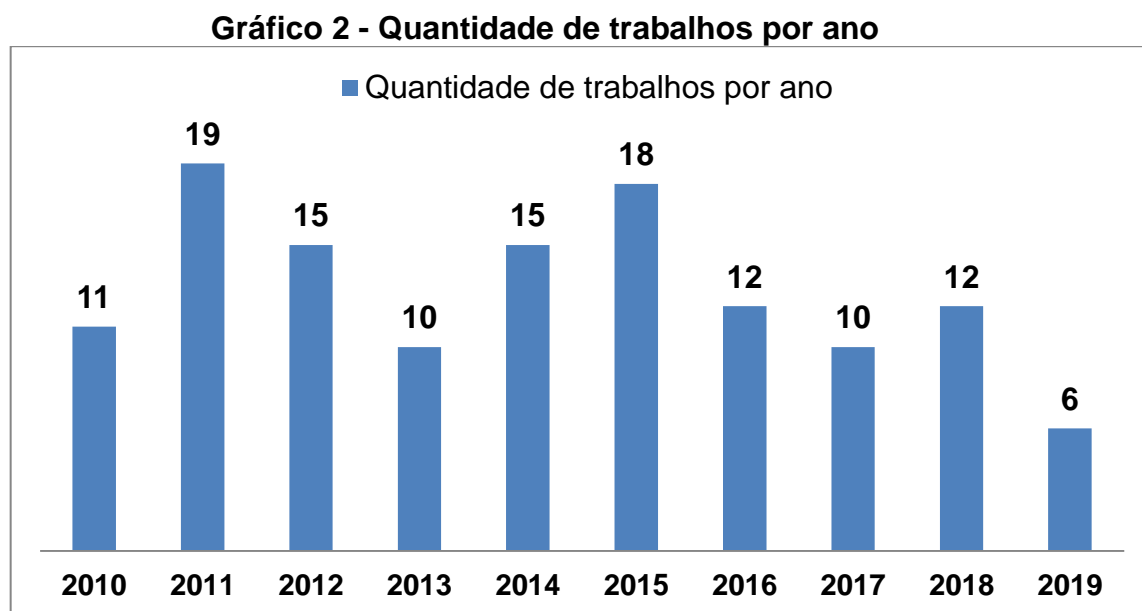
Fonte: Rodrigues (2020)

Quanto ao ano de publicação, o com o maior número de trabalhos selecionados foi o ano de 2011, um ano após o prazo limite de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, com 19 pesquisas, divididas em 14 dissertações, três teses e dois artigos. Em seguida os maiores números passam para os anos de 2014 e 2015, com 15 e 18 trabalhos respectivamente. Boa parte dos artigos estão localizados durante o ano de 2015 se analisarmos proporcionalmente, com quatro num total de 13 artigos. No ano de 2014 somente um artigo foi selecionado e nenhuma tese, enquanto em 2015 foram quatro teses.

Os anos de 2012 e 2010 também foram relevantes, com 15 pesquisas selecionadas do primeiro e 11 do segundo ano. Ambos os períodos possuem um número pequeno de artigos, apenas um em cada. O ano de 2010 apresenta duas teses selecionadas e oito dissertações. O ano de 2012 conta com somente duas teses em comparação com as 12 dissertações.

Houve o mesmo número de pesquisas encontrados nos anos de 2016 e 2018, 12 trabalhos. Já 2013 e 2017 tiveram dez trabalhos publicados cada. No ano de 2016, além das dissertações, há somente uma tese e não há artigo, mas em 2018 foram escolhidos uma tese e dois artigos. Já de 2013 são uma tese e um artigo e em 2017 não há nenhuma tese e somente um artigo, sendo os dez trabalhos ao todo de cada

período completados por dissertações. O ano com menor número de pesquisas, foi o de 2019, com apenas seis, sendo que todas são dissertações. Em resumo, proporcionalmente, um número maior de artigos sobre o assunto foram publicados no ano de 2015 e um número maior de teses no ano de 2010, quando comparados ao número de dissertações encontrados nos mesmos anos. A quantidade de trabalhos por ano pode ser vista no Gráfico 2:



Fonte: Rodrigues (2020)

A organização dos trabalhos nos eixos de análise que serão abordados a partir de agora privilegiou o foco principal da pesquisa, inferido a partir do resumo e do título. Foram criados sete eixos de análise, que são apresentados e sintetizados abaixo.

O primeiro eixo de análise é *A criança de seis anos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* e ele se subdivide em três enfoques: a visão da criança, fatores de influência e inserção na escola. Nele constam trabalhos que focam especificamente nessas crianças que passam pela transição, analisando suas percepções, interpretações, experiências. Enfim, analisam a transição a partir do olhar da própria criança nesse processo. Diversos trabalhos deste eixo são da área da psicologia (oito pesquisas), já que focam justamente nessa questão interna da criança.

São 28 trabalhos que compõem essa seleção, sendo 20 dissertações, cinco artigos e quatro teses.

O segundo eixo é *Discussões vinculadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* e se divide em quatro enfoques principais: áreas de conhecimento, tópicos específicos, brincadeira, ludicidade e corporeidade e alfabetização, letramento e literatura. Fazem parte trabalhos de áreas específicas na transição, como matemática, linguagem, educação física, e trabalhos que focam em um tema específico, como ludicidade, brincadeira, motricidade, educação emocional, dentre outros. É o eixo que conta com o maior número de trabalhos, com 31, sendo 27 dissertações, dois artigos e duas teses.

O próximo eixo é o de *Currículo*, no qual estão trabalhos que focam em propostas ou práticas curriculares, articulação de currículo e questões referentes à avaliação. São seis trabalhos, sendo somente uma tese e cinco dissertações.

O quarto eixo congrega trabalhos sobre *Docência*, subdividido em: avaliação e planejamento. Focam no papel do professor, na prática pedagógica, na influência da mudança do Ensino Fundamental de Nove Anos na ação pedagógica, na organização de sala de aula, na perspectiva do docente, dentre outros aspectos. Estão presentes nele 16 trabalhos: 13 dissertações, dois artigos e uma tese.

O eixo de *Gestão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* conta somente com quatro trabalhos, todos dissertações. Nele estão presentes trabalhos relacionados com o papel da gestão da escola e dos coordenadores pedagógicos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O penúltimo eixo é o de *A política do Ensino Fundamental de Nove Anos*, subdividido nos enfoques: implementação, implicações e discursos. Centra-se em trabalhos que analisam principalmente o impacto do Ensino Fundamental de Nove Anos em diversos aspectos educacionais e como ele está sendo implementado. Nele constam 33 trabalhos, sendo 26 dissertações, quatro artigos e três teses.

O último eixo é o de *Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, subdividido em: continuidades, descontinuidades e intervenções pedagógicas. Conta com trabalhos de intervenção do pesquisador em uma turma ou de observação em

escola, geralmente a metodologia dessas pesquisas é o estudo de caso. Formam esse eixo 10 trabalhos, sendo sete dissertações e três teses.

Em todos os eixos a maioria de trabalhos utiliza como enfoque metodológico a abordagem qualitativa e como método de análise de dados a análise de conteúdo. Outros enfoques e metodologias utilizados pelos estudos que compõem o material empírico deste trabalho foram citados em cada eixo. A Tabela 8 sinaliza o número de trabalhos por eixo de análise:

Tabela 8 - Número de trabalhos por eixos de análise

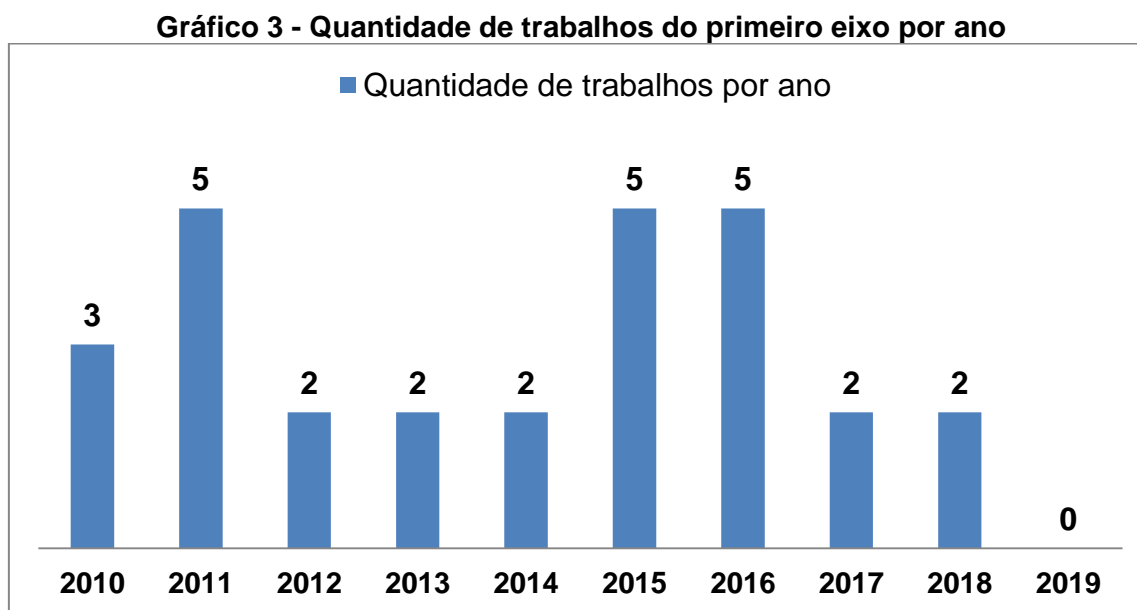
Eixos de análise	Número de trabalhos
A criança de seis anos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	28
Discussões vinculadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	31
Currículo	6
Docência	16
Gestão da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais	4
Ensino Fundamental de Nove Anos	33
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	10
TOTAL	128

Fonte: Rodrigues (2020)

Após esta análise geral dos 128 resumos dos trabalhos selecionados para esta pesquisa, nas seções seguintes eles serão alvos de reflexões de acordo com seu eixo analítico.

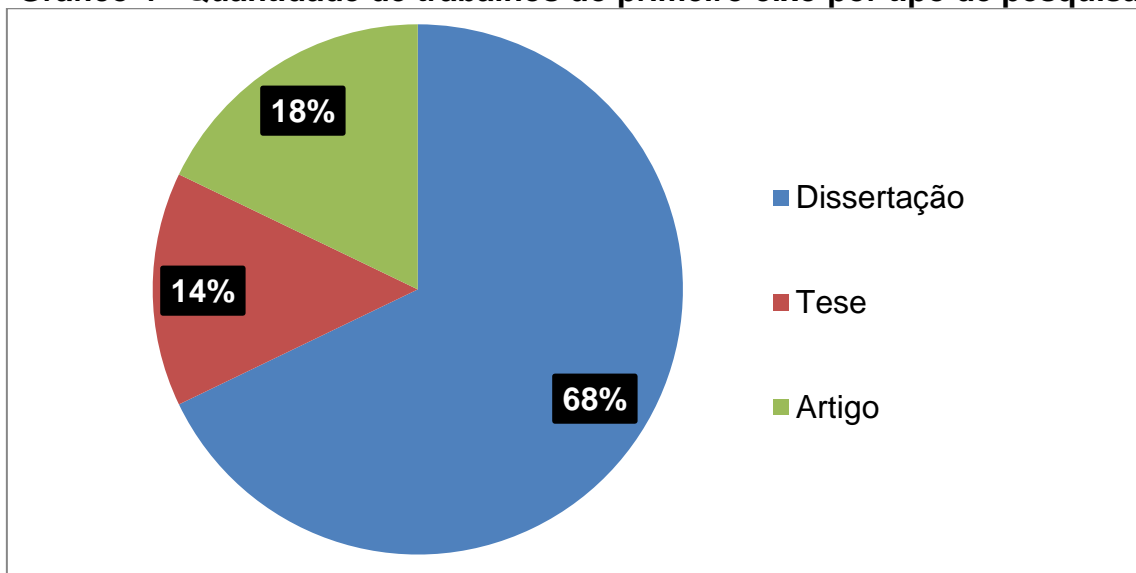
4.1 A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Este eixo de análise conta com trabalhos que focam especificamente na criança de seis anos durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São 28 trabalhos que, de maneira geral, discutem as experiências dessas crianças, suas percepções e sentidos construídos. São pesquisas que se preocupam em ouvir esses sujeitos e verificar se suas particularidades estão sendo respeitadas no Ensino Fundamental de Nove Anos. Como esse eixo apresenta um número considerável de trabalhos, apresentarei as informações de quantidade de trabalhos por ano, por tipo de pesquisa, por universidade e por área de conhecimento através de gráficos. Apresento a seguir o Gráfico 3, que mostra a quantidade de trabalhos por ano, sendo possível perceber que os anos de 2011, 2015 e 2016 foram os com maiores números de pesquisas selecionadas e, que até 2018, em todos os anos há pelo menos duas pesquisas.



Fonte: Rodrigues (2020)

A seguir está o Gráfico 4, de trabalhos por tipo de pesquisa, demonstrando que o número de dissertações é maior, mas que, em comparação com outros eixos, o número de teses e artigos é considerável.

Gráfico 4 - Quantidade de trabalhos do primeiro eixo por tipo de pesquisa

Fonte: Rodrigues (2020)

A Tabela 9 traz informações sobre a quantidade de trabalhos por universidade, a partir da qual é possível perceber que as universidades com o maior número de pesquisas selecionadas são a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), mas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Pará (UFPA), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e a Universidade de Brasília (UNB) também se destacam.

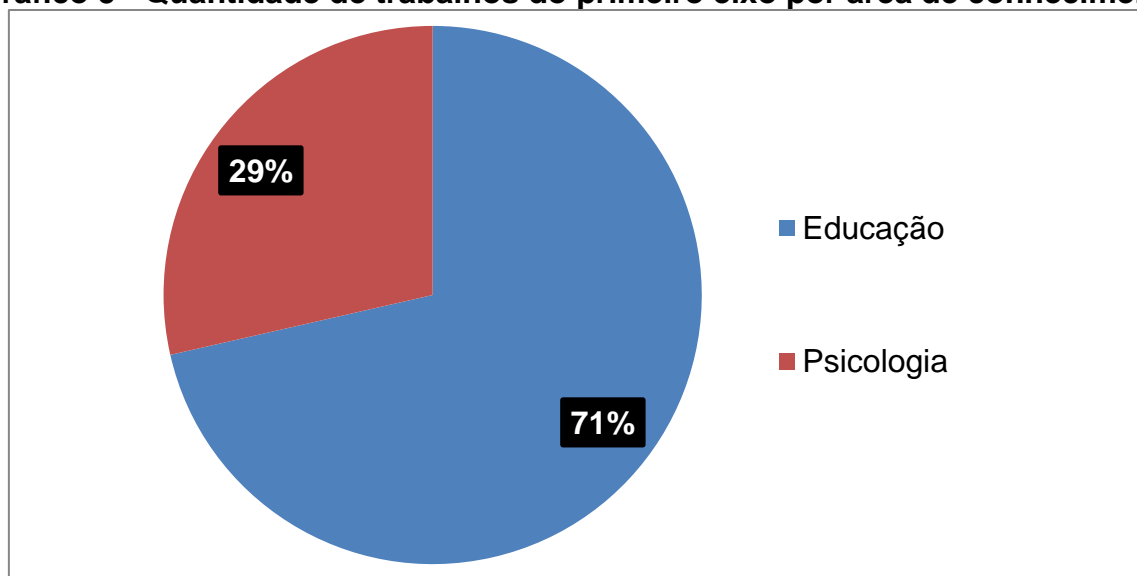
Tabela 9 - Quantidade de trabalhos do primeiro eixo por universidade

Universidade	Nº de trabalhos
Universidade de São Paulo	3
Universidade Estadual de Maringá	3
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2
Universidade da Região de Joinville	2
Universidade de Brasília	2
Universidade Federal de Santa Catarina	2

Universidade Federal do Pará	2
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
Universidade Cidade de São Paulo	1
Universidade de Araraquara	1
Universidade do Estado de Mato Grosso	1
Universidade do Sul de Santa Catarina	1
Universidade Estadual Paulista	1
Universidade Federal da Fronteira Sul	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade Federal de Viçosa	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
TOTAL	28

Fonte: Rodrigues (2020)

O último gráfico (Gráfico 5) é o que considera o número de trabalhos por área de conhecimento, mostrando uma situação similar ao gráfico por tipo de pesquisa, já que a área da Educação é predominante, mas proporcionalmente a área da Psicologia possui um número considerável de pesquisas, principalmente quando comparado com outros eixos.

Gráfico 5 - Quantidade de trabalhos do primeiro eixo por área de conhecimento

Fonte: Rodrigues (2020)

Permeia os objetivos das pesquisas selecionadas para este eixo a busca pelos sentidos construídos, pela percepção e expectativa, pelos sentimentos e emoções das crianças durante a transição da Educação Infantil para o EF. Investigam como se constrói a subjetividade infantil e desejam conhecer como foi vivida a transição, quais as expectativas desses sujeitos enquanto ainda estão na Educação Infantil. As crianças são ouvidas, consideradas, e suas manifestações observadas. Essas características são visíveis nos trabalhos do primeiro enfoque deste eixo: A visão da criança. Já o segundo enfoque tem como foco de pesquisa a verificação de algum fator nas crianças que estão na transição, como o estresse escolar, percepções e avaliações de si e construção de significados das interpretações de si, do outro e do mundo. São trabalhos, num geral, da área da psicologia, que abordam os chamados “Fatores de influência”⁵. O terceiro e último enfoque são de pesquisas que buscaram discutir como a criança é inserida na escola, como o trabalho docente é embasado a partir desses sujeitos e quais saberes são requeridos, se há uma preparação das crianças para entrada na escola e pesquisas que analisam políticas públicas que estão relacionadas com essa faixa etária. É o enfoque da Inserção na escola. Antes de uma exploração

⁵ São os fatores que influenciam no desenvolvimento humano, divididos em: hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e meio.

mais detalhada dos trabalhos de cada enfoque, apresento o quadro resumo (Quadro 1) com os títulos das pesquisas e seus respectivos autores⁶.

Quadro 1 - Informações dos trabalhos presentes no primeiro eixo

Nº	Título	Autor(es)
1	As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Aguillar, Adriana Maimone
2	A escola sob o ponto de vista da “Criança de seis anos”	Barbosa, Rosemeire de Matos
3	Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental	Barros, Luciliana de Oliveira
4	A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações	Canever, Eliege Alves Demetrio
5	Tchau, creche! adeus, creche! vamos pra escola: os sentidos que as crianças da Educação Infantil constroem sobre a escola de Ensino Fundamental	Castodi, Geane de Aquino
6	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança em foco das investigações	Checconi, Fabiana Fiorim
7	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR	Chulek, Viviane
8	Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do Ensino Fundamental	Crepaldi, Erica Taciana dos Santos
9	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças?	Dias, EdilamarBorges
10	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade	Dias, Edilamar Borges; Campos, Rosânia
11	Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Ferrão, Fernando
12	Uma criança pequena em uma escola de	Garcia, Yuska Natasha

⁶ Nos Apêndices desta pesquisa se encontra o quadro, dividido por eixos, com as informações, além do título e autor, do tipo de pesquisa, ano, universidade, área de conhecimento e base de dados.

	grandes: sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de nove anos	Bezerra Felício
13	Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental	Kremer, Claines; Gobbato, Carolina; Forell, Leandro
14	Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Martinati, Adriana Zampieri; Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura LibrandiDa
15	A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a atividade principal em questão.	Martins, JosyCristine
16	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental.	Medeiros, Aline de Souza
17	Concepções de professores sobre crianças de seis anos no Ensino Fundamental: contribuições de Henri Wallon	Monteiro, Shirlei Nadaluti
18	Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural	Moreno, Mónica Roncancio
19	Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural	Moreno, Monica Roncancio; Branco, AngelaMaria
20	As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância.	Mota, Maria Renata Alonso
21	A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas.	Neves, Vanessa Ferraz Almeida; Gouvêa, Maria Cristina Soares de; Castanheira, Maria Lúcia
22	A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos	Orlandi, Leonardo de Angelo
23	A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras	Pedrosa, MichelhaVaz
24	Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Ramos, Patrícia C. Campos
25	Vai sentar, parece que tem um bicho 'forgulha' no corpo!:o "lugar" das crianças no processo inicial da escolarização no Ensino Fundamental.	Silva, Maria Agostinho da
26	Transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar.	Stasiak, Gisele Regina
27	O brincar para crianças de zero a seis anos:	Suzuki, Flavia dos Reis

	Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR'	Penteado
28	Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	Zanatta, Joana

Fonte: Rodrigues (2020)

4.1.1 A visão da criança

No primeiro enfoque as metodologias utilizadas pelas pesquisadoras de forma mais frequente foram a pesquisa etnográfica, pesquisa de campo e pesquisa narrativa. Foi citado como método também a abordagem “descritivo interpretativa” e a base de pesquisa “materialista historicodialética”. Os instrumentos privilegiados foram: observação participante, registro fotográfico, registro em diário de campo, entrevista, análise, tanto bibliográfica quanto documental, questionário, rodas de conversa, dentre outros. A criança é sempre o sujeito foco da pesquisa, mas algumas consideram também os professores, familiares e cuidadores. A análise através da análise de conteúdo foi privilegiada em todos os enfoques dentro deste eixo.

