

## INFÂNCIA E ESCOLA: DESAFIOS NO INGRESSO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcia Cristina Argenti PEREZ<sup>1</sup>

36

**RESUMO:** Com o intuito de ampliar o atendimento educacional no país, foram aprovadas recentemente leis que alteraram a organização das escolas e a população por elas atendidas, como foi o caso da lei nº 11.274/2006 que estendeu o Ensino Fundamental de oito para nove anos, estabelecendo o ingresso da criança a este nível de ensino aos 6 anos de idade. A investigação teve como objetivo analisar a articulação entre o texto legal e os significados da escolarização e das especificidades da infância com o ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Procedemos à realização de pesquisa teórica e documental e dentre os principais resultados podemos enunciar que: 1) referindo-se à infância e a educação escolar, podemos refletir sobre o quanto o período que compreende as idades entre 5 e 7 anos, períodos em que a criança brasileira, segundo a nova legislação poderá ser atendida na Educação Infantil e, obrigatoriamente a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental, remete ao educando em um período psicológico e cognitivo propício ao investimento no desenvolvimento da imaginação, do pensamento por intermédio de imagens, da percepção, do raciocínio lógico, da comparação e da identificação da propriedade dos elementos, da criatividade e das criações lúdicas e simbólicas; 2) constatamos que a formação da criança no 1º. ano do Ensino Fundamental está direcionada às práticas escolares em torno da alfabetização, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita; Averiguamos que neste novo contexto educacional as escolas estão apresentando grandes desafios, devido à especificidade do atendimento das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, evidenciando descompasso entre a lei e os reais desdobramentos na reorganização das escolas. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar. Infância. Práticas pedagógicas.

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

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

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

<sup>1</sup> UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - marciacap@fclar.unesp.br

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

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

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

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

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

e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.” (BRASIL, 2006a, p. 9).

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

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

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

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.122).

No que concerne à vida das crianças na escola de Ensino Fundamental alguns estudiosos sinalizam que, ao longo da história da educação (BRUNETTI, 2007; FRADE, 2007; KRAMER, 2006a), há a cristalização de um modo de ser criança no contexto escolar que a

considera mais em sua dimensão “aluno” do que em suas especificidades infantis e lúdicas. Este modelo de ser aluno é incorporado pela própria condução dos educandos em suas relações com a organização escolar, com a cultura escolar, com os deveres e a relação formal com a aquisição dos conhecimentos.

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

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

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

Para Lima (2005) é imprescindível que o professor conheça a criança pequena para que possa exercer plenamente seu papel de educador, o que inclui valorizar e reconhecer suas manifestações privilegiadas, com destaque para as atividades lúdicas. Ainda, conforme aponta Sarmento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

A criança, por volta dos 6 anos, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira,

nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (BISSOLI, 2005).

Contudo é comum a concepção que atribui ao jogo e à brincadeira a finalidade de ser “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é algo essencial para suas aprendizagens e desenvolvimento. Contatamos que as atividades lúdicas são entendidas como atividades supérfluas, e, como diria Dornelles (2008), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira fazem parte das especificidades da infância, as dificuldades de considerá-las no processo educativo ocorrem como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos.

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

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

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

aprendizagem de códigos sociais mais complexos, neste caso específico, a escrita (LURIA, 1988).

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

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

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

### ***CHILDHOOD AND SCHOOL: CHALLENGES IN THE ADMISSION OF CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL***

---

***ABSTRACT:*** *In order to expand educational services in the country, were recently approved laws that changed the organization of schools and the population served by them, as was the case of Law No. 11.274/2006 elementary school that extended from eight to nine years, establishing the admission of children to this level of education to 6 years old. The research aimed to analyze the relationship between the legal text and the meanings of schooling and the specifics of childhood with the entry of children in elementary school. We proceeded to carry out theoretical research and documentation and with the main results we can state that: 1) referring to the childhood and school education, we can reflect on the period that includes the ages between 5 and 7 years, periods in which the child Brazil, according to new legislation can be met in kindergarten and compulsory from 6 years in elementary education, refers to the student at a time conducive to the psychological and cognitive investment in the development of imagination, thought through images, perception, logical reasoning, comparison and identification of elements of the property, creativity and playful and symbolic creations, 2) found that the formation of the 1st child. years of elementary school students is directed around the practices of literacy, with emphasis on the acquisition of reading and writing; Find out what this new educational context, schools are presenting great challenges*

*due to the specifics of care for children six years in the first year Elementary School, showing gap between the law and the actual developments in the reorganization of schools.*

**KEYWORDS:** *School education. Childhood. Pedagogical practices.*

---

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 fev. 2006a.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Primeiro relatório do programa.** Brasília, 2004a.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PEREZ, M. C. A. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. In: **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.109, p.83-99, dez. 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Práticas educativas na família e na escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. 2004. 297f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental**. 2000. 245f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2000.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa Editores, 2004. p.09-34.

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



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

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

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

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

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

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

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

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

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 jan. 2001.

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

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LÜDKE, M., ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre a pesquisa em educação especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**. São Paulo: Hucirex-Abrasco, 1994.

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

SARTURI, R. C. O ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAE, 23., 2007. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/391.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2008.

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

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