

Psicomotricidade e fracassos escolares

MONIQUE VIAL *

Entre os factos evocados na génese do insucesso escolar, a psicomotricidade é, muitas vezes, referida. Tentar-se-á neste artigo, por um lado, discutir a legitimidade de uma tal explicação, começando por resumir os problemas levantados pela própria noção de psicomotricidade e por descrever rapidamente algumas das chamadas perturbações psicomotoras; por outro lado analisar-se-á, brevemente, as práticas dos reeducadores de psicomotricidade na escola, levantando a questão de saber como se pode intervir, ao nível da psicomotricidade, contra o insucesso escolar.

A) Ao passar em revista a literatura sobre psicomotricidade e perturbações psicomotoras, verifica-se que o próprio conceito de psicomotricidade, empregue desde há muito tempo, se mantém um conceito mal definido. Com efeito, os diferentes autores oscilam entre dois tipos de atitudes: temos, por um lado, aqueles que, constatando que toda a perturbação mental comporta implicações motoras e que, inversamente, toda a desorganização da motricidade comporta uma dimensão psicológica, pretendem introduzir na psicomotricidade patológica todas as perturbações mentais e todos os *deficits* mo-

tores. É o caso, já antigo, de Lafon, que inseria nas perturbações psicomotoras «os grandes *deficits* por lesões mais ou menos localizadas», e de Heuyer, que introduzia na «psicomotricidade patológica» todas as grandes síndromes psiquiátricas. Por outro lado, outros autores esforçam-se por especificar uma verdadeira categoria de perturbações psicomotoras embora em direcções diferentes e remetendo-nos, muitas vezes, para a terapêutica psicomotora como critério de definição das perturbações às quais se destina. Assim Ajuriaguerra e Bonvalot-Soubiran, num ensaio de síntese sobre os problemas postos pela reeducação psicomotora para definir as perturbações da psicomotricidade sentem-se obrigados a acrescentar a um critério de desenvolvimento um critério prático: «as perturbações psicomotoras exprimem-se por uma fórmula motora existente ou geneticamente compreensível... fórmula que pode ser abordada por uma terapêutica psicomotora».

Se é difícil delimitar um domínio específico da psicomotricidade patológica é porque as perturbações psicomotoras se situam a um nível dificilmente identificável e isolável; o nível do próprio corpo tal como ele é vivido, investido, empregue na acção em função da história individual e segundo um desenvolvimento temporal marcado pelas suas ambivalências e antinomias internas; confrontadas a uma realidade

* Investigadora. Co-responsável pelo C.R.E.S.A.S. (Paris).

que se situa aquém da representação e dos conceitos, as análises mantêm um carácter muito indeterminado: «as perturbações psicomotoras no seu conjunto oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico, entre o vivido mais ou menos desejado e o vivido mais ou menos suportado, entre a personalidade total mais ou menos presente e a vida mais ou menos representada».

A dificuldade provém, igualmente, do facto de o domínio que se quer delimitar atingir toda a vida psíquica.

A realização motora comporta três dimensões em que cada uma pode ser fonte de perturbações no seu desenvolvimento: a dimensão da própria função motora e da sua organização no decurso do desenvolvimento; uma dimensão afectivo-emocional; uma dimensão cognitiva. Estes três aspectos não são independentes: determinam-se uns aos outros no decurso da história individual. O primeiro é o mais directamente dependente da maturação neurológica que, por sua vez, é um factor a não negligenciar na construção dos outros dois; inversamente, a génese dos esquemas motores, a evolução das capacidades e da eficiência motoras são função das relações que se estabelecem entre a criança e os outros e do domínio sobre o mundo, de que é capaz, a partir de uma dada idade.

Uma tal complexidade permite compreender o carácter discordante das perturbações que ligamos à psicomotricidade e a ausência de uma sintomatologia interpretável de forma unívoca, tanto no que diz respeito à significação psicológica dos sintomas como à sua etiologia ou ao seu prognóstico.

No que diz respeito à debilidade motora dizem-nos que tanto pode ser expressão de lesões neurológicas «a mínima» como de desorganizações do movimento devidas a factores ligados à personalidade e às relações com outrem. O mesmo se passa com a instabilidade psicomotora que pode ser também a consequência, quer de lesões «a mínima», quer de uma situação conflitual ou ainda de perturbações no desenvolvimento da personalidade; quanto à inibição psicomotora, pode consistir numa atitude reactiva a uma situação traumatizante ou vivida

como tal, traduzir uma dimensão permanente da personalidade mais ou menos acentuada ou, ainda, ser o prelúdio ou a manifestação de perturbações neuróticas ou psicóticas graves.

Os tiques, por sua vez, podem corresponder a um estado neurótico caracterizado (neurose obsessiva, histeria de conversão), não ser mais que um sinal de reacções de presença (*reactions de prestance*) ou estar ligadas à hiperemotividade ou à instabilidade. As ritmias motoras, a tricolimania ou a onicofagia auto-eróticas ou de resolução de tensões não são consideradas patológicas senão quando se tornam estereótipos irreversíveis de que o sujeito é vítima; por fim, as «perturbações tónico-emocionais precoces» das crianças pequenas são, muitas vezes, o resultado da sua estadia prolongada nas instituições.

Em suma, *não parece possível apreender a gravidade, nem a significação profunda de tais perturbações na criança (em particular na criança mais nova) de outra forma que não seja a de observações prolongadas, no quadro de vida habitual da criança.*

Além destas perturbações, consideram-se muitas vezes como perturbações psicomotoras, as perturbações da eficiência motora e da organização práxica. Nesta perspectiva, assimila-se, muitas vezes, os «atrasos motores» tal como se manifestam nos testes de nível motor quer global quer manual, à debilidade motora.

Se é certo que a debilidade motora diminui, geralmente, o rendimento motor, pode acontecer que uma criança débil motora obtenha, mediante uma mobilização suficiente, bons resultados em testes de habilidade manual; mais ainda, a eficiência ao nível dos movimentos finos da mão e a eficiência ao nível da motricidade corporal geral podem dissociar-se e ser muito diferentes uma da outra. Por outro lado, sabe-se que o rendimento motor depende de outros factores tais como a idade, a aprendizagem, as motivações, etc.

Pode-se ir mais longe e perguntar o que recobrem as noções de nível motor global e de nível motor manual. No que diz respeito ao primeiro, este é obtido através de testes constitui-

dos por provas muito diversificadas, não sendo certo que representem todas índices de uma evolução genética, e ainda menos, que se reportem a fenómenos que apresentem qualquer unidade. No que respeita ao segundo, o facto de uma criança ter um rendimento inferior nas actividades que exigem velocidade ou precisão, não pode por si só ser interpretado como um sinal patológico.

Também se fala muitas vezes, entre as perturbações psicomotoras, de perturbações de adaptação espacial, de adaptação temporal, ou ainda, do esquema corporal. Existem, efectivamente, no plano clínico, por um lado, as «dispraxias», caracterizadas por uma falta de domínio das relações espaciais, temporais ou simbólicas e, por outro lado, as «perturbações do conhecimento corporal e da consciência de si». Mas, também neste caso, as descrições clínicas não coincidem com os fenómenos que se apreendem por meio de tal ou tal teste ou prova dita de adaptação espacial, de adaptação temporal ou de esquema corporal. Por outro lado, não se sabe que intricações existem entre as perturbações respeitantes aos diferentes níveis de apreensão do espaço, do tempo e do corpo, nem em que medida estas constituem fenómenos discordantes que se não relacionam. De uma maneira geral, não se conhece, na maior parte dos casos, a significação do desvio dos resultados obtidos por uma criança em provas psicométricas. Os critérios puramente estatísticos não permitem nenhuma interpretação; em particular, não se sabe se os resultados obtidos por uma criança têm um significado patológico nem quais serão as suas consequências para o futuro da criança.

Ainda com mais razão se devem pôr as maiores reservas em relação aos «perfis psicomotores» que, agrupando os resultados de testes discordantes não são, porém, a garantia de um melhor conhecimento da criança. Quanto mais provas se aplicam, tanto mais oportunidades há de obter resultados, por poucos que sejam, desviados em relação à «norma». Na realidade, um exame ou uma observação de que se soubesse interpretar os dados seria mais útil que todos

os testes que se possam imaginar, de que o conteúdo se mantém mal analisado e o significado, do ponto de vista da patologia, mal conhecido.

B) Apesar de todos os problemas que põe a definição do campo da psicomotricidade e das perturbações psicomotoras invoca-se, muitas vezes, a psicomotricidade como responsável por dificuldades e fracassos escolares.

Com efeito, pensa-se, classicamente, que o número de dificuldades e de fracassos escolares está directamente ligado a perturbações psicomotoras pré-existentes e portanto não é raro ouvir-se dizer, a propósito de crianças que apresentam problemas de aprendizagem na escola, «que lhes faz falta uma reeducação da psicomotricidade»; assim as perturbações de adaptação espacial ou do ritmo e os problemas de lateralidade são, correntemente, invocados entre as explicações das dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo.

Todavia, este tipo de explicação não deixa de apresentar dificuldades...

— Em primeiro lugar, as diferentes descrições das dificuldades e dos fracassos escolares conduzem a resultados contraditórios. É assim que nos grandes atrasos escolares das crianças ditas «débeis mentais» nem sempre se encontra um mau desenvolvimento psicomotor precoce, da mesma forma que nem sempre se encontra uma eficiência motora diminuída. É assim que nos disléxicos as perturbações do ritmo não são uma constante; é assim que os esquerdinos não parecem estar sempre inferiorizados no plano do sucesso escolar.

Pode-se, ainda, acrescentar que, segundo as pesquisas realizadas pelo CRESAS, em 1974, em crianças que tinham dificuldades nas primeiras aprendizagens na escola, os quadros clínicos a que chegaram diferentes observadores (professores, psicólogos escolares, reeducadores de psicomotricidade) não apresentavam senão um frágil grau de concordância, quer essas observações fossem feitas na mesma altura ou com um ano de intervalo. Além disto as dificuldades, no que diz respeito à psicomotrici-

dade, variam de escola para escola, sem que se possa, através da psicomotricidade, diferenciar as populações dessas escolas de maneira explicativa.

— Uma segunda observação, de ordem metodológica, também se impõe: quando se invoca a pré-existência de uma certa perturbação da psicomotricidade para explicar um fracasso ou dificuldades actuais, faz-se uma petição de princípio, procede-se como se a perturbação evidenciada, ao mesmo tempo que a dificuldade escolar, lhe pré-existisse necessariamente, e que fosse além disso a sua causa, nunca se levantando a questão de saber se as disfunções psicomotoras observadas não seriam, elas próprias, reactivas à situação que tinha provocado o problema escolar.

— Em terceiro lugar este tipo de explicação é essencialmente unívoco e deixa de lado todas as determinações ligadas às características da própria realidade escolar e sendo incapaz, de resto como todas as tentativas de explicação dos fracassos pelas características psicológicas individuais, de dar conta da massividade do insucesso escolar assim como do facto de serem as crianças de meios populares aquelas que mais massivamente fracassam na escola.

No que respeita às práticas em psicomotricidade:

— Fomos levados a criticar as abordagens baseadas em provas demasiado analíticas que perdem de vista a unidade da actividade, em provas centradas na motricidade manual que negligenciam a actividade corporal global, em provas centradas na realização de *performances* ou sobre a aquisição de noções intelectuais que negligenciam o «vivido» corporal e os aspectos relacionais do movimento. Se se quer apreender o que é a actividade do corpo na acção tem que se adoptar um ponto de vista que permita integrar na análise do movimento, no próprio nível da sua execução, toda a riqueza das suas significações psicológicas. Fomos, assim, conduzidos a criticar a utilização de situações experimentais, ou situações de teste, que não permitem evidenciar esta riqueza psicológica do movimento, pois é muito difícil criar, experimental-

mente, situações em que a dinâmica relacional e os fenómenos afectivos em jogo sejam comparáveis aos que se produzem na vida quotidiana das crianças. Tais situações, construídas a partir de hipóteses e de questões imaginadas pelo adulto supõem que este seja capaz de inventar a realidade da criança; de facto arriscam-se a empobrecer esta realidade, conduzem à valorização de fenómenos que lhe são secundários e por fim a produzir comportamentos sem significação em relação a ela.

Parece-nos que o melhor método de análise da psicomotricidade é a observação dos comportamentos corporais espontâneos no interior de situações que sejam, de facto, as da vida quotidiana e cuja interpretação tenha por referencial essas mesmas situações e o seu significado para a criança, tanto quanto o observador a pode captar, e não o que o adulto espera da criança numa situação por ele próprio criada em função dos seus próprios esquemas.

— Fomos levados a pôr em questão as práticas de reeducação psicomotora na escola.

Na óptica tradicional os reeducadores intervinham antes de tudo no ensino primário, tomando a seu cargo, individualmente ou em pequenos grupos, as crianças assinaladas, pelos professores, devido aos problemas que punham na escola.

Mesmo se tais intervenções podem eventualmente conter alguma utilidade para um certo número de crianças, a questão que se põe é a de saber se este tipo de intervenção poderá trazer uma solução à grande massa de crianças que apresentam dificuldades ou que fracassam na escola primária. Segundo os resultados de uma investigação levada a cabo pelo CRESAS as dificuldades e os fracassos escolares na escola primária não são, na sua grande maioria, a consequência de perturbações ou de dificuldades psicológicas individuais mas mostram-se mais ligadas à origem social das crianças. Por outro lado, parece-nos que não se pode resolver o insucesso escolar sem ter em conta o contexto no qual se produz, ou seja: a própria instituição escolar. É a partir daí que um grupo de reeducadoras, trabalhando com o CRESAS, decidiu

repensar a sua prática no seio da escola com o fim de procurar modos de acção que estivessem verdadeiramente ligados com a realidade escolar. O objectivo destas reeducadoras não era, prioritariamente, fazer as crianças adquirir estes ou aqueles conhecimentos ou realizar estes ou aqueles exercícios julgados indispensáveis (pré-requisitos) para um futuro escolar satisfatório na escola primária; tratava-se, sobretudo, através de uma acção em psicomotricidade, de produzir mudanças na escola. O objectivo central era modificar as práticas e as atitudes respeitantes às dificuldades escolares das crianças, e evidenciar na escola a inadequação das explicações clássicas das dificuldades escolares e dos modos de intervenção que lhes estão ligados. A ideia era a de mostrar que desde que os objectivos definidos digam respeito a todas as crianças, se pode evitar que um certo número delas fracassem, se tornem «crianças problemas», «inadaptados escolares». Apesar dos limites destas tentativas (os seus resultados são limitados no espaço e no tempo), limites sobretudo impostos pelas exigências institucionais, apareceram, por agora, dois resultados positivos: uma modificação das relações entre os adultos na escola e em particular uma modificação de relações entre o reeducador e o professor; uma modificação nos modos de ver, no que diz respeito às dificuldades escolares das crianças. Com efeito o número de crianças consideradas como «casos» a cuidar através de medidas especiais, diminuiu: sem dúvida porque a própria acção junto das crianças teve a sua eficácia própria, diferente segundo o tipo de intervenção escolhida (intervenção de psicomotricidade ao nível de toda a turma, o professor ora estando ausente ora estando presente, quer espectador, quer participante; intervenções centradas na grafomotricidade, na expressão corporal, na comunicação e na linguagem, na desconstracção e no controlo de si, etc.) mas, sobretudo, porque as mudanças essenciais produziram-se ao nível das práticas e das atitudes educativas. *Através da sua acção, o que os reeducadores facilitaram foi a tomada de consciência de que as dificuldades e os fracassos escolares não*

constituem, na sua maioria, uma realidade inultrapassável a enviar ao especialista mas, ao contrário, constituem o objecto quotidiano da acção educativa na aula.

Bem entendido, nós não cremos que seja suficiente que numa escola, depois duas, depois várias, as coisas se modifiquem para que, pouco a pouco, todas as escolas e toda a instituição escolar sejam transformadas. Nós não cremos que seja suficiente transformar as pessoas e as práticas e agir no domínio pedagógico para que as finalidades e a função social da escola sejam transformadas. No entanto, pensamos que agir no domínio da pedagogia é utilizar uma das vias de acção possíveis. É permitir, através da prática profissional quotidiana e dos resultados aos quais conduz, dar à luta contra a segregação escolar meios suplementares, fornecendo-lhe, de alguma forma, argumentos para a acção: por exemplo, tornando caducas as explicações clássicas dos fracassos escolares pondo-se assim em causa a ideologia que as sustém. Trabalhar para modificar as práticas é ao mesmo tempo favorecer tomadas de consciência, de mudanças nas ideias que, por sua vez, são susceptíveis de conduzir a acções em outros domínios.

RÉSUMÉ *

On pense souvent que beaucoup d'échecs scolaires sont la conséquence de troubles psychomoteurs pré-existants: un premier développement psychomoteur retardé serait suivi d'incapacité à suivre un enseignement «normal»; des dysfonctionnements d'ordre psychomoteur expliqueraient «la dyslexie»; des problèmes de latéralité seraient à la base de plusieurs difficultés d'apprentissage. Or, dans l'état actuel de la réalité scolaire et des connaissances en psychologie, il n'est plus possible de se limiter à un tel point de vue.

L'accord quant à la notion même de psychomotricité et de trouble psychomoteur est loin d'être fait, et surtout, rien ne permet de valider le raisonnement retrospectif par lequel, de la constatation de la coexistence de troubles psychomoteurs et des difficultés scolaires, on met ceux-là à la base de celles-ci.

* Da responsabilidade da redacção.

psicologia e pedagogia

Uma das mais prestigiadas colecções do mercado editorial português. Um conjunto de livros que são já hoje imprescindíveis instrumentos de estudo e de trabalho para todos quantos se interessam pela temática relacionada com a Psicologia e a Pedagogia.

Quase todos os títulos incluídos nesta colecção têm já várias edições, o que demonstra bem a atenção que a este esforço editorial foi concedida pelos nossos leitores.

- Alfonso Bernal del Riesgo** — Os Erros da Educação Infantil
- Alfred Brauner** — As Crianças Inadaptadas
- André Berge** — A Educação Sexual da Criança | A Criança, Hoje
- André Ferré** — A Pedagogia Militante
- André Le Gall e Suzanne Simon** — Os Caracteres e a Felicidade Conjugal
- Anna Freud** — Psicanálise para Pedagogos | A Criança, a Doença, o Hospital
- Ann Burkitt** — Aprender a Viver com o Sexo
- Anne-Marie Fichot** — A Criança Disléxica
- Arthur Gillette** — A Revolução Educacional Cubana
- Bernard Muldrow** — Freud
- Bruno Bettelheim** — Só Amor não Basta
- Bruno Biasutti** — Guia para uma Educação não Repressiva
- Carl Rogers** — Tornar-se Pessoa | Grupos de Encontro | A Terapia Centrada no Paciente | Psicoterapia e Consulta Psicológica | Sobre o Poder Pessoal
- Carole Sandrel** — A Sociedade contra a Criança
- Celestin Freinet** — Pedagogia do Bom-Senso | A Pedagogia Freinet por Aqueles que a Praticam
- Charles Maccio** — Animação de Grupos | Para uma Educação da Liberdade
- Charles P. Bouton** — O Desenvolvimento da Linguagem (aspectos normais e patológicos)
- Colette Humbert** — Consciencialização (a experiência e a investigação de Paulo Freire)
- Daniel Hameline e Marie-Joelle Dardelin** — A Liberdade de Aprender
- David Wolsk** — Um Método Pedagógico Centrado na Experiência
- Didier Anzieu e Outros** — O Trabalho Psicanalítico nos Grupos
- Françoise Lazard-Levallant** — A Criança, essa Desconhecida
- Gaston Mialaret** — A Educação Pré-Escolar no Mundo | As Ciências da Educação
- Georges Bastin** — As Técnicas Sociométricas
- Georges Gusdorf** — Professores, Para Qué?
- Georges Mauco** — Psicanálise e Educação | Educação e Sexualidade
- Georges Snyders** — Para Onde Vão as Pedagogias Não-Directivas? | Escola, Classe e Luta de Classes
- Germaine Rossel** — Manual de Educação Psicomotora
- Gilbert de Landsheere** — A Formação dos Docentes Amanhã
- Gilbert de Landsheere e Viviane de Landsheere** — Definir os Objectivos da Educação
- Gilbert Tordjman** — O Diálogo Sexual
- Glaucio Marocco** — A Democracia na Escola
- Guy Avanzini** — A Pedagogia no Século XX (2 volumes)
- Heinrich Meng** — Coacção e Liberdade na Educação
- Henri Giraud** — A Criança Inadaptada à Escola
- Henri Piéron** — Ciência e Técnica dos Exames
- J. C. Cordeiro** — O Adolescente e a Família
- J. L. Fábregas / L. Calafat** — Política da Psiquiatria (conversa com R. Laing)
- J. M. Dolo** — De Freud a Piaget
- J. P. Gourévitch** — Desafio à Educação
- Jacques Mantoy** — Vocabulário Essencial da Psicologia da Criança
- Jean Barberet** — A Escola, Novo Meio de Vida
- Jean Piaget** — A Linguagem e o Pensamento da Criança
- Jean Vial** — A Pedagogia - Porquê, Para Qué?
- Jeanne Burniaux** — O Sucesso Escolar
- J. Laplanche e J.-B. Pontalis** — Vocabulário da Psicanálise
- Jorge Correia Jesuino e Orlindo Pereira** — Desenvolvimento Psicológico da Criança (3 volumes)
- Joseph Luft** — Introdução à Dinâmica de Grupos
- Léna Pougatch-Zalcman** — As Crianças de Vilna
- Louis Lassablière** — Aprender a Ler
- M. Ramos Lampreia** — A Criança e a Linguagem Escrita
- M. Ramos Lampreia, J. Bairrão Ruivo e Vítor da Fonseca** — Manual de Psicologia Especial
- Marcel Rouet** — O Comportamento Sexual da Mulher
- Maria José Granger** — Guia para Montagem e Funcionamento de uma Creche
- Maria José Garcia Werebe** — A Educação Sexual na Escola
- Marie-Claire Deblenne** — O Desenho e a Criança
- Marthe Robert** — A Revolução Psicanalítica
- Mary Higgins e Chester Raphael (org. de)** — Reich fala de Freud
- Marx/Engels** — Crítica da Educação e do Ensino
- Maud Mannoni** — A Criança Atrasada e a Mãe | Educação Impossível | A Criança «Doente» e os Outros | Um Lugar para Viver
- Maurice Reuchlin** — O Ensino no Ano 2000 | Psicologia
- Michel Simon** — Para Compreender a Sexualidade (Freud, Marx, Reich, Marcuse, Klein, Lacan)
- Michel Lobrot** — Animação Não-Directiva de Grupos
- Michel Richard** — A Psicologia e os seus Domínios, de Freud a Lacan (2 volumes)
- Myriam David** — A Criança dos 0 aos 6 Anos
- Paul Lengrand** — O Homem do Futuro
- Paulo da Trindade Ferreira** — Visualizar a Vida - 2
- Paulo Freire** — Acção Cultural para a Libertação
- Philippe Monello e Victor Jacobson** — O Trabalho Social em Equipa
- Philippe Robert** — Os Grupos de Adolescentes
- Pierre David** — Psicanálise e Família
- Pierre Galimard** — A Criança dos 6 aos 15 anos
- Pierre Gourmand** — As Técnicas de Trabalho de Grupo
- Pierre Rakotomalala e Le Thanh Khol** — A Educação no Meio Rural
- Roger Cousinet** — A Educação Nova
- Roger Gilbert** — As Ideias Actuais em Pedagogia | O seu Filho na Escola Primária
- S. Nacht** — Curar com Freud
- Serge Honoré** — Os Pais e a Escola, como Colaborar?
- Stevan Bezdanov** — Uma Escola Comunitária na Jugoslávia
- Viviane de Landsheere e Gilbert de Landsheere** — Definir os Objectivos da Educação
- Willem van der Eyken** — Os Anos Pré-Ecolares
- Colectivos** — Saber Ser Pai | O Desejo e a Perversão | A Pedagogia Freinet por Aqueles que a Praticam | A Educação como Prática Política | 101 Conselhos para a Saúde das Crianças | Piaget: Psicologia e Educação | Psicanálise e Linguagem

MORÆS
editores

Rua do Século, 34, 2.º - Lisboa 2 - Portugal
Telef. 325391/327717/320636

LIVRARIA - Largo do Picadeiro, 11 - Lisboa 2 — Telef. 323468
Distribuidora - DIGLIVRO - Rua das Chagas, 2 - Lisboa 2