Nos referenciais teóricos⁷ foram citados os campos da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Filosofia da Infância e Pedagogia da Infância. Alguns autores utilizados pelas pesquisas deste eixo foram: Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Henri Wallon (pela teoria de desenvolvimento), Kramer (1995, 2003, 2006), Freire (1996), Heywood (2004), Delgado e Müller (2005), Sarmiento (1997, 2002, 2003, 2005), Corsino (2007), Demartini (2009), Corsaro (1997, 2002, 2003, 2009), Quinteiro (2009), Rapoport (2010), Kuhlmann (2011), Minayo (1996), André (2005), Bakhtin (2006), Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), Ariès (2006), Buckingham (2002), Bruner (1998, 2001), Furlanetto (2007, 2014), Oliveira (1989, 2005) e Rousseau (2004).

⁷ Os referenciais teóricos que me refiro em cada eixo são os utilizados pelos autores das pesquisas e não estarão presentes na bibliografia deste TCC. Os anos disponibilizados são os que constam nos próprios resumos das pesquisas.

A pesquisadora Checconi (2016) observou em sua pesquisa que as crianças da Educação Infantil expressavam expectativa de que, no 1º ano do Ensino Fundamental, iriam aprender a ler e a escrever, mas que poderiam brincar normalmente. Entretanto, após o primeiro dia de aula, revelaram que esperavam uma rotina mais contínua e com mais ludicidade. Conjuntamente, segundo Dias (2014), as crianças consideram o Ensino Fundamental como um lugar onde terão acesso à cultura letrada e dessa forma irão "crescer", farão parte de outro grupo. Entretanto, essa ruptura que ocorre na transição, a partir do investimento rápido da aquisição da língua escrita, gera ansiedade não somente na criança, mas nos familiares, cuidadores e professores, e "[...] uma secundarização das demais linguagens presentes na infância [...]" (DIAS, 2014, documento eletrônico)⁸. Junto com as expectativas das crianças para essa fase desconhecida, tensões relacionadas a essa nova forma de ser aluno aparecerem, o que faz necessário a criação de estratégias para que lidem com seu cotidiano (KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018). Mesmo desejando estar no Ensino Fundamental, as crianças relatam que "[...] estar na escola é um desafio diário." (MARTINATI; ROCHA, 2015, documento eletrônico).

Duas pesquisas discutiram a questão das regras impostas às crianças e como elas lidam com isso. Segundo Castodi (2011), a criação de estratégias em seu cotidiano para encarar as novas restrições é uma dinâmica que constitui a "[...] construção de sentidos individuais e sociais sobre o processo de socialização com que convivem [...]" (CASTODI, 2011, documento eletrônico). Em consonância, segundo Silva (2010), essas estratégias criativas fazem as crianças variarem entre atender ou não as regras, possibilitando que elas construam "[...] seus próprios lugares para brincar nos diferentes espaços escolares." (SILVA, 2010, documento eletrônico).

Dias (2014) visibiliza um argumento utilizado por diversos pesquisadores, qual seja, na Educação Infantil há a valorização das brincadeiras, enquanto na escola de Ensino Fundamental a prática era mais voltada para a alfabetização. As práticas educativas realizadas nas duas etapas se estruturam em torno da brincadeira e do

⁸ Nos casos de citação direta das pesquisas que compõem o material empírico deste trabalho não consta a página, pois analisei somente o resumo de cada pesquisa, resumo este que está disponível diretamente na base de dados em que foram encontradas.

letramento, mas operam de forma distinta. Enquanto na primeira fase o brincar está presente na rotina e o letramento engaja as crianças individual e coletivamente, na segunda o brincar fica em segundo plano e as crianças percebem que as vivências da Educação Infantil estão bem distantes (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Segundo Chulek (2012), às duas etapas se distanciam e articulam ao mesmo tempo. Se distanciam pelos objetivos listados em documentos e pelas ideias e práticas que permeiam esses espaços distintos. Se articulam “[...] por seus sujeitos, crianças que subvertem a ordem institucional para vivenciar experiências que são próprias do universo infantil.” (CHULEK, 2012, documento eletrônico). As próprias crianças dividem o momento da sala de aula e fora dela, sendo que o primeiro é para aprendizagem e o segundo para as brincadeiras (SANTOS, 2015).

A partir das discussões acerca do pouco cuidado com a transição na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e da desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico (MARTINATI; ROCHA, 2015), alguns pontos foram levantados pelos pesquisadores sobre a causa e as soluções possíveis. Um dos tópicos mencionados foi da “[...] falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica [...]” (NEVES; GOUVÊA, CASTANHEIRA, 2011, documento eletrônico). Na questão documental, há “[...] discrepâncias entre o discurso das políticas públicas e as práticas pedagógicas possíveis de serem materializadas no cotidiano escolar.” (ORLANDI, 2013, documento eletrônico). É uma necessidade urgente resolver a desarticulação entre as duas etapas, a partir da adaptação das escolas para as particularidades da faixa etária (SANTOS, 2015) e integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas de ambas (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Não obstante, “[...] é fundamental discutir as políticas tanto de formação docente (inicial e continuada) quanto à organização dos espaços e tempos escolares [...]” (DIAS, 2014, documento eletrônico). Em resumo, cursos de formação para os profissionais atuantes que os ajudem a desenvolver um ensino de qualidade, com propostas pedagógicas que oportunizem a ludicidade junto com a alfabetização (CHECCONI, 2016) levando em conta o desenvolvimento da criança, agindo para que ela “[...] seja reconhecida como sujeito de direitos, cidadã.” (FERRÃO, 2016, documento eletrônico).

Segundo os resultados de diferentes pesquisas, o diálogo com as crianças é muito importante para a construção de uma escola mais sensível às suas especificidades e auxilia no atendimento das suas necessidades, "[...] na garantia de seus direitos sociais e de uma educação de qualidade." (SILVA, 2010, documento eletrônico). Dessa maneira, também legitimamos as crianças como autoras, deixando de assumir que seu papel é simplesmente crescer e reproduzir a cultura adulta, aliando-nos a elas para a construção conjunta da escola (CASTODI, 2011). Para isso, segundo Orlandi (2013), é fundamental práticas pedagógicas que valorizem as necessidades das crianças, para que seja possível conhecê-las e compreender como aprendem. As atividades lúdicas podem servir como formas de ouvir a criança, a partir de diversos tipos de linguagens, "[...] possibilitando que se manifeste acerca de suas vivências e experiências como sujeito que constrói a sua história no cotidiano." (CHECCONI, 2016, documento eletrônico). Esses significados compartilhados pelas crianças são indicativos que ajudam a notar as especificidades da infância (KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018), auxiliando numa transição sem rupturas.

4.1.2 Fatores de influência

As metodologias utilizadas são, em sua maioria, caráter idiográfico⁹, com observações diretas, sessões semiestruturadas filmadas, entrevistas, conversas, atividades semiestruturadas com as crianças e grupo focal. A metodologia prospectiva e o estudo de caso foram citados também. Diversos instrumentos específicos da área da Psicologia são utilizados pelas pesquisadoras para medir fatores que podem influenciar

⁹ A abordagem idiográfica é um método mais utilizado pela área da Psicologia. É considerado um método clínico usado para investigar a personalidade num grupo seletivo de sujeitos.

ou não no desenvolvimento da criança. A abordagem da Psicologia Cultural e da Teoria do Self Dialógico¹⁰ apareceu consideravelmente nos referenciais teóricos.

Duas pesquisas se centraram em verificar o estresse pelas crianças na transição entre as etapas. Os resultados de Stasiak (2010) mostraram que diversas crianças vivenciam situações estressoras na escola, mas os domínios mais estressantes foram a “[...] relação com os companheiros e adaptação a demandas não acadêmicas.” (STASIAK, 2010, documento eletrônico). Sua pesquisa demonstrou um desejo das crianças por uma interação familiar mais positiva, demonstrando que a interação familiar é importante para o desenvolvimento infantil e aumenta as chances de sucesso escolar. Já alguns pontos que surgiram como resultado na pesquisa de Crepaldi (2016) foram que as crianças com maior média de estresse são de escolas em regiões periféricas e que a habilidade social de responsabilidade e cooperação é um fator de proteção, no 1º ano, contra sintomas de estresse no ano seguinte. Como conclusão a pesquisadora traz a importância de intervenções voltadas para as habilidades sociais das crianças que “[...] podem ser profícuas na prevenção do estresse.” (CREPALDI, 2016, documento eletrônico).

O outro grupo de pesquisadoras teve como foco as interpretações de si, do outro e do mundo pelas crianças na transição. Às crianças na transição enfrentam também o desafio de “[...] lidar com suas significações de si neste novo contexto [...]” (MORENO, 2015, documento eletrônico), com a reconfiguração de diversos campos afetivos no sentido do desenvolvimento de novas significações de si, a partir de situações de conflito que levam à produção de novos sentidos (MORENO; BRANCO, 2014). Dessa forma, atuam “[...] como indivíduos ativos na co-construção de suas trajetórias de desenvolvimento.” (MORENO, 2015, documento eletrônico). Em complemento, Ramos (2015) em sua pesquisa identificou nas crianças estratégias de diferenciação de identificação de si mesmo e do outro “[...] ao se posicionarem em diferentes espaços (casa, escolas e pesquisa) e tempos (passado, presente e futuro).” (RAMOS, 2015, documento eletrônico). As crianças também expressaram continuidade no processo,

¹⁰ Em resumo, o Self Dialógico considera que os indivíduos possuem uma multiplicidade de posições sociais e podem se mover de uma posição a outra, conforme as situações mudam. Um exemplo disso é a criança que ao mesmo tempo que é criança, é filha e é estudante, ocupando diferentes papéis durante a sua rotina.

tanto da transição de casa para a Educação Infantil quanto dela para o Ensino Fundamental, mesmo que para a autora parecesse que haviam muitas rupturas no processo.

4.1.3 Inserção na escola

A metodologia do terceiro grupo é mais voltada para análise de materiais, como documentos, matérias jornalísticas sobre o tema e currículos de escolas. Mas também foram utilizados instrumentos como observação, questionário, entrevista, diário de campo e observação. Conceitos de uma perspectiva pós-estruturalista, de autores como Michel Foucault, foram utilizados para discutir governamentalidade, governo e biopoder. A perspectiva Histórico-Cultural foi presente em diversas pesquisas. Outros autores citados foram: Kramer (1986, 2006, 2011), Kramer e Nunes (2011), Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2005, 2005b, 2010), Lara e Moreira (2012), Vieira (2007), Elkonin (1987; 2009), Leontiev (2004, 2006) e Vygotsky (1993, 2007), Borba (2007), Bove (2002), Charlot (1998), Cohn (2005), Jacques (2014), Nascimento (2007), Sarmiento (2002, 2003) e Teixeira (2007).

Como já mencionado no primeiro enfoque deste eixo, foi verificado pelas pesquisadoras que há uma diminuição nas brincadeiras, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, e uma preocupação maior em alfabetizar, até mesmo nos anos finais da Educação Infantil (SUZUKI, 2016). Mesmo que os professores saibam da importância do lúdico, utilizam o brincar somente como instrumento de conteúdos, sem oportunizar momentos livres de brincadeira (MONTEIRO, 2018). Entretanto, a professora se esforça “[...] em propor um ambiente acolhedor e seguro para as crianças, permeado pelas relações, mas também apresentando limitações provenientes do contexto educativo.” (CANEVER, 2017, documento eletrônico), conforme a autora constatou em sua pesquisa. É necessário na etapa da transição um cuidado redobrado por ser o momento de partida das crianças na alfabetização, e se for feita de forma desarticulada

e sem respeitar as especificidades próprias dos sujeitos, pode ser motivo para que se sintam desencorajadas a aprender a ler e a escrever (BARROS, 2011).

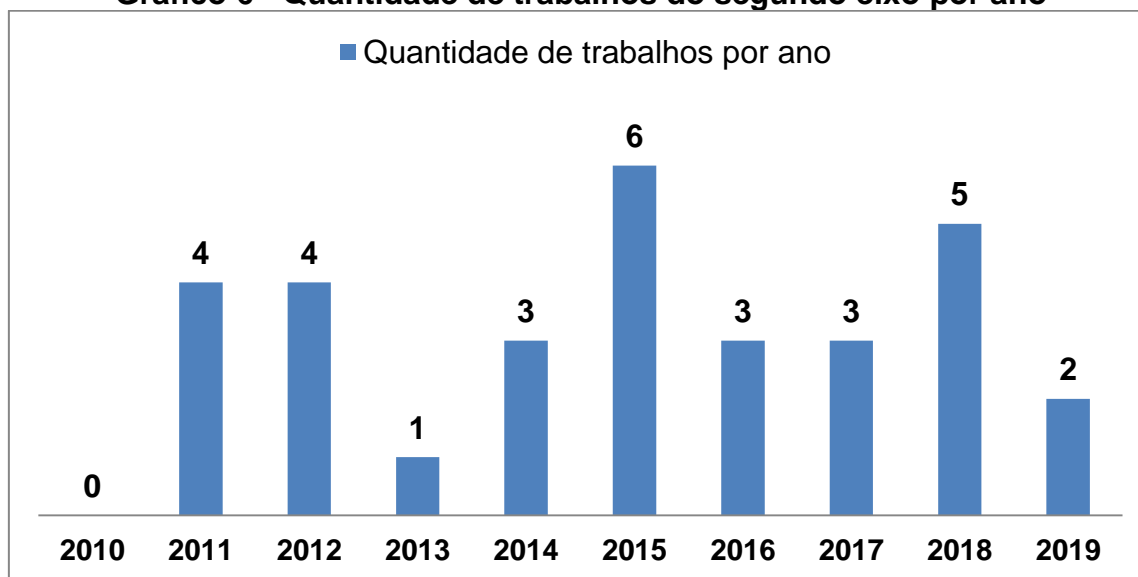
Pedrosa (2011) em sua pesquisa constatou que as mães, por ainda associarem o primeiro ano com a antiga primeira série, depositam sobre a escola, e na própria criança, uma expectativa de alfabetização no primeiro ano de escolaridade e de ruptura com as práticas da Educação Infantil, mesmo que compreendam as especificidades da criança de seis anos. Ainda, a maioria não acompanha o trabalho da professora, sem conversas sobre a aprendizagem da leitura e escrita, participando ocasionalmente da vida escolar dos filhos. Segundo as professoras, o interesse das famílias na alfabetização está relacionado a outros fatores, “[...] como a falta de acompanhamento e colaboração, a falta de diálogo e as comparações feitas entre as diferentes crianças e o trabalho da escola com o de outras.” (PEDROSA, 2011, documento eletrônico). A pesquisadora Canever (2017) também percebeu poucas estratégias para que os laços entre a família e a escola se estreitassem, considerando que isto causa uma “[...] perda de suas potencialidades e relevância para a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos [...]” (CANEVER, 2017, documento eletrônico).

Conforme Barros (2011, documento eletrônico) “[...] seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, o trabalho com a criança não deve se constituir na negação da sua infância.”. A política do Ensino Fundamental de Nove Anos opera numa racionalidade de infantilização e desinfantilização da infância, que mesmo sendo processos contraditórios, não são excludentes (MOTA, 2010). A falta de articulação entre as duas etapas reflete negativamente no desenvolvimento infantil com a entrada no Ensino Fundamental, conforme Martins (2013), mas as crianças também ocupam um novo lugar no espaço formado de “[...] paradoxos e tensões que se configuram e se subjetivam esses sujeitos infantis de seis anos [...]” (MOTA, 2010, documento eletrônico).

4.2 DISCUSSÕES VINCULADAS À TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Este eixo é focado em pesquisas que se propõem a discutir diversos temas e assuntos dentro da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São 31 trabalhos divididos em dois enfoques. Há uma maioria de dissertações, 27, duas teses e dois artigos. Somente quatro dos trabalhos são da área da Psicologia (uma das teses é dessa área), com os outros 27 sendo da Educação. Como o eixo anterior, apresentarei as informações de quantidade de trabalhos por ano e por universidade através de gráficos. É possível perceber no Gráfico 6, de número de trabalhos por ano, que em todos os anos a partir de 2011 houve ao menos uma pesquisa relacionada a alguma discussão sobre a transição e que o ano de 2015 foi o com o maior número de trabalhos.

Gráfico 6 - Quantidade de trabalhos do segundo eixo por ano



Fonte: Rodrigues (2020)

Na tabela 10, de quantidade de trabalhos por universidade é possível notar que as com maior quantidade são a Universidade Estadual Paulista e a Universidade de São Paulo, ambas com o mesmo número de pesquisas.

Tabela 10 - Quantidade de trabalhos do segundo eixo por universidade

Universidade	Nº de trabalhos
Universidade de São Paulo	3
Universidade Estadual Paulista	3
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2
Universidade Federal de Mato Grosso	2
Universidade Federal de Pernambuco	2
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
Universidade Cidade de São Paulo	1
Universidade de Brasília	1
Universidade de Passo Fundo	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade do Vale do Itajaí	1
Universidade Estadual de Maringá	1
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal da Fronteira Sul	1
Universidade Federal de São Carlos	1
Universidade Federal de São Paulo	1
Universidade Federal de Uberlândia	1
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal do Espírito Santo	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Universidade Metodista de São Paulo	1

TOTAL

31

Fonte: Rodrigues (2020)

Organizei o eixo em quatro enfoques: o primeiro com trabalhos de áreas do conhecimento como Matemática, Ciências, Educação Física e Artes; o segundo possui pesquisas que verificaram algum tópico específico durante a transição, como gênero e educação especial; já o terceiro conta com trabalhos relacionados com o brincar, o lúdico e a corporeidade; o último enfoque é de um grupo de pesquisas que falam especificamente sobre alfabetização, letramento e literatura. Esses dois últimos enfoques também poderiam ser entendidos como tópicos específicos de investigação, porém, em função da relevância da discussão deles para o presente trabalho, optei por apresentá-los de maneira destacada dos demais tópicos. Abaixo está disponível o quadro com os títulos dos trabalhos e seus autores.

Quadro 2 - Informações dos trabalhos presentes no segundo eixo

Nº	Título	Autor(es)
29	As representações enativas, icônicas e simbólicas decorrentes do processo de enculturação científica no primeiro ano do Ensino Fundamental	Blasbalg, Maria Helena Blasbalg
30	Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana	Bressan, João Carlos Martins
31	Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso	Brito, Tatiane Santos de
32	A arte como direito da infância e a sua inserção no Ensino Fundamental de nove anos	Canda, Cilene Nascimento
33	Possibilidades do Trabalho com a Argumentação no 1º ano do Ensino Fundamental	Castro, Jessica Laranjeira Guerreiro de
34	Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: em foco a dimensão motora	Cintra, Fátima Bissoto Medeiros
35	Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino Fundamental	Ciríaco, Klinger Teodoro
36	Vamos brincar?: continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Corrêa, Renata Cleiton Piacesi
37	A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação	DallEvedove, Elissandra Medeiros

	Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP	
38	Treinamento de habilidades sociais: ensaio com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I	Durão, Ana Claudia
39	Inclusão escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	Dyonisio, Cristiane Makida
40	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Faria, Daniella Salviana
41	Práticas cotidianas da educação física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Lano, M. B.
42	Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º ano do Ensino Fundamental: ideias e possibilidades	Malmonge, Josilaine Aparecida Pianoschi
43	Sentidos atribuídos a corpo pelas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	Matos, Margareth Rocha Lima
44	Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental	Moya, Paula Tamyris
45	Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP	Nascimento, Sandra Regina do
46	Atividade de estudo no primeiro ano do Ensino Fundamental: implicações pedagógicas no ingresso da criança de seis anos	Orlandi, Leonardo de Angelo; Lima, José Milton de
47	Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pereira, Uiliete Marcia Silva de Mendonça
48	Perspectivas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos	Peretti, Tatiana
49	Avaliação do impacto de um programa de educação emocional em sala de aula na percepção de professores, pais e alunos: amigos do zippy	Renata Trefiglio Mendes Gomes
50	Ação do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos	Rios, Fabíola Teixeira Araujo
51	O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal	Sá, Ivo Ribeiro de
52	Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem	Samori, Debora Perillo

	e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental	
53	A corporeidade criança vai à escola?	Santos, José Carlos dos
54	A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no Ensino Fundamental: análises das aulas de educação física	Santos, Maria Salete
55	Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido	Santos, Mônica Regina Colaço dos
56	Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Silva, Lezi Aparecida da
57	O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação	Soares, Silvana Mendes Sabino
58	As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental	Souza, Bárbara Sabrina Araújo de
59	O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Zambelli, Orlando Cesar

Fonte: Rodrigues (2020)

4.2.1 Áreas de conhecimento

Neste primeiro enfoque estão organizados os trabalhos das áreas de artes, educação física, ciências e matemática que se relacionam com a transição. São trabalhos de cunho teórico, de cunho exploratório, que utilizam métodos de pesquisa como a pesquisa-intervenção e a pesquisa etnográfica. Foram em sua maioria pesquisas realizadas dentro da sala de aula, utilizando como método de registro o diário de campo, registros iconográficos e entrevista narrativa. Alguns referenciais citados foram Albuquerque e Protásio (2005), Mello (2005, 2014), Kramer (2006), Gorni (2007), Campos (2010), Neves *et al.* (2011) e Barbosa e Delgado (2012).

Nos trabalhos da área da Matemática, os pesquisadores fizeram algumas reflexões que se aproximam, encontrando práticas pedagógicas que não levavam em conta as especificidades das crianças. Segundo Silva (2016), as atividades

sistematizadas não se utilizavam da espontaneidade da criança, sem valorizá-la e explorá-la. Alguns profissionais da Educação que foram entrevistados consideram que falta documento que oriente o trabalho pedagógico de forma teórico-metodológica, principalmente na Matemática, e que houve pouca orientação na troca do currículo para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Além disso, os professores centralizam sua prática mais na Alfabetização e seguem uma tendência de utilizar predominantemente o livro didático, diminuindo o tempo de jogos e brincadeiras (CIRÍACO, 2012). Há uma urgência de práticas educativas que valorizem a criança, com uma necessária mudança na formação inicial e continuada dos professores para que a reforma curricular possa ser atendida.

No campo das Ciências da Natureza, foi verificado que os pressupostos para a construção de conhecimento no ensino de ciências parecem valer-se de diferentes formas de representação e proporcionam experiências que fazem as crianças refletirem sobre assuntos relacionados à área (BLASBALG, 2011). As práticas pedagógicas nessa área também devem se basear nas especificidades das crianças de seis anos e utilizar objetos lúdicos para o ensino (MALMONGE, 2016). A pesquisadora Malmonge, inclusive, a partir de sua dissertação, produziu um livro chamado “Cartola Mágica da Ciência: o uso de objetos lúdicos como recurso no ensino de Ciências da Natureza”.

Canda (2012, documento eletrônico), que realizou sua pesquisa a partir do campo das artes, compreendeu que a arte “[...] possui um potencial significativo para a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores pela criança [...]”. Já Lano (2015, documento eletrônico), que focou na área da Educação Física, verificou que as professoras utilizam as culturas infantis para “[...] dar visibilidade à especificidade dos conteúdos de ensino do componente curricular.”, o que permitiu que as crianças alcançassem uma apropriação não só corporal como cognitiva dos conteúdos.

4.2.2 Tópicos específicos

Neste enfoque estão trabalhos que discutiam tópicos diversos dentro do período da transição, como Educação Especial e inclusão, programas de educação emocional, análises para compreender como o conceito de gênero está inserido nas políticas curriculares, benefícios ou não do uso da argumentação e atividades de estudo. É um conjunto de trabalhos que não se relacionam muito entre si, por possuírem propostas distintas, mas que optaram pelo mesmo grupo ou espaço de pesquisa, crianças de seis anos e o 1º ano escolar. Como metodologia foram citados a pesquisa de campo, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a abordagem descritivo-interpretativo, a sociometria (ALVES, 1972) e a etologia (LORENZ, 1995). Alguns instrumentos utilizados foram questionário, análise documental, entrevista, sessões com a pesquisadora em sala de aula e individualmente e observação participante. Os referenciais teóricos não foram muito citados nos resumos deste enfoque.

Sobre inclusão nas escolas, Dyonisio (2017), verificou que no Ensino Fundamental os alunos com deficiência eram mais aceitos, enquanto na Educação Infantil eles não possuíam uma diferença significativa em relação aos outros do grupo, provavelmente indicando que o trabalho realizado na Educação Infantil é importante para concretizar a inclusão e aceitação do aluno. Entretanto, Nascimento (2018) discute sobre a falta de ações efetivas do poder público que deem suporte a transição das crianças com deficiência, que dependem muito das estratégias docentes para a continuidade do processo. Docentes estes que, segundo a pesquisadora, também precisam de formação inicial e continuada para atender a demanda da inclusão.

Duas pesquisas avaliaram programas de intervenção de habilidades sociais. A primeira avaliou o de um programa de educação emocional, chamado “Amigos do Zippy”, e segundo a pesquisadora, houveram mudanças comportamentais, emocionais e cognitivas nas crianças que participaram, demonstrando que as crianças conseguem abandonar estratégias comportamentais negativas quando aprendem estratégias mais socialmente positivas (GOMES, 2015). A seguinte avaliou o programa “Posso pensar”, e também verificou ganhos no quesito habilidades sociais e de comportamento, a partir do aumento do repertório de habilidades sociais dos alunos. Esses dois trabalhos são relacionados com a área da Saúde, um deles da Psicologia e o outro do Programa de

Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Orlandi e Lima (2015, documento eletrônico) verificaram em sua pesquisa a importância da atividade de estudo para os alunos do 1º ano, que “[...] pode auxiliar na compreensão do mundo e por este motivo torna-se uma atividade extremamente importante em sua vida.”. Segundo eles, ainda é importante que as práticas educativas não levem em conta somente essas atividades, mas também integrem o lúdico para atender as especificidades das crianças. Castro (2015) que pesquisou o uso da argumentação no 1º ano, observou que com a ação docente que teve a intenção de promover ambientes argumentativos, a evolução desta capacidade pelas crianças aumentou. A autora reforça que a argumentação pode ser um instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos, auxiliando na construção de conhecimento e na competência argumentativa.

DallEvedove (2012) guiou sua pesquisa com o desejo de compreender como o gênero estava presente nas políticas curriculares do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo ela, é essencial que nas políticas educacionais nacionais o gênero disponha de visibilidade e apareça como “[...] categoria de diferenciação social mediada por relações de poder [...]” (DALL EVEDOVE, 2012, documento eletrônico), pois, como o MEC não contemplou a temática de forma explícita, as propostas curriculares municipais permanecem com falta de problematização e conceituação de gênero, sendo o tema apenas mencionado.

4.2.3 Brincadeira, ludicidade e corporeidade

Os trabalhos organizados neste enfoque possuem como foco verificar a relação da ludicidade com atividades escolares, qual o lugar do lúdico e do brincar na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental e qual o lugar e a representação pelos professores sobre a corporeidade infantil. Algumas metodologias de pesquisa utilizadas

foram o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa participante e a pesquisa etnográfica. Para a coleta de dados foram privilegiados o registro das atividades dos alunos e registro em diário de campo, análise documental, entrevista e observação. Os autores citados neste eixo foram: Borba (2006, 2007), Brougère (1998, 2015), Huizinga (2000, 2012), Kishimoto (2001, 2010, 2011, 2015, 2016), Libâneo (2002), Moura (1994, 2011), Muniz (2002, 2010), Ponte (1992), Silva (2009), Garnica (2009), Almeida (2003), Marcellino (2003), Luckesi (2002), D'Ávila (2006), Bogdan e Biklen (1994), Flick (1999), Vianna (2003), Richardson (1999) e Wallon.

Em um grupo de trabalhos a questão da diferença do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental está presente. Quando as crianças entram no 1º ano o brincar começa a ser direcionado pelo professor e associado aos conteúdos, enquanto na fase anterior o brincar livre era mais presente (CORRÊA, 2011). O lúdico continua sendo presente nos dois períodos, mas aparece de formas distintas. Santos (2013) verificou, no contexto do Ensino Fundamental, que existem brincadeiras, mas poucas partem das próprias crianças, e geralmente são jogos de regra e exercícios, sendo raras as de faz-de-conta. Segundo Bressan (2014), às professoras sabem da importância do lúdico, mas, muitas vezes, faltam subsídios teóricos para basear sua prática pedagógica. O pesquisador apresenta como significativo para um maior engajamento da ludicidade a reflexão sobre a prática educativa e a formação de professores sobre o tema, proporcionando momentos de troca de conhecimento, aprendizagem e assistência.

Santos (2018) trouxe contribuições com sua pesquisa a partir da análise da presença do lúdico nos Currículos Estatais, analisando o do Distrito Federal, e nos discursos das crianças e das professoras. Na análise dos Currículos, verificou a presença do lúdico como indicação, objetivo e conteúdo curricular. Havia uma grande união entre a ludicidade e conteúdos relacionados com Artes e Educação Física. Além disso, percebeu a associação “[...] do lúdico a vários elementos da aprendizagem como autonomia, criatividade, e pensamento matemático.” (SANTOS, 2018, documento eletrônico). A partir da conversa com as professoras percebeu que elas consideravam suas práticas com mais êxito quando utilizavam como estratégia pedagógica a ludicidade. Já na conversa com as crianças, verificou que possuem “[...] grande prazer

em aprender brincando, o que indica que a ludicidade é parte integrante do sujeito.” (SANTOS, 2018, documento eletrônico).

A pesquisa de Santos (2019) permite a observação de que crianças de diferentes escolas e propostas vivenciam uma transição distinta. Algumas são mais limitadas e outras possuem liberdade de se expressar, brincar e imaginar. De qualquer forma as crianças sempre vivenciam sua corporeidade, mesmo quando tentam ser silenciadas. Matos (2018) encontrou professoras que entendiam a importância do corpóreo, viam sentido e o vinculavam a aprendizagem, mas que possuíam “[...]dificuldade em transpor as barreiras para uma educação integrada que contemple as necessidades e características da criança de seis anos.” (MATOS, 2018, documento eletrônico). Já a pesquisadora Sá (2015) percebeu que objetivos específicos não são associados às atividades corpóreas, que ocorrem geralmente em momentos recreativos. Os professores reconhecem a importância e, a partir da mudança do currículo, adicionaram um maior período para brincadeiras, mas sentem falta de preparação para trabalhar com questões relacionadas ao corpo e movimento. Além disso, sentem grande exigência da escola na questão da alfabetização, dando prioridade a isso. A partir dessa falta de suporte e conhecimento, a autora chega à conclusão de que a “[...] formação integral presente nos documentos oficiais está longe de ser alcançada.” (SÁ, 2015, documento eletrônico).

Segundo Cintra (2012), o ato motor ainda não é considerado pela escola algo importante para o desenvolvimento, ainda mais para o cognitivo e o afetivo. A escola não se sente responsável por oportunizar momentos em que as crianças “[...] vivenciem o espaço físico, fundamental para a construção do espaço mental, e [...] momentos para brincadeiras de ficção, importantes para o fortalecimento da representação.” (CINTRA, 2012, documento eletrônico).

4.2.4 Alfabetização, letramento e literatura

As pesquisas deste enfoque utilizaram como metodologia a abordagem etnográfica, a pesquisa explicativa, a pesquisa de campo e outras que envolviam a abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados foram o diário de campo, entrevista, observação, análise documental e bibliográfica. Como pressupostos teóricos foram citados a Sociologia da Infância e a Pedagogia histórico-crítico. Alguns autores mencionados foram Soares (2003, 2004), Kleiman (2005), Mortatti (2004, 2008), Frago (1993), sobre alfabetização e letramento e Vigotski (2007), Luria (1992,2012) e Rego (2011), sobre desenvolvimento infantil.

Segundo Peretti (2016), os Projetos Político Pedagógicos e o os Planos de estudos os quais analisou, seguem as orientações federais e estaduais, mas não se referem muito a alfabetização e ao letramento, deixando mais nas mãos das professoras o ajuste de suas práticas. A pesquisadora Souza (2011) observou em sua pesquisa professoras da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental com modos de ensino transmissivos da leitura e escrita, sem o incentivo de que a criança refletisse sobre a língua. As professoras pareciam não compreenderem como conduzir atividades e por isso, havia baixo investimento em atividades de produção de textos, individuais e coletivos, e as crianças não costumavam serem solicitadas a escrever palavras a partir de suas hipóteses. Segundo as crianças, houve diminuição dos momentos de brincadeira e momentos em que as professoras liam livros de história, entre o período anterior e o Ensino Fundamental, e aumento na demanda de atividades formais, em maior quantidade e mais difíceis.

Com uma pesquisa mais focada na literatura, Samori (2011, documento eletrônico) considera que as crianças se relacionam aos livros “[...] como artefatos culturais, quando eles passam a ser objetos de disputa, de conflito e negociação.”. A organização do espaço na escola e a possibilidade de acesso aos livros são decididos e controlados pelos adultos. Mesmo assim, as crianças parecem criar estratégias para compartilhamento de livros e produzem culturas nas relações que criam por meio da literatura, vivendo conflitos e criando seus critérios de escolha “[...] compreendendo melhor os papéis sociais vivenciados nestas situações” (SAMORI, 2011, documento eletrônico). Ainda na linha da literatura, Soares (2017) realizou uma pesquisa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Segundo ela, foi visível que as docentes

consideram a leitura como um conhecimento fundamental, utilizando estratégias e recursos diversos para desenvolver a competência leitora. As crianças dos dois períodos possuíam uma compreensão sobre leitura diferente, sendo que as crianças menores viam como algo associado aos livros literários e as do 1º ano como algo relacionado à aprendizagem, mas ainda consideravam a leitura fruitiva. Entretanto, as professoras consideram que há um grande trabalho de preparação das crianças para as avaliações externas, que influenciam e prejudicam na prática docente. Acreditam que as avaliações são necessárias, mas consideram que sofrem grande pressão para que as crianças consigam bons resultados, o que acaba atrapalhando o trabalho.

4.3 CURRÍCULO

O eixo de análise nomeado “Currículo” conta com seis trabalhos, sendo que somente um deles é uma tese e os demais são dissertações. Os trabalhos com essa temática se concentram no período de 2014 até 2016, com somente um trabalho que difere desse padrão por ser do ano de 2010. Três dos trabalhos são de universidades do Rio de Janeiro, dois são do estado de Minas Gerais, sendo um deles a única tese. Há um trabalho da Universidade de Campinas, o único do ano de 2010. Todos os trabalhos são da área da Educação. Como as informações deste eixo são reduzidas, apresento as informações de universidades e seus respectivos anos de defesa na Tabela 11:

Tabela 11 - Trabalhos do terceiro eixo por universidade e ano

Universidade	Ano
Universidade de Campinas	2010
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014
Universidade Federal de Juiz de Fora	2014
Universidade Federal de Minas Gerais	2016

Universidade Federal do Rio de Janeiro 2015

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 2014

Fonte: Rodrigues (2020)

Apresento a seguir o Quadro 3 com os títulos dos trabalhos e suas respectivas autoras:

Quadro 3 – Informações dos trabalhos presentes no terceiro eixo

Nº	Título	Autor(es)
60	A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental = narrativas de práticas curriculares não instituídas	Bonamigo, Celisa Carrara
61	A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre o Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões	Coimbra, Silvia Gabrielle Braz
62	Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar	Drummond, Rosalva de Cassia Rita
63	E, agora eu vou pra onde? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Rede de Mesquita RJ, em Jogo, currículo e avaliação	Dutra, Andrea Silveira
64	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Ribeiro, Edinéia Castilho
65	Dispositivos de infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, disputas na formação das crianças	Silva, Maria Carolina da

Fonte: Rodrigues (2020)

Duas questões de pesquisa que apareceram nos resumos, pois a maioria não constava com a questão de pesquisa, se centram nas seguintes indagações: qual é o currículo presente nas turmas de transição e como uma proposta curricular contempla a transição, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Alguns conceitos que apareceram, no conjunto total dos resumos, para guiar as pesquisadoras foram: conceito de “não lugar” do antropólogo Marc Augé (1994); conceitos da psicanálise de Winnicott (1964, 1975); conceitos da psicologia histórica-cultural de Lev Vigotski; e as

ideias de avaliação de Perrenoud (1999, 2007), Luckesi (2011) e Romão (2003). Alguns referenciais teóricos que também foram privilegiados pelas pesquisas foram: os historiadores Certeau (2003) e Huizinga (2007); os filósofos Bakhtin e Brabha; o psicólogo Piaget (1989); e o educador Paulo Freire.

Os objetivos de cada trabalho se centravam, resumidamente, em: discutir, a partir da cultura, os desdobramentos que acontecem na transição, focando no currículo (BONAMIGO, 2010); priorizar um contexto lúdico no 1º ano do Ensino Fundamental em oposição a instrumentos avaliativos que eximem a ludicidade (COIMBRA, 2015); analisar processos e práticas a partir da relação curricular com os relatórios descritivos (DUTRA, 2014); investigar os efeitos da antecipação da alfabetização no currículo (SILVA, 2016); analisar a construção da proposta curricular para verificar se a transição está contemplada (RIBEIRO, 2014); investigar os processos de produção de sentido na produção de políticas curriculares com foco no papel da coordenação pedagógica (DRUMMOND, 2014).

Sobre a metodologia dos trabalhos, todos se utilizaram de uma perspectiva qualitativa. Algumas das ferramentas metodológicas que apareceram foram: pesquisa narrativa, pesquisa etnográfica, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista, questionário, análise de discurso e estudo de caso. Todos os trabalhos têm enfoque na vivência na escola, seja a partir do contato com turmas ou com as professoras. Alguns dos referenciais teóricos utilizados para a metodologia foram: Yin (2001), Bardin (2011) e Ball.

A partir das análises foi possível perceber que a maioria das pesquisas discutiu um mesmo tópico: a falta do lúdico no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental e a sua substituição pela alfabetização. A pesquisadora Silvia Coimbra (2015), percebeu em sua pesquisa um currículo centrado em avaliações em que o lúdico não possuía espaço a não ser em momentos de ócio. Segundo ela, as docentes consideravam o lúdico como algo não produtivo e isso demonstrava pouco conhecimento do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Em consonância a esta discussão, a pesquisadora Maria Carolina da Silva (2016) discute em sua tese como no currículo do 1º ano ocorre uma antecipação da alfabetização, com o objetivo de que as crianças saiam alfabetizadas no fim do ano letivo, além de outros saberes que eram

comumentos ensinados nos anos posteriores. Essa antecipação de conhecimentos entra em conflito com o que a autora chama de dispositivo de infantilidade (SILVA, 2016), já que um dispositivo quer eliminar algumas marcas da infância para que possam aprender conteúdos mais avançados e o outro quer garantir que as crianças permaneçam com as características infantis a que são constantemente associadas. Aliando-se a essas duas autoras, Edinéia Ribeiro (2014) também discute a oposição entre o brincar e o aprender e como essa realidade não favorece a articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não permitindo uma transição ideal, além de retirar o foco da totalidade da criança. O que foi tematizado por essas pesquisadoras em suas pesquisas vai ao encontro do que percebi e vivenciei em minha trajetória na graduação. Os indivíduos do primeiro ano, conforme Motta (2013), começam a ter cada vez menos tempo para serem crianças e passam mais tempo em sua vida sendo alunos de uma pedagogia transmissiva e antiquada, que apresenta regras rígidas e brincadeiras ocasionais. É criado um conflito entre aula e brincadeira, entre conteúdo e lúdico, apagando a importância que possuem para o desenvolvimento infantil.

Outra perspectiva colocada em discussão, pela pesquisadora Bonamigo (2010), é a das professoras que passaram a ser responsáveis pelo 1º ano após a efetivação do Ensino Fundamental de Nove Anos. No caso, as professoras que eram da Educação Infantil e passaram a ser responsáveis por essas turmas já conheciam a faixa etária das crianças de seis anos, mas estavam em um novo espaço e tinham um currículo com novas responsabilidades. Em contraponto, às professoras que já eram do Ensino Fundamental, receberam crianças de uma nova faixa etária que exigiam delas outros conhecimentos. Segundo a autora, esses dois tipos de docentes se apropriaram de “[...] linguagens, práticas, espaços e formas de organização uns dos outros para poder resistir às mudanças e dificuldades [...]” (BONAMIGO, 2010) e utilizaram da mudança como combustível para criarem práticas pedagógicas. Trazendo um autor externo a discussão, segundo Tardif (2012), os saberes docentes são construídos em situações de trabalho, são plurais e heterogêneos, criados através da prática pedagógica. Esses saberes são personalizados e próprios do sujeito, sendo difícil dissociá-los “[...] das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.” (TARDIF, 2012, p. 265).

4.4 DOCÊNCIA

Neste eixo estão 16 trabalhos que abordam a transição a partir do contexto dos professores, analisando relatórios, planejamentos, suas trajetórias profissionais, práticas pedagógicas, seus processos de avaliação, buscando investigar como o trabalho das professoras foi afetado pela mudança no currículo e de que forma ele está acontecendo. São 13 dissertações, dois artigos (da Universidade do Estado de Minas Gerais e da Universidade Regional de Blumenau) e uma tese (da Universidade Federal de São Carlos). Abaixo está localizada a Tabela 12, de quantidade de trabalhos por universidade. É possível perceber que as universidades de São Paulo foram a maioria nesse eixo, com sete trabalhos. Minas Gerais conta com três trabalhos e o estado de Santa Catarina apresenta dois trabalhos.

Tabela 12 - Quantidade de trabalhos do quarto eixo por universidade

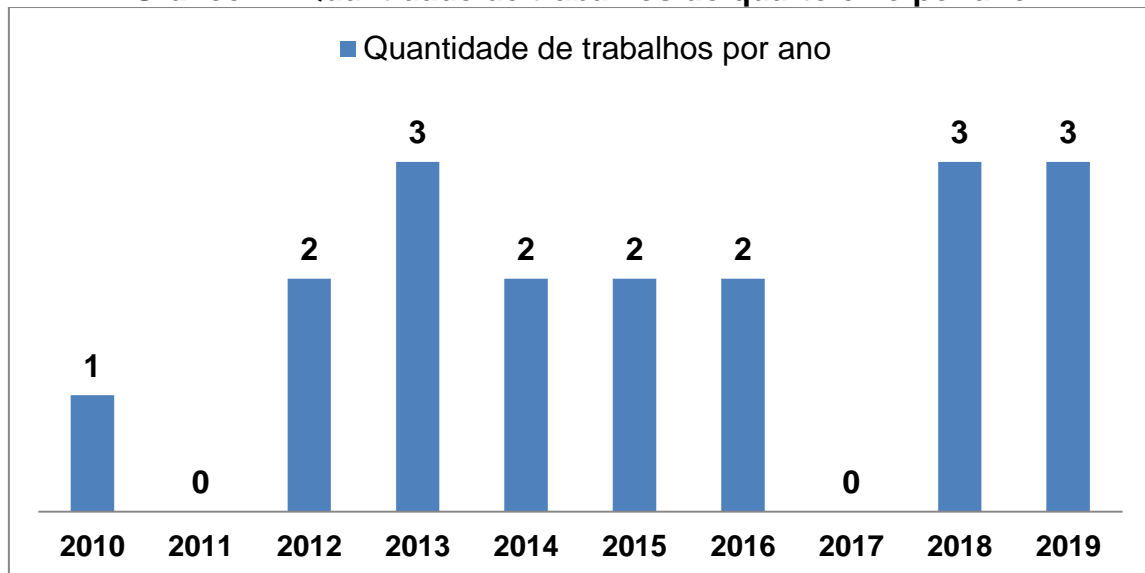
Universidade	Nº de trabalhos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	3
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1
Universidade do Estado de Mato Grosso	1
Universidade do Estado de Minas Gerais	1
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1
Universidade Estadual de Campinas	1
Universidade Estadual de Londrina	1
Universidade Federal da Paraíba	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1

Universidade Federal de Santa Catarina	1
Universidade Federal de São Carlos	1
Universidade Metodista de São Paulo	1
Universidade Nove de Julho	1
Universidade Regional de Blumenau	1
TOTAL	16

Fonte: Rodrigues (2020)

Seis dos trabalhos são bem recentes, do ano de 2019 e 2018. Há ainda dois trabalhos dos anos de 2015 e dois de 2016. Os outros se dividem entre os anos de 2010 à 2014. Abaixo está o Gráfico 7, de quantidade de trabalhos por ano.

Gráfico 7 - Quantidade de trabalhos do quarto eixo por ano



Fonte: Rodrigues (2020)

Somente um trabalho não é da área da Educação, pertencendo à área da Psicologia. As informações referentes aos títulos e autores dos trabalhos estão disponíveis no Quadro 4:

Quadro 4 - Informações dos trabalhos presentes no quarto eixo

Nº	Título	Autor(es)
66	Relatórios descritivos das crianças na transição	Arakaki, Letícia Augusta

	CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo	
67	Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos	Barcelos, Marciel; Santos, Wagner dos; Neto, Amarílio Ferreira
68	A alfabetização e o Ensino Fundamental de Nove Anos: os desafios do 1º ano	Câmara, Regina Celia dos Santos
69	Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre o docente e as teorias sobre o desenvolvimento humano.	Camargo, Carmen Aparecida Cardoso Maia; Camargo, Marcio Antonio Ferreira; Souza, Virginia de Oliveira
70	O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização	Cardoso, Renata Santana de Miranda
71	O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas de professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos	Corrêa, Danielle Vasconcelos
72	A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental	Cruz, Maria do Carmo Gallo
73	Práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental	Lustig, Andrea Lemes
74	Repercussões da implementação do Ensino Fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano de rede municipal de ensino de São Paulo	Meirelles, Valéria Aparecida da Silva Passos
75	Ensino Fundamental de nove anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos	Moraes, Alessandra Cardoso de
76	O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva de professoras da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo	Moraes, Milene Carla Rovaron
77	Bem-vinda à escola : o ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar	Oliveira, Luciana Dias de
78	Articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus	Oliveira, Sonara Maria Lopes de
79	O registro docente como instrumento de acompanhamento da aprendizagem: da	Pereira, Elenice Alves

	Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental	
80	Um ano mais cedo ou um ano a mais: representação social de referencial curricular para os professores alfabetizadores no Ensino Fundamental ampliado.	Purim, Rosane Fronza
81	A lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com criança de seis anos no Ensino Fundamental na cidade de Farias Brito-CE	Souza, Cicera Cosmo de

Fonte: Rodrigues (2020)

Os objetivos dos trabalhos, de maneira geral, concentram-se em analisar relatórios avaliativos das crianças da Educação Infantil, verificando se as professoras do Ensino Fundamental os utilizam para o seu planejamento e de que forma poderiam integrá-los em sua organização de aula. Dessa forma, as pesquisadoras querem investigar como se dá o acompanhamento da aprendizagem das crianças pelas professoras do 1º ano e como é feito o registro docente. Além disso, alguns trabalhos centram-se em verificar, a partir da perspectiva dos docentes, como se deu a implantação do novo currículo, quais novos desafios surgiram e as concepções que possuem sobre as especificidades da criança de seis anos. Neste contexto, a maioria pretende discutir se as práticas pedagógicas contemplam as particularidades das crianças, percebendo se elas estão experienciando uma transição benéfica com o brincar ainda integrado no cotidiano escolar. Os trabalhos foram divididos em dois enfoques a partir do foco das pesquisas, um deles a partir do planejamento das professoras e outro da avaliação.

Algumas metodologias utilizadas pelas pesquisadoras foram: pesquisa de caráter bibliográfico, pesquisa documental, pesquisa de campo, pesquisa-ação, análise de conteúdo, análise documental, estudo de caso. Os instrumentos para a coleta constituíram-se de observação, entrevista, questionário, registro e diário de campo, grupos de conversas, dentre outras. Bardin (1997, 2011, 2012), Franco (2012) e Minayo foram citados quando a análise de conteúdo era uma metodologia utilizada. Como referencial teórico explícito nos resumos, Fernandes (2009), Hadji (1993, 2001) e Perrenoud (2000, 2004) foram citados sobre avaliação; Sacristán e Gómez (2010) e Candau (2013) sobre currículo; Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Motta (2013) sobre

transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Oliveira (2014) sobre Educação Infantil e Soares (2017) sobre Alfabetização. Piaget, Vygotsky, Wallon e Freud foram utilizados para discutir as teorias do desenvolvimento humano. Outros autores mencionados foram Hoffmann (2014), Oliveira-Formosinho (2013), Ariès (1981), Seber (1997), Ferreiro (2003, 2006), Sarmiento (2007), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), Santos (2006), Gatti (2007), Ghedin e Franco (2008), Triviños (2001), Nóvoa, David Harvey, Dominique Julia, Sacristán.

4.4.1 Planejamento

Uma parte dos trabalhos selecionados concentrou-se nos planejamentos das professoras, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Cardoso (2018), em sua dissertação, constatou que os registros feitos na Educação Infantil não demonstram de forma suficiente as aprendizagens dos alunos e, além disso, as professoras do 1º ano não demonstravam em seus próprios planejamentos influência dos Relatórios Descritivos, feitos na Educação Infantil, desconsiderando, de certa maneira, a questão da transição do aluno. Os relatórios evidenciam o percurso vivido pela criança em seu período educacional anterior ao Ensino Fundamental e é essencial para que a continuidade do processo educativo se mantenha (ARAKAKI, 2019). Os registros feitos na Educação Infantil precisam contemplar mais as aprendizagens dos alunos, com uma maior reflexão sobre as aprendizagens significativas deles. A elaboração dos registros não deve ser realizada de forma puramente burocrática e, conseqüentemente, superficial (PEREIRA, 2019). Os relatórios que acompanham as aprendizagens são, segundo grande parte das autoras, essenciais para que a transição ocorra de forma linear. É importante garantir a inclusão de espaços formativos sobre avaliação na Educação Infantil, que ajude na realização dos relatórios, e que auxilie os professores do Ciclo de alfabetização a utilizarem os relatórios da Educação Infantil

para subsidiar seu próprio planejamento, impulsionando uma transição com propostas continuadas e sem ruptura de percurso (CARDOSO, 2018).

Em auxílio à questão anterior, Arakaki (2019) se propõem em sua pesquisa, realizada a partir dos relatórios descritivos, elencar proposições para um roteiro que auxilie “[...] no planejamento das ações pedagógicas dos educadores [...]” (ARAKAKI, 2019, documento eletrônico), com recomendações para a elaboração e análise dos relatórios. Acredito ser fundamental que pesquisas com proposições como esta, que podem auxiliar no trabalho prático do professor, atinjam as escolas. O saber científico não deve ficar restrito às universidades, mas ser disponibilizado e compartilhado com o coletivo para que seja aproveitado pelos profissionais, possibilitando mudanças no trabalho docente, através do suporte, e, em consequência, na continuidade do ensino das crianças.

4.4.2 Avaliação

Pesquisadoras que observaram práticas pedagógicas no 1º ano encontraram frequentemente como realidade atividades monótonas e mecânicas. Nesse contexto, o brincar voluntário, que é espontâneo e sem uma intenção formal, é substituído pelo brincar dirigido, sempre acompanhado de um conteúdo obrigatório (OLIVEIRA, 2013). Segundo a autora, estratégias lúdicas que fazem sentido para a criança acabam por ser prazerosas e auxiliam na construção do aprendizado dos conteúdos, como a leitura e a escrita, mas de maneira autônoma. Corroborando a isto, intervenções, baseadas na teoria piagetiana, que interligam jogos e brincadeiras com atividades curriculares, minimizam rupturas na transição (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2018).

Em contraponto, Câmara (2012) se deparou em sua pesquisa com professoras que reconhecem a importância do lúdico, mas acabam se preocupando mais com a alfabetização devido às determinações da Secretaria de Educação e das pressões que sentem da comunidade escolar, dos familiares, cuidadores e das professoras dos

próximos anos. Mesmo que considerem a mudança no currículo benéfica, se deparam com desafios para inclusão total das crianças, como falta de formação continuada, conhecimento sobre as especificidades da idade, orientações sobre materiais pedagógicos, não possuem um espaço físico adequado e defrontam-se com grandes turmas que precisam lidar de forma solitária (MORAES, 2014). Segundo a autora, as principais mudanças necessárias para estes desafios seriam uma parceria melhor entre os professores e a coordenação da escola e uma remuneração justa e suficiente para um padrão de vida digno aos professores, sendo que dessa forma poderiam se dedicar somente a Rede Estadual, no caso da pesquisa de São Paulo, a que trabalham. A ação coletiva é uma das formas de superar os problemas encontrados no fazer docente, já que “[...] o significado da mudança está na maneira como os envolvidos podem vir a entender o que deve mudar e como fazê-lo.” (MORAES, 2012, documento eletrônico).

A questão abordada por Câmara (2012) demonstra, segundo António Nóvoa (2002), um fenômeno social que permite que especialistas científicos intervenham em questões pedagógicas, retirando a autonomia profissional dos professores. Isso acontece, por exemplo, quando há a separação entre “[...] a elaboração dos currículos e dos programas de concretização pedagógica.” (NÓVOA, 2002, p. 55). O currículo, a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos, foi alterado, mas diversos professores afirmam que não foram preparados para as mudanças que ocorreram. É criada uma condição em que, como o professor não consegue dar conta de seu trabalho, devido a intensificação do mesmo, ele recorre aos especialistas, esperando que lhe digam como prosseguir.

A pesquisadora Oliveira (2019) se propõe a salientar a relevância da formação em contexto de professores para uma articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Importante evidenciar que, segundo Corrêa (2016), as docentes dessas distintas etapas possuem concepções, saberes e práticas diferentes que são marcas de suas experiências acadêmicas e profissionais. No caso, o curso de formação em contexto proposto por Oliveira, demonstrou que a vivência entre os professores e a troca de experiências contribuíram para práticas que respeitam a autonomia da criança, possibilitando a real vivência da infância, valorizando suas brincadeiras, interações e diferentes linguagens, sem rupturas entre uma etapa e outra.

Segundo Cruz (2013), a partir de sua pesquisa, há uma relação entre os procedimentos avaliativos utilizados pelas professoras com as crianças do 1º ano e as diretrizes que definem o planejamento pedagógico das práticas de alfabetização atuais. As políticas educacionais refletem no trabalho pedagógico quando a infância é deixada de lado para que questões ligadas à alfabetização sejam colocadas em foco (SOUZA, 2018). Como Câmara (2012) menciona em sua pesquisa, as professoras reconhecem o lúdico, mas se sentem pressionadas em atividades de alfabetização por determinações que chegam de lugar superior a elas. A legislação garante o direito à educação, mas ainda há “[...] precariedade na formação dos professores, nas condições de trabalho e na atuação dos docentes.” (OLIVEIRA, 2019, documento eletrônico). Alicerçado nisso, ainda conforme a autora, está a necessidade da valorização do professor “[...] em termos de salário, quadro de carreira e processo formativo.”(OLIVEIRA, 2019, documento eletrônico).

4.5 GESTÃO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

O eixo que congrega trabalhos que tematizam a Gestão conta com apenas quatro dissertações, sendo que a maioria é da área da Educação e somente uma da Psicologia. Dois dos trabalhos são de São Paulo, um deles sendo da Psicologia. Os outros dois são de diferentes estados, um do Rio Grande do Sul e outro do Rio de Janeiro. Assim como o terceiro eixo, as informações de universidades e anos estarão relacionadas devido ao número reduzido de trabalhos, conforme mostra a Tabela 13:

Tabela 13 - Trabalhos do quinto eixo por universidade e ano

Universidade	Ano
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018
Universidade de São Paulo	2011
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2015

Fonte: Rodrigues (2020)

A seguir está presente o Quadro 5, com os títulos das pesquisas e suas respectivas autoras:

Quadro 5 - Informações dos trabalhos presentes no quinto eixo

Nº	Título	Autor(es)
82	Agora, acabou a brincadeira! – A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos	Barboza, Georgete de Moura
83	O que há do outro lado? A gestão da transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Machado, Joceane da Silva
84	A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Souza, Taís Luciana de
85	Ensino Fundamental de nove anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores	Thomé, Andréa Cristine Mesquita Bergamasco

Fonte: Rodrigues (2020)

Os objetivos dos trabalhos giram em torno da tentativa de compreender a gestão escolar e o gestor no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando entender as dificuldades e novos desafios que surgiram a partir da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, as soluções encontradas e aprendizados. Isso visando um benéfico processo de transição dessas crianças que, além de irem para um novo de espaço, vivenciam um currículo diferente.

As metodologias, em geral, contam com entrevista, algumas coletivas outras individuais. Num único trabalho a entrevista não foi utilizada, sendo realizada uma pesquisa do tipo pesquisa-intervenção através de “[...] encontros formativos e ações integradoras [...]” (MACHADO, 2019, documento eletrônico) entre os dois contextos, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os coordenadores pedagógicos foram os sujeitos de todas as entrevistas, mas também apareceram outros, como a supervisora da secretaria municipal de educação e os próprios professores. Em uma das pesquisas,

além da entrevista, também foi feita uma análise documental das atribuições do coordenador pedagógico.

Foram citados como referencial teórico das pesquisas conceitos como de entre-lugar, de Bhabha (1998), e o de cronotopo, de Bakhtin (2006, 2010, 2011). A perspectiva de Rede de Significações orientou o trabalho de Thomé (2011) e outros autores foram mencionados: Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, 2005, 2013); Paulo Freire (1996, 1997, 2011); Lück (2002) e Oliveira (2003) (temática de gestão educacional e educação libertadora); Motta (2013), Barbosa e Delgado (2012), Rocha e Kramer (2013) (temática do Ensino Fundamental de nove anos).

Nas análises realizadas nos trabalhos uma mesma impressão foi comum às pesquisadoras: há uma desarticulação e um certo despreparo dos profissionais envolvidos com a transição. Os gestores e professores entendem a importância para a aprendizagem das crianças da transição ser feita de forma articulada e com continuidade, mas há uma desorganização, falta de diálogo e pouco cuidado com essa etapa. Como a autora Andrea Rapoport (2009) traz em seu capítulo do livro “A criança de 6 anos no Ensino Fundamental”, deve-se minimizar essa ruptura entre a Educação Infantil e o ingresso no primeiro ano justamente por ser uma nova etapa que, por causa do contexto de mudanças, exige muito do emocional da criança. Se não se procura realizar uma transição adaptada e sem uma brusca mudança do que foi vivenciado pela criança anteriormente, a aprendizagem e desenvolvimento podem sofrer interferências.

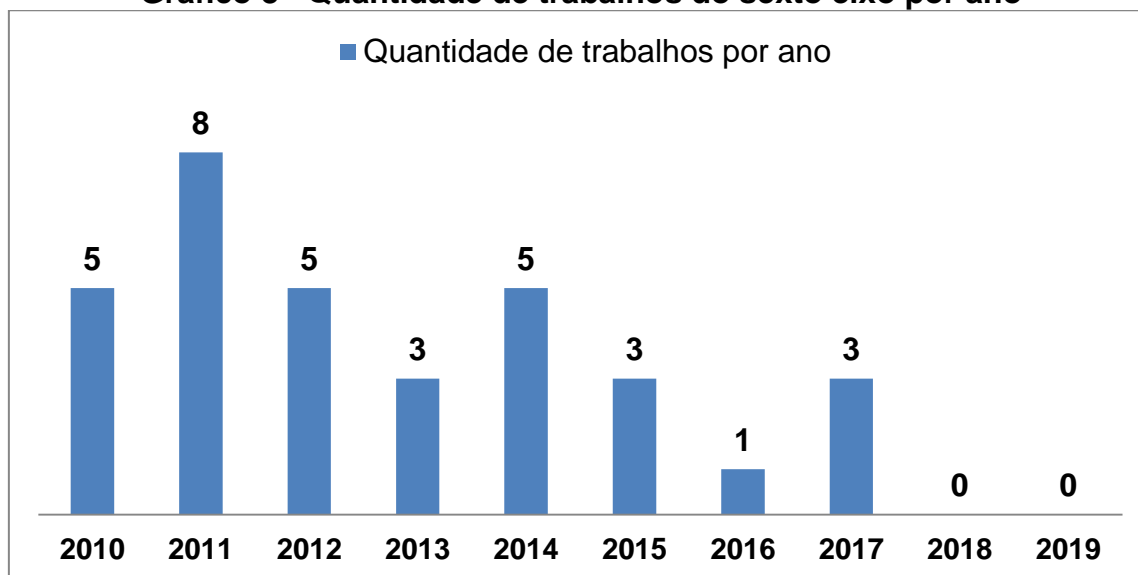
Para contornar essa situação, Souza (2018, documento eletrônico) propõem que sejam oportunizados espaços “[...] que culminem em ações formativas [...]” para que as propostas curriculares sejam atendidas e as crianças sejam envolvidas no processo de transição. Ou seja, ao invés de uma organização descontextualizada e feita apenas por um grupo, como a coordenação escolar, todos os envolvidos no processo educativo participam como sujeitos ativos, integrando a criança em um contexto de “[...] partilha, na construção dos saberes e na vivência de experiências.” (BRITO; SANTOS, 2011, p.3).

As autoras Brito e Santos escreveram a citação anterior baseadas no conceito de Julia Oliveira-Formosinho de “Pedagogia-em-Participação” que pretende revogar uma pedagogia transmissiva e substituí-la por uma que considera a criança um sujeito na

sua formação (OLIVERA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017). A pesquisadora Machado (2019), que possui o único trabalho que não utiliza como metodologia a entrevista e sim uma pesquisa-intervenção com encontros formativos, relatou que, a partir desses encontros, foi percebida pela escola a importância de ouvir as próprias crianças, que podem demonstrar suas expectativas e dificuldades. Através do diálogo com as protagonistas desta etapa, é possível criar uma transição “[...] harmoniosa e sensível [...] tendo o mínimo de rupturas [...]” (MACHADO, 2019, documento eletrônico), para que as particularidades de cada um sejam respeitadas.

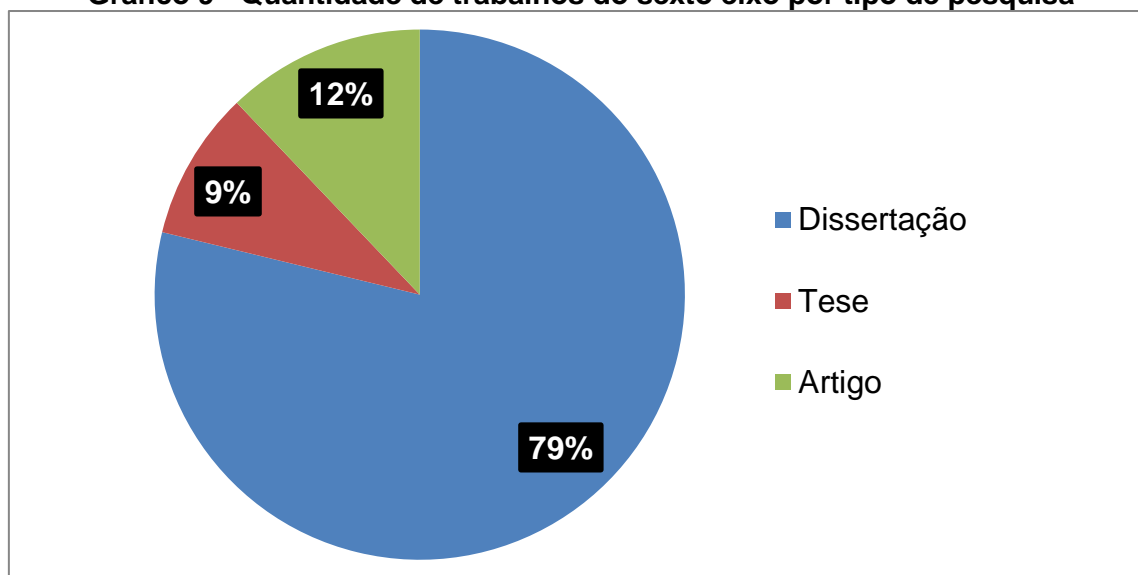
4.6 A POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Este eixo é formado de 33 trabalhos que discutem, de formas distintas, sobre a mudança do currículo a partir da lei do Ensino Fundamental de Nove Anos. Ele foi dividido em três enfoques, sendo o primeiro composto por trabalhos que discutem como ocorreu a implementação, o segundo com pesquisas sobre quais implicações foram percebidas após a mudança e o terceiro com análises de discursos, seja de documentos, pesquisas acadêmicas ou periódicos, focando no que é dito e informado sobre a alteração. Da mesma forma que no primeiro e no segundo eixos de análise, devido ao número maior de pesquisas, apresentarei as informações de quantidade de trabalhos por ano, por tipo de pesquisa, por universidade e por área de conhecimento através de gráficos. Apresento a seguir o Gráfico 8, de quantidade de trabalhos por ano, no qual é possível perceber que, como várias pesquisas deste eixo se centram nas questões da implementação, diversos trabalhos são do ano seguinte a data limite de implementação, 2011, e o próprio ano de 2010 possui um número elevado de trabalhos.

Gráfico 8 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por ano

Fonte: Rodrigues (2020)

No Gráfico 9, de quantidade de trabalhos por tipo de pesquisa, é possível perceber que há um número considerável de Artigos, quando analisamos proporcionalmente, neste eixo comparado com os outros, já que são quatro e três teses, mesmo que o número maior continue sendo o de dissertações.

Gráfico 9 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por tipo de pesquisa

Fonte: Rodrigues (2020)

A seguir está a Tabela 14, de quantidade de trabalhos por universidade, demonstrando que a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Santa Catarina possuem um número elevado de trabalhos sobre o tema e, inclusive, contam em sua maioria com trabalhos dos anos de 2010 à 2012.

Tabela 14 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por universidade

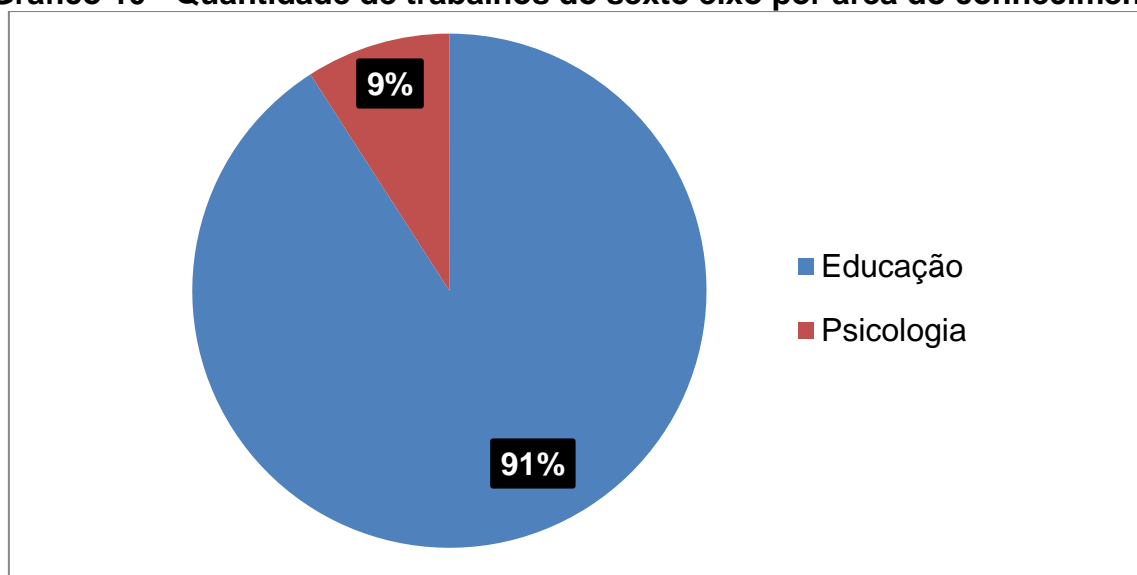
Universidade	Nº de trabalhos
Universidade de São Paulo	6
Universidade de Santa Catarina	4
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2
Universidade do Vale do Itajaí	2
Universidade Federal da Grande Dourados	2
Universidade Federal de Santa Maria	2
Centro universitário FIEO	1
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
Universidade Cidade de São Paulo	1
Universidade do Estado de Santa Catarina	1
Universidade do Sul da Santa Catarina	1
Universidade Estadual de Feira de Santana	1
Universidade Estadual de Maringá	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	1
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1
Universidade Federal de Pelotas	1
Universidade Federal de Pernambuco	1
Universidade Federal de São Paulo	1
Universidade Federal do Maranhão	1

Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
TOTAL	33

Fonte: Rodrigues (2020)

O Gráfico 10, de quantidade de trabalhos por área de conhecimento, deixa claro que a área da Educação é predominante, com somente três pesquisas da Psicologia, mas aviso ao leitor que é neste eixo que se encontra o único trabalho da área da Linguagem, que incorporei aos dados de Educação.

Gráfico 10 - Quantidade de trabalhos do sexto eixo por área do conhecimento



Fonte: Rodrigues (2020)

Antes da divisão por enfoques, apresento o quadro resumo (Quadro 6) com os títulos e respectivos autores que foram considerados para este eixo:

Quadro 6 - Informações dos trabalhos presentes no sexto eixo

Nº	Título	Autor(es)
86	A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Rabinovich, ShellyBlecher
87	Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas	Samways, Andréia Manosso
88	A Reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto Político	Souza, KellciaRezende

	Pedagógico das escolas	
89	O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Colombi, Gisela Maria Silveira
90	Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? um velho caminho em nova estrada?	Hashimoto, Cecília Iacoponi
91	O Ensino Fundamental de Nove Anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica	Cardoso, Dorenilda Da Silva.
92	Ensino Fundamental de Nove Anos - ampliação ou absorção? a experiência do município de Londrina	Salerno, Soraia Kfourri
93	A criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos: o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG.'	Ribeiro, Rosangela Benedita.
94	Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	Ferraresi, Paula Daniele
95	Inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis (2006-2013)	Cavalheiro, Caroline Battistello
96	Ensino Fundamental de nove anos no município de Camaragibe: processo de implantação	López, Valéria de Oliveira
97	Ensino Fundamental de Nove Anos: uma resposta jurídico-administrativa para (não)enfrentar históricos problemas do ensino brasileiro	Domingues, Juliana Dos Reis.
98	Agora é para alfabetizar, sim ou não? : análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos	Leme, Andressa Caroline Francisco
99	¹¹ O potencial da lei do Ensino Fundamental de 9 anos	Schlickmann, Maria Sirlene Pereira
100	As crianças de seis anos no Ensino Fundamental: implicações na organização do trabalho pedagógico de escolas municipais de Conceição do Jacuípe (2007-2012)	Assis, Liliane Souza De
101	Criações brincantes: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos	Almeida, Larissa Monique De Souza
102	A transição da pré-escola para o Ensino	Dorighello, Leticia De

¹¹ O trabalho de Schlickmann é o do programa de Ciências em Linguagem que foi incorporado como da área da Educação na análise de dados.

	Fundamental de nove anos: sentidos produzidos por pais e professores	Sousa
103	O cenário da Educação Infantil no município de Santo André após a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos	Biazan, Cintia Cristina Escudeiro
104	As crianças de cinco anos no oeste do Paraná: normatizações e concretizações em disputa	Paula, Flavia Anastácio De; Demenech, Flaviana
105	O Ensino Fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural	Poroloniczak, Juliana Aparecida
106	A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo	Marega, Ágatha Marine Pontes
107	Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados - MS	Bueno, Mara Lucinéia Marques Corrêa
108	Resenha - A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e seus efeitos para a Educação Infantil: Um estudo em municípios catarinenses	Sponchiado, Justina Inês
109	Ensino Fundamental de Nove Anos: Em busca da legitimação no cotidiano escolar	Antunes, Jucemara
110	Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola	Tenreiro, Maria Odete Vieira
111	Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos	Bezerra, Delma Rosa dos Santos
112	Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso	Klein, SylvieBonifacio
113	A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú	Sinhori, Eliane de Fátima Inglez
114	O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Ferreira, RuhenaKelber Abrão.
115	A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: reflexões e indagações	Aguiar, Maria Aparecida Lapa de
116	O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS	Ronsoni, Marcelo Luis
117	Ensino Fundamental De 9 (nove) Anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís	Leal, Maria do Perpetuo Socorro Lima
118	Implementação de Políticas Públicas: um estudo de caso sobre a ampliação do Ensino	Gil, Lara Gonzalez

	Fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo	
--	--	--

Fonte:Rodrigues (2020)

4.6.1 Implementação

Dentro deste primeiro enfoque estão as pesquisas que objetivaram analisar o processo de configuração e implementação da nova política pública, buscando entender como aconteceu, como estava sendo implementado e quais as expectativas das crianças, familiares, cuidadores e professores, e da gestão escolar diante desta mudança. As metodologias privilegiadas foram o estudo de caso, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Como instrumentos foram citados observação e entrevista, selecionando como sujeitos as crianças, os familiares, cuidadores, os professores, a equipe gestora, os antigos profissionais que atuavam nas escolas e os membros da Secretaria Municipal de Educação. A análise dos dados, de todos os enfoques deste eixo, se deu majoritariamente pela análise de conteúdo. Teóricos que embasaram os estudos foram: Vygotski, Henri Wallon, Magda Soares, Angela B. Kleiman, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Apple (2009), Freire (1987, 2011), Giroux e Simon (2009), Giroux (1997), Moreira (2004, 2009, 1990) e Silva (2007, 2010).

Foi percebido pelas pesquisadoras que o Ensino Fundamental, mesmo com a alteração do currículo, não foi reestruturado. O que aconteceu foi uma antecipação da alfabetização na vida das crianças (KLEIN, 2011), continuando as mesmas práticas da 1ª série, mas com crianças mais jovens. Poucas foram as mudanças ocorridas nas escolas, marcadas pela “[...] improvisação, pela falta de condições infraestruturais e pedagógicas que entravam a organização do espaço, do tempo e currículo em consonância com orientações nacionais.” (BUENO, 2010, documento eletrônico). A pesquisadora Sinhori (2011) verificou que mesmo a Secretária de Educação, da Rede Municipal de Balneário Camboriú, se mobilizando, proporcionando seminários para

discussão do novo currículo, não houveram mudanças no espaço físico e estrutural da escola. Já na pesquisa de Gil (2012), a Secretária, da rede municipal de São Bernardo do Campo, não incluiu a comunidade escolar nas discussões, deixando a escola com a sensação de que não possuíam suporte, com a permanência de práticas pedagógicas do antigo currículo. Klein (2011), que realizou sua pesquisa na Rede Municipal de São Paulo, também percebeu que não houve espaço de discussão na implementação da política para as crianças e os adultos envolvidos.

Segundo Sponchiado (2010) o Ensino Fundamental de Nove Anos foi outra política feita de forma verticalizada. Foi um processo inadequado de reestruturação pedagógica, sem planejamento de ações nas instituições, com pouca reformulação nos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos, sem formação continuada para a adaptação de práticas pedagógicas (SOUZA, 2012). A política de mudança “[...] não contemplou efetivamente os princípios democráticos para a garantia da permanência qualitativa dos alunos do ciclo da infância [...]” (LEAL, 2011, documento eletrônico), sem garantias físicas e de estrutura nas escolas. As propostas pedagógicas continuam sendo as mesmas do antigo Ensino Fundamental, o espaço físico, como já mencionado diversas vezes, e o currículo nas escolas não estão preparados para receber as crianças de seis anos, as tratando como se tivessem sete anos de idade (RABINOVICH, 2012).

Diferindo das pesquisas apresentadas anteriormente, a pesquisadora Cavalheiro (2014) encontrou, no Projeto Político Pedagógico reestruturado da escola que realizou sua pesquisa, uma escola privada do município de Florianópolis, “[...] busca por consultoria externa, utilização de referências da Educação Infantil e uma relativa presença dos professores no processo de elaboração.” (CAVALHEIRO, 2014, documento eletrônico). Mesmo assim, observou nas aulas tarefas mecânicas de alfabetização. Já López (2014) verificou que, no município de Camaragibe, que analisou, a implementação foi feita de forma continuada na rede, com uma proposta construída na coletividade.

4.6.2 Implicações

As pesquisas que considerei para o enfoque de Implicações, num geral, buscam investigar possíveis mudanças e continuidades que podem ter ocorrido na vida escolar após a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, verificando, por exemplo, os impactos pedagógicos da política, como os profissionais da educação compreendem a mudança e que sentidos são produzidos pelos familiares, cuidadores e professores. O estudo de caso foi a metodologia mais utilizada, mas também foram citadas a pesquisa cartográfica e o experimento didático. Os instrumentos de coleta escolhidos foram: diário de campo, conversas, oficinas, entrevista, observação, análise documental e questionário. Os sujeitos das pesquisas variavam desde as próprias crianças até professores, coordenadores, gestores e as famílias.

Foram utilizados pelas pesquisas os seguintes referenciais teóricos: Vigotski, Leontiev e Elkonin para utilizar a Teoria Histórico-Cultural; Heller (1992), Forquin (1993), Certeau (1996) e Geertz (2008) para discutir cotidiano e escola; McLaren (1992), Bourdieu (1998) e Foucault (2010) para trabalhar conceitos de cultura, poder, disciplina e resistência. Outros citados foram: Kohan (2004, 2005, 2010), Corazza (2001, 2002), Paraíso (2002, 2010), Deleuze e Guattari (1995), Arelaro (2005;, 2011), Barbosa (2010, 2012), Campos (1999, 2009, 2011), Corrêa (2003, 2011), Haddad (2006, 2010), Klein (2011), Kramer (1995, 2006, 2011), Moss (2011), Monção (2013) e Rosemberg (1999, 2009).

Segundo diversas pesquisas, durante o processo de implementação os professores, gestores, familiares e cuidadores, se sentiram inseguros devido à falta de orientação sobre a nova proposta. A comunidade escolar não se sentiu parte da construção, mas vivenciou como algo imposto (ANTUNES, 2010). A pesquisadora Ronsoni (2011) afirma em sua pesquisa que a participação das professoras nas discussões prévias sobre as estratégias pedagógicas que poderiam ser adotadas pelo sistema estadual e municipal na implementação não foi considerada. Os profissionais vivenciam sentimentos de frustração “[...] perante a incerteza quanto às mudanças,

especialmente pelo ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental.” (RONSONI, 2011, documento eletrônico). Também conforme a autora, as formações que as professoras receberam foram focadas na alfabetização, na forma de uso dos programas de alfabetização adotados, e, mesmo assim, elas assumem sozinhas a responsabilidade pelo trabalho pedagógico que fazem em sala de aula.

Muito do antigo Ensino Fundamental foi visto na organização das escolas, com pouca inovação no currículo e nenhuma modificação no espaço físico (BEZERRA, 2011). Houve também um movimento de escolarização da Educação Infantil, que após a implementação do novo Ensino Fundamental se tornou um espaço mais institucionalizado, com poucas atividades lúdicas e com uma maior preocupação das professoras sobre a preparação dos alunos para a próxima etapa (BLAZAN, 2017). O olhar para os alunos, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, e suas especificidades para propor uma prática pedagógica que atenda às necessidades é a forma que uma escola de qualidade se efetivará (PAULA; DEMENECH, 2017), sendo necessário esse movimento

[...] de rever as práticas de alfabetização, compreender as resistências docentes e discentes para estabelecer novos tempos e espaços em que o brincar, singularidade da infância, esteja presente no processo de escolarização da criança. (SAMWAYS, 2012, documento eletrônico).

Marega (2010) discute sobre a importância de, na mediação pedagógica, a professora não opor uma atividade a outra, sinalizando uma como lúdica, e dessa forma prazerosa e divertida, e outra de estudo, ligada a uma ideia de obrigatoriedade e de algo formal. O prazer de conhecer e aprender deve ser incentivado junto com o da brincadeira, fomentando nas crianças o desejo de ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo. A ideia de oposição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aparece novamente a partir da verificação de que o primeiro ambiente é acolhedor, permite que a criança se expresse com sua própria linguagem e seja criativa. No segundo espaço, a criança se expressa não mais por brincadeiras e momentos lúdicos, mas através da palavra escrita. No Ensino Fundamental “[...] características como a espontaneidade, criatividade, imaginação, prazer, alegria e divertimento [...]” (FERREIRA, 2011) perdem espaço. Espaço esse preenchido por curtos períodos de tempo com um cronograma de conteúdos apertados.

4.6.3 Discursos

Os trabalhos atribuídos para este enfoque foram aqueles que tinham como objetivo investigar o que era dito nas orientações oficiais da política educacional, se os pareceres e instrumentos legais forneciam subsídios para a prática pedagógica na transição, investigação de discursos produzidos para a implementação da lei e pesquisas com proposta de mapear as produções discentes sobre o tema do Ensino Fundamental de Nove Anos, proposta essa similar a do meu trabalho. A metodologia utilizada pelas pesquisadoras de forma geral foi a pesquisa documental e análise de discurso, mas também foram citadas a pesquisa de campo e, como no caso do meu estudo, a pesquisa bibliográfica. As ferramentas utilizadas foram o questionário, a entrevista, análise de documentos e textos e observação de campo.

Como referencial teórico foram citados: Goodson (2012), Ranghetti e Gesser (2011), Moreira e Tadeu (2011) e Sacristán (2000) para falar de currículo; Caldeira e Zaidan (2010), Campos (2007), Gauthier *et al.* (2006) e Veiga (1998) sobre prática pedagógica; Althusser (1978, 1985) e Foucault (2013, 1996, 2013) para pensar a escola enquanto espaço institucionalizado, como uma instância de poder; Soares (1996) e Tfouni (2010) sobre processo de alfabetização e letramento; e Kramer (1994, 1996, 2006, 2007, 2011) para discussões sobre singularidade infantil e educação da infância.

Segundo a pesquisa de Cardoso (2013), os Dispositivos legais contemplam apenas questões burocráticas e não dão subsídio para o professor construir sua prática pedagógica. Já os Documentos orientadores até dão uma direção, mas não consideram a prática como elemento importante quando se lida com crianças do 1º ano. Não é possibilitada uma prática pedagógica em consonância com as especificidades das crianças de seis anos nas discussões que ocorrem nos documentos, deixando “[...] muitas dúvidas sobre o que ensinar nesse 1º ano.” (CARDOSO, 2013, documento eletrônico). De certa forma, não chega à escola os discursos dos documentos e os professores continuam ensinando conforme a lógica anterior da escolarização, a partir

dos saberes que já possuíam, invisibilizando a criança de seis anos (SCHLICKMANN, 2015). Hashimoto (2013) diz que a prática pedagógica é feita sem conhecimento das orientações e dos conteúdos que devem ser trabalhados. Não houve formação dos professores que assumiram a faixa etária do 1º ano, gerando esse desconhecimento quanto o que é dito nas propostas (HASHIMOTO, 2013). Diversas pesquisas chegam na conclusão de que o Ensino Fundamental de Nove Anos objetiva uma reestruturação curricular, mas é uma falsa solução por não enfrentar o problema realmente.

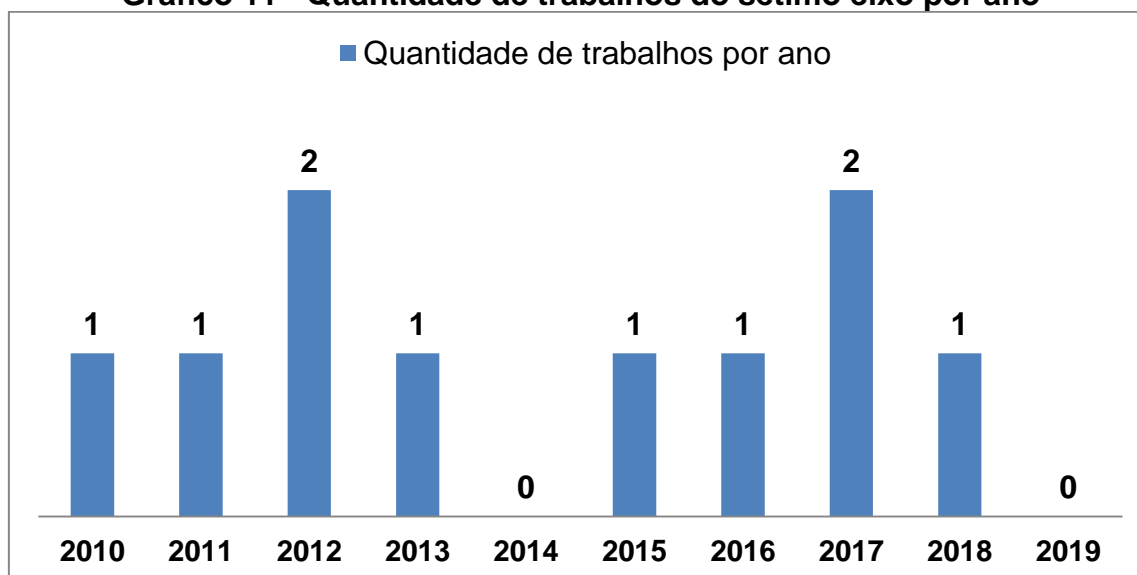
A respeito de outros tópicos mais específicos, segundo Poroloniczak (2010), a partir das análises dos documentos é possível constatar que diversos elementos teóricos referentes à apropriação da escrita pela criança não são aprofundados “[...] como o gesto, o desenho e o brincar [...]” (POROLONICZAK, 2010). Foi também percebido, a partir da análise de periódicos pedagógicos para docentes, além dos documentos, que a Educação Infantil é vista como uma etapa em que a aprendizagem infantil parte do interesse das próprias crianças, enquanto o Ensino Fundamental ensina os conteúdos de forma sistemática (LEME, 2015).

Duas pesquisas deste enfoque se propuseram a investigar a produção discente sobre a política do Ensino Fundamental de Nove Anos, sua implementação e implicações, enfoque esse similar a minha pesquisa. A pesquisadora Colombi (2012) chegou a resultados que também apareceram em minha análise em alguns pontos, como a constatação da falta de condições da escola e da organização curricular para atender às demandas da mudança do currículo, a necessidade da formação dos professores para garantir a qualidade de ensino e a questão da infância na escola não ser plenamente respeitada, com pouco espaço para brincadeiras e participação efetiva das crianças. Já a pesquisa de Ferraresi (2014), aponta que há problemas na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, como pouca participação dos professores, falta de formação continuada e de adequação do espaço escolar adaptado para as crianças de seis anos, cobranças para alfabetização e pouca valorização do brincar.

4.7 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

As pesquisas que foram categorizadas neste eixo são aquelas que possuem como foco principal a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, seja a partir do estudo de como ela era oportunizada, seja por uma ação realizada pela pesquisadora nesse período específico de mudança. Os dez trabalhos são divididos entre sete dissertações e três teses, sendo todos da área da Educação. Os anos de defesa são bem dispersos, de 2010 à 2017, e podem ser verificados no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Quantidade de trabalhos do sétimo eixo por ano



Fonte: Rodrigues (2020)

Abaixo está disponível a Tabela 15, de quantidade de trabalhos por universidade:

Tabela 15 - Quantidade de trabalhos do sétimo eixo por universidade

Universidade	Nº de trabalhos
Universidade Estadual Paulista	2
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal de Pelotas	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal do Espírito Santo	1
Universidade Federal do Pampa	1
TOTAL	10

Fonte: Rodrigues (2020)

A seguir apresento o Quadro 7, com os títulos das pesquisas e suas respectivas autoras.

Quadro 7 - Informações dos trabalhos presentes no sétimo eixo

Nº	Título	Autor(es)
119	Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Corrêa, Lílian Rodrigues
120	A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal	Espiridião, Rosa Maria Vilas Boas
121	Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana	Fernandes, Nathana
122	Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Fusco, Janaina Fernanda Gasparoto
123	As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Lima, Izabel Maciel Monteiro
124	Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos	Marcondes, Keila Hellen Barbato
125	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Martinati, Adriana Zampieri

126	Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso	Neves, Vanessa Ferraz Almeida
127	A passagem da Educação Infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica	Nogueira, Gabriela Medeiros
128	Os entrelugares Educação Infantil - Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Silva, TamiliMardegan

Fonte: Rodrigues (2020)

Na metodologia foram citadas a Etnografia interacional de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), a Pesquisa com cotidianos de Ferraço (2003) e o Estudo de caso de Bogdan e Biklen (1994). Nas análises, Bronfenbrenner foi referido quando utilizada a abordagem Bioecológica, assim como Corsaro (2005) pela Sociologia da Infância, Certeau (2014) com conceito de microações cotidianas e Wallon (1971, 2007) sobre psicologia do desenvolvimento. Soares (2004, 2006) e Manrique (2007) foram utilizados para discutir alfabetização, Street (2003, 2010) e Castanheira(2004) sobre letramento e Brougère (2008, 2010), Corsaro (2007, 2011) e Sarmiento (2003) sobre questões referentes à cultura lúdica e à infância. Outros teóricos citados foram: Lerner (1996), Zabalza (1998, 2007), Formosinho (1998, 2001, 2008), Alves (2001, 2010), Deleuze e Guattari (2012), Gallo (2016) e Bhabha (2013).

É possível dividir as pesquisas deste eixo em dois vieses. O primeiro conta com trabalhos em que os objetivos são, num geral, analisar as continuidades, e discontinuidades, presentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da perspectiva das crianças e, em alguns trabalhos, também dos professores e familiares. Dessa forma foi atribuída uma atenção especial às práticas pedagógicas, vivências escolares e estratégias de articulação curricular. O outro viés das pesquisas deste eixo foram as com intenção de verificar propostas de intervenção, discutir sobre documentos e proposta pedagógica e práticas pedagógicas compartilhadas.

4.7.1 Continuidades e discontinuidades na transição

O primeiro viés foi de um grupo de pesquisas em que, num geral, as pesquisadoras foram à escola para acompanhar uma turma em transição e verificar continuidades ou mudanças que ocorreram desde a Educação Infantil. A partir disso, utilizaram como metodologia abordagens como a etnografia, pesquisa longitudinal, pesquisa documental, a pesquisa com cotidianos e o estudo de caso. Suas ferramentas eram observações, geralmente participantes, entrevistas de diversas modalidades, análise documental e registro em diário de campo. Nas entrevistas os sujeitos mencionados eram sempre as crianças, frequentemente os professores e os familiares e em poucos casos gestores, da secretaria municipal e da própria escola.

As pesquisadoras que foram à escola com o objetivo de compreender como se dava a transição, perceberam questões similares. No primeiro ano do Ensino Fundamental há um grande foco na alfabetização, sendo que outras atividades, como brincadeiras e atividades de outras áreas do conhecimento ficam de fora. O espaço físico das salas de aulas se torna menos adaptado e a ludicidade menos presente. A pesquisadora Nogueira (2011) cita em seu trabalho que, na Educação Infantil, as propostas eram sensíveis às manifestações das crianças, que interagem com a leitura e a escrita de forma contextualizada, com interações em situações reais. Dessa forma, elas aprendiam a partir de uma “[...] cultura lúdica no cotidiano da sala de aula.” (NOGUEIRA, 2011, documento eletrônico). Já com as práticas do Ensino Fundamental, com uma perspectiva mecânica da alfabetização, as crianças não eram convidadas mais a vivenciar o prazer que há em ler e escrever.

Foi percebido também um objetivo preparatório na Educação Infantil, pensando na prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental (LIMA, 2013). Dessa forma, a prática de escrita se torna cada vez mais presente na Educação Infantil, mesmo que seja ainda de forma velada. Segundo a pesquisadora Neves (2010), foi apreendido que as práticas do letramento e da brincadeira estruturam os contextos da Educação Infantil e do primeiro ano, mas ambas atuam de formas distintas e com níveis diferentes.

Como já mencionado em pesquisas citadas em eixos anteriores, as pesquisadoras acreditam que são necessárias ações que articulem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para que não ocorram mudanças abruptas que afetam o desenvolvimento infantil (MARCONDES, 2012). Além disso, é preciso investimento na formação inicial e continuada dos docentes, principalmente com foco na atividade lúdica como instrumento de desenvolvimento infantil (MARTINATI, 2012). O brincar e o letramento precisam ser conectados nas práticas pedagógicas tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, já que são dimensões fundamentais para o aprendizado da criança (NEVES, 2010).

Outro ponto interessante citado por diversos trabalhos foi a responsabilidade dos problemas da transição serem também do poder público, que “[...] prescreve, como em leis e normas, mas não provê [...]” (MARTINATI, 2012). Falta diálogo e a definição de um projeto para a transição e, como um todo, para a educação da infância. A ruptura entre as etapas se mantém, e o Ensino Fundamental de Nove Anos não contribuiu de forma significativa para a sua articulação (NOGUEIRA, 2011).

A pesquisadora Martinati (2012) trouxe uma discussão que considero relevante e que não apareceu em outros trabalhos. Segundo ela, não se é trabalhado com as crianças da Educação Infantil sobre o seu ingresso no Ensino Fundamental. Elas somente sabem que irão mudar de escola, da EMEI para EMEF, e que suas aulas serão diferentes de alguma forma. Em contraponto, as crianças quando estão no Ensino Fundamental não têm suas vivências anteriores, na Educação Infantil, mencionadas. É como “[...] se nascesse uma nova criança, que tem que se ajustar à nova realidade por meio do silêncio e do controle corporal.” (MARTINATI, 2012). Tanto as crianças da Educação Infantil quanto as do Ensino Fundamental atribuem grande importância ao brincar. Um trabalho intencional e significativo sobre a transição seria importante, ainda mais para a valorização do lúdico no Ensino Fundamental.

4.7.2 Intervenções pedagógicas na transição

O segundo viés utilizou metodologias de intervenção, como a pesquisa-ação. Utilizaram métodos de avaliação de suas intervenções, obtendo os dados a partir de observação, entrevista e questionário. As intervenções se davam pela constituição de diferentes modalidades de grupos, rodas de conversas e círculos dialógicos investigativo-formativos. Num geral, focalizavam em uma perspectiva do professor, em questões ligadas a constituição de um espaço formativo que permita discussões, reflexões e compartilhamento de práticas pedagógicas.

Uma das pesquisas deste viés, que visou abordar a temática da formação permanente, considera que a escola pode construir e ampliar espaços de discussões colaborativos e reflexivos permitindo um espaço para ações pedagógicas compartilhadas, visando o desenvolvimento infantil de forma articulada (FERNANDES, 2017). Dessa forma há o diálogo entre os professores da Educação Infantil, entre os do Ensino Fundamental e entre as duas etapas. Outra pesquisa, mas ainda focando nos professores, constatou que a partir da problematização e da discussão sobre os documentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Nove Anos aliado com a proposta pedagógica dos professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, durante o projeto de intervenção feito pela pesquisadora, desencadeou um papel participativo desses professores que acabaram criando uma Proposta Político Municipal de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (CORRÊA, 2016). Reforço a importância da formação continuada, que, segundo Nóvoa (2002), não é do professor individual, mas através da coletividade, pela valorização dos saberes da experiência docente e espaços de partilha entre os professores. Outros dois autores, Tardif e Lessard (2005), consideram que os docentes compartilham de uma cultura profissional, em que, mesmo que a vivência docente seja particular, há uma coletividade de desafios e condições. Os autores trazem como síntese que “[...] experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53).

Janaina Fusco (2017) teve como proposta verificar o impacto de uma intervenção baseada na aprendizagem cooperativa na transição. Seus resultados mostraram que é

possível haver uma transição dispendo de práticas inclusivas que contribuem para o avanço “[...] no alcance de uma efetiva aprendizagem, atrativa, motivadora, desafiante e de interesse às necessidades atuais das crianças.” (FUSCO, 2017, documento eletrônico). Os resultados obtidos foram também reunidos para a criação de um e-book gratuito e de livre acesso. Ênfase novamente sobre a relevância das pesquisas científicas e os conhecimentos que foram produzidos serem acessíveis a comunidade escolar, permitindo de forma mais prática mudanças no interior das instituições, em práticas educativas, de maneiras mais concretas.

Após a análise dos 128 resumos que compõem o material empírico desta pesquisa, no capítulo seguinte serão tecidas as considerações finais que fecham o presente texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir essa pesquisa gostaria de retomar algumas das discussões que surgiram na realização da pesquisa bibliográfica e tentar interligá-las a partir de alguns aspectos: iniciando pela mudança do currículo e suas implicações para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e para o próprio Ensino Fundamental, que recebeu uma faixa etária nova, as crianças de seis anos; após, trarei algumas discussões sobre porque é importante uma transição articulada entre esses dois períodos, seguido pela questão dos professores, os desafios que começaram a enfrentar com o novo currículo e as consequências para a educação das crianças. Por último, algumas possíveis soluções para uma melhor articulação proposta pelos pesquisadores dos trabalhos aqui analisados.

É possível perceber pelas pesquisas analisadas que o Ensino Fundamental teve seu currículo alterado, mas não houve, no geral, uma reestruturação das instituições escolares pela falta de infraestrutura de diversas escolas públicas brasileiras em relação ao espaço, ao tempo e ao currículo. Há um grande abismo entre o que é dito pela política pública e o que é possível de ser realizado no cotidiano escolar, conforme Orlandi (2013). A adaptação dos currículos das escolas foi marcada pela falta de diálogo com os profissionais da educação, famílias e crianças, realizado de forma vertical e de maneira impositiva. Conforme Souza (2012) houve pouco planejamento de ações nas instituições, resultando em pouca reformulação nos currículos específicos das escolas. Considerando o que foi mencionado, na prática, a única mudança foi a inserção da criança de seis anos num espaço não adaptado a ela e a antecipação da alfabetização formal em sua vida, não alterando a prática pedagógica realizada anteriormente na 1ª série com crianças de sete anos. Além disso, em diversos relatos nas pesquisas é dito que a Educação Infantil também começou a se tornar um lugar mais institucionalizado e com caráter preparatório para a entrada da criança no Ensino Fundamental.

Acredito que seja essencial reiterar a importância de uma boa transição, aquela que mantém a continuidade dos aprendizados da criança, sem grandes rupturas, e leve em consideração e respeite a sua especificidade de idade. Somente com propostas pedagógicas que deem importância ao desenvolvimento infantil é que há a consideração dos seus direitos sociais, já que, conforme os documentos do Ensino Fundamental de Nove Anos e a Base Nacional Comum Curricular, está garantida uma transição para um processo educativo contínuo. A criação de um ambiente acolhedor, seguro e que escute as crianças é um bom passo para que ela sinta-se encorajada a aprender nesse novo ambiente que adentrou, principalmente no que tange à alfabetização.

Já foi mencionado que grande parte do problema da transição vem da falta de adaptação das escolas, consequência principalmente da pouca infraestrutura, mas também da falta de diálogo do poder público com os profissionais das escolas sobre as mudanças do currículo. É importante a reflexão de que grande parte das professoras que atuam no Ensino Fundamental não aprenderam, durante a sua formação, como lidar com crianças de seis anos de idade em um contexto de aprendizagens mais formais, como é o Ensino Fundamental. As professoras receberam alunos de uma faixa etária desconhecida, sendo pressionadas pelos familiares e cuidadores, que entendiam o 1º ano ainda como a 1ª série, e pela coordenação, por causa das avaliações externas, a alfabetizar os alunos naquele primeiro período, conforme já faziam com a antiga 1ª série. Segundo diversas pesquisas citadas nesse trabalho, as professoras, de forma geral, não receberam formação para que pudessem compreender as especificidades das crianças de seis anos e, quando receberam formação, era voltada para a alfabetização. Diversas docentes entendiam sim a importância do lúdico na prática pedagógica, mas não possuíam suporte na escola e, na verdade, eram incentivadas a priorizarem conteúdos ligados à aprendizagem da leitura e da escrita.

Foram observadas pelas pesquisas diversas dicotomias que acabam acontecendo devido a algumas das adversidades já citadas anteriormente pela mudança do currículo e a forma que aconteceu. Uma delas é a alfabetização do lado oposto da brincadeira, o que nos leva a outra, o Ensino Fundamental em oposição à Educação Infantil. O aprendizado da leitura e da escrita e o lúdico estão presentes

nesses dois períodos, mas de maneiras distintas. Enquanto na Educação Infantil as crianças têm um contato maior com o letramento, interagindo com o sistema de escrita de forma mais livre e formando suas hipóteses iniciais de forma interligada com o seu ingresso na cultura escrita de maneira mais sistemática, no período posterior as crianças recebem tarefas de alfabetização formais e mecânicas, de forma geral descontextualizadas. Na questão dos momentos de brincadeira, eles deixam de ser espontâneos e são geralmente dirigidos pela professora e com um propósito conteudista, com as brincadeiras de faz-de-conta sendo substituídas pelos jogos de regra, conforme cita Santos (2013). O lúdico passa a ser usado como instrumento pedagógico, utilizado sempre interligado às tarefas de aula. As crianças sentem também uma grande diferença de espaço e tempo, com salas de aula organizadas prioritariamente por classes individuais, sem outros espaços para que possam interagir, e tempos demarcados pelos períodos de aula. Os alunos começam então a atribuir o período de brincar, se divertir, ao recreio e o de aprender à sala de aula, sem associar esse espaço, que passam a maior parte do tempo, como um lugar que experimentam momentos divertidos. Já se é percebido também uma mudança na Educação Infantil com a antecipação de atividades formais de escrita, de forma que são preparadas para entrar no 1º ano, provavelmente pensando na prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental (LIMA, 2013).

Acredito que a forma de contornar essa situação nas escolas que mais foi proposta pelas pesquisas aqui analisadas foi o investimento em formação de professores, inicial e continuada. Momentos estes que não focalizem somente a alfabetização, mas que auxiliem os professores a compreenderem as fases de desenvolvimento infantil e quais são as particularidades da faixa etária, nesse caso, das crianças de seis anos. Além disso, outros conteúdos e áreas do conhecimento precisam ser explorados para aumentar o repertório dos alunos, sendo interessantes também atividades interdisciplinares. Considero que esses momentos de formação não precisam ser momentos raros e formais, mas conversas organizadas entre a equipe de professores da escola para que possam discutir sobre suas práticas pedagógicas, bem como suas dúvidas, dicas e angústias. Os docentes compartilham muitas dificuldades

na sua rotina e vida na escola, mas nem sempre conseguem falar sobre isso com colegas de trabalho, ficando reclusos e lidando com os problemas de forma individual.

No que se refere às instituições nas quais as pesquisas cujo resumo analisei foram realizadas e seus autores, gostaria de salientar que a produção de conhecimento na área da Educação está fortemente vinculada às instituições públicas de ensino superior e às pesquisadoras mulheres. Algumas pesquisas também disponibilizaram como resultado recursos gratuitos possíveis de serem acessados, como ebooks e livros físicos, o que considero essencial para a divulgação do conhecimento científico, facilitando a sua chegada na escola.

Minha proposta inicial para esse trabalho era de utilizar as orientações disponíveis para a transição numa prática pedagógica, durante o meu estágio curricular obrigatório, com crianças de seis anos que estão no 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, a partir desse mapeamento feito do que outros pesquisadores encontraram nessas turmas de transição, considero que o aprendizado foi importantíssimo para a minha formação como pedagoga. Foi a partir desta pesquisa que pude compreender que uma prática seguindo as orientações pode ser possível, mas o problema que afeta esse período da vida das crianças não é exatamente a impossibilidade ou possibilidade das orientações serem suficientes para uma boa prática pedagógica. Eu sou uma estudante de classe média de uma universidade federal pública muito bem avaliada, tive professores excelentes na minha formação, aprendi sobre formas de propor uma boa prática pedagógica após o currículo já ter sido alterado e acesso ao conhecimento não foi algo que me faltou. Mas, ao me colocar no lugar das professoras nas salas de aula, posso perceber que, a partir de uma política pública “imposta” e “descontextualizada”, que deixou na mão dos municípios a garantia de sua manutenção, as professoras foram mais uma vez esquecidas. Sua formação e os conhecimentos que possuíam foram desconsiderados e lhes foi atribuído como mais uma de suas muitas responsabilidades uma aula para um novo 1º ano com todos os atributos necessários, mesmo sem recursos físicos e materiais adaptados para a faixa etária das crianças e, muitas vezes, sem apoio da coordenação, dos familiares e cuidadores. Refletindo sobre essa situação penso que o problema se aproxima muito mais desses fatores.

A partir da bibliografia existente busquei verificar se as pesquisas centradas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental discutiam sobre: as especificidades da criança de seis anos, a ludicidade no contexto escolar, articulação das experiências vivenciadas na Educação Infantil e documentos legais. Encontrei na maioria dos trabalhos discussões sobre esses temas, mas encontrei lacunas em algumas questões, como o pouco número de trabalhos que discutem esse período focalizados na Gestão Escolar, uma parte da comunidade escolar que considero essencial para garantia de uma transição articulada entre as etapas e para a implementação de uma política pública. Agora conhecendo uma boa parte da produção acadêmica nacional sobre o assunto, ainda me resta a vontade de realizar uma prática pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, levando em conta as especificidades da idade e experiências anteriores dos alunos, seguindo as orientações e o que está disponível academicamente para uma transição sem rupturas e que respeite a criança como um sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/o-espaco-e-o-tempo-da-infancia-no-periodo-de-transicao-da-educacao-infantil-para-os-anos-iniciais/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: reflexões e indagações. **Fórum Linguístico**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 8, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://doaj.org/article/d54d8f9048eb4fcda3f9ddf8fbf26c65>. Acesso em: 04 nov. 2020.

AGUILLAR, Adriana Maimone. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2011. 239 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19092011-224809/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ALMEIDA, Larissa Monique de Souza. **Criações brincantes: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de nove anos**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4973879. Acesso em: 04 nov. 2020.

ANTUNES, Jucemara. **Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_a5e17f72029b3ac7671f79986236bb38. Acesso em: 04 nov. 2020.

ARAKAKI, Leticia Augusta. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21954>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ASSIS, Liliane Souza de. **As Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental: Implicações na Organização do Trabalho Pedagógico de Escolas Municipais de Conceição do Jacuípe (2007-2012)**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2664996. Acesso em: 04 nov. 2020.

BARBOSA, Rosemeire De Matos. **A Escola sob o ponto de vista da “Criança de seis anos”**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso Cáceres/MT, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3258879. Acesso em: 04 nov. 2020.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Agora, acabou a brincadeira!** – A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3249923. Acesso em: 04 nov. 2020.

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; NETO, Amarílio Ferreira. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 27, n. 45, set. 2015. Disponível em: <https://doaj.org/article/53929e23a55a4e25ab03bcb3010b0841>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BARROS, Luciliana de Oliveira. **Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/18329>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. **Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24102011-151029/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro. **O Cenário da Educação Infantil no Município de Santo André após a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5355801. Acesso em 04 nov. 2020.

BLASBALG, Maria Helena. **As representações enativas, icônicas e simbólicas decorrentes do processo de enculturação científica no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-152022/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BONAMIGO, Celisa Carrara. **A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental**: narrativas de práticas curriculares não instituídas. 2010. 183 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251410>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. MEC. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: Relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004a. 8 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília, jul. 2004b. 26 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), [2006-2019]. 11 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 136 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. +1 ano é fundamental, 2006.

BRASIL. MEC. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (ano 1, unidade 3). Brasília: MEC, SEB, 2012a. 48 p. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_03_Ano_01_\[3634\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_03_Ano_01_[3634].pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. MEC. **PNAIC:** Currículo na alfabetização: Concepções e princípios (ano 1, unidade 1). Brasília: MEC, SEB, 2012. Secretaria da Educação Básica e Diretoria de Apoio à Gestão Educacional: Brasília, 2012b. 25 p. Disponível em: [https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano1/unidade_01_ano_01\(07_11_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/downloads/Arquivos/SED/ano1/unidade_01_ano_01(07_11_2012).pdf). Acesso em: 05 nov. 2020,

BRESSAN, João Carlos Martins. **Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/409>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara Brito; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos. **O brincar na Pedagogia – em – participação.** Universidade de São Paulo: 2011. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/11438.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRITO, Tatiane Santos de. **Ouvindo Crianças Sobre a Aprendizagem Da Linguagem Escrita:** Um Estudo De Caso. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15298>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Corrêa. **Ensino Fundamental de nove anos:** implementação e organização escolar em Dourados - MS. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: https://btd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_30e605855c141ed9c19fd2f22830b10a. Acesso em: 04 nov. 2020.

CÂMARA, Regina Celia dos Santos. **A alfabetização e o Ensino Fundamental de Nove Anos:** os desafios do 1º ano. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: https://btd.ibict.br/vufind/Record/METO_c7ff74271014a724d6bfd1ac52a16045. Acesso em: 04 nov. 2020.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre

o docente e as teorias desenvolvimento humano. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 1335-1350, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1335-1350.985. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/985>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CANDA, C. A arte como direito da infância e a sua inserção no Ensino Fundamental de nove anos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, 22 dez. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2830>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CANEVER, Eliege Alves Demetrio. **A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/2089>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CARDOSO, Dorenilda da Silva. **O Ensino Fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica**, 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=170684. Acesso em: 04 nov. 2020.

CARDOSO, Renata Santana de Miranda. **O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_80407250b887df97ece7929596cb01e7. Acesso em: 04 nov. 2020.

CASTODI, Geane de Aquino. **Tchau, creche! adeus, creche! vamos pra escola: os sentidos que as crianças da Educação Infantil constroem sobre a escola de Ensino Fundamental**. 2011. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94834>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CASTRO, Jessica Laranjeira Guerreiro de. **Possibilidades do Trabalho com a Argumentação no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3518503. Acesso em: 04 nov. 2020.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. **A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Araraquara, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3616600. Acesso em: 04 nov. 2020.

CHULEK, Viviane. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR.** 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3207>. Acesso em: 04 nov. 2020

CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros. **Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: em foco a dimensão motora.** 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_08d36531ab8701a16381dca9864d654c. Acesso em: 04 nov. 2020.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino Fundamental.** 2012. 306 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a9864d1b4b49cb4c50e33d52df2e7811. Acesso em: 04 nov. 2020.

COIMBRA, Silvia Gabrielle Braz. **A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre o Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2415187. Acesso em 04 nov. 2020.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010).** 2012. 251 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100699>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CORREA, Danielle Vasconcelos. **O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas de professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.** 2016. 162 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4125138. Acesso em: 04 nov. 2020.

CORRÊA, Lílian Rodrigues. **Entre a Educação Infantil E O Ensino Fundamental: Uma Proposta De Intervenção Para Desencadear Uma Política Efetiva De Transição.** 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_07a91fc6628f4e2702d734a48d1f2a3e. Acesso em: 04 nov. 2020.

CORRÊA, Renata Cleiton Piacesi. **Vamos brincar?:** continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1852>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CREPALDI, Erica Taciana dos Santos. **Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do Ensino Fundamental.** 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24042016-222222/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRUZ, Maria do Carmo Gallo. **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_262d36a2b2bba7399073171f18c2baf2. Acesso em: 04 nov. 2020.

CRUZ, Maria Nazaré da; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da (orgs). Ensino Fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 102, ago. 2017. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/781>. Acesso em: 05 nov. 2020.

DALL EVEDOVE, Elissandra Medeiros. **A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP.** 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96309>. Acesso em: 04 nov. 2020.

DIAS, Edilamar Borges. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças?.** 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1614118. Acesso em: 04 nov. 2020.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, Dez. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300635&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2020.

DOMINGUES, Juliana dos Reis. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Uma Resposta Jurídico-Administrativa para (Não)Enfrentar Históricos Problemas do Ensino Brasileiro**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1358660. Acesso em: 04 nov. 2020.

DORIGHELLO, Leticia de Sousa. **A transição da pré-escola para o Ensino Fundamental de nove anos: sentidos produzidos por pais e professores**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário FIEO, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011922. Acesso em 04 nov. 2020.

DRUMMOND, Rosalva de Cassia Rita. **Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_241cf5e95e1bb78e6f5a3d2b58aae077. Acesso em: 04 nov. 2020.

DURÃO, Ana Cláudia. **Treinamento de habilidades sociais: ensaio com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I**. 2017. 64 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5279322. Acesso em: 04 nov. 2020.

DUTRA, Andrea Silveira. **E, agora eu vou pra onde? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede de mesquita - RJ, em jogo currículo e avaliação**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1366992. Acesso em: 04 nov. 2020.

DYONISIO, Cristiane Makida. **Inclusão escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5353360. Acesso em 04 nov. 2020.

ESPIRIDIAO, Rosa Maria Vilas Boas. **A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2413204. Acesso em: 04 nov. 2020.

FARIA, Daniella Salviana. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2018. 170 f. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6788518. Acesso em: 04 nov. 2020.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções Dialógicas Pedagógicas Entre a Educação Infantil E Os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Em Busca Da Unidade De Ação Bilaquiana.** 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_abe9da24563cf432bddbe8c5085afc74. Acesso em: 04 nov. 2020.

FERRÃO, Fernando. **Tempo De Quê?: As Percepções Das Crianças Sobre O Tempo Escolar Na Transição Da Educação Infantil Para Os Anos Iniciais.** 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_2d0c2ba83b361489550dd42acec80950.

Acesso em: 04 nov. 2020.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_a0701e196ebbf4fd196717440d8fdf2. Acesso em: 04 nov. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Aug. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso Acesso em: 04 nov. 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância do brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar.** Porto Alegre: Mediação, 2014, p.13-44.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam que são? In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores.** Curitiba: CRV, 2018, p. 19-28.

FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto. **Aprendizagem Cooperativa: Práticas Inclusivas Da Educação Infantil Ao Ensino Fundamental.** 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150585>. Acesso em: 04 nov. 2020.

GARCIA, Yuska Natasha Bezerra Felício. **Uma criança pequena em uma escola de grandes:** sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de nove anos. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_29de198945085d1d20657fa7e42b5013. Acesso em: 04 nov. 2020.

GIL, Lara Gonzalez. **Implementação de Políticas Públicas:** um estudo de caso sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10042013-094707/pt-br.php> Acesso em: 04 nov. 2020.

GOMES, Renata Trefiglio Mendes. **Avaliação do impacto de um programa de educação emocional em sala de aula na percepção de professores, pais e alunos:** Amigos do Zippy. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal De São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2737245. Acesso em: 04 nov. 2020.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. **Ensino Fundamental de nove anos:** um novo caminho em velha estrada? um velho caminho em nova estrada?. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_f2816e2ba03cf0018e38859c9ece22d5. Acesso em: 04 nov. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico: Educação. Rio de Janeiro, 2000, p. 232.

IBGE. Censo demográfico: Educação e deslocamento. Rio de Janeiro, 2010, p. 205.

KLEIN, Sylvie Bonifacio. **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo:** um estudo de caso. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-114221/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

KREMER, C.; GOBBATO, C.; & FORELL, L. (2018). Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, p.85-104. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14064/pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

LANO, Marciel Barcelos. **Práticas cotidianas da Educação Física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.** 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_e19d91214dc73c8aa26dcaf32d0858da. Acesso em: 04 nov. 2020.

LEAL, Maria do Perpetuo Socorro Lima. **Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís.** 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_6bb7418a758ce4e9b7be3f8b720b49ce. Acesso em: 04 nov. 2020.

LEME, Andressa Caroline Francisco. **Agora é para alfabetizar, sim ou não?: análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-17102015-183713/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar.** 2013. 143f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_72d0fb333e6ad4fc5ad04a8a1b87c36f. Acesso em: 04 nov. 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2020.

LÓPEZ, Valéria de Oliveira. **Ensino Fundamental De Nove Anos No Município De Camaragibe: Processo De Implantação.** 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_73e2ccaaa751c7f3645df2285ccb0b80. Acesso em: 04 nov. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Brincadeiras, jogos e ludicidade. In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores.** Curitiba: CRV, 2018, p. 135-142.

LUSTIG, Andrea Lemes. **Práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental.** 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014. Disponível

em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=226715. Acesso em: 04 nov 2020.

MACHADO, Joceane da Silva. **O Que Há Do Outro Lado? A Gestão Da Transição Da Educação Infantil Para Os Anos Iniciais**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19846>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MALMONGE, Josilaine Aparecida Pianoschi. **Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º Ano do Ensino Fundamental: Ideias e Possibilidades**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_25c3e240fa8fe5f8c03c5c9a7aec799b. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 374 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_9bc2349880f21906db5a28a111e6b6c9. Acesso em: 04 nov. 2020.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2010_agatha.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandida. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 309-320, Aug. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200309&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARTINS, Josy Cristine. **A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a atividade principal em questão**. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual De Maringá. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=496686. Acesso em: 04 nov. 2020.

MATOS, Margareth Rocha Lima. **Sentidos atribuídos a corpo pelas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental**. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6712477. Acesso em: 04 nov. 2020.

MEDEIROS, Aline De Souza. Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4856685. Acesso em: 04 nov. 2020.

MEIRELLES, Valéria Aparecida da Silva Passos. **Repercussões da implementação do Ensino Fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano de rede municipal de ensino de São Paulo**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_e053fc4fe9192cb62ccd9cce607a95e. Acesso em: 04 nov 2020.

MONTEIRO, ShirleiNadaluti. **Concepções de professores sobre crianças de seis anos no Ensino Fundamental: contribuições de Henri Wallon**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_509408b38e2eea564f0335d9cbdbdfa4. Acesso em: 04 nov. 2020.

MORAES, Alessandra Cardoso de. **Ensino Fundamental de nove anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos**. 2012. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_2b6499044b236fcc9c1534606dd3895b. Acesso em: 04 nov. 2020.

MORAES, Milene Carla Rovaron. **O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva de professoras da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_d74cded9bfd5838f05090593cdf191b3. Acesso em: 04 nov. 2020.

MORENO, Monica Roncancio; BRANCO, Angela Maria. Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, out./dez. 2014, v.19, n.4. Disponível em: <https://doaj.org/article/b06ea21b86e1426aa7a55847e6f0a235?frbrVersion=2>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_c1f666e8d4ce65f5497aa3f83a5d4f31. Acesso em: 04 nov. 2020.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOYA, Paula Tamyris. **Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2849653. Acesso em: 04 nov. 2020.

NASCIMENTO, Sandra Regina do. **Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Uma análise dos processos avaliativos no Município de São Carlos-SP**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_7360cea86aa8a3d218caf1adb0d66db2/Description#tabnav. Acesso em: 04 nov. 2020.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; Gouvêa, Maria Cristina Soares de; Castanheira, Maria Lúcia. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Jan./Abr. 2011, v.37, p.1. Disponível em: <https://doaj.org/article/cc2e6d6edf9c495389427eb88ed5af67?frbrVersion=2>. Acesso em: 04 nov.2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da Educação Infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_4c442059f3374b5a0e2676a8d57047eb. Acesso em: 04 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88p.

OLIVEIRA, Luciana Dias de. **Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar**. 2013. 137 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_d929718413a743355d9051acb3da1000. Acesso em: 04 nov. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. (2017). **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da**

criança no cotidiano. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322510552_Pedagogia-em-Participacao_a_documentacao_pedagogica_no_amaço_da_instituicao_dos_direitos_da_crianca_no_cotidiano Acesso em: 04 nov. 2020.

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de. **Articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental**: Uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe De Deus. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/Uel_e00e36de0348770d8d7cecffd736138d. Acesso em: 04 nov. 2020.

ORLANDI, Leonardo de Angelo. **A brincadeira e as atividades fônicas de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental**: uma análise das manifestações das crianças de seis anos. 2013. 266 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a5c7324984b9a2c752ae1c4c7159b1a1. Acesso em: 04 nov. 2020.

ORLANDI, Leonardo de Angelo; LIMA, José Milton de. Atividade de estudo no primeiro ano do Ensino Fundamental: implicações pedagógicas no ingresso da criança de seis anos. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 4, p. 96-113, out/dez 2015. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1450/1505>. Acesso em: 04 nov. 2020.

PAULA, Flavia Anastácio; DEMENECH, Flaviana. (2017). As crianças de cinco anos no oeste do Paraná: normatizações e concretizações em disputa. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, p. 324-343, 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3484/pdf_1. Acesso em: 04 nov. 2020.

PEDROSA, Michelha Vaz. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_b08b876f49927efc40c72cfd41c67e0f. Acesso em: 04 nov. 2020.

PEREIRA, Elenice Alves. **O registro docente como instrumento de acompanhamento da aprendizagem: da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7850409. Acesso em: 04 nov. 2020.

PERETTI, Tatiana. **Perspectivas De Alfabetização E Letramento No Ensino Fundamental De Nove Anos**. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/691>. Acesso em: 04 nov. 2020.

PEREIRA, Uiliete Marcia Silva de Mendonça. **Metamorfoses formativas**: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26516> Acesso em: 04 nov. 2020.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **O Ensino Fundamental De Nove Anos, Criança E Linguagem Escrita**: Uma Reflexão Sob a Perspectiva Histórico-cultural. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_5b742987b722d844f1d298c1739a3912. Acesso em: 04 nov. 2020.

PURIM, Rosane Fronza. **Um ano mais cedo ou um ano a mais**: representação social de referencial curricular de professores alfabetizadores no Ensino Fundamental ampliado. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional De Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2010/348573_1_1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

RABINOVICH, ShellyBlecher. **A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I**: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. 2012. 428 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_c80078a719d766e6b35545eaf870290b. Acesso em: 04 nov. 2020.

RAMOS, Patrícia C. Campos. **Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_41e3d11fa36e32aa05dddabd6d6d37b9. Acesso em: 04 nov. 2020.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NORBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (org.); FERRARI, Andrea Gabriela et al. **A criança de seis anos**: no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009. 112 p.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juíz de Fora, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_6daa6219a96772de7b6d57bd5bb2e4a1. Acesso em: 04 nov. 2020.

RIBEIRO, Rosangela Benedita. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos:** o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica De Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2438682. Acesso em: 04 nov. 2020.

RIOS, Fabíola Teixeira Araujo. Ação do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/953#:~:text=O%20presente%20trabalho%20teve%20como,da%20motricidade%20e%20dos%20jogos.&text=A%20fim%20de%20atingir%20o,na%20an%C3%A1lise%20do%20fen%C3%B4meno%20situado>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

RONCACIO MORENO, Mónica. **Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural.** 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a3d8e6258061c81a1cb02c35e2b83da8. Acesso em 04 nov. 2020.

RONSONI, Marcelo Luis. **O Ensino Fundamental no limiar de 2010:** repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_8dd98a14191cb2d624cdf1ef7bc122be. Acesso em: 04 nov. 2020.

SALERNO, Soraia Kfourri. Ensino Fundamental de nove anos - ampliação ou absorção? a experiência do município de Londrina. **Interfaces da Educação**, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2013, v.4, n. 11, p. 57-71, 2013. Disponível em: <https://doaj.org/article/882c09db717c4c42a586945f0bbe7f74>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SAMORI, Debora Perillo. **Infância e literatura infantil:** o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-135103/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **“+1 ano é fundamental”**: Práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008, p. 108.

SANTOS, Maria Salete Pereira. **A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no Ensino Fundamental**: análises das aulas de educação física. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/717> Acesso em: 04 nov. 2020.

SANTOS, Mônica Regina Colaço dos. **Dimensões lúdicas**: prescrito, ensinado e vivido. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_1a94ffe0835b9a8d88acde2592f2260a. Acesso em: 04 nov. 2020.

SAMWAYS, Andréia Manosso. **Ensino Fundamental de nove anos**: dimensões políticas e pedagógicas. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_55faf4b36dde84ee63d3b4d87bb2e457. Acesso em: 04 nov. 2020.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **O potencial da lei do Ensino Fundamental de 9 anos**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado) - Universidade Do Sul De Santa Catarina, Tubarão, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNISUL-0_683358dada109d89c2dc9aa62061b1bd. Acesso em: 04 nov. 2020.

SILVA, Lezi Aparecida da. **Matemática na escola**: narrativas de professoras sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_a53264478158f3f4269b09f19e2abe86. Acesso em: 04 nov. 2020.

SILVA, Márcia Agostinho da. **Vaisentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo!**: o lugar das crianças no processo inicial de escolarização no Ensino Fundamental. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93587>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SILVA, Maria Carolina da. **Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental**: conflitos, encontros,

acordos e disputas na formação das crianças. 2016. 264 f. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_86536e423ec239f4b2c630f0a851328f Acesso em: 04 nov. 2020.

SILVA, T. M., **Os entrelugares Educação Infantil - Ensino Fundamental**: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas? 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_a54b2f97542952f513b836c2ccb96019. Acesso em: 04 nov. 2020.

SINHORI, Eliane de Fátima Inglez. **A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Balneário Camboriu**. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1842>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOARES, Silvana Mendes Sabino. **O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**: investigações sobre ensino e avaliação. 2017. 288f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22506>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo De. **As práticas de leitura e escrita**: A transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_45e01de8dc7eed217251fa564d96613b. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOUZA, Caroline Battistello Cavalheiro de. **Inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental**: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis (2006-2013). 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1629670. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOUZA, Cicera Cosmo de. **A Lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com criança de seis anos no Ensino Fundamental na cidade de Farias Brito-CE**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_9bcd627c1e79350be636c5e5db889311. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende. **A Reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_40f87cb147edfa25e629515d800c4d41. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3ce8df2d866b55c83cc049a35e9a3784. Acesso em: 04 nov. 2020.

SPONCHIADO, Justina Inês. Resenha - A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e seus efeitos para a Educação Infantil: Um estudo em municípios catarinenses. **Zero-a-seis**, Universidade Federal de Santa Catarina, v12, n. 21, jan/jun 2010. Disponível em: <https://doaj.org/article/611264e7c5b0473f9f2786c3b55124ea>. Acesso em: 04 nov. 2020.

STASIAK, Gisele Regina. **Transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45653>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SUZUKI, Flavia Dos Reis Penteado. **O brincar para crianças de zero a seis anos: Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3639136. Acesso em: 04 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317 p.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_8ddd9198bd3f5615e5af87f289c629ee. Acesso em: 04 nov. 2020.

THOMÉ, Andréa Cristine Mesquita Bergamasco. **Ensino Fundamental de nove anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores**. 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22102013-152939/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ZAMBELLI, Orlando Cesar. **O lúdico na educação:** a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. 92 f. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1528>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ZANATTA, Joana. **Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental:** uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2017. 65 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFFS_9e61de981a5bad668a6e086ecac4926a. Acesso em: 04 nov. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Quadros de cada eixo com informações das pesquisas utilizadas

PRIMEIROEIXO						
Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de pesquisa	Área de conhecimento	Universidade
1	As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Aguillar, Adriana Maimone	2011	Artigo	Educação	Universidade de São Paulo
2	A escola sob o ponto de vista da “Criança de seis anos”	Barbosa, Rosemeire de Matos	2015	Dissertação	Educação	Universidade do Estado de Mato Grosso
3	Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental	Barros, Luciliana de Oliveira	2011	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
4	A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações	Canever, Eliege Alves Demetrio	2017	Dissertação	Educação	Universidade do Sul de Santa Catarina
5	Tchau, creche! adeus, creche! vamos pra escola: os sentidos que as crianças da Educação Infantil constroem sobre a escola de Ensino Fundamental	Castodi, Geane de Aquino	2011	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
6	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança em foco das investigações	Checconi, Fabiana Fiorim	2016	Dissertação	Educação	Universidade de Araraquara

7	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR	Chulek, Viviane	2012	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Paraná
8	Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do Ensino Fundamental	Crepaldi, Erica Taciana dos Santos	2016	Dissertação	Psicologia	Universidade de São Paulo
9	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças?	Dias, EdilamarBorges	2014	Dissertação	Educação	Universidade da Região de Joinville
10	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade	Dias, Edilamar Borges; Campos, Rosânia	2015	Artigo	Educação	Universidade da Região de Joinville
11	Tempo de quê? : as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Ferrão, Fernando	2016	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Maria
12	Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de nove anos	Garcia, Yuska Natasha Bezerra Felício	2012	Dissertação	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
13	Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental	Kremer, Claines; Gobbato, Carolina; Forell, Leandro	2018	Artigo	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
14	Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Martinati, Adriana Zampieri; Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura LibrandiDa	2015	Artigo	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
15	A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a	Martins, JosyCristine	2013	Dissertação	Psicologia	Universidade Estadual de Maringá

	atividade principal em questão.					
16	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental.	Medeiros, Aline de Souza	2016	Dissertação	Educação	Universidade Cidade de São Paulo
17	Concepções de professores sobre crianças de seis anos no Ensino Fundamental: contribuições de Henri Wallon	Monteiro, ShirleiNadaluti	2018	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
18	Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural	Moreno, Mónica Roncancio	2015	Tese	Psicologia	Universidade de Brasília
19	Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural	Moreno, Monica Roncancio; Branco, AngelaMaria	2014	Artigo	Psicologia	Universidade Estadual de Maringá
20	As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância.	Mota, Maria Renata Alonso	2010	Tese	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
21	A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas.	Neves, Vanessa Ferraz Almeida; Gouvêa, Maria Cristina Soares de; Castanheira, Maria Lúcia	2011	Tese	Psicologia	Universidade de São Paulo
22	A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos	Orlandi, Leonardo de Angelo	2013	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista
23	A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras	Pedrosa, MichelhaVaz	2011	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Viçosa
24	Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição	Ramos, Patrícia C. Campos	2015	Tese	Psicologia	Universidade de Brasília

	da Educação Infantil para o Ensino Fundamental					
25	Vai sentar, parece que tem um bicho 'forgulha' no corpo!o "lugar" das crianças no processo inicial da escolarização no Ensino Fundamental.	Silva, Maria Agostinho da	2010	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
26	Transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar	Stasiak, Gisele Regina	2010	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Paraná
27	O brincar para crianças de zero a seis anos: Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR'	Suzuki, Flavia dos Reis Penteado	2016	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Maringá
28	Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano	Zanatta, Joana	2017	Dissertação	Educação	Universidade Federal da Fronteira Sul

SEGUNDOEIXO						
Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de pesquisa	Área de conhecimento	Universidade
29	As representações enativas, icônicas e simbólicas decorrentes do processo de enculturação científica no primeiro ano do Ensino Fundamental	Blasbalg, Maria Helena Blasbalg	2011	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo
30	Concepções e práticas de	Bressan, João Carlos	2014	Dissertação	Educação	Universidade Federal

	professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana	Martins				de Mato Grosso
31	Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso	Brito, Tatiane Santos de	2014	Dissertação	Educação	Universidade Federal da Bahia
32	A arte como direito da infância e a sua inserção no Ensino Fundamental de nove anos	Canda, Cilene Nascimento	2012	Artigo	Educação	Universidade de Passo Fundo
33	Possibilidades do Trabalho com a Argumentação no 1º ano do Ensino Fundamental	Castro, Jessica Laranjeira Guerreiro de	2015	Dissertação	Psicologia	Universidade Federal de Pernambuco
34	Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: em foco a dimensão motora	Cintra, Fátima BissotoMedeiros	2012	Dissertação	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
35	Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino Fundamental	Ciríaco, Klinger Teodoro	2012	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista
36	Vamos brincar?: continuidades e rupturas nas práticas curriculares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Corrêa, Renata Cleiton Piacesi	2011	Dissertação	Educação	Universidade do Vale do Itajaí
37	A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP	DallEvedove, ElissandraMedeiros	2012	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista
38	Treinamento de habilidades sociais: ensaio com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I	Durão, Ana Claudia	2017	Dissertação	Psicologia	Universidade de São Paulo

39	Inclusão escolar: uma análise sobre os contextos sociais e físicos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	Dyonisio, Cristiane Makida	2017	Dissertação	Educação	Universidade Cidade de São Paulo
40	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Faria, Daniella Salviana	2018	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Uberlândia
41	Práticas cotidianas da educação física na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Lano, M. B.	2015	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Espírito Santo
42	Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º ano do Ensino Fundamental: ideias e possibilidades	Malmonge, Josilaine Aparecida Pianoschi	2019	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista
43	Sentidos atribuídos a corpo pelas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	Matos, Margareth Rocha Lima	2018	Dissertação	Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
44	Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental	Moya, Paula Tamyris	2015	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Maringá
45	Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP	Nascimento, Sandra Regina do	2018	Dissertação	Educação	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos
46	Atividade de estudo no primeiro ano do Ensino Fundamental: implicações pedagógicas no ingresso da criança de seis anos	Orlandi, Leonardo de Angelo; Lima, José Milton de	2015	Artigo	Educação	Universidade do Oeste Paulista
47	Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pereira, Uiliete Marcia Silva de Mendonça	2018	Tese	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
48	Perspectivas de alfabetização e	Peretti, Tatiana	2016	Dissertação	Educação	Universidade Federal

	letramento no Ensino Fundamental de nove anos					da Fronteira Sul
49	Avaliação do impacto de um programa de educação emocional em sala de aula na percepção de professores, pais e alunos: amigos do zippy	Renata Trefiglio Mendes Gomes	2015	Dissertação	Educação (e saúde)	Universidade Federal de São Paulo
50	Ação do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos	Rios, Fabíola Teixeira Araujo	2016	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
51	O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal	Sá, Ivo Ribeiro de	2015	Tese	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
52	Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental	Samori, Debora Perillo	2011	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo
53	A corporeidade criança vai à escola?	Santos, José Carlos dos	2019	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
54	A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no Ensino Fundamental: análises das aulas de educação física	Santos, Maria Salete	2013	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
55	Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido	Santos, Mônica Regina Colaço dos	2018	Dissertação	Educação	Universidade de Brasília
56	Matemática na escola: narrativas de professoras sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Silva, Lezi Aparecida da	2016	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
57	O trabalho pedagógico com a leitura	Soares, Silvana	2017	Dissertação	Educação	Universidade Federal

	na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação	Mendes Sabino				do Ceará
58	As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental	Souza, Bárbara Sabrina Araújo de	2011	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Pernambuco
59	O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Zambelli, Orlando Cesar	2014	Dissertação	Educação	Universidade Metodista de São Paulo

TERCEIROEIXO						
Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de pesquisa	Área de conhecimento	Universidade
60	A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental = narrativas de práticas curriculares não instituídas	Bonamigo, CelisaCarrara	2010	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Campinas
61	A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre o Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões	Coimbra, Silvia Gabrielle Braz	2015	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
62	Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar	Drummond, Rosalva de Cassia Rita	2014	Dissertação	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
63	E, agora eu vou pra onde? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Rede de Mesquita RJ, em Jogo, currículo e avaliação	Dutra, Andrea Silveira	2014	Dissertação	Educação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
64	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar	Ribeiro, EdinéiaCastilho	2014	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Juiz de

	para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental					Fora
65	Dispositivos de infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, disputas na formação das crianças	Silva, Maria Carolina da	2016	Tese	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais

QUARTO EIXO

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de pesquisa	Área de conhecimento	Universidade
66	Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo	Arakaki, Letícia Augusta	2019	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
67	Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos	Barcelos, Marciel; Santos, Wagner dos; Neto, Amarílio Ferreira	2015	Artigo	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
68	A alfabetização e o Ensino Fundamental de Nove Anos: os desafios do 1º ano	Câmara, Regina Celia dos Santos	2012	Dissertação	Educação	Universidade Metodista de São Paulo
69	Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre o docente e as teorias sobre o desenvolvimento humano.	Camargo, Carmen Aparecida Cardoso Maia; Camargo, Marcio Antonio Ferreira; Souza, Virginia de Oliveira	2018	Artigo	Educação	Universidade do Estado de Minas Gerais
70	O processo de transição Educação Infantil/ Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da	Cardoso, Renata Santana de Miranda	2018	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São

	aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização					Paulo
71	O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas de professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos	Corrêa, Danielle Vasconcelos	2016	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
72	A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental	Cruz, Maria do Carmo Gallo	2013	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais
73	Práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental	Lustig, Andrea Lemes	2014	Dissertação	Educação	Universidade do Estado de Mato Grosso
74	Repercussões da implementação do Ensino Fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano de rede municipal de ensino de São Paulo	Meirelles, Valéria Aparecida da Silva Passos	2013	Dissertação	Educação	Universidade Nove de Julho
75	Ensino Fundamental de nove anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos	Moraes, Alessandra Cardoso de	2012	Tese	Educação	Universidade Federal de São Carlos
76	O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva de professoras da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo	Moraes, Milene Carla Rovaron	2014	Dissertação	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
77	Bem-vinda à escola : o ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar	Oliveira, Luciana Dias de	2013	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Campinas

78	Articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus	Oliveira, Sonara Maria Lopes de	2019	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Londrina
79	O registro docente como instrumento de acompanhamento da aprendizagem: da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental	Pereira, Elenice Alves	2019	Dissertação	Educação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
80	Um ano mais cedo ou um ano a mais: representação social de referencial curricular para os professores alfabetizadores no Ensino Fundamental ampliado.	Purim, Rosane Fronza	2010	Dissertação	Educação	Universidade Regional de Blumenau
81	A lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com criança de seis anos no Ensino Fundamental na cidade de Farias Brito-CE	Souza, Cicera Cosmo de	2018	Dissertação	Educação	Universidade Federal da Paraíba

QUINTO EIXO

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de pesquisa	Área de conhecimento	Universidade
82	Agora, acabou a brincadeira! – A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos	Barboza, Georgete de Moura	2015	Dissertação	Educação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
83	O que há do outro lado? A gestão da transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Machado, Joceane da Silva	2019	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Maria
84	A ação formativa do coordenador	Souza, Taís Luciana	2018	Dissertação	Educação	Pontifícia

	pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	de				Universidade Católica de São Paulo
85	Ensino Fundamental de nove anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores	Thomé, Andréa Cristine Mesquita Bergamasco	2011	Dissertação	Psicologia	Universidade de São Paulo

SEXTOEIXO

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de pesquisa	Área de conhecimento	Universidade
86	A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: reflexões e indagações	Aguiar, Maria Aparecida Lapa de	2011	Artigo	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
87	Criações brincantes: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos	Almeida, Larissa Monique De Souza	2016	Dissertação	Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
88	Ensino Fundamental de Nove Anos: Em busca da legitimação no cotidiano escolar	Antunes, Jucemara	2010	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Maria
89	As crianças de seis anos no Ensino Fundamental: implicações na organização do trabalho pedagógico de escolas municipais de Conceição do Jacuípe (2007-2012)	Assis, Liliane Souza De	2015	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana
90	Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos	Bezerra, Delma Rosa dos Santos	2011	Dissertação	Psicologia	Universidade de São Paulo
91	O cenário da Educação Infantil no município de Santo André após a	Biazan, Cintia Cristina Escudeiro	2017	Dissertação	Educação	Universidade Cidade de São Paulo

	implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos					
92	Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados - MS	Bueno, Mara Lucinéia Marques Corrêa	2010	Dissertação	Educação	Universidade Federal da Grande Dourados
93	O Ensino Fundamental de Nove Anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica	Cardoso, Dorenilda Da Silva.	2013	Dissertação	Educação	Universidade do Vale do Itajaí
94	Inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis (2006-2013)	Cavalheiro, Caroline Battistello	2014	Dissertação	Educação	Universidade do Estado de Santa Catarina
95	O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Colombi, Gisela Maria Silveira	2012	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
96	Ensino Fundamental de Nove Anos: uma resposta jurídico-administrativa para (não)enfrentar históricos problemas do ensino brasileiro	Domingues, Juliana Dos Reis.	2014	Dissertação	Educação (e saúde)	Universidade Federal de São Paulo
97	A transição da pré-escola para o Ensino Fundamental de nove anos: sentidos produzidos por pais e professores	Dorighello, Leticia De Sousa	2017	Dissertação	Psicologia (educacional)	Centro Universitário FIEO
98	Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	Ferraresi, Paula Daniele	2014	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo
99	O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Ferreira, RuhenaKelber Abrão.	2011	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Pelotas
100	Implementação de Políticas Públicas: um estudo de caso sobre	Gil, Lara Gonzalez	2012	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo

	a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo					
101	Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? um velho caminho em nova estrada?	Hashimoto, Cecília Iacoponi	2013	Tese	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
102	Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso	Klein, SylvieBonifacio	2011	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo
103	Ensino Fundamental De 9 (nove) Anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís	Leal, Maria do Perpetuo Socorro Lima	2011	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Maranhão
104	Agora é para alfabetizar, sim ou não? : análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos	Leme, Andressa Caroline Francisco	2015	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo
105	Ensino Fundamental de nove anos no município de Camaragibe: processo de implantação	López, Valéria de Oliveira	2014	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Pernambuco
106	A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo	Marega, Ágatha Marine Pontes	2010	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Maringá
107	As crianças de cinco anos no oeste do Paraná: normatizações e concretizações em disputa	Paula, Flavia Anastácio de; Demenech, Flaviana	2014	Dissertação	Educação (e saúde)	Universidade Federal de São Paulo
108	O Ensino Fundamental de nove	Poroloniczak, Juliana	2010	Dissertação	Educação	Universidade

	anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural	Aparecida				Federal de Santa Catarina
109	A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Rabinovich, ShellyBlecher	2012	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo
110	A criança de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos: o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG.'	Ribeiro, Rosangela Benedita.	2014	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
111	O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS	Ronsoni, Marcelo Luis	2011	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Maria
112	Ensino Fundamental de Nove Anos - ampliação ou absorção? a experiência do município de Londrina	Salerno, Soraia Kfourri	2013	Artigo	Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
113	Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas	Samways, Andréia Manosso	2012	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa
114	O potencial da lei do Ensino Fundamental de 9 anos	Schlickmann, Maria Sirlene Pereira	2015	Tese	Educação (Linguagem)	Universidade do Sul de Santa Catarina
115	A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de balneário camboriú	Sinhori, Eliane de Fátima Inglez	2011	Dissertação	Educação	Universidade do Vale do Itajaí
116	A Reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir	Souza, KellciaRezende	2012	Dissertação	Educação	Universidade Federal da Grande

	do Projeto Político Pedagógico das escolas					Dourados
117	Resenha - A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e seus efeitos para a Educação Infantil: Um estudo em municípios catarinenses	Sponchiado, Justina Inês	2010	Artigo	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
118	Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola	Tenreiro, Maria Odete Vieira	2011	Tese	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÉTIMO EIXO

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de pesquisa	Área de conhecimento	Universidade
119	Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Corrêa, Lílian Rodrigues	2016	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Pampa
120	A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal	Espiridião, Rosa Maria Vilas Boas	2015	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
121	Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana	Fernandes, Nathana	2017	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Maria
122	Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Fusco, Janaina Fernanda Gasparoto	2017	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista
123	As experiências educacionais no	Lima, Izabel Maciel	2013	Dissertação	Educação	Universidade

	contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Monteiro				Federal do Ceará
124	Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos	Marcondes, Keila Hellen Barbato	2012	Tese	Educação	Universidade Estadual Paulista
125	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Martinati, Adriana Zampieri	2012	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
126	Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso	Neves, Vanessa Ferraz Almeida	2010	Tese	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais
127	A passagem da Educação Infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica	Nogueira, Gabriela Medeiros	2011	Tese	Educação	Universidade Federal de Pelotas
128	Os entrelugares Educação Infantil - Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Silva, Tamili Mardegan	2018	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Espírito Santo