

PSICOMOTRICIDADE: DA PRÁTICA FUNCIONAL À VIVENCIADA

Fernando Soares Machado¹

Helenice Maria Tavares²

RESUMO: O presente artigo procurou por meio de uma revisão bibliográfica compreender o processo histórico da psicomotricidade abordando suas diferentes vertentes corporais: a funcional e a vivenciada. Nesse sentido, há uma busca pelo entendimento dessas práticas com o intuito de esclarecer possíveis divergências teóricas frente às questões relacionadas ao corpo. Este estudo resultou no esclarecimento sobre a importância de cada uma destas teorias no contexto do trabalho psicomotor, além disso, apontou uma evolução desta área do conhecimento no que tange à valorização corporal do indivíduo como totalidade, principalmente pelo movimento associado às emoções, às relações e aos sentimentos, além da busca pelo desenvolvimento de novas potencialidades.

UNITERMOS: Psicomotricidade. Corpo. Funcional. Vivenciada.

Psychomotricity: practice test of experience

ABSTRACT: The present paper, by means of a literature review tried to understand the historical process of psychomotor working up various aspects injuries: functional and experienced. By this way, there is a search for understanding of these practices in order to clarify possible differences ahead of theoretical issues related to body. This study resulted in the clarification about the importance of each of these theories in the psychomotor context of work and also showed an evolution of this knowledge area when talking about the individual body value as a whole, mainly by the movement associated with the emotions, relationships and the feelings, the search for the development of new capabilities.

KEYWORDS: Psychomotricity. Body. Functional. Experienced.

A psicomotricidade, como uma área do saber, sofreu ao longo dos anos, em seu processo de consolidação, diversas influências científicas de diferentes campos do conhecimento, e por este fato, surgiram algumas práticas e teorias com o intuito de se trabalhar e compreender o corpo. Essas disparidades teóricas provocaram alguns conflitos em relação ao olhar e o como trabalhar o aspecto corpóreo dos indivíduos.

É a partir deste contexto que se faz necessária a realização de um levantamento histórico acerca do processo de formação da psicomotricidade bem como sua evolução, abordando as diferentes práticas existentes, suas peculiaridades e principais características em relação ao trabalho corporal dos indivíduos.

¹ Aluno do Curso de Especialização em Psicomotricidade da Faculdade Católica de Uberlândia (fernando Soares machado@yahoo.com.br).

² Mestre em Educação – Concentração em Psicanálise pela Cambridge International University (Inglaterra), professora-orientadora no Curso de Especialização em Psicomotricidade da Faculdade Católica de Uberlândia (tavareshm@netsite.com.br).

Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico em relação ao assunto, a fim de se coletar informações pertinentes capazes de sanar possíveis questionamentos em relação ao tema em discussão.

A finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto, [...] dessa forma a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Ao iniciar o levantamento histórico bibliográfico sobre a psicomotricidade, descobriu-se que o corpo humano sempre foi valorizado desde a antiguidade. Na cultura grega havia um culto excessivo do esplendor, principalmente relacionado às imagens das esculturas sempre presentes em locais públicos. Nessa época, o dualismo corpo *versus* alma estava presente no pensamento e concepções de diferentes filósofos.

Conforme Sousa (2004), Platão apresenta uma dicotomia entre psicomotricidade pela cisão entre corpo e alma, como foi considerada na antiguidade, afirmando um dualismo radical no ser humano, existindo assim duas realidades.

No século XVII, René Descartes e toda a influência do seu pensamento na evolução científica considerava o corpo como objeto e fragmento do espaço visível e separado do sujeito conhecedor.

Posteriormente, diversos pesquisadores ao longo deste processo histórico do estudo do corpo contribuíram para a construção e a solidificação da psicomotricidade. “Etimologicamente, a psicomotricidade tem sua origem no termo grego *psyque*, que significa alma, e no verbo latino *moto*, que significa mover frequentemente, agitar fortemente” (NEGRINE, 1995, p. 33).

Historicamente o termo psicomotricidade aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situada além das regiões motoras e também por psiquiatras para a classificação de fatores patológicos. Para Sousa (2004), é justamente a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, a palavra psicomotricidade no ano de 1890.

No início do século XX, no campo patológico a partir dos estudos de Dupré, a psicomotricidade é vista por meio de uma linha psiquiátrica em que direciona suas pesquisas à debilidade motora nos débeis mentais, preocupando-se basicamente com os distúrbios psicomotores.

É importante destacar que neste período a preocupação voltava-se somente ao corpo com seus distúrbios, dissociando-os de outras partes referentes às emoções e a cognição.

De acordo com Fonseca (1995), Henri Wallon, o grande pioneiro da psicomotricidade vista como campo científico, inicia uma das obras mais relevantes no campo psicológico da criança. Para Assis e Jobim (2008) há uma preocupação do movimento humano relacionado como instrumento de construção do psiquismo. Esta diferença permite a

Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao ambiente e aos hábitos do indivíduo.

Sousa (2004), afirma que para Wallon o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade não podem ser isolados das emoções:

[...] é o momento do “paralelismo” e, portanto, da relação (tentativa de separação do dualismo cartesiano) entre o corpo expressado basicamente no movimento, e a mente, expressada no desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo (LEVIN, 1995, p.25).

Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, líder da escola de psicomotricidade, delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre neurológico e o psiquiátrico a partir de técnicas reeducativas. O psiquiatra atualiza o conceito de psicomotricidade, associando-o ao movimento, além disso, com suas novas concepções teóricas passa para a história da psicomotricidade como o único que conseguiu romper efetivamente com o imperialismo neurológico e com o conceito de paralelismo psicomotor de Dupré.

Para Sousa (2004), a prática de Piaget também contribuiu para o enriquecimento teórico da psicomotricidade, já que ele estudou com profundidade as inter-relações entre a motricidade e a percepção, por meio de uma ampla experimentação. Para o referido autor, Piaget entende que a motricidade interfere na inteligência, antes da aquisição da linguagem, pois considera que o resultado de certa experimentação motora integrada e interiorizada como processo de adaptação é essencialmente movimento.

No entanto, segundo Levin (1995), a partir de três grandes vertentes chamados de cortes epistemológicos há uma tentativa de aproximação desse corpo como sendo único e global.

A primeira, focada na neuropsiquiatria para qual o corpo é um instrumento, uma máquina de movimento, estava basicamente ligada à reeducação psicomotora em que a reabilitação centrava-se por meio de exercícios motores repetitivos. Neste período foi marcante a presença e a fundamentação dos ideais teóricos de Wallon e Dupré.

A segunda está ligada ao campo da psicologia genética, no qual os sentimentos passam a ter importância na formação do indivíduo. Surgia, então, a terapia psicomotora que valoriza a emoção, a formação de um ser pensante global e total. Para Levin (1995), já não se trata de uma reeducação, mas de uma terapia em um corpo em movimento que constrói a realidade, que sente e se relaciona. Além disso, três dimensões serão centradas pela psicomotricidade: a instrumental, cognitiva e a tônico-emocional. Nesse sentido, o novo enfoque dado à relação, à afetividade e ao movimento possibilita uma reformulação na prática da psicomotricidade.

A terceira, chamada de clínica psicomotora, iniciou-se, segundo Sousa (2004), a partir das contribuições da psicanálise por meio de interesses teóricos e metodológicos dos psicomotricistas. Há uma mudança no que diz respeito ao olhar deste profissional, já que a preocupação foca-se num sujeito desejante, com seu corpo em movimento. Levin (1995) destaca que por meio do simbolismo o corpo não apenas se movimenta, mas se relaciona, tem seus papéis definidos na

sociedade, e que tudo isso influencia na tomada de um ser desejante. Ainda para Levin (1995, p. 42).

A clínica psicomotora é aquela na qual o eixo é a transferência e, nela, o corpo real, imaginário e simbólico é dado a ver ao olhar do psicomotricista. O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade com seus gestos, e, portanto, espera ser olhado e escutado na transferência desde um lugar simbólico.

Para Negrine (1995), posteriormente, a partir dos estudos de Pierre Vayer e Le Bouch surge a educação psicomotora, que utilizava a educação física como meio de se trabalhar a psicomotricidade no contexto educacional com o intuito, a priori, de promover na criança inadaptada uma educação motriz (coordenação, equilíbrio etc.) e psicomotriz (memória e consciência). Le Bouch (1983) propõe uma educação baseada no desenvolvimento de qualidades dos indivíduos, proporcionando uma relação melhor com seu meio, a psicocinética.

Atualmente, a educação psicomotora vem sendo enfatizada em instituições escolares e pré-escolares, clubes, espaços de recreação etc. Por meio de variadas estratégias, os trabalhos multiplicam-se promovendo uma revisão da noção de infância e da *práxis* educativa. Segundo Le Boulch (1983), a Educação Psicomotora pode ser entendida como uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano enquanto meio pedagógico para favorecer o desenvolvimento da criança.

Todo este processo de formação de uma área do saber proporcionou uma identidade marcante na psicomotricidade com as questões voltadas a um conhecimento que tem uma aplicabilidade funcional, dirigida. Todas as vertentes comentadas anteriormente se utilizam de ferramentas para atuar sobre o corpo de forma mecânica, embora alguns autores fundamentem suas teorias em relação à importância e à necessidade de compreender o ser humano como totalidade.

Por meio de todas essas mudanças históricas influenciadas por diferentes áreas do saber que influenciaram e ainda influenciam a psicomotricidade em relação ao seu objeto de estudo - o corpo - é que se faz necessário compreender este processo de construção e aplicação dessas novas práticas - funcional e vivenciada -, as quais buscam um entendimento diferenciado sobre o desenvolvimento corpóreo do ser humano.

Conforme Assis e Jobim (2008), a psicomotricidade é a capacidade psíquica de realizar movimentos, não se tratando da relação do movimento propriamente dito, mas sim da atividade psíquica que transforma a imagem para a ação em estímulos para os procedimentos musculares adequados.

A partir dessa visão, o aspecto funcional da psicomotricidade objetiva uma complementação corporal para que a criança ou o indivíduo consiga atingir um desenvolvimento global por intermédio do trabalho de alguns fundamentos psicomotores específicos de acordo com as necessidades e particularidades de cada um.

Existem muitas classificações e terminologias que abrangem as diferentes funções psicomotoras, entretanto será abordada uma sequência de caráter global, enfatizando vários aspectos relacionados ao desenvolvimento humano.

O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. A criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir.

É o conhecimento imediato e intuitivo que a criança tem do próprio corpo que a capacita a atuar tanto sobre suas partes quanto ao mundo exterior. Para Assis e Jobim (2008) o “esquema corporal é a organização das sensações relativas ao próprio corpo em conexão com os dados do mundo exterior e a utilização da imagem do corpo”.

Uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos; na escola, a grafia é feia e a leitura expressiva não é harmoniosa: a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra.

A tonicidade de acordo com Fonseca (1995) está relacionada com a função de alerta e de vigilância, definida essencialmente como um componente corporal relacionado ao estado de tensão dos músculos e sua relação com os aspectos posturais do indivíduo.

Já o equilíbrio, ainda segundo o referido autor, pode ser descrito como sendo uma função determinante para a construção do movimento voluntário, condição indispensável de ajustamento postural e gravitacional, tudo isso regulado pelo cerebelo, “o equilíbrio, tanto em seu aspecto dinâmico quanto estático, integra-se ao trabalho de coordenação global, e constitui parte indispensável da mesma” (CONDEMARIN; CHADWICK; MILICIC, 1989, p. 133).

De acordo com Assis e Jobim (2008), o termo “lateralização” vem do latim, significando “lado”, contudo, são duas as teorias que tentam explicar a dominância lateral: uma refere-se à herança, isto é a dominância relacionada com fatores genéticos, e a outra se refere à dominância de um lado do córtex cerebral sobre o outro, isto é, a dominância hemisférica que seria a determinante da lateralização corporal. Fonseca (1995) afirma que existe uma progressiva especialização dos dois hemisférios como o resultado das funções sociais e históricas do trabalho e da linguagem, tendo adotado inclusive a designação de hemisfério dominante para o esquerdo e de subdominante para o direito.

No entanto, não se deve confundir o conceito de lateralização com o de lateralidade, a qual diz respeito ao conhecimento e domínio de esquerda e direita. Para Assis e Jobim (2008), a direcionalidade é a capacidade de projetar as dimensões espaciais do corpo no espaço imediato e de se apoderar de conceitos espaciais sobre o movimento ou localizações de objetos no ambiente. Ao se fazer uso do espaço há uma potencialização do movimento das sensações e interpretações dos símbolos (GODALL, HOSPITAL, 2004). Quando o espaço é explorado, melhora-se o conhecimento do esquema corporal, dos próprios limites e possibilidades, além da organização e coordenação de movimentos e habilidades motoras em geral.

A organização temporal conforme Godall e Hospital (2004) é capacidade de relacionar ações a uma determinada dimensão de tempo, em que sucessões de acontecimentos e de intervalo de tempo são fundamentais. Refere-se às relações de perto, longe, em cima, embaixo, dentro e fora etc.

Percepção é a capacidade de captar e decodificar os estímulos do meio ambiente por meio dos

órgãos dos sentidos: olhos, ouvidos, paladar, tato e olfato, que recebem as primeiras impressões sensoriais do ambiente e as transmitem para o cérebro.

Conforme Harrow (1983), as capacidades perceptivas incluem todas as modalidades de percepção do indivíduo por meio dos quais os estímulos são liberados aos centros superiores do cérebro para serem interpretados. Portanto, os dados são apresentados para depois serem utilizados pelos centros cerebrais que emitem uma decisão como resposta. A capacidade gustativa é a capacidade de perceber e diferenciar diferentes paladares (sabores, temperaturas e texturas dos alimentos); a discriminação auditiva é a capacidade do indivíduo de receber e estabelecer a diferença entre vários sons, bem como o tom e a intensidade correspondentes; a discriminação tátil é a capacidade do indivíduo de estabelecer a diferença entre várias texturas, simplesmente pelo uso da modalidade tátil (este contato permite ao indivíduo uma compreensão mais rápida em relação à descrição de alguns termos como: suave, áspero, duro, mole etc.); a capacidade olfativa permite ao indivíduo uma interação com o ambiente, descobrindo os diferentes odores presentes no mundo que o cerca; a capacidade visual trata da percepção de objetos, formas, comprimentos, quantidades, tamanhos, orientações, situações, pessoas etc.

Para Condemarin; Chadwick; Milicic (1981, p.131), “a coordenação é a resultante de uma harmonia de ações musculares em repouso e em movimento, como resposta a determinados estímulos”. Seguindo os pensamentos desses autores, esta coordenação refere-se à flexibilidade no controle motor e aos mecanismos de ajuste postural que são realizados durante o movimento.

Fonseca (1995) define coordenação como tarefas motoras sequenciais globais que se desenrolam num certo período de tempo e que exigem uma atividade conjunta de vários grupos musculares.

Para Harrow (1983), a coordenação motora global visa utilizar os grandes músculos (esqueléticos) de forma mais eficaz tornando o espaço mais tolerável à dominação do corpo.

A coordenação motora fina enfatiza o trabalho ordenado de pequenos músculos, ou seja, movimentos precisos e refinados. Godall e Hospital (2004) a definem como a capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos músculos, produzindo, assim, movimentos delicados e específicos. Este tipo de coordenação permite dominar o ambiente, apropriando manuseio dos objetos, como por exemplo: recortar, lançar em um alvo, costurar, escrever, digitar etc.

Conforme Harrow (1983), a coordenação olho-mão ou visomotora refere-se à capacidade do indivíduo de selecionar um objeto a sua volta e de coordenar visualmente esse objeto com um movimento manipulativo. Para Fonseca (1995, p. 229) a coordenação oculomanual compreende a capacidade de coordenar movimentos manuais com referências perceptivo-visuais. Para o autor, esses movimentos estão ligados à função de coordenação dos olhos durante a fixação da atenção em relação à manipulação de objetos que exigem um controle visual, além de englobarem as funções de programação, regulação e verificação das atividades preensivas e manipulativas mais finas e complexas.

A coordenação olho-pé para Harrow (1983) é a capacidade do indivíduo de distinguir um objeto a sua volta e de coordenar esse objeto percebido visualmente com o movimento de seus membros inferiores. Para Fonseca (1995, p. 231), “a coordenação oculopedal compreende

a capacidade de coordenar movimentos pedais como referências perceptivo-visuais”.

Segundo Negrine (2002), a psicomotricidade funcional compreende o desenvolvimento psicomotriz a partir de bases teóricas de neuroanatomia funcional. Tal fundamento situa-se na concepção de que o processo de desenvolvimento humano é decorrente dos processos de maturação. Sustenta os diagnósticos do perfil psicomotriz e a prescrição de exercícios para sanar possíveis descompassos do desenvolvimento motriz.

A estratégia pedagógica baseia-se na repetição de exercícios funcionais, criados e classificados, constituindo as famílias de exercícios para as finalidades de aprimoramento dos fundamentos psicomotores. As atividades são pré-programadas, aplicadas e dirigidas pelos psicomotricistas, os quais adotam uma postura de comando frente a sua aplicação. Pode-se classificar este processo como educação pelo movimento em que basicamente a postura da criança é de imitação dos movimentos do professor, de dependência e de pouco contato corporal entre as demais crianças do grupo, já que são exercícios específicos e direcionados.

De acordo com Assis e Jobim (2008), na década de 1970, diferentes autores definem a psicomotricidade como uma motricidade de relação. Inicia-se, então, uma diferença das posturas reeducativas e terapêuticas que ao despreocupar-se da técnica instrumentalista, ocupa-se do corpo de um sujeito valorizando a relação, a afetividade e os aspectos emocionais.

Na origem deste novo campo de conhecimento, fundamentaram-se aspectos psicanalíticos da relação do adulto com a criança. Tal fundamento apoia-se nos estudos de alguns psicanalistas como: Winnicott, Dolto, Mahler e Klein. Nesse momento, existiu um evidente deslocamento do campo instrumental em direção ao campo relacional (NEGRINE, 1995, p. 46).

A psicomotricidade vivenciada está centrada em métodos não diretivos em que as ações desta prática fundamentam-se no jogo como ferramenta para o brincar da criança, proporcionando a representação, a imaginação e criatividade. Trabalha o indivíduo em sua totalidade neste espaço lúdico e educativo, permitindo a exteriorização de suas emoções, a interação com o ambiente, com os objetos e com outras pessoas.

Negrine (2002) explica a importância da ação do brincar como elemento motivador a fim de provocar a exteriorização corporal da criança, pois entende que a ação de brincar impulsiona processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Essas estratégias de intervenções pedagógicas criam também condições importantes para a construção de um vocabulário psicomotor amplo e diversificado e servem como melhora das relações da criança com o adulto, com os iguais, com os objetos e consigo mesma.

A brincadeira é fundamental na vida das crianças; não permitir que elas brinquem é uma violência, porque são nessas atividades que ela constrói seus valores, socializa-se e vive a realidade de existir de seu próprio corpo, cria seu mundo, desperta a vontade, adquire consciência e sai em busca do outro pela necessidade que tem de companheiros (GIRARDI, 1993, p. 80).

Sendo o jogo um componente pedagógico capaz de possibilitar a exteriorização das emoções

e sentimentos das crianças, a psicomotricidade vivenciada baseia-se nos seguintes diretrizes, importantes dentro de sua fundamentação: experiências corporais variadas pela exploração do espaço, do corpo e dos objetos mediante o jogar e o fazer exercícios; estímulo da vivência simbólica, sendo que o movimento é realizado com a intenção de representação ou imaginação e a comunicação, com a intenção de facilitar o contato das crianças por meio da expressividade e oralidade proporcionando a socialização e a exteriorização.

Para que este processo corporal aconteça, é necessário que se compreenda o corpo como o elemento principal no desenvolvimento das potencialidades, pois por intermédio dele ocorrem diferentes formas de expressões, permitindo a comunicação com os objetos e com outros indivíduos.

Segundo Cabral (2001), este corpo inteiro, integrado, que é o objeto da psicomotricidade, pode ser dividido didaticamente em: o corpo como instrumento de ação (funcional); o corpo instrumento de conhecimento (cognitivo); corpo fantasmático e relacional (relações, afeto e sentimentos); o corpo social (papéis na sociedade).

Outro aspecto importante que contribui com a psicomotricidade vivenciada são os jogos livres, traduzidos, conforme Cabral (2001), em jogos simbólicos definidos como jogos representativos, faz-de-conta e dramatização que não apenas reproduzem uma ação, mas possibilitam ao indivíduo a solução de seus conflitos, proporcionando o equilíbrio entre o mundo interno e o mundo externo. Os jogos fantasmáticos proporcionam ao indivíduo expressar seus sentimentos, já que se apresentam sem suas máscaras ou disfarces demonstrando seus desejos e frustrações.

Existem, ainda, os jogos expressivos que envolvem descarga de tensões, busca de afirmação pessoal, além da aprovação social. “São expressivos de si mesmo, de si no confronto com os outros e do prazer que as habilidades e o funcionamento corporal permitem revelar” (CABRAL, 2001, p. 42).

Os objetos têm um papel considerável neste processo, pois oportunizam a interação com os indivíduos permitindo diferentes possibilidades simbólicas com diversos materiais como: bolas, bambolês, cordas, bastões, tecidos, jornais, caixas etc.

Portanto, cabe ao facilitador/psicomotricista promover a interação, permitir-se corporalmente, isto é, tocar o corpo da criança e deixar que ela o toque. Além disso, reforçar a prática de algumas condutas motrizes, participar dos jogos das crianças demonstrando sua disponibilidade em relação ao grupo.

Durante a abordagem sobre a prática da psicomotricidade vivenciada é importante destacar dois grandes inovadores que foram responsáveis pelas mudanças acerca desta área do conhecimento: André Lapierre e Bernard Aucouturier. Para Negrine (1995, p. 65) “a inovação de Lapierre e Aucouturier à psicomotricidade é pedagógica [...] passa a potencializar o jogo como forma de conseguir seus objetivos”.

Para o autor, Lapierre foi o criador do método da psicomotricidade relacional com sua fundamentação na teoria de Wallon. Tem sua sustentação na comunicação não verbal, enfatizando aspectos relacionais, psicofísicos, socioemocionais, cognitivos e afetivos do ser humano. Potencia o jogo simbólico, procurando dar liberdade e espaço onde as crianças sejam compreendidas em sua globalidade, manifestando suas emoções, fantasias e sua inteligência

em formação. “Lapierre inclina-se a potenciar o jogo simbólico [...] todo jogo da criança há uma intenção, mesmo que de forma inconsciente” (NEGRINE, 1995, p.65). Para Lapierre, a psicomotricidade relacional tem um papel de prevenção, levando os alunos a alcançar o equilíbrio no seu desenvolvimento, despertar o desejo de aprender, estimular a criatividade e a integração social. Essa construção acontece por meio do jogo espontâneo, integrando suas dificuldades, necessidades e linguagem com a realidade e com o meio que está inserido.

Ainda para Negrine (1995), Aucouturier tem seu referencial teórico fundamentado em Piaget, além disso, privilegia o jogo sensório-motor entendendo que a psicomotricidade apresenta funcionalidade nas crianças entre sete e oito anos de idade.

Aucouturier entende que o prazer sensório-motor é a vida real de mudanças da criança, a fonte de todos seus bloqueios, dos menores aos mais graves. Afirma que quando a criança experimenta o prazer sensório-motor é capaz de se abrir ao exterior. O prazer sensório-motor produz uma abertura ao simbólico porque libera a criança das tensões e das imagens que tem na sua cabeça, libera as representações mentais, os fantasmas e produz o desejo de atuar no espaço (NEGRINE, 1995, p.72).

Em relação à prática psicomotriz preventiva, Aucouturier entende que na sala de psicomotricidade a organização do espaço é importante e necessária para a maturação da pulsão de prazer da criança. Em todo espaço existe o prazer sensório-motor, jogo simbólico e representação, porém cada espaço tem uma dominante da expressividade motriz da criança, por meio das imagens mentais ou do lugar de representação. Defende que a prática da psicomotricidade seja realizada em sessões, somente em ambientes fechados que possuam materiais fixos e diversos materiais complementares. A organização da sessão segue uma sequência, ou seja, a criança deve seguir uma determinada ordem para executar os jogos: momento inicial ou ritual de entrada, jogos de segurança profunda, jogos de prazer sensório-motor, jogos simbólicos, atividade de representação e momento final ou ritual de saída.

De forma geral, a prática se desenvolve a partir dessa rotina, e a função principal do psicomotricista é ficar na escuta da demanda da criança, sem implicar-se corporalmente nos seus jogos – é o que recomenda a teoria de Aucouturier e seus seguidores. É importante que se esclareça que o termo ficar na escuta significa desenvolver capacidades de observação para atuar em função das necessidades emergentes da criança (NEGRINE, 1995, p.73).

Negrine (1995) ressalta que Aucouturier entende que os objetivos da prática psicomotriz educativa são o favorecimento da expressividade psicomotriz da criança direcionados para o desenvolvimento da comunicação, criação e a formação do pensamento operatório da criança.

Basicamente, existem algumas diferenças entre o pensamento de Lapierre e Aucouturier, que enfatiza o jogo sensório-motor, não havendo em suas sessões envolvimento corporal do adulto e entendendo que sua prática deva favorecer o desenvolvimento cognitivo. Para Lapierre, a prioridade é o jogo simbólico, em suas sessões todo ato tem um significado simbólico. Além disso, para ele o adulto na prática psicomotriz deve

implicar-se corporalmente e entende que a criança vivencie o prazer pelo movimento.

Embora Lapierre e Aucouturier tenham algumas distinções em relação as suas teorias sobre a psicomotricidade, ambos concordam no que tange à formação do psicomotricista:

um dos pontos nos quais se pode dizer que Lapierre e Aucouturier estão de acordo é o relativo à formação do psicomotricista [...] sua formação permanente deve ser essencialmente corporal que permita mais que um saber intelectual, uma integração de conhecimentos de si mesmo, de suas reações corporais afetivas e emocionais, e que possibilite compreender suas limitações para fazer avançar sua prática com crianças (NEGRINE, 1995, p. 70).

É importante destacar que estes autores são os grandes pilares da psicomotricidade vivenciada no que diz respeito à valorização da criança e do indivíduo de uma forma potencializada e global por meio da ação do brincar.

Em linhas gerais a prática da psicomotricidade vivenciada valoriza a ação livre do brincar pela criança, proporcionando uma maior independência nas relações, pois é ela que decide o que quer fazer. Além disso, a criança é vista em sua totalidade, cabendo ao psicomotricista ajudar, compreender e estimular a prática psicomotriz e acima de tudo adotar uma posição de escuta neste processo.

Para isso, toda essa prática ou vivência corporal deve ser realizada de preferência em espaços fechados, pois é importante que este ambiente ofereça à criança uma maior expressividade e segurança no processo de desinibição.

Atualmente, novas teorias surgem com o propósