

Kinesis, 1991, 8, 29-48.

Algumas considera- ções relaciona- das com a psicomotri- cidade no contexto da educação física escolar	<i>Some considera- tions related to psychomotri- city regarding school physical education</i>
---	--

Janice Zarpellon Mazo
Silvana Vilodre Goellner

*Mestranda em Ciência do
Movimento Humano - UFSM*
*Mestranda em Ciência do
Movimento Humano - UFRGS*

Resumo

É forte a influência que a psicomotricidade exerceu e exerce, na nossa percepção, sobre a prática da educação física escolar.

Nós decidimos tomar a metodologia histórico-crítica como referência. Baseados nisso, propomos a discuti-la a partir de suas origens e de sua introdução nas aulas de educação física, com o intuito de aprofundar uma reflexão das implicações pedagógicas de tal fato.

Abstract

It is strong the influence that psychomotricity exerted and still exerts, in our perception, about the school physical education practice. We decide to take a historical- critical methodology as a frame of reference. Based on that we propose to discuss its origins and the time it was introduced in physical education classes with the purpose to make a deep reflexion on the pedagogical implications of it.

Raízes Históricas da Psicomotricidade

A partir de dados coletados no II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, realizado no Rio de Janeiro em 1986, em palestra proferida pela Professora Regina Morizot, temos que a origem do termo psicomotricidade vem imbuída pelo paralelismo psicomotor, isto é, a associação estreita entre o desenvolvimento da motricidade, da inteligência e da afetividade.

O pioneiro nos estudos acerca da Psicomotricidade é Dupré, psiquiatra francês, que *definiu de forma rigorosa, baseada em estudos clínicos a debilidade motora, a instabilidade e isolou perturbações (...)* (Coste, 1978:15). No entanto, o ato do nascimento da Psicomotricidade é resultado de trabalhos contemporâneos a Dupré, sendo que as primeiras pesquisas situam-se no campo da neurologia, ramificando-se para as áreas da patologia cortical, da neurofisiologia e da psiquiatria infantil.

Por muito tempo essas pesquisas privilegiaram este campo da neurologia, até que, a partir da década de 30, começa a acontecer uma mudança de enfoque, centralizando-se agora na Psicologia e Psicanálise. Nomes como: Head, Schilder, Gessel, Wallon passam a se destacar nesse cenário. Também não podemos esquecer dos psicopedagogos Claperède, Montessori, Freinet e Piaget, cujas idéias serviram de respaldo para um movimento na educação denominado de *Escola Nova*.

A grande contribuição para o movimento dos psicomotricistas franceses vem junto com os estudos de Diatkini e Ajuaguerra relativos a distúrbios psicomotores, mais precisamente na década de 50. Este momento constitui-se num marco para a história da Psicomotricidade, pois rompe definitivamente com o imperialismo neurológico.

No Brasil, na década de 50, a Psicomotricidade passa a ser empregada nas escolas especiais ligadas às áreas das deficiências (auditiva, visual, motora, mental), numa perspectiva eminentemente reeducativa.

Estas colocações iniciais nos permitem afirmar que a psicomotricidade não tem suas origens no campo da Educação Física, e que a elaboração do referencial teórico psicomotor não

está vinculado aos *técnicos do movimento*, mas sim aos neurologistas, psiquiatras, psicólogos e pedagogos. Tem, então, suas raízes na área terapêutica. Morizot (1989) relaciona alguns fatos ilustrativos desse período:

Começava no Rio a serem criados cursos de formação de professores na área do ensino especial. Em 1951, foi criado o primeiro curso de formação de professores para deficientes auditivos e no novo curriculum adotado eram incentivadas as atividades de Educação Física, jogos, dramatizações, gímic, ritmo e dança. (p.48)

Nesse contexto, surge uma polêmica que diz respeito ao perfil do profissional que irá atuar frente à ação psicomotora. Essa discussão é resultante do precário conhecimento que se tinha acerca da área, da influência de diversos métodos e escolas, bem como das informações trazidas por profissionais brasileiros que retornavam de cursos realizados no exterior, o que gerou uma polêmica a respeito da verdadeira identidade do psicomotricista.

Após esse momento, começam a se definir, de forma mais acentuada, dois perfis profissionais, que são: o primeiro, representado pelo grupo dos psicólogos de Belo Horizonte, que contemplavam a atuação clínica; o segundo, localizado no sul do Brasil, era composto por reeducadores e professores de Educação Física. Em São Paulo, houve uma outra tentativa de se esboçar um método próprio de Psicomotricidade, através de Simone Romain que introduziu no país o método Romain.

Percebemos, portanto, que os estudos acerca da Psicomotricidade são recentes; ainda no início deste século abordava-se o assunto excepcionalmente. A primeira fase das pesquisas deteve-se, sobretudo, no desenvolvimento motor da criança. Um segundo período caracterizou-se pelos estudos sobre as relações entre o atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança. Posteriormente, surgiram pesquisas sobre o desenvolvimento das habilidades manuais e aptidões motoras em função de faixas etárias.

Atualmente, as pesquisas, além dos problemas motores, fazem ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal, como também, buscam evidenciar as

dificuldades escolares de crianças de inteligência normal.

Dessa forma, vimos que a Psicomotricidade foi trabalhada sob diversos prismas e de maneira isolada, porém é a partir de 1969 que começa a ter uma maior abrangência, seja como educação, reeducação e treinamento.

A pluralidade de abordagens da Psicomotricidade, de acordo com Morizot (1989), permite-nos agrupá-la em duas tendências marcantes: a da generalização, onde a educação e a reeducação psicomotora aparecem com o objetivo de sanar qualquer deficiência. A segunda se caracteriza pela aplicação rígida de métodos estrangeiros, constituindo-se como os de maior preferência: Le Boulch, Vayer, Costallat, Khepart, Hughette, Bucher, Orlier, Le Bon Départ, entre outros. Também se faziam presentes os profissionais que atuavam de forma eclética, sem optar por um método único. Outro aspecto negativo que apontamos como prejudicial para o desenvolvimento da Psicomotricidade no país foi a adoção de métodos estrangeiros inadequados à nossa realidade, sem haver qualquer adaptação.

A expansão da Psicomotricidade, no Brasil, acontece principalmente através dos cursos disseminadores de suas idéias, e da sua inserção nos currículos universitários. Um curso, em especial, foi importante para revolucionar a concepção de Psicomotricidade adotada até então pela maioria dos profissionais. Este foi ministrado por Françoise Desobeau, em 1977, e acabou por romper com a supervalorização das técnicas, propondo uma abordagem tônico-emocional, que valorizava as atividades espontâneas da criança, o jogo e o acesso ao simbolismo.

Surge uma nova perspectiva, onde a relação terapêutica supera a mera aplicação de técnicas, a qual baseava-se na avaliação psicomotora e propunha um quadro de *normalidade*. Esse novo enfoque incentivou os profissionais da Psicomotricidade a renderem sua próprias vivências corporais, a *terapizarem-se*, buscando um conhecimento mais amplo da sua corporeidade.

O ano de 1978 é um marco histórico para o desenvolvimento da Psicomotricidade no Brasil, especialmente, com a vinda de Jean Le Boulch, que a convite do SEED (Secretaria de Educação Física e Desportos) ministrou um curso

de Psicomotricidade dirigido, principalmente, aos professores dos cursos de Educação Física.

A Psicomotricidade consolida-se no país com a criação da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, em 1980, que desde então, vem tentando delimitar seus espaços de atuação e firmar-se enquanto ciência. No I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade (1982) esta é conceituada como: *uma ciência, cujo objeto de estudo é o homem, através do seu corpo em movimento, nas suas relações com seus mundos, interno e externo.*

Após uma análise sobre esse conceito, gostaríamos de manifestar nossa opinião que vem em desconforto com tal conceitualização.

Pensamos ser audaciosa a afirmação da Psicomotricidade como ciência, uma vez que a mesma não tem um corpo teórico próprio. O que ela faz é se apropriar de elementos que são o sustentáculo de outras ciências básicas para definir seu campo de atuação. Além do mais, o homem e sua capacidade de movimentar-se não é objeto de estudo apenas da Psicomotricidade, mas também de inúmeras áreas do conhecimento, como por exemplo, a Antropologia, a Biomecânica, a Aprendizagem Motora, o Desenvolvimento Motor e a Educação Física.

Entendemos o homem como produto e produtor da sua própria história que, ao modificar a natureza, modifica a si mesmo, o que pressupõe uma relação dialética com a realidade circundante. O homem se hominiza através da sua atividade (processos de mediação do homem com a natureza), num existir coletivo (Leontiev, 1974). Portanto, embora se tente afirmar, ele não é um ser individual, descontextualizado e a-histórico: ao estabelecer relações com o seu mundo interno e externo, estas estão na dependência do contexto social mais amplo.

Segundo a professora Elizabeth Leitão, a dimensão filosófica do ser em psicomotricidade é sustentada pela fenomenologia existencial, na medida em que se centra sobre os três elementos chaves que são o corpo, tempo e espaço, a partir de uma compreensão da psicomotricidade como *um campo de saber que tem por objeto concreto real o corpo e suas relações com o outro, o mundo e o objetos (e coisa)* (Leitão, 1989, p. 16-17).

Após esse pequeno relato das origens da psicomotricidade passaremos a ver a educação psicomotora.

A educação psicomotora vai buscar na psicomotricidade o corpo de conhecimentos necessários para fundamentar sua prática, que se distingue desta pela sua conotação pedagógica. Com essa intenção, a psicomotricidade, via educação psicomotora, adentra o campo escolar, principalmente no ensino da pré-escola e no currículo por atividades (1ª a 4ª séries), com a proposta de redimensionar a prática das atividades motoras, que eram trabalhadas num enfoque comportamentalista pela Educação Física. Assim a estrutura da Educação Psicomotora passa a constituir a condição mínima necessária para o processo de ensino aprendizagem na escola.

A educação psicomotora insere-se na instituição escolar, num período em que escola tradicional era criticada, e o movimento *Escola Nova* se apresentava como uma outra possibilidade, uma nova alternativa com uma conotação fortemente psicológica. Dessa forma, a escola buscava montar atividades que podiam ser justificadas perante a psicologia. Sob influência do humanismo moderno, o escolanovismo invade o contexto escolar, onde conforme (Saviani apud Digiorgi, 1986, p.9):

Não se trata mais de encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas a priori, e definitivamente na essência. Ao contrário, aqui a existência precede a essência, já não há uma natureza humana, ou dita de outra fórmula, a natureza é mutável, determinada pela existência.

Na visão tradicional, dá-se um privilégio ao adulto considerando o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí a educação ser centrada no educador, no intelecto, no conhecimento.

Na visão moderna (...) a educação passa a centrar-se na criança (educando), na vida, na atividade.

Na escola, o ideário pedagógico dos professores incorpora uma nova linguagem, onde termos como liberdade, individualidade, espontaneísmo, criatividade, estágios de desenvolvimento, unicidade e muitos outros tornam-se comuns na sua prática cotidiana. Surge, então, sobre essa nova realidade, a abordagem escolanovista onde o aluno passa a ser o centro do processo

ensino-aprendizagem, construindo suas próprias experiências a partir das suas necessidades básicas.

O professor deve ter como qualidade elementar a autenticidade, a qual vai possibilitar o diálogo, privilegiando a cooperação, confiança, respeito e autonomia de seus alunos enquanto repletos de valores.

Os conteúdos têm uma importância secundária, sendo construídos e identificados a partir da intencionalidade do educando, proveniente da sua realidade objetiva e subjetiva.

Neste cenário, as estratégias e técnicas educacionais recaem sobre uma nova perspectiva, ou seja, abandonam-se as técnicas tradicionais em função do uso de sensibilização e da promoção do ambiente favorável ou relacionamento interpessoal.

A escola assume o papel de formadora de atitudes, daí sua ênfase nos aspectos psicológicos ou sociais. A mudança que se busca diz respeito ao aluno, auxiliando-o a uma adaptação pessoal no ambiente que o circunda.

A Educação Física, como disciplina integrante dos currículos escolares, da mesma forma sofreu modificações na sua prática pedagógica influenciada pela Pedagogia Nova (mesmo que bem depois do adentramento dessa pedagogia no seio da escola) e, posteriormente, pela apropriação que se fez de elementos da psicomotricidade, como integrante de seus conteúdos.

Por muito tempo a Educação Física caracterizou-se como uma prática provedora de saúde e disciplina, com um caráter higienicista e militarista (Castellani Filho). Esse forte enraizamento dificultou um maior livre acesso do pensamento escolanovista à sua prática, uma vez que existe uma defasagem entre o cientificismo e o holismo da Escola Nova e o nível de desenvolvimento teórico da Educação Física, ainda ao reducionismo anátomo-fisiológico. Para Betti (1988 p.93):

a Escola Nova, ao incorporar pioneiramente no país a Educação Física à sua teoria educacional, teve de aceitar o nível de desenvolvimento disponível da Educação Física nacional. Uma Educação Física militarizada, disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica, utilizando meios (Método Francês) que dificilmente atingiriam os objetivos educacionais globais propostos pelo escolanovismo é que foi efetivamente implantada(...)

Na década de 50-60, segundo Ghiraldelli (1988) apresenta-se uma nova tendência na prática da Educação Física, denominada de Educação Física Pedagógica, a qual está vinculada ao ensino público sob influência do liberalismo e da ideologia nacional desenvolvimentista de JK. Porém, é apenas nos anos 70 que várias idéias escolanovistas ganham espaço na Educação Física com o surgimento da *Tendência da Psicopedagogização* (Castellani Filho), e que na sua análise incorreu no grave erro do reducionismo pedagógico. Autores como Le Boulch, Lapierre, De Meur, Cratty, Vayer, Ajuriaguerra, começam a ser trabalhados nas escolas através da educação psicomotora, ministrada nas séries iniciais.

A proposta do entendimento da pessoa enquanto um ser uno, indivisível, é básica nessa corrente. Tenta-se entender a criança e sua motricidade na relação com os aspectos afetivos, cognitivos e sociais, considerando a importância do seu mundo existencial. Esta é estudada frente aos seus padrões motores, sua lateralidade, sua orientação espaço-temporal, seu esquema corporal, seu equilíbrio, seu ritmo, onde são respeitadas as diferenças individuais. Os condicionantes sócio-culturais sequer são pensados.

A psicologia influenciou fortemente esse momento. As diretrizes neopositivistas da psicologia piagetiana passam a integrar a estrutura dos currículos escolares. Jean Piaget e seus livros constituem-se na cartilha de inúmeros professores e o psicologismo pedagógico atinge seu ápice.

Por muito tempo essa nova perspectiva de trabalho a nível psicomotor foi praticamente inquestionável, obtendo sucesso com o grande número de obras e revistas especializadas difusoras desse pensamento.

Na França, por volta de 1975, começa a se organizar um movimento que se contrapõe aos princípios e idéias da psicomotricidade, e o alvo principal de tais críticas recai sobre a obra de quatro psicomotricistas e professores de Educação Física, que são Jean Le Boulch, Pierre Vayer, André Lapierre e Bernard Aucouturier. Segundo Le Camus (1986):

a acusação avolumou-se mais tarde com as publicações de G. Azemar, que censurava os psicomotricistas por disfarçarem sob grandes princípios (educação do esquema corporal, da conscientização), uma tentativa artificial abstrata, fragmentária e que preconizava o lançamento da criança na *aventura psicomotora* (G. Azemar, 1975), a concessão de um espaço mais amplo ao jogo (G. Azemar, 1976) e o emprego da etologia (G. Azemar, 1979); com as acusações de G. Vigarello, que qualificava de equívoco o prestígio das práticas psicomotoras e acusava J. Le Boulch e P. Vayer de substituírem por uma nova interiorização das normas, uma pedagogia postural, cuja rigidez já fora condenada: *seus exercícios continuam buscando manter a atenção (...) Eles têm o encargo de promover uma contenção* (G. Vigarello, 1978; p. 315); com os de Murcia que, na esteira do autor precedente, integrava-se a uma crítica epistemológica do conceito de psicomotricidade e qualificava de *amalgama teórico* e de *incoerência* (R. Murcia, 1980) aquilo que outras haviam considerado uma *frutuosa síntese* (M. Bernard, 1972).

Essa citação de Le Camus traz as principais acusações quanto ao processo de evolução histórica do ideário da psicomotricidade, o que vem ilustrar adequadamente os objetivos desse estudo que privilegia uma abordagem histórico-crítica da psicomotricidade.

Da Psicomotricidade à Educação Psicomotora: algumas considerações

A premissa básica da educação psicomotora assenta-se na globalidade do ser, que é explicitada através da experiência corporal, não mais compreendida na visão dicotomizada do dualismo de Descartes. Agora a problemática cartesiana da filosofia se desloca para uma nova relação entre corpo e alma, visto até então como pólos antagônicos, mesmo por aqueles autores que tentavam confirmar sua unicidade.

Coste (1978) nos diz que *a psicomotricidade empenha-se em superar essa oposição: o homem é o seu corpo, e não o homem e seu corpo* (p.10).

Os psicomotricistas franceses privilegiaram um aspecto da corporeidade, que Le Camus (1986) chama de *corpo sutil* (p. 13), o qual compreende o corpo somático, o corpo mecânico e o corpo

energético.

Esse mesmo autor apresenta uma justificativa para a veemente oposição dos teóricos da psicomotricidade contra o dualismo cartesiano: ele diz que inicialmente houve uma confusão e depois um erro de avaliação.

A confusão inadmissível reside no fato de que Descartes não *distinguiu absolutamente* (op. cit. p. 63) o espírito da alma, e essa assimilação da mens e do anima era insuportável para os homens da ciência de que iremos falar. (...) Nunca alguém demonstrou que *este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta do meu corpo, e que ela pode ser ou existir sem ele.* (op. cit.p. 175) e entre os leitores da época, apenas os cristãos poderiam estar de acordo com esta convicção (p.17).

Já o erro de avaliação concentra-se sobre os poderes do corpo, da *Res extensa*, isto é, o corpo comparado a uma máquina, um mero instrumento. A escola francesa de psicomotricidade afirma que ao submeter-se a *res extensa* e a *res cogitans* a uma análise científica, tal dicotomia perde a razão; e da concepção inicial dos psicomotricistas de um corpo informacional, evoluiu-se para uma nova imagem do corpo. Essa superação acontece graças às contribuições da Psicologia Infantil, da Teoria Fenomenológica e da Psicanálise. É o corpo consciente que começa a emergir (Le Camus, 1986). *Este corpo consciente é certamente um corpo dotado de sutileza, um corpo meta-mecânico e meta-energético, mas é ainda um corpo submetido às influências do meio e, no fim das contas, mudo* (p.48).

Passa-se a reivindicar um corpo que fala, e os movimentos sociais, principalmente a Revolução Cultural Francesa de maio de 68 se transforma no palco da busca de uma nova linguagem do corpo. Essa nova concepção do corpo como meio de linguagem é a que passa a interessar os psicomotricistas.

A educação psicomotora está basicamente centrada no movimento corporal que, por sua vez, encontra-se integrado com o tempo e espaço. Assim os aspectos mais enfatizados por autores como Le Boulch (1982), Lagrange (1980), Tasset (1980) Defontaine (1978), na abordagem de uma educação psicomotora são a percepção corporal, percepção temporal e a percepção

espaciais.

Para Lapiere (1986) a educação psicomotora procura *resgatar e reencontrar a globalidade do ser, redescobrir e utilizar a dimensão psíquica do corpo e a dimensão corporal do psiquismo* (p.25).

Para Meur (1984, p.5) *a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica.*

Em Le Boulch (1982) encontramos que a educação psicomotora *condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares, leva a criança a tomar a consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos* (p. 24).

Ainda Guillarme (1983) diz que a psicomotricidade *elabora-se a partir de práticas que repercutem sobre o mundo que nos circunda e que este por sua vez, fornece uma orientação e um significado aos comportamentos motores do indivíduo* (p.8).

A psicomotricidade para Tasset (1980) é como *uma relação que existe entre a racionalização (cérebro) e o movimento de caráter reversível* (p.15)

Ao fazermos esse levantamento dos principais conceitos atribuídos à educação psicomotora, temos a intenção de fazer uma análise dos mesmos, para extrair princípios norteadores da educação psicomotora, e conseqüentemente, das aulas de Educação Física, como palco dessas práticas.

Uma preocupação comum que se observa nos conceitos e definições desses autores refere-se à íntima relação existente entre mente, corpo e afetividade que desejam afirmar e confirmar.

Acreditamos que esta propagada interrelação, por si só, não garante que a criança seja entendida na sua globalidade quando participante de atividades motoras, até porque a escola e seus conteúdos continuam bastante tradicionais, hipervalorizando os aspectos cognitivos.

Outra questão bastante conflitante está relacionada com a supervalorização da criança, tratada como adulto em miniatura, onde se desconsideram os processos mediatizadores do seu

desenvolvimento (influência do adulto e da cultura), sem os quais a criança não terá se apropriado dos instrumentos necessários para o seu pleno desenvolvimento. Vygotsky (1977) é o autor que vai contribuir de forma significativa para essa compreensão, ao afirmar que a apreensão do mundo se dá inicialmente num nível social (interpsicológico), deslocando-se, posteriormente, para o nível individual (intrapicológico). Segundo ele:

a aprendizagem não é em si desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas e naturais, mas formadas historicamente. (p. 47)

Ao enfatizar as vivências corporais, a psicomotricidade valoriza a criatividade, a liberdade, a humanização, mas tratando-as de forma individual. Entendemos porém, que esses conceitos, quando trabalhados a nível individual, não passam de meras abstrações, uma vez que só se concretizam na esfera do social. Isso nos permite inferir que a educação psicomotora leva a criança a um processo de adaptação social.

A própria concepção de movimento adotada pela educação psicomotora merece ser comentada. Este é concebido a partir da conceituação de Newell (1970), onde encontramos o movimento como o deslocamento do corpo ou partes deste numa relação espaço-tempo. Ou seja, o mecanismo presente nessa conceituação não privilegia o sentido que o movimento tem para aquele que se movimenta. O movimento é abordado frente ao seu caráter extrínseco, sem contemplar o significado que esse tem para o executante enquanto sujeito. Nesse sentido é interessante resgatar Davidov (1988), quando escreve que *el rasgo que diferencia el movimiento vivo del mecánico es que aquél representa no sólo y no tanto la translación del cuerpo en el espacio y en tiempo, quando la superación del espacio y del tiempo y el dominio de éstos* (p. 35)

Aqui nos referimos ao movimento, enquanto expressão, dotado de significação a orientar-se na esfera simbólica que constitui a cultura humana, criada e recriada constantemente pelas

gerações.

Refletindo a Psicomotricidade no contexto escolar

Uma das fortes justificativas utilizada para legitimar a educação psicomotora no trabalho com crianças, e que parece ser analisada, reside na ênfase que se deu à relação entre a utilização do movimento e a formação das capacidades intelectuais.

As aulas de Educação Física foram utilizadas como um espaço de propaganda de práticas psicomotoras, com o fim de auxiliar a criança no seu processo de alfabetização.

Lemos (1979), justifica esta relação a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem afirmando:

A aprendizagem do aluno se fundamenta na exploração e descoberta de si mesmo, e, do mundo exterior: é vivenciando situações, descobrindo-se movimentando seu corpo, comparando-se com outras crianças, manipulando objetos, fazendo experiências, que a criança percebe e constrói conceitos, organiza seu esquema corporal, estabelece suas relações do tempo e espaço, desenvolve sua coordenação visomotora, discrimina auditivamente. Assim o aluno vai desenvolvendo suas áreas sensorio-motoras, que são indispensáveis para a aprendizagem da leitura e escrita, (p.15).

A Educação Física desenvolvida nas séries iniciais perde um pouco sua importância no que se refere a sua especificidade, ao tornar-se instrumento e condição *sine qua non* para a prontidão para a alfabetização. Lagrange (1977), em sua obra *Manual de Psicomotricidade* referencia muito bem o papel da educação psicomotora nesse contexto, onde esta *utiliza o movimento tal como a Educação Física Tradicional, mas utiliza-o como meio, e não como fim de atingir* (p.11). Esse meio não se refere a uma conotação mais ampla acerca da utilização do seu próprio movimento, mas é suporte para a aquisição de conceitos, abstrações, pré-noções, habilidades que serão básicas no processo de compreensão de si mesmo e do mundo.

Canfield (1988), ao refletir acerca da prática do professor de Educação Física nesse momento nos fala:

reconhecem que o ser global é ativo, fazendo muitas coisas num ginásio e que ele está possivelmente aprendendo a fazê-las. Assim, os professores mudam o seu foco da biologia para a psicologia, e se intitulam *educadores físicos*. Surge o slogan *Educação através da Educação Física*.

Eles identificam o movimento, o jogo como uma forma de ação em que a educação pode ser canalizada para o ser global. Entretanto, muitos professores foram mal-preparados para ensinar a jogar e este período da educação física degenerou, muitas vezes para programas tipo *bola e apito*, sendo seus valores educacionais colocados em questão, (p.97)

Sustentada pela aceitação da interrelação profunda entre o movimento e a cognição - não seriamente comprovada, nem explicitada como essa acontece - vimos surgir inúmeros programas de educação psicomotora, bem como de reeducação ou terapêutica, com o objetivo de sanar os problemas de grafia, de leitura e outros, no que tange à aprendizagem das crianças. Os professores que atuavam nas séries iniciais se defrontaram com o problema da falta de preparo, de pouca instrumentalização para essa nova exigência que se apresentava.

Com relação à Educação Psicomotora no currículo pré-escolar, citamos os estudos realizados pelos professores Lisete Annes Henriques e Janete Pereira Annes que nos apontam alguns problemas relativos às atividades psicomotoras no processo de aprendizagem da criança:

(...) elas são comumente exploradas de forma:

- excessivamente especializada, estando o professor atento a estimular somente alguns aspectos do desenvolvimento da criança em cada atividade que este realiza;
- superficial, não aproveitando plenamente o momento evolutivo de cada criança, a partir de sua maturidade, suas buscas espontâneas, suas necessidades, seus interesses e sua história individual (Annes e Henriques, 1986, p. 69).

Uma das razões pelas quais surgem tais problemas refere-se ao despreparo dos professores que exploram de forma efetiva as potencialidades das crianças no que tange aos seus aspectos afetivos, psicomotores, cognitivos, sócio-culturais, refletindo muitas vezes, na antecipação ou no retardamento da estimulação da criança.

Os professores de Educação Física, por sua vez,

trabalhavam e trabalham esse conteúdo, apesar de mal orientados para tal. E, na maioria das vezes, tendo como meta a preparação esportiva, o que desde já reporta a criança à especialização em determinados gestos motores, ocasionando a redução da complexidade do movimento humano nas aulas de Educação Física.

A própria concepção de Educação Física expressa na elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) em 1976, colabora para essa postura dos professores, quando idealiza que:

(...) a educação física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corporal, a organização tempo-espacial e a coordenação são essenciais. A iniciação desportiva começará depois da faixa etária de dez anos - 5º série do 1º grau - quando haverá a orientação para as atividades de massa ou para a competição de alto nível dentro do setor escolar (p.40).

Podemos observar que, de certa maneira a direção recai no esporte de alto rendimento, mesmo que disfarçadamente. De acordo com Betti (1988), a opção pelo sistema piramidal ficou clara quando o documento afirma que *entende-se a educação física escolar como causa e o desporto de alto nível como efeito, tendo o esporte de massa seu intermediário* (p.123).

Outra crítica a ser feita refere-se ao período da *Psicopedagogização da Educação Física* (Castellani Filho, 1987), onde vimos um crescente psicologismo na discussão e prática das atividades motoras. Dessa forma o planejamento das aulas era orientado pelas teorias piagetianas, o que resultava no enquadramento das crianças a estágios definidos de desenvolvimento. Nesse sentido, acontece a homogeneização de comportamentos e as crianças inaptadas aos padrões de regularidade são tachadas de *anormais* e submetidas a sessões de *reforço*. Essa postura pressupõe uma conotação linear de desenvolvimento, baseando-se em psicologias que determinam as etapas de maturação física e psico-intelectual das crianças, passando por estágios sucessivos, que se apresentam progressivamente, numa constante tentativa de *equilíbrio*, onde

a criança é sempre enquadrada em algumas das etapas descritas pela teoria psicológica. Nesse caso, a aprendizagem perde um pouco de relevância e assiste o desenvolvimento da criança, determinado por condições maturacionais.

Vygotsky, um dos criadores da psicologia soviética, se contrapõe a tal posição quando afirma que *um ensino orientado até urna etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vem atrás dele (...) o único bom ensino e o que se adianta ao desenvolvimento* (1977, p.45-46).

No nosso entendimento, a compreensão que a escola soviética de psicologia faz é mais acertada, vendo em Vygotsky, Luria, Leontiev, Davidov, entre outros, autores que trouxeram profundas reflexões acerca do desenvolvimento humano, propiciando inclusive sólidas bases para a compreensão da criança e seus processos evolutivos. Esses autores esboçaram uma crítica à concepção de desenvolvimento humano contido na base da psicologia ocidental, chegando à origem da questão- o princípio da *conformidade com a natureza* de Comênio. A psicologia soviética parte de uma concepção dialética da relação homem/natureza, sendo o homem um ser inacabado e em constante *desequilíbrio*; o seu desenvolvimento é então caracterizado não por etapas ou estágios, mas por saltos qualitativamente diferentes.

A questão central que permeia esse estudo recai sobre uma concepção de movimento a fundamentar a Educação Física. Frente a esse motivo, cabe resgatar Gordin e Butendaik nas suas análises sobre o movimentar-se como um diálogo entre o homem e o mundo.

Para Gordin (apud Tamboer, 1979, p.11) *movimentar é conceituado como um comportamento pleno de sentido, como algo que acontece no interior de uma interdependência relacionada ao sentido. O ponto de partida de sua teoria, portanto, são as situações concretas nas quais o movimentar-se surge plenamente significativa.* Ainda para esse autor, o movimento é *um todo indivisível da mudança, relacionado a algo pleno de significado, fora dessas mudanças.*

Essa concepção dialógica do movimento, que está

enraizada na antropologia, contempla um campo de significação na relação do homem com o mundo. Para nós, o movimento é também uma forma de expressão do homem, carregado de simbolismos, que encerram uma historicidade resultante do evoluir do homem inserido num contexto sócio-cultural.

Ao se trabalhar o movimento humano como possibilidade histórica, vislumbramos um novo caminho para a Educação Física Escolar, com a superação da unilateralidade em favor de uma visão multidimensional do movimento, que será muito mais que um gesto mecânico, indo além, reportando-nos a uma intervenção no mundo objetivo e na sua transformação.

A Educação Física e o movimento humano podem, a partir de então, fortificar sua atuação, na medida em que ao concretizar-se em qualquer âmbito, reconhecer a importância dos seus conteúdos frente a uma totalidade do saber e não apenas frente a um agrupamento de saberes que supostamente se contemplam. Nessa perspectiva é possível falarmos em *globalidade do ser* e talvez resgatarmos algumas intenções que a educação psicomotora anunciava e que efetivamente não consolidou, até por estar fundamentada epistemologicamente num paradigma que não contempla essas questões.

Referências Bibliográficas

- Betti, M. (1988). *Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica*. Dissertação de mestrado. USP.
- BRASIL. (1976). *Política nacional de educação física e desportos*. In: Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. Lei nº 6.251, política nacional de educação física e desportos, plano nacional de educação física e desportos. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.
- Canfield, J. T. (1988). Educação Física e esporte no 3º grau: uma abordagem do significado do movimento humano. In: S.C.P.PASSOS, (Org) *Educação Física e esportes na Universidade, Brasília*: SEED.
- Castellani F. L. (1989). *A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física*. São Paulo, mimeo.
- Coste, J. C. (1978) *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial

Progresso.

- Dí Giorgi, C. (1986). *Escola Nova*. São Paulo: Ática.
- Ghiraldelli JR, P. (1988). *Educação Física Progressista*. São Paulo: Loyola.
- Guillarmé, J. J. (1983). *Educação e reeducação psicomotora*, Porto Alegre.
- Henriques, L. A. e Annes, J. P. (1988). A integração efetiva e não superposta da educação psicomotora no currículo pré-escolar. In: *Psicomotricidade: seu objeto, seu espaço, seu tempo*. Porto Alegre: ed. da Universidade/UFRGS.
- Lagrange, G. (1987). *Manual de psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Estampa.
- , (1987). *Educación psicomotriz*. Barcelona: Fontanela.
- Lapierre, A. e Aucouturier, B. (1984). *Fantasmas corporais e prática Psicomotora*. São Paulo: Manole.
- Le Boulch, J. (1982). *A educação pelo movimento: A psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Le Camus, J. (1986). *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leitão, E. E. M. de A. (1988). A dimensão filosófica do ser em psicomotricidade. In: *Psicomotricidade: seu objeto, seu espaço, seu tempo*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS.
- Lemos, A.F. de. (1979). *Pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita*. Porto Alegre: Sulina.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, consciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago.
- Meur, A. de Staes, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. São Paulo: Manle.
- Morizot, R. (1988). História e rumos da psicomotricidade no Brasil. In: *Psicomotricidade: seu objeto, seu espaço, seu tempo*. Porto Alegre. Ed. da Universidade/UFRGS.
- , (1982). *A identidade corporal do terapeuta em psicomotricidade*. Anais do Iº Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. Rio de Janeiro.
- Muniz, P. C. (1982). *Aspectos neurofisiológicos da psicomotricidade*. Anais do Iº Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. Rio de Janeiro.
- Tasset, J. M. (1980). *Teoria y practica de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Tamboer, J. Sich-Bewegung - (1979). *ein dialog zwischen mensch und welt Sport Pedagogik*. Hamburg: 3:(2): 14-15.
- Vigostky, L. S. 1977. A aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: A.R.Luria e outros. *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Estampa.