IMPLICAÇÕES PARA A INFÂNCIA:

LIMITAÇÕES PSICOMOTORAS NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

TATIANE DE OLIVEIRA PAIXÃO MARQUES

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contribuir com a reflexão sobre as condições de desenvolvimento psicomotor da criança de 06 anos, inserida na Educação Fundamental a partir da implantação do ensino de nove anos na rede pública. Para tanto inicialmente se procurou descrever o processo de mudança na legislação para o ensino de nove anos no Brasil. Em segundo item apresentou-se o conceito de psicomotricidade, visando esclarecer a relação desta com o sucesso da aprendizagem escolar. Na sequência traçou-se a análise qualitativa dos dados, coletados a partir da representação da prática docente, através dos quais considerou-se que há limitações de trabalhos voltados ao desenvolvimento psicomotor com turmas de 1º ano em decorrência das limitações arquitetônicas das construções das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE. Ensino de 9 anos – psicomotricidade – limitações arquitetônicas

INTRODUÇÃO

Observando cenas do cotidiano nos deparamos com duas Escolas Municipais que se localizam uma ao lado da outra. Em uma delas funciona uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e na outra uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

O horário de entrada das turmas é o mesmo, mas já não conseguimos distinguir com clareza para qual prédio se dirigem as crianças: muitas brincam juntas aguardando a abertura dos portões, mas algumas, mesmo com tamanho e aparência semelhante as demais (os mesmos cadarços desamarrados e mochilas de seus personagens preferidos) logo separamse dos colegas e vão em direção aos portões do prédio Cinza, de dois andares, junto aos alunos maiores.

Observamos por mais algum tempo, os portões se fecham e o a rotina escolar se inicia: Se de um lado ouvimos as crianças cantando músicas infantis e o barulho de suas brincadeiras no parque, do outro o silêncio só é quebrado por vozes que dizem alto: “Abram a bolsa e separem o caderno de Língua Portuguesa”,“ Silêncio para ouvir a leitura do dia”,

“Psiu, senta direito, vira pra frente, preste atenção!”.(Observações feitas em um bairro da Zona Leste de São Paulo – Março 2017).

Achou estranho? Experimente observar por si mesmo e provavelmente verá um cenário similar, já que a partir do ano de 2010, em decorrência de alterações na legislação, as crianças brasileiras estão ingressando nas Escolas de Educação Fundamental aos 06 anos de idade.

Para que possamos refletir criticamente sobre as limitações corporais a que acreditamos estarem sendo submetidas às crianças de 06 anos, a partir da implantação do ensino de 09 anos na Rede Municipal de São Paulo, assim como provavelmente em outras redes de ensino, entendemos que se faz necessária a apresentação de duas vertentes desse contexto. São elas:

- A trajetória legal percorrida desde que fora constituído como direito, a educação para criança de 0 a 6 anos, até 2010(prazo limite para a implantação do Ensino de nove anos em nível nacional). Temos como hipótese que ao observar o contexto histórico de implantação do ensino de nove anos possa ficar evidenciado que a grande mobilização até a implementação da lei e os motivos da qual decorreram tal mudança, não foram em torno das necessidades da criança de 06 anos como sujeito, com suas peculiaridades no processo de aprendizagem.

- O conceito de educação psicomotora. Nesse contexto visamos propiciar a compreensão de que para a aprendizagem está diretamente ligada ao corpo, por onde o sujeito inicialmente experimenta e sente, construindo as estruturas cognitivas que lhe serão preponderantes para a aquisição dos conceitos formais.

Questionemo-nos:

Atenderia, portanto o espaço da escola fundamental as necessidades de desenvolvimento cognitivo e corporal (psicomotor) das crianças?

Será que uma criança de 06 anos pode se beneficiar no uso dos mesmos espaços de sala e aula, pensados (se é que podemos dizer que foram pensados) para jovens e adultos?

EDUCAÇÃO DE NOVE ANOS: O PERCURSO TRAÇADO ATÉ A IMPLANTAÇÃO

A partir da aprovação, na Constituição de1988, do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos, diversos documentos foram elaborados, com a finalidade de regulamentação desse direito: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90(Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a) e Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer022/CNE/CEB/1998(Brasil, 1998b). Entretanto, paradoxalmente à valorização da educação infantil (EI) como a primeira etapa da educação básica, a própria LDB, no Título IV, Artigo 11, Inciso V, estabelece que aos municípios compete: “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental[...]” (grifo meu). Assim, os recursos financeiros para a oferta de qualidade e necessária ampliação no atendimento da E.I não ficam garantidos. Pelo contrário, ficam destinados, através da criação do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério),prioritariamente ao Ensino Fundamental.

Como consequência de tais ações, que demonstram valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra, o que se percebeu foi a acentuação da cisão entre esses níveis de ensino e o decorrente fortalecimento da crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental,

maiores as chances de que as crianças sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização.

Além disso, a destinação de recursos do Fundef aos municípios era feita levando em conta a quantidade de matriculas no Ensino Fundamental (EF), o que contribuiu para que muitas secretarias de educação inserissem nas turmas de primeiro ano crianças de 06 anos, com vistas a garantir o volume matriculas e, por conseguinte o montante de recursos a serem recebidos. Portanto, a antecipação da escolarização das crianças de 06 anos representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de Educação Infantil para essa clientela, diminuindo a demanda para essa etapa de escolarização.

Considerando-se este contexto e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, aprovou-se a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou o texto da LDB quanto a idade para ingresso no EF, mas sem ampliar sua duração.

Vendo tal medida como retrocesso, por entender-se que apenas regulamentava a prática adotada pelos Municípios, O Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando minimizar os efeitos possivelmente degradantes de tal lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), que trazia a consigna de que a matrícula dessas crianças aos 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no EF, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14).

Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil2006a), alterando o artigo 32 da LDB, no qual passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove)anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (...).”

Ainda em 2006 visando adequar o atendimento das escolas de Educação Municipal de São Paulo a nova estrutura que agora passara a vigorar, o Conselho Municipal de Educação aprovou em dezembro a Deliberação CME nº 03/2006 que dispunha sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.

A Deliberação CME nº 03/2006, bem como os outros documentos escritos nesse período dispõem que se tenha como fundamento os aspectos qualitativos, priorizado o desenvolvimento do potencial humano, a promoção de aprendizagens significativas e o atendimento as necessidades e características dos estudantes, apontam para as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar, a partir das bases legais que passaram a vigorar nos diversos âmbitos, a exemplo das Diretrizes Nacionais para o ensino de nove anos que no Art. 5º dispõe que:

“O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano(...)

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

Por meio dessa Deliberação fez-se constar um período de transição compreendido entre 2007 e 2009, no qual a Secretaria Municipal de Educação deveria elaborar um 'Projeto Municipal de Implantação do ensino fundamental de 9 anos'. Tal Projeto já deveria prever, entre os itens constantes na redação como 'no mínimo':

III – a realização de adaptações necessárias em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, a fim de adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, focalizando em especial:

a) a infraestrutura que disponibilize espaços físicos, equipamentos, materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos estudantes atendidos no ensino fundamental de 9 anos;[2] (...)

Uma outra observação que deve ser relevante a esse cenário é o contexto histórico:

em muitos segmentos educacionais, como no caso da Educação Municipal de São Paulo, os mesmos prédios que agora recebem as crianças, foram projetados para atender adolescentes e adultos, com espaços pensados para transmitir conteúdos curriculares a quem teoricamente já "estaria pronto para recebê-los", ou seja, em geral salas de aula com lousa na parede da frente, cadeiras e carteiras individuais organizadas em fileiras e uma mesa maior para o professor , no caso dos laboratórios de informática (adequados mais recentemente) basicamente a mesma estrutura acrescida de computadores. Do lado de fora um espaço com mesas para a refeição oferecida e um pátio onde os estudantes aguardam a retomada das aulas após o intervalo de 15 ou 20 minutos de duração. Para além disso, uma quadra usada pelo professor de educação física para trabalhar os conteúdos práticos durante as aulas.

Nesse sentido a denúncia da arquiteta Mayume de Sousa Lima é ainda atual e convergente com as observações da estrutura da escola fundamental, apontadas acima:

"(...) as salas de aula tinham, como continuam tendo, orientação para abertura de janelas à esquerda das carteiras, quadro à frente (...), junto à porta de acesso, com visor para a inspeção dos administradores. Essas salas sucediam-se lado a lado, ao longo de corredores(...). Este esquema, sempre igual, dava às escolas uma ar de caserna ou de presídio, onde as crianças caminhavam em filas, sob as vistas dos professores ou dos bedéis. Mas o esquema ainda hoje não mudou inteiramente. O condicionamento à disciplina dá o tom geral dos espaços escolares" (Lima, 1989, p. 58).

E sobre esse modelo de construção, afirma a autora:

As construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (...) os seres

humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie (Lima, 1989, p.11).

Pois bem, estamos agora no ano de 2017, e é possível observar que a parte burocrática foi adequada a nova proposta de ensino, com duração de nove anos: Sistemas de matricula já estão bem estruturados, Programas de orientação curricular (SÃO PAULO,2007) contemplam expectativas de aprendizagem para os nove anos, Orientações do MEC para o ingresso da criança de anos foram formulados e encaminhados para estudo em todas as escolas. Documentos estes que em seu próprio registro escrito trazem questionamento e considerações sobre a infância, coadunantes com os que mobilizam as reflexões desse artigo, a exemplo do trecho abaixo:

"Pode a criança deixar de ser inf-ans (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?

(...) Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (...) A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar."

(Kramer, 2006, p. 15)

E assim questionamos:

Mas e quanto à adequação do espaço? As escolas de educação fundamental estariam adequadas arquitetonicamente para garantir as condições espaciais de desenvolvimento psicomotor para as crianças de 06 anos, sabendo ser este condição para a aprendizagem dos conceitos formais?

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, CONDIÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Há variadas definições para Psicomotricidade (vide GALVANI, NACARATO, FONSECA, entre outros),mas todas se assemelham pela afirmação da relação movimento e intelecto.

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem e seu corpo em movimento, consideração para tanto seu mundo interior e exterior. O termo psicomotricidade é usado para definir o movimento organizado e integrado, empregando as experiências vividas pelo individuo – em especial a criança – e está ligada ao processo de maturação, na qual o corpo é entendido como a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (Alves, 2007).

O corpo é para o ser humano o ponto de referência através do qual se pode conhecer e interagir com o mundo, servindo, portanto de base para o desenvolvimento

intelectual e para a evolução da afetividade, que é expressa através da postura, das atividades e do comportamento (OLIVEIRA, 2005).

Em psicomotricidade, a noção de corpo não avalia a sua forma ou as suas realizações motoras; procura outra via de análise, que se centra mais no estudo de suas representações psicológicas e linguísticas, e nas suas relações inseparáveis com o potencial de aprendizagem. Nesta perspectiva, a noção de corpo é encarada como um dispositivo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e, consequentemente, da personalidade (FONSECA, 1995).

Segundo Oliveira (2005), o indivíduo, para se desenvolve de modo satisfatório, precisa estar consciente de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam, e, também das oportunidades de descobrir o mundo. Desta forma, fica nítido o envolvimento motor nas funções intelectuais e emocionais do ser humano, atuando de modo interdependente na elaboração de uma atividade e proporcionando sua evolução.

Nesse sentido a Psicomotricidade torna-se muito importante, para não dizer essencial, na formação global do individuo, já as atividades centradas nesse objetivo vão além da diversão para promover o criar, interpretar e dialogar com o mundo em que vivem por meio da tríplice corpo-mente-ambiente (LIMA E BARBOSA,2007).

É por essa razão que entendemos como necessário que haja promoção de atividades psicomotoras no programa escolar, principalmente nas séries iniciais, tendo em vista a capacidade de assim prevenir as dificuldades de aprendizagem de escrita e sucessivamente outros conteúdos formais, frequentes no cotidiano escolar. Nesse sentido afirma Fonseca:

"Antes de aprender a matemática, o português, os ensinamentos formais, o corpo tem que estar organizado, com todos os elementos psicomotores estruturados. Uma criança que não consegue organizar seu corpo no tempo e no espaço, não conseguirá sentar-se adequadamente numa cadeira, concentrar-se, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento" (FONSECA,2005,p.257).

Nesse sentido, estão diretamente interligados o corpo e as aquisições intelectuais as quais na escola tem seu sentido atribuído à aprendizagem. Portanto, é necessário que ela possua bom domínio do gesto, do instrumento, da lateralização, da estruturação espacial, da percepção temporal, e da discriminação auditiva, e visual antes de ser alfabetizada (BRENELI; SOUZA; SISTO; OLIVEIRA; FINI, 1996)

A educação psicomotora é, portanto indispensável nas aprendizagens escolares, e por esta razão deve ser proposta desde a escola maternal e não pode ser desprezada durante a primeira série/ano do ensino fundamental de nove anos.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste trabalho tem abordagem qualitativa. Segundo informações do site Ibope,

(...) "As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e en-

tendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação" (...)

Os dados foram coletados entre os meses de julho e agosto de 2017 por meio de questionários abertos, respondidos por professoras que tiveram ou tem regência em turmas de 1º Ano do ciclo de 9 anos, entre os anos de 2011 e 2017, em escolas Municipais da Cidade de São Paulo.

Para tanto fora apresentado um questionário composto por 3 (três) perguntas que tinham por objetivo investigar se os espaços (físicos e de tempo) e as ações desenvolvidas na rotina escolar estavam adequados a promoção do desenvolvimento psicomotor da criança de 06 anos inserida na escola de educação fundamental. As perguntas foram:

- Com qual periodicidade você consegue efetivamente contemplar aulas de educação física em sua rotina? Por quê?
- Quais atividades são propostas nesse espaço de tempo?
- Além das aulas de educação física, a rotina semanal contempla outras atividades de exploração do corpo/movimento?

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p.201), "O questionário é um instrumento de coletas de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (...)".

Além do questionário foi considerada a observação não participativa do pesquisador durante o período me que foram coletados os dados.

Como sujeitos da pesquisa convidamos 5 (cinco) professoras que atendiam os prérequisitos indicados, no entanto a amostragem final foi composta por apenas 4 (quatro), já que uma se retirou da pesquisa alegando não deter de tempo para responder o questionário apresentado. Dessas, duas são regentes de 1º ano em 2017, uma foi regente em 2016 e uma deteve a regência nos dois anos consecutivos.

Na fase de coleta e tratamento dos dados, utilizamos as informações colhidas no campo permitindo-se com esses dados analisados separadamente, obter-se o maior número possível de informações, sendo cada questão confrontada com a teoria, procurando com isso, estabelecer um confronto entre teoria e prática a fim de se averiguar o tratamento da proposição no cotidiano escolar. As respostas foram interpretadas global e individualmente.

A fim de garantir o sigilo da identificação, indicado no termo de consentimento livre e esclarecido conhecido e assinado por todas as participantes, utilizamos nomes fictícios para identificarmos as participantes, que aqui identificaremos pelos nomes: Valéria, Aparecida, Claudete e Fabiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas respostas obtidas nos questionários fica exposta a relação entre a limitação espacial e as atividades oferecidas. Observemos a resposta de Valéria para a pergunta 02, que refere-se as atividades propostas nas aulas de Educação Física :

" Como as atividades de Educação física tem que ser executadas no espaço da sala de aula, já que o pátio da escola sempre está ocupados pelos alunos em intervalo (que são distribuídos no turno) e a quadra

que temos é sempre ocupada pelas aulas de educação física ministrada por especialistas, por isso sempre procuro oferecer jogos de mesa ou propor atividades que requeiram pouca movimentação física”

Nesse sentido descreve Aparecida: “Reconheço a importância do lúdico na aprendizagem das crianças do 1º ano, por isso trabalho sempre com músicas infantis e brincadeiras na sala que permitam às crianças desenvolverem a imaginação e a expressão corporal” (Grifo meu)

Já Claudete e Fabiana, entendem que a frequência semanal, ao espaço em que fora adaptado o parque infantil , atende como aula de educação física

Quando questionadas sobre a presença de outras atividades na rotina semanal que contemplem a exploração do corpo/movimento novamente fica evidente a restrição física a que as crianças são expostas: Aparecida, Fabiana e Valéria novamente citam o parque. Além disso Fabiana cita como alternativa o Jogo Simbólico, momento que apresenta divergência com o termo utilizado, quando observado pela pesquisadora. O registro de observação descreve esse momento como espaço no fim de uma aula semanal (geralmente de sexta-feira) em que as crianças podem brincar em sala com os brinquedos que trazem de casa.

Segundo Piaget, a partir dos 2 anos de idade, a criança ultrapassa a barreira da simples percepção, em que necessita do contato direto com o real, para aceder a um nível de representação pela interiorização da imitação, favorecida pela função simbólica. Tem acesso a representar o mundo na sua cabeça. O seu pensamento é dominado pelo simbolismo e pela importância que a criança dá aos objetos nos seus jogos simbólicos.

O jogo simbólico é, assim, a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar a sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.

Pelo jogo simbólico, a criança exercita não só a sua capacidade de pensar, ou seja, de representar simbolicamente as suas ações, mas, também, as suas habilidades motoras, já que ao brincar, salta, corre, etc.

Mas de que forma “Brincar, saltar, correr!” Em uma sala pequena, repleta de mobiliários e armários que ocupam a maior parte do espaço? Nesse caso o jogo simbólico indicado pela professora reduz-se a alguns brinquedos sobre as carteiras.

Claudete também cita o parque, mas é a única que cita atividades capazes de

promover o desenvolvimento psicomotor, e ainda assim seguido pelo termo “algumas vezes”, o que nos indica não ser uma atividade constante ou incorporada à rotina escolar, conforme transcrição do registro escrito: “Nas aulas e artes (sic), por algumas vezes foi contemplado o movimento através de representação teatral”.

Outro aspecto que demanda observação é o fato das professoras Aparecida e Claudete entenderem que os gestos manuais feitos em interpretações a cantigas infantis também exploram o movimento corporal, sem se dar conta do quão limitada é essa possibilidade.

Nesse sentido, respondem referindo-se as atividades praticadas nas aulas de educação física: “Essas aulas são basicamente brincadeiras embaladas por parlendas ou cantigas da cultura popular” (Professora Claudete)

Um último dado colhido nessa pesquisa advém de uma das respostas de Fabiana e nos aponta ainda um outro dado preocupante, frequentemente praticado na educação fundamental de séries iniciais e já apresentado nas discussões acerca da psicomotricidade: A exploração de habilidades intelectuais em detrimento de outras, que seriam tão importantes quanto a primeira. Nesse sentido quando questionada sobre a periodicidade de contemplação efetiva de aulas de educação física na rotina (pergunta 01), responde ela:

“Quinzenalmente. Pelo fato da exploração de outras habilidades/competências dos alunos que ultrapassam o tempo previsto, alternando com frequência os planos de aulas (sic), assim como o fato de semanalmente eles frequentarem o parque da U.E., que de algum modo garante os estímulos corporais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a analise dos dados coletados durante a pesquisa vem ao encontro das impressões iniciais traçadas pela observação da rotina da escola, apresentada no inicio desse artigo.

Assim como o observado inicialmente, a analise dos dados coletados demonstra a relação paradoxal aparentemente estabelecida entre a atual estruturação do ensino fundamental iniciado ao seis anos de idade e a desestruturação física predial das escolas de educação fundamental do Município de São Paulo por suas limitações arquitetônicas, as quais acreditamos estarem contribuindo para as implicações cognitivas e o consequente fracasso escolar que podem ser acarretados nas crianças de 06 anos submetidas ao silenciamento[1] do corpo pelo emparedamento[2] na escola. Assim observamos que as escolas da forma como estão atualmente organizadas: “Não são pensados para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para ‘massas de crianças’(...). Roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis” (Hoemke, 2004, p.18).

Entendemos que por mais que as professoras possam chegar à compreensão quanto a importância da valorização de experiências que envolvem o corpo para o sucesso na aprendizagem, se o espaço da escola não for repensado continuará imperando a idéia de educação cartesiana, que separa o corpo da mente e valoriza a segunda em detrimento da primeira, ainda determinada pelo silenciamento dos corpos já que a dinâmica dos espaços parecem ser determinantes para a forma de pensarmos e concebermos a criança estudante e a ações educativas fornecidas e para as relações que se estabelecem .

Neste contexto, o ambiente de referência passa a ser o da sala, sendo este mais propício a metodologias voltadas para captar a atenção das crianças. Esta necessidade consequentemente levaria a uma pedagogia que privilegia os espaços fechados. E, tanto como causa, quanto como efeito, a uma concepção e a uma prática de formação de educadores (inicial e em serviço) idealizada tendo os espaços das salas como referência.

Enquanto prevalecer o emparedamento na escola o dia-a-dia escolar continuará assim a assemelhar-se ao de uma linha de montagem, onde os encontros acontecem sem criatividade, sem troca, sem emoção, sem produção de conhecimento.

Essa estrutura de Educação fora outrora denominada por Foucault (1987) como instituição de sequestro, equiparando a escola a outras instituições, como os presídios, os hospícios e os quartéis, que visavam controlar não apenas o tempo dos indivíduos, mas também seus corpos, extraindo deles o máximo de tempo e de forças. De maneira discreta, mas permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Nas palavras de Louro: Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (apud Pena, 2003, p. 35).

Com base nos estudos apresentados e na pesquisa desenvolvida avaliamos enfim que, não basta garantir à criança o direito à escolarização por meio de mudanças na legislação. É preciso refletir sobre a criança em sua singularidade, repensar os espaços que têm sido destinados a elas na escola fundamental e garantir através da adequação destes, todos seus direitos e deveres assegurados, tendo como o principal deles "o direito a infância", permitindo que a criança continue vivendo plenamente esse tempo de vida, também na escola.

IMPLICATIONS FOR CHILDHOOD: psychomotor limitations in the transition from six-year-olds to elementary school

ABSTRACT

This article aims to contribute with the reflection on the conditions of psychomotor development of the six year old child, inserted in the Fundamental Education from the implantation of the teaching of nine years in the public network. In order to do so, we first sought to describe the process of change in the legislation for teaching nine years in Brazil. The second item presented the concept of psychomotricity, aiming to clarify the relationship of this with the success of school learning. The qualitative analysis of the data, collected from the representation of the teaching practice, was then traced through which it was considered that there are limitations of works aimed at the psychomotor development with first year classes due to the architectural limitations of the buildings of the Schools of Elementary School of the Municipal Network of São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004.

_____. Ensino fundamental de nove

anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília. FNDE. Estação Gráfica, 2006.

_____. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 dez. 2017.

_____. Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso 11 nov. 2017.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso 10 dez. 2017.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 1998a. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Parecer CEB nº. 022, de 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.1998 b.

BRENELI, R. P.; SOUZA, M. T. C. C.; SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. Relações entre a criatividade, psicomotricidade e operatividade. Psicologia: Reflexões e Críticas. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 35-42, set/out.1996.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CME nº 03 / 2006, publicada pela Portaria SME nº2929, de 15 de julho de 2008. Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

_____ RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRODE 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

IBOPE. Tipos de pesquisa. Disponível em:

http://www.ibope.com.br/calandraWeb/BDarquivos/sobre_pesquisas/tipos_pesquisa.html.

Acesso em: 28 dez. 2017.

FONSECA, V. da. Manual de observação psicomotora: significações psiconeurológicas dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAULT. Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOEMKE, Ângela. Ambiente de qualidade na educação infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis.