

PSICOMOTRICIDADE

1. Conceito

O conceito de psicomotricidade está relacionado ao esquema corporal. A criança encontra-se em melhores condições de desenvolver-se em seus aspectos motor, intelectual e sócio-emocional na faixa etária compreendida entre o nascimento e os oito anos de idade. Uma série de implicações está envolvida no processo de estimulação e exploração dos movimentos corporais; a escrita, a fala e a leitura, entre outros, podem ser prejudicadas se não houver atenção e atividades voltadas à dimensão física e de movimento da criança. De acordo com Bueno (1998), após o período acima citado, “há um refinamento de suas capacidades básicas, refinamento esse possível apenas com a boa integridade de suas condutas motoras, intelectuais e emocionais”.

A criança percebe a si e aos outros a partir de sua própria pessoa. A consciência de si mesmo é que permite seu desenvolvimento e a exploração de suas potencialidades e capacidade de interação e intervenção na realidade circundante.

Além disso a forma como o sujeito se expressa com o corpo traduz sua disposição ou sua indisposição nas relações com coisas ou pessoas. Esse aspecto psicológico, muito importante, ajuda-nos a identificar melhor certas perturbações devidas a fatores afetivos. Chama também nossa atenção para a possibilidade de melhorar a vida social e afetiva das crianças, tornando precisas suas noções corporais e fazendo com que adquiram gestos precisos e adequados (DE MEUR e STAUS, 1991, p.10).

A partir de uma perspectiva histórica, a psicomotricidade nasceu em um contexto biomédico, ou seja, nos estudos realizados se estabeleceu a relação essencial para o desenvolvimento humano entre este e a maturação. Esta concepção surgiu com a idéia de que existiria um padrão evolutivo único e, dessa maneira, as capacidades decorrentes do processo maturacional poderiam ser mensuradas através de testes para as diferentes idades. Negrine (2002) cita o psiquiatra soviético Oseretski criador de um método graduado por idades para determinar o desenvolvimento motor da criança. Este método até hoje encontra-se em uso, tendo sofrido várias adaptações desde sua criação.

Portanto, reconhecer que a psicomotricidade nasce dentro do modelo biomédico é, em outras palavras, compreender que nasce dentro de uma concepção racionalista. Nessa concepção a motricidade humana vem sendo vista de forma linear, ou seja, que ela evolui decorrente do processo de maturação em todos os indivíduos, possível de ser avaliada e comparada aos padrões ditos de normalidade (NEGRINE, 2002, p. 58).

A psicomotricidade funcional, assim se denomina por estar baseada no diagnóstico do referencial psicomotriz e na indicação de exercícios para corrigir disfunções do desenvolvimento. Em resumo, o enfoque funcional dentro da psicomotricidade pode ser expresso como Bueno (1998) inferiu: “As condutas funcionais referem-se àquelas cuja ação, quantidade e mensuração são possíveis de ser percebidas e que conjuntamente formam a integralização motora do ser humano num espaço e num tempo determinado”.

Por outro lado, a psicomotricidade relacional “engloba uma série de estratégias de intervenções e de ações pedagógicas que servem como meio de ajuda à evolução dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança” (NEGRINE, 2002). Utilizando-se do corpo como forma de expressão para estimular a exteriorização da personalidade, a vertente relacional da psicomotricidade busca em recursos como a mímica, a verbalização e os gestos condições de imbuir, na criança, um repertório de ações amplamente diversificado, além de estar voltada para o treino como instrumento pedagógico para adquirir competências ou habilidades motrizes. Este ramo da psicomotricidade busca aperfeiçoar a corporalidade da criança e o uso satisfatório de seu físico para que, através de exercícios de diversos tipos, venha a estimular as vivências e a comunicação corporal para a exteriorização do pensamento. Negrine (2002) novamente explica:

A psicomotricidade com enfoque relacional na perspectiva que se trabalha serve para estimular comunicação vocal (fala expressiva através da palavra), uma vez que ela não fica limitada às expressões verbais que a criança utiliza na ação de brincar, mas também porque são estabelecidas estratégias pedagógicas na rotina da sessão que permitem que a criança desenvolva a capacidade de comunicar ao grupo dos iguais, seus jogos, suas produções e suas representações realizadas no decorrer da sessão (p. 62).

Ambas as perspectivas, a funcional e a relacional, convergem para o máximo desempenho da criança no que se refere ao seu desenvolvimento psicomotor e a forma como este desenvolvimento vai possibilitar sua perfeita interação e ajuste aos desafios de adaptação e participação, incluindo-se aí o “simbolismo do agir”. A expressão de Lapiere e Aucouturier (1988) sintetiza sua idéia da expressão corporal: “O gesto, o movimento, o agir tomam então uma significação simbólica; é a satisfação simbólica dos desejos mais profundos, os mais autênticos”. Nesta linha de pensamento, julga-se fundamental ressaltar o papel do corpo na relação da criança com o mundo – o de veiculação de idéias e atitudes com autenticidade.

PSICOMOTRICIDADE

2.Histórico

Pretende-se com esta breve revisão histórica da formação da ciência hoje conhecida como psicomotricidade uma interação dos fatos e idéias que forneceram, através dos anos, o fomento a teorias e práticas pedagógicas aliadas a conhecimentos de áreas como a biomedicina, a psicologia, a educação física e a filosofia. Estas áreas, cada qual dentro de um contexto de pesquisa próprio, contribuíram para a consolidação de uma ciência independente, com um objeto de estudo (o corpo e a relação do sujeito com o mesmo) e métodos de investigação definidos.

Epistemologicamente, a palavra “psicomotricidade” é formada pelo termo grego *psyché* – significando alma – e a palavra latina *moto*, que significa “movimento freqüente”. Foi na França, entre o final do século XIX e o início do século XX, que a psicomotricidade começou a ser considerada dentro da área médica.

De acordo com Negrine (1995), o surgimento da psicomotricidade está vinculado aos estudos de neuropsiquiatria infantil de Dupré (1907-1909). Nestes estudos, observou-se o uso, pela primeira vez, da expressão “psicomotricidade da criança”. Ainda segundo Negrine, a origem da psicomotricidade encontra-se relacionada às pesquisas no campo dos problemas motores, os quais por seu turno vieram posteriormente a despertar o interesse da psicologia, da pedagogia e dos estudiosos de educação física.

Em retrospectiva histórica, observa-se o dualismo corpo *versus* pensamento. No início do século XX, o corpo humano era considerado mera estrutura anátomo-fisiológica, denotando uma visão um tanto rudimentar do aparato físico do indivíduo. No âmbito educacional, nos primórdios do desenvolvimento da pedagogia moderna, a visão predominante continuou a ser a Cartesiana¹¹, por influência dos cientistas da época. Em outras palavras, o psiquismo e fatores sócio-culturais não eram considerados para a questão da motricidade.

No século XIX, de acordo com Bueno (1998), o americano Bergson declarava que as atitudes dispunham sobre o que o corpo deveria fazer a partir do espírito. Diversos outros estudiosos ativeram-se ao problema do psiquismo agindo sobre o corpo, e vice-versa, até que a psicanálise trouxe um novo *approach* para a observação dos fenômenos relativos à dualidade em que se encontrava a relação entre corpo e mente. Negrine (1995) ratifica esta afirmação: “Decididamente, sob a influência dos estudos de Freud, Wallon, Piaget, e mais recentemente dos psicanalistas como M. Klein, Lacan e Winnicott, a psicomotricidade passa a ter uma identidade própria”.

A perspectiva Freudiana da aprendizagem implica, para a criança, conhecer a si mesmo para que se possa definir o seu lugar e o seu papel no mundo. Estaria esta escolha relacionada ao aspecto sexual, devido à curiosidade natural infantil sobre as diferenças entre meninos e meninas, e, como afirma Kupfer (1989),

Acontece que esse lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais do que isso, em relação aos pais. Mais do que isso em relação àquilo que os pais esperam que ele seja. Em relação ao desejo dos pais. [...] Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis (p. 81).

Os mecanismos psicológicos que, segundo o “Pai da Psicanálise”, levam a criança a questionar sua origem até o ato sexual dos pais, aquele que a concebeu, estão relacionados ao interesse do indivíduo ao desejar interagir-se intelectualmente acerca do mundo e do conhecimento proveniente deste mundo. Kupfer (1989) sintetiza: “Pode-se dizer, então, que, para Freud, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual”. Quando o professor, figura imaginada mesmo entre os autodidatas, assume a educação da criança, toma o lugar dos pais (e do pai, em especial), inclusive no nível afetivo.

A vertente interacionista, segundo a qual o desenvolvimento estaria relacionado a trocas mútuas entre o ser humano e o meio em que vive, contribuiu para o progresso da psicomotricidade com dois pesquisadores da área psicológica – o russo Lev Vygotsky e o francês Henri Wallon. Nos estudos destes dois autores, perpassa a idéia de construção do indivíduo, a transformação do ambiente e a influências culturais que ele sofre ao adaptar-se ao meio.

Acerca da importância de Wallon, pode-se afirmar que o psicólogo exerce influência no âmbito da psicomotricidade devido a sua inferência quanto ao aspecto motor enquanto gerador do intelecto. Erroneamente

¹¹ Cartesiano: relativo a Descartes, filósofo do século XVII, ao qual se atribui a máxima “Penso, logo existo”. Descartes também esteve interessado no dualismo corpo-mente e ocupou-se deste problema ao questionar a interação de duas instâncias distintas como o pensamento e o corpo, sujeito às leis da natureza.

Platão já afirmava haver uma separação distinta entre corpo e alma, colocando o corpo apenas como lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal. Aristóteles já via o homem como certa quantidade de matéria, o corpo, moldada numa forma, a alma, estabelecendo a essa última diferentes funções, e dentre elas a paixão. (Bueno, 1998, p. 21)

classificado como “organicista”, devido a sua experiência com a observação de crianças com deficiência mental e disfunções psicomotoras e a relação da doença física com a psicologia do indivíduo, Wallon considera o ser humano como social por uma questão orgânica; relaciona, portanto, o conhecimento adquirido pela cultura com a estrutura da criança, como o fez Vygotsky, que veremos a seguir.

Mas o grande eixo é a questão da motricidade; os outros surgem porque Wallon não consegue dissociá-lo do conjunto do funcionamento da pessoa. A psicogênese da motricidade (não se estranhe a expressão, porque, em Wallon, “motor” é sempre “psicomotor”) se confunde com a psicogênese da pessoa, e a patologia do movimento com a patologia do funcionamento da personalidade. Por esse motivo foi tão aproveitado por Le Boulch, cuja psicocinética e propostas de educação psicomotora se caracterizam pela abrangência da sua compreensão do significado psicológico do movimento (DANTAS apud LA TAILLE et al., 1992, p. 33).

Percebe-se, na obra do psicólogo francês, sua crença na capacidade da criança de interagir e se expressar ao dispor de utensílios materiais, além da linguagem da qual se apropria. O sujeito da ação de intervenção no meio, ou seja, a criança em sua exploração dos objetos, acomoda-se a ele, transforma sua visão do mesmo e modifica sua opinião ao manuseá-lo. Em Radespiel (2003), Wallon é citado como defensor da teoria do desenvolvimento estimulado pela “fusão entre o genótipo (aspecto biológico) e o fenótipo (produto social)”. Oliveira (2002), destaca que:

Segundo Wallon, toda pessoa constitui um sistema específico e ótimo de trocas com o meio. Tal sistema integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição, mas no qual, em cada estágio de desenvolvimento, uma forma particular de ação predomina sobre as outras (p.130).

Wallon acreditava na interação dos aspectos intelectual, motor e afetivo ao auferir, em suas investigações, os mecanismos presentes no desenvolvimento global da criança. Entretanto, não se observa uma atitude pedagógica que tenha mudado substancialmente a partir das idéias contrárias ao dualismo cartesiano; a prática dos psicomotricistas continuou se restringindo à abordagem instrumental, qual seja, o tratamento do desenvolvimento corporal desconexo de processos psíquicos.

A concepção psicobiológica de Wallon parece ser o ponto de partida da noção fundamental da unidade funcional, isto é, da unidade biológica da pessoa humana. Essa noção busca a união dos domínios psíquicos e motor, representando a expressão das relações reais do ser com seu meio. Em síntese a obra de Wallon mostra a importância dos movimentos no desenvolvimento psicológico da criança (NEGRINE, 1995, p. 37).

Para Wallon, o estudo das estruturas orgânicas das funções psíquicas é revelador do sentido do gesto, o qual, por seu turno, relaciona-se com um sistema interior (mental) manifesto no ato físico. Uma vez que a personalidade se materializa no gestual e no corporal, pode-se afirmar que a atuação no ambiente e a transformação do mesmo decorrem de processos psicomotores de matizes globais, no que tange às instâncias corpóreo-mentais.

Vygotsky (apud NEGRINE, 2002), definiu três enfoques para relacionar desenvolvimento e aprendizagem: no primeiro grupo, determina-se que os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem são independentes um do outro. Dessa maneira a aprendizagem dar-se-ia em nível externo, sem relação com o desenvolvimento. A aprendizagem estaria sempre precedida pelo desenvolvimento – aqui entendido como “processo de maturação, cuja origem é biológica, já que o processo de aprendizagem é de origem sócio-cultural” (NEGRINE, 2002).

No segundo grupo, afirma-se que a aprendizagem constitui-se no próprio desenvolvimento, como contraponto ao enfoque anterior. Essa idéia sugere que a aprendizagem em sua progressão natural simultaneamente corresponde a cada etapa do desenvolvimento.

Quanto ao terceiro grupo, observa-se que é uma tentativa de conciliação entre os dois extremos dos dois grupos vistos anteriormente.

Todavia, apesar de haver formulado tais grupos enfocando a relação aprendizagem-desenvolvimento, Vygotsky acaba por não optar exclusivamente por apenas uma das teorias dispostas nos enfoques. O terceiro grupo visto motivou o autor russo a criar três pontos de vista novos, a saber:

No primeiro ponto, Vygotsky observa que não há uma total discrepância entre os dois primeiros enfoques, uma vez que um não exclui o outro e vice-versa.

De acordo com o prescrito no segundo ponto reconhecido, a interdependência entre os dois enfoques determina o desenvolvimento como produto de dois processos em interação mútua.

Por fim, no terceiro ponto, Vygotsky encontra pedagogicamente a aprendizagem em um nível distinto da educação formal, o que equivale a dizer que a aprendizagem pode ser ampliada dentro do desenvolvimento da criança.

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais. É desnecessário dizer que essa falta de clareza teórica não significa que o assunto esteja completamente à margem dos esforços correntes de pesquisa em aprendizado; nenhum dos estudos pode evitar essa questão teórica central (VYGOTSKY, 1991, p. 89).

Os estudos baseados na obra de Vygotsky apontam para a afirmação de que o intelecto não constitui apenas um grupo de capacidades como a observação, a atenção, a memória, etc., mas o todo das diversas capacidades, as quais, até determinado grau, são independentes das outras. Oliveira (2002) lembra que, em Vygotsky, encontra-se a teoria segundo a qual o uso de signos e de instrumentos criados e aperfeiçoados no decorrer da história humana é essencial à construção do pensamento.

A apropriação de signos e de capacidades de interagir com adultos em atividades culturalmente estruturadas possibilita à criança conquistar uma independência em relação ao seu desempenho – a partir do momento em que passa a questionar e ser capaz de responder em nível intrapessoal. É a função psicológica superior em ação dentro do indivíduo. Esse processo proporcionou a Vygotsky a criação do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, definido como,

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY apud FERREIRA, 2000, P. 27).

Para colocar-se os preceitos teóricos de Vygotsky dentro de uma visão da psicomotricidade, procuraremos adotar a perspectiva da totalidade do ser humano, ou seja, as funções motoras e seu desenvolvimento como parte do desenvolvimento global (maturacional) da criança. A outra possibilidade de colocar a construção do repertório psicomotriz em um processo distinto de desenvolvimento – que não aquele que toma o indivíduo como um todo – novamente tomaria a feição cartesiana.

Afora os dois autores vistos anteriormente, pode-se estabelecer uma cronologia mais sistemática da evolução e dos enfoques dados à psicomotricidade, sob a égide das diversas ciências que a influenciaram e dela se utilizaram para enriquecimento das propostas teóricas e experiências práticas em metodologias, abordagens científicas e terapias. Wallon, o desenvolvimentista já citado, pesquisou a partir de uma visão neurológica, à maneira de seus contemporâneos. Le Camus (apud Bueno, 1998), conta que no estudo de Wallon caráter e motricidade correlacionam-se.

Na Educação Física, Tissié, também citado em Bueno (1998), foi pioneiro na concepção em que há uma aproximação entre pensamento e movimento, no início do século XX.

A discussão sobre a aproximação histórica entre Educação Física e Psicomotricidade deve partir da premissa de que ambas estão concebidas em áreas do conhecimento que tratam de algumas práticas corporais; “algumas”, por que hoje em dia são muitas as práticas corporais difundidas, desde o ponto de vista educativo ao terapêutico, que se desenvolvem à margem de ambas (NEGRINE, 1995, p. 19).

A Psicomotricidade, no início, utilizava-se dos mesmos testes da Educação Física para diagnosticar funções físico-motrizas. Uma das justificativas para a influência da Educação Física sobre os estudos da Psicomotricidade é o fato de que esta, nos primórdios, ainda sob o domínio do dualismo, estava segregada, ao menos na maioria das concepções, em preceitos instrumentalistas. Com a exceção dos autores desenvolvimentistas já vistos, e cujas teorias agora são analisadas dentro de parâmetros pedagógicos em relação à dimensão motora da criança, poucos viam a instância corporal como parte ou mesmo tendo relação com aspectos psíquicos.

Langlade (apud NEGRINE, 1995) evidencia sua visão ao afirmar que a “Educação psicomotriz é a ação psicológica e pedagógica que utiliza os meios da educação física com a finalidade de normalizar ou melhorar o comportamento da criança”. Ora, sendo a Educação Física um instrumento de melhoria das condições físicas e do desenvolvimento do indivíduo, além de sua percepção, o acima citado autor aproxima as duas ciências, em que pese a apropriação de uma pela outra em prol de uma pedagogia em comum.

Autores como Picq e Vayer, Le Boulch, Lapiere, Loudes e Costallat, destacados em Negrine (1995), “fazem uma inovação no âmbito do exercício físico, e por extensão no da educação física infantil, determinando novas variáveis de estudo e de diagnóstico referentes ao desenvolvimento das habilidades motrizas das crianças”.

As especificidades que vêm surgindo na Educação Física cada vez mais contribuem para o próprio desenvolvimento da Psicomotricidade, a qual outrora estava correlacionada àquela ciência por utilizar-se de práticas corporais em seus métodos de observação. Por outro lado, Negrine (1995) cita Loudes enquanto partidário da Psicomotricidade como mera extensão da Educação Física, embora reconheça aquela em um nível científico que busca superar a concepção cartesiana.

Vayer, Le Boulch, Lapierre e Aucouturier (apud NEGRINE, 1995) encontram-se no patamar da busca por um fundamento teórico em áreas do conhecimento distintas, sem que, no entanto, tenha-se chegado a uma prática diversa do mecanicismo sobre as atividades de caráter corporal.

Vayer (apud BUENO, 1998) enfocou como princípio fundamental a presença do ser no mundo através da corporeidade.

A teoria que propõe a atividade psicomotora espontânea como forma de base para o trabalho é de Lapierre, que, de acordo Bueno (1998), “coloca a pulsão do movimento como sendo a pulsão de vida, a pulsão feita de desejos, satisfações e prazeres, de frustrações e proibições que gerarão conflitos e fantasias inconscientes no indivíduo”. Lembra ainda que a identidade se constitui a partir da afirmação das vontades na relação entre dois corpos, gerando a comunicação entre eles – o “suporte das comunicações não-verbais” (Bueno, 1998).

Dalila Costallat (apud BUENO, 1998) expõe em suas investigações que a representação interna do corpo e o conhecimento da criança acerca do mesmo são essenciais para o esquema corporal. Em sua metodologia, defende que a reeducação psicomotora é válida para sanar dificuldades de alfabetização e deficiências. Costallat abordou, ainda, o corpo e a ação como instrumentos indissociáveis da estruturação do tempo-espaço, por meio da experiência pessoal.

Tendo colaborado em estudos que defendiam idéias convergentes sobre a função psicomotora, Lapierre e Aucouturier rompem seu período de parceria nas pesquisas por motivo de discordância quanto às linhas de pensamento que cada um seguia.

Em linhas gerais, Aucouturier defende a tese que na sessão deve ser potenciado o jogo de pulsão, que denomina de jogo sensório-motor; neste sentido, segue a classificação proposta por Piaget. Lapierre inclina-se a potencializar o jogo simbólico, uma vez que entende que em todo jogo da criança há uma intenção, mesmo que inconsciente. Além do mais, Lapierre advoga a implicação corporal do adulto nos jogos simbólicos das crianças, posição essa de que Aucouturier não compartilha (NEGRINE, 1995, p. 65).

Lapierre e sua filha Anne (apud NEGRINE, 1995), definiram a evolução infantil em seis fases, classificando cada uma delas como etapas em que a agressividade primitiva passa por um processo de domesticação e socialização, propiciadas pelo jogo simbólico e a participação do adulto, do qual o poder é destituído para que a criança venha a assumi-lo em sua fase de estruturação independente. Negrine (1995) também informa como Lapierre concebe a forma ideal para a prática da educação psicomotriz no âmbito escolar. Neste ponto surge o distanciamento dialético entre Lapierre e Aucouturier, pois para aquele o jogo simbólico da criança é o campo de ação propício para a educação psicomotriz, ao passo que para este o jogo sensório-motor é o meio pelo qual a fantasia infantil encontra canalização para potencializar o jogo de pulsão.

Também se nota a divergência entre os dois autores franceses pela noção de que Lapierre considera a psicomotricidade um amplo campo em que as relações humanas e as questões psíquicas influem diretamente sobre a personalidade em todas as idades. Em Aucouturier encontramos, como contraponto, a idéia de que a psicomotricidade validar-se-ia como forma de pedagogia complementar até os sete ou oito anos, aproximadamente, e que após este período inicial, outras atividades deveriam ser consideradas para o aprimoramento da expressão corporal.

Negrine (1995) afirma que, para Le Boulch, a questão da superação do dualismo integra o movimento à formação da personalidade humana: “Com Le Boulch, a educação física tem um fundamento no campo teórico; a prática que propõe não supera, todavia, o enfoque dualista das práticas corporais, já que segue propondo famílias de exercícios”. Lembra Bueno (1998) que Le Boulch representa um avanço para a psicomotricidade no que se refere à profissionalização da ciência. Segundo o mesmo autor, o reconhecimento oficial dos profissionais da psicomotricidade encontra-se em andamento na França, terra natal da ciência, onde, através um decreto ministerial de 1967, sugere-se o horário semanal de seis horas para a educação psicomotora nas escolas.

Oseretski (apud NEGRINE, 2002), psicanalista soviético, criou na década de 30 uma bateria de testes motores de características biomédicas, cujo objetivo, em resumo, é prescrever automatismos psicomotores para que certas habilidades venham a proporcionar à criança um desenvolvimento adequado. Ainda em Negrine (2002), encontra-se referência a Oseretski como mentor da explicação para a evolução da motricidade humana na obra de Wallon.

O pensamento de Oseretski, ao fundamentar e propor uma bateria de testes para aferição do perfil psicomotor da criança, toma como referência aspectos puramente biológicos para fundamentar o desenvolvimento psicomotor. A ciência positivista predominava no primeiro terço do século XX, portanto, a lógica foi tratar de elaborar teste motores a partir da crença da evolução biológica sem influência do meio e das experiências vivenciadas, para servirem de parâmetro às avaliações do desenvolvimento motor com regras de normalidade universal (p. 137).

A tendência psicomotricial que teve como principal influência concepções avindas da experiência psicológica via o corpo como veículo para o afeto aflorou no período compreendido entre o fim da Segunda Guerra Mundial e meados dos anos 70.

Nos últimos 20 anos, a influência da psicanálise tem sido decisiva para a consolidação e a afirmação da psicomotricidade como ciência independente. Negrine (1995) cita autores que contribuíram para a análise da evolução histórica da ciência, como Le Camus, e Arnaiz, nos anos 80 do século XX. Todos eles destacam a importância da obra de Wallon para a formação da disciplina e sua independência daquelas ciências em que se baseou no início dos estudos motores. Mais recentemente, em 1993, uma série de autores destacou, em suas respectivas obras, a influência de Wallon para a própria Psicologia e a Pedagogia – Zazzo, Widlcher, Battachi, Bullinger, Nadel e Auzias realizaram estes estudos acerca da consistência teórica do trabalho do psicólogo francês (NEGRINE, 1995), sendo que neste último autor percebe-se a continuidade da obra de Wallon nas pesquisas de Julian de Ajuriaguerra, o qual, segundo Bueno (1998), embasou seus estudos na neurologia do movimento humano e na gênese do corpo.

Segue-se a caminhada da psicomotricidade, na qual enfatiza-se aqui a influência decisiva da psicanálise e de autores como Dolto, Reich, Lowen, Perls e dos etiólogos infantis como Zazzo, Lèzine e Brunele. Passa-se a investir num corpo expressivo, que fala, emite significados, dando-se espaço para a harmonia entre a expressão do corpo e a afetividade (BUENO, 1998, p. 22).

Calmels (apud NEGRINE, 1995) enfoca o papel da psicomotricidade quanto ao saber sobre o corpo de forma empírica, ao passo que o saber provém das experiências diretas com os objetos. Em resumo, a psicomotricidade encontra-se em franco processo de expansão no panorama mundial, e as diversas tendências corroboram para o debate, enriquecido pela coexistência de diversas opiniões, notando-se divergências entre elas.

A realidade brasileira concernente aos assuntos relativos à psicomotricidade também possui sua história, a começar pelos primeiros estudos e aplicações de métodos e propostas pedagógicas envolvendo a visão motora.

Na década de 1950, segundo Bueno (1998), o corpo e o movimento, enquanto elementos de um mesmo estímulo, começaram a ser relacionados a questões conduzidas por profissionais ligados às áreas de deficiência. Michaux, juntamente com o psiquiatra infantil Haim Grünspun, publicaram obras sobre distúrbios de conduta, motores e psicossomáticos que influíam no desenvolvimento da criança. Lefèvre relacionou a avaliação neurológica ao movimento, em nível terapêutico. O supra citado Grünspun, ao final da década de 50 do século passado, prescrevia atividades psicomotoras para tratar distúrbios de aprendizagem.

Nos anos de 1960, a continuada evolução brasileira no campo da psicomotricidade encontrou, através do aparecimento das primeiras técnicas reeducativas, discrepâncias regionais nos pontos de vista sobre as citadas técnicas. Questionava-se a qual área profissional estaria mais próxima a psicomotricidade – psicologia, educação física, ensino especial, fonoaudiologia etc.

Em 1969, por meio da formação feita por Relindes de Oliveira com a autora Simone Romain, a influência desta última instalou-se nas práticas desenvolvidas na época.

De acordo com Bueno (1998), Romain teorizou seu método a partir de experiências com sobreviventes de guerra. No campo prático de sua metodologia, o desenvolvimento individual de habilidades manuais e raciocínio – dentro de três momentos distintos, a saber: o movimento corporal, a atividade psicomotriz específica (desenho, recorte etc.) e o próprio ato de fazer tornado em reorganização do emocional.

No Brasil, o acima exposto método reeducativo foi aproveitado por uma reinterpretção local, em que também foi utilizada a terapia Romain-Thiers – uma metodologia brasileira de leitura sócio-psicomotricial da corporalidade do indivíduo, a qual, segundo Thiers (1994), foi “criada para atender às necessidades da nossa realidade”.

No âmbito da sócio-psicomotricidade, percebe-se uma parcela representativa de enfoque psicanalítico, visto que a citada autora Solange Thiers, se coloca como terapeuta ligada a propostas corporais relacionadas ao desenvolvimento psicosssexual. Ela assim exprime sua teoria, de forma simplificada: “o nosso trabalho não é só corporal; o corporal é parte de uma vivência global, que envolve a psicomotricidade diferenciada e a verbalização. Todo trabalho acontece na transferência” (p. 63).

Na década de 1970, a psicomotricidade no Brasil se divide em duas correntes: aqueles que seguiam modelos importados, copiando-os rigidamente – até mesmo as avaliações de Oseretski –, e os profissionais que se dedicaram à reeducação e educação pela prática corporal – generalizando seu trabalho sob o nome de psicomotricidade. Negrine (1995) assim se refere à questão dos enfoques existentes:

No Brasil a psicomotricidade evolui pela vertente da Educação Física, pois até o momento não existem cursos de formação de psicomotricistas. Evidentemente, quando falamos de psicomotricidade estamos no âmbito da educação; pois no âmbito da reeducação e terapia a evolução se situa nas clínicas e institutos com profissionais de áreas específicas. No campo da psicomotricidade, nossa formação foi influenciada, sobretudo pelas obras de Picq e Vayer (1969), Le Boulch (1969), Lapierre (1971), Vayer (1973), Loudes (1973), Costallat (1974), Maigre e Destrooper (1976), Chazaud (1976), Lapierre e Aucouturier (1977). (p. 15)

Em 1980 é criada a Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora, mais tarde renomeada Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP).

Em 1982, é promovido pela SBP o I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, no qual Lapierre falou sobre sua linha de trabalho – a psicomotricidade relacional –, alavancando a criação do primeiro curso de formação em psicomotricidade relacional no Rio de Janeiro. Esta época marcou uma integração até então inédita entre profissionais de áreas diversas, direcionando seus esforços para a obtenção do mesmo objetivo. Aucouturier também esteve no Brasil nos anos 1980.

As regionalidades, segundo Bueno (1980), fortaleceram a psicomotricidade no Brasil, onde as pesquisas estendem-se principalmente por São Paulo, Bahia, Brasília, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Os primeiros cursos de pós-graduação surgem no Rio de Janeiro e no Paraná, e na graduação, destaca-se como primeiro curso da área o do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBRM).

No campo da Educação Física, cumpre salientar a influência dos autores franceses da psicomotricidade sobre os professores que buscam inovar sua prática pedagógica – um paradoxo aqui insurgente se for considerado a independência da atividade psicomotriz promovida por estes mesmos profissionais.

Nas palavras de Negrine (1995), há tempos que a educação física no Brasil sofre influência da educação física francesa. Entretanto, tal influência, não revela tão um progresso, pois, como bem observa Le Boulch (apud NEGRINE, 1995), referindo-se à realidade francesa, “o professor se restringe a ser animador e vigilante de pátio”. E Negrine complementa: “Essa forma de pensar não se distancia muito do que vemos acontecer em muitas escolas brasileiras”.

A história brasileira da psicomotricidade, iniciada em clínicas de reeducação, frequentemente é associada à educação física por ser esta também a vertente que primeiro tomou conhecimento e aperfeiçoou-se com métodos e paradigmas psicomotores. Daí a necessidade de uma inovação educativa através da educação psicomotriz, que vem estabelecer o conceito de disponibilidade corporal do adulto frente à criança.

Dentre as tendências hoje observadas na difusão da psicomotricidade, pode-se citar as formações Romain, desenvolvida por Fajardo, e Romain-Thiers, por Solange Thiers. A psicomotricidade relacional sugerida por Lapierre, é seguida por Leopoldo Vieira, Daniel Silva, Carla Guedes e Ibrahim Danyalgil Júnior. Em retrospectiva geral, o desenvolvimento da psicomotricidade no Brasil acompanha a ciência em nível internacional, e colabora com estudos e pesquisas que, através da colaboração de diversas áreas que se utilizam dos princípios e terapias propostos pela psicomotricidade, sobretudo aquelas voltadas à educação e à saúde. Todos estes segmentos profissionais especializados, ao empregarem preceitos da disciplina, acabam por reforçar a característica multidisciplinar presente no estudo psicomotriz, contribuindo decisivamente para o reconhecimento da psicomotricidade como ciência do movimento.

PSICOMOTRICIDADE

3. Vertentes

Pretende-se, neste capítulo, apresentar as vertentes históricas da psicomotricidade, de modo a tornar claros os eventos que vieram a formar a ciência em suas tendências pedagógicas e de aplicação em outras áreas. Como já foi observado, a psicomotricidade nasceu no tratamento com crianças chamadas de portadores de problemas psicomotores. Nessa perspectiva, o movimento é o objeto de pesquisa e tratamento (a neuropsiquiatria infantil ocupava-se deste problema, na origem da psicomotricidade), porquanto se enfatiza a influência de Wallon na formação dos psicomotricistas, como afirma de Negrine (1995), segundo o qual o autor francês, “Para não ficar num plano mecanicista elementar, enriquece o conceito de movimento e sustenta que existem três formas de movimento relevantes na evolução psicológica da criança”.

O movimento se configura de acordo com a força que o estimula, sendo exterior (movimento passivo ou exógeno) quando se origina exteriormente, provocando apenas reações secundárias. Deslocamentos ativos ou antígenos (como locomoção ou preensão), constituem a segunda forma de movimento. A terceira forma de movimento relaciona-se ao deslocamento dos segmentos corporais ou de suas funções. Estas três formas são consideradas reações posturais, tornadas exteriores nas atitudes e nas mímicas.

De acordo com Mialaret (apud NEGRINE, 1995), discípulo de Wallon, as distinções entre os movimentos são fundamentais e ricas para entender este último no que se refere às relações existentes entre a atividade de deslocamento e a atividade de apoio. Coloca o citado autor que a mímica confere ao movimento uma relação mais próxima ao psiquismo. Assim Wallon alicerça as vertentes da psicomotricidade.

A psicomotricidade originou-se dentro de uma perspectiva neurofisiológica. Posteriormente, a psicologia e a pedagogia utilizaram-se de preceitos psicomotores para expandir suas pesquisas dentro de suas áreas de atuação, como consequência das atividades da neuropsiquiatria infantil.

Baseando-se em práticas desenvolvidas desde os primeiros registros de autores e profissionais das diversas áreas em que a psicomotricidade nasceu, pode-se perceber três grandes vertentes, quais sejam, a reeducação, a terapia e a educação.

Através da vertente reeducativa a psicomotricidade foi incorporada a prática pedagógica e passa a formar uma disciplina com objetivos definidos. Até então a prática psicomotriz se restringia a baterias de testes para avaliação de dificuldades de aprendizagem em crianças.

A reeducação psicomotriz é neurofisiológica em sua técnica, pois se refere ao corpo como função voluntária e dirigida, psicológica e psíquica em seu fim por estar destinada a ser intermediária, na medição do corpo sobre funções mentais e psicológicas alteradas da criança (DEFONTAINE apud NEGRINE, 1995, p. 139).

Nessa concepção, percebe-se a fragmentação do processo de desenvolvimento na visão do autor citado, representando a linha de pensamento de vários outros pesquisadores. Os aspectos psicológicos e psíquicos são tratados como elementos intermediários, não elementos integradores de uma função global.

Em uma perspectiva tradicional, encontra-se a aplicação de Meur e Staes (1991), a qual estipula que a reeducação psicomotora é dirigida às crianças que sofrem perturbações instrumentais mentais (dificuldades ou atrasos psicomotores). Trata-se de diagnosticar as causas do problema e de fazer um balanço das aquisições e das carências, antes de fixar um programa de reeducação (p. 21).

Trata-se de uma concepção funcionalista para o desenvolvimento humano, condicionando a solução para as dificuldades de aprendizagem à reeducação de habilidades motrizes. Atualmente não é sustentável a idéia de relação entre o desenvolvimento mental e o desenvolvimento motor.

De qualquer forma, inabilidades motrizes acabam por tornar o termo “reeducação psicomotriz” sem sentido; a aprendizagem proporcionada por métodos psicomotores não é uma “reeducação”, e, sim, uma “educação”. Nas palavras de Meur e Staes (1991), encontram-se esclarecimentos para a incoerência na classificação desta vertente: “A reeducação psicomotora – como qualquer outra reeducação – deve começar o mais cedo possível: quando (*sic*) mais nova for a criança sob nossa responsabilidade, menos longa será a reeducação”. Ora, a criança em uma idade precoce estaria em uma fase de “primeira educação”, isto é, não poderia ser considerada cliente de uma “reeducação”. Também os métodos a serem utilizados num hipotético

caso de dificuldades motoras requereriam a educação psicomotriz, a primeira intervenção do profissional que detecta anormalidades no desenvolvimento global decorrentes de deficiências de ordem psicomotricial.

Seguindo essa linha de raciocínio, pensa-se que não tem sentido considerar a reeducação psicomotriz como vertente da psicomotricidade nos tempos atuais, seja ela de enfoque funcional ou relacional. A reeducação, na forma de pensar deste autor, significa reeducar novamente. Conseqüentemente, ela faz sentido quando alguém por um traumatismo qualquer, perde parcial ou totalmente uma habilidade motriz que já havia desenvolvido (NEGRINE, 2002, p. 140).

Na perspectiva de Negrine, acima citado, percebe-se, para o autor, a existência de apenas duas vertentes na psicomotricidade na atualidade. Sem uma visão crítica da questão, Meur e Staes (1991) sugerem que a reeducação psicomotora deve começar em idade que varia “entre 18 e 24 meses para as crianças que acusam atraso motor, grande déficit motor ou bloqueio afetivo”. Os dois autores franceses acima citados não polemizam quanto à nomenclatura, e, em parte, vão ao encontro de Negrine: “Será mais educação do que reeducação, mas como trata das ‘dificuldades psicomotoras’, será orientada segundo o modelo da reeducação”.

Afora as implicações teóricas e técnicas apresentadas até aqui, a reeducação psicomotora, de acordo com Meur e Staes (1991), crianças a partir de 4 anos de idade com dificuldades motoras e instabilidade psicomotora já podem ser consideradas casos para reeducação. Problemas de organização espacial e temporal, a lentidão e a falta de concentração demonstram disfunções que podem ser detectadas já na escola, sob a supervisão do professor. É por isso que apóia-se em Negrine (1995) para justificar essa afirmação: “A reeducação psicomotriz tem como objetivo estabelecer na criança a comunicação, a simbolização e o acesso às aprendizagens escolares”.

Nos casos de jovens que apresentam dificuldades psicomotoras, e por alguma razão não foram adequadamente assistidos na infância, pode-se utilizar as técnicas psicomotoras de reeducação, embora Negrine (2002) destaque que o termo “reeducação” esteja associado a deficiências causadas por algum acontecimento que veio a tolher habilidades que o indivíduo possuía anteriormente. Nestes casos, sugere Negrine, a fisioterapia seria a opção mais adequada para a recuperação de movimentos que foram comprometidos.

A vertente educativa da psicomotricidade destina-se a crianças em idade pré-escolar, preferencialmente a partir já do primeiro ano de vida. Classifica-se a prática psicomotriz como atividade psicopedagógica concernente ao processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas, à expressão corporal e à vivência simbólica. A propósito das vivências simbólicas, convém aqui citar as atitudes da criança em que uma aparente regressão a fazem voltar-se para seu mundo interior, e movimentos que a ela proporcionam segurança e calor, relacionados com a existência pré-natal, conduzem-na a um estado emocional de bem-estar.

Essa necessidade inconsciente de regressão nasce indubitavelmente da necessidade de viver e reviver etapas de evolução que experimentam mal ou insuficientemente. Uma vez revividas simbolicamente, com a duração e intensidade imprescindível, a evolução pode retomar seu curso, liberada dos obstáculos que a impediam. Esse tratamento que é dado à terapia psicomotriz e, por extensão, à prática psicomotriz educativa, além do enfoque psicanalítico da ação motriz, passa a se constituir em elemento inovador dentro da psicomotricidade (NEGRINE, 1995, p. 63).

Somam-se a estas reflexões as idéias de Lapierre e Aucouturier (1988), que afirmam que “essa busca inconsciente da ausência pode encontrar uma expressão simbólica em diferentes atitudes sintomáticas tais como a inibição, a passividade, a ‘preguiça’ que são a ausência de ação, ou na distração que é ausência de recepção”.

A educação psicomotriz baseia-se em exercícios que têm por finalidade proporcionar à criança a aquisição de noções corporais ou espaciais definidas, em nível motor ou perceptomotor. Essas atividades utilizam-se de recursos materiais para que, através de sua manipulação, a criança, ao repetir ações, apropriem-se da noção trabalhada.

A educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares: é por essa razão que a propomos inicialmente à escola maternal. No entanto não pode ser desprezada a partir do momento em que a criança entra na primeira série. Contrariamente, até a terceira série, ajudando a criança a organizar-se, propicia-lhe melhores possibilidades de resolver os exercícios de análise, de lógica, de relações entre os números etc. (MEUR e STAES, 1991, p. 21).

A educação psicomotriz ganha contornos mais próximos de pedagogia específica quando passa a haver a distinção entre a metodologia empregada inicialmente para a reeducação de crianças portadoras de deficiência e a aplicação atual da ciência. Lapierre (apud NEGRINE, 1995) reafirma que “a psicomotricidade era um método de reeducação aplicado a crianças com dificuldades, em especial aos débeis mentais, mas na sua opinião os objetivos atuais são, sobretudo, psicopedagógicos e psicanalíticos”.

O caráter funcional da psicomotricidade não mais se sustenta em seus testes e exercícios psicomotores. Lapierre e Aucouturier (1988) declaram que

O “grupo de reeducação” formado pela circunstância e que se dispersa em classes escolares diversas apresenta os mesmos inconvenientes. É um grupo artificial e efêmero que não permite uma ação suficientemente prolongada para ser plenamente eficaz. O meio de vivência da criança permanece sendo sua aula, seus colegas, para os quais ela se torna “aquele que está em reeducação”, situação mal-vivida, desvalorizante... ou falsamente valorizante (p. 15).

Em síntese, pode-se considerar a vertente psicomotriz educativa como a exploração do movimento humano em sua amplitude e as relações que se estabelecem entre esses movimentos e a comunicação que decorre da expressão corporal, estimulada pelo aspecto pedagógico implícito em todas as noções trabalhadas pelo educador favorecendo a formação do pensamento operatório.

A vertente terapêutica da psicomotricidade está voltada a crianças com aparentes dificuldades de educação, de expressão corporal e de vivência simbólica. O desenvolvimento neurológico, independentemente de ser normal ou alterado, não é levado em conta para determinar a indicação terapêutica. Crianças com deficiências físicas ou mentais são passíveis de acompanhamento psicomotriz terapêutico.

Para que haja uma delimitação entre o que é educação psicomotora educativa e o que é educação psicomotora terapêutica, deve-se observar como o profissional vai relacionar as atividades lúdicas à sua metodologia de trabalho, visto que o jogo pressupõe, em geral, uma finalidade terapêutica. Tanto o é que, Negrine (1995) cita Aucouturier para assim referir-se à prática psicomotriz terapêutica: “... tem por objetivo instaurar ou restaurar a comunicação na criança, utilizando o prazer sensório-motor para fazer nascer a imagem de corpo”.

No tocante ao trabalho do psicomotricista dentro da terapêutica, destaca-se que este deve estar integrado à criança para poder acompanhá-la nas vivências simbólicas, para dessa maneira oferecer a ela a segurança que necessita para formar o símbolo da lei, isto é, do adulto.

Estamos convencidos, ainda, que o trabalho terapêutico a partir da perspectiva lúdica, requer muita implicação corporal do psicomotricista com a criança portadora de qualquer deficiência, uma vez que é necessário que se façam intervenções pontuais com muita frequência, que estímulos sistemáticos e constantes sejam dados para possibilitar que cedam a comportamentos que as crianças normais atingem de pronto. Portanto, acredita-se que a diferença fundamental entre o trabalho educativo e o terapêutico está relacionada ao nível de intervenção do psicomotricista. Para tanto, é necessário que esse tenha desenvolvido uma capacidade diferenciada de escuta e de disponibilidade corporal e para atender às demandas da criança, sem levá-las a realizar o que se gostaria de vê-las realizar. O psicomotricista terapêutico deve estar bem-ajustado à demanda do outro (NEGRINE, 2002, p. 141-2).

O prazer sensório-motor é o aspecto da criança que a torna receptiva aos símbolos que se pretende introduzir a ela. Estimula a atuação espacial para além de suas representações mentais. Aucouturier (apud NEGRINE, 1995), acredita que

em todo espaço existe prazer sensório-motor, jogo simbólico e representação; cada espaço tem uma dominante da expressividade motriz da criança, através das imagens mentais ou do lugar de representação. Toda a sessão deve começar por uma destruição, pois se trata de uma desculpabilização do prazer e de uma descarga motriz e emocional (p. 72).

Em conclusão sobre que foi observado quanto à terapia psicomotriz, pode-se dizer que, dentro do contexto pró-relacional em que se encontra a área da psicomotricidade atualmente, o papel do motricista deve se adequar ao grupo com que pretende desenvolver seu trabalho e os objetivos do mesmo. A perspectiva funcionalista acaba por ceder espaço às novas concepções, sobretudo por força dos fundamentos psicanalíticos presentes nas teorias de Lapierre e Aucouturier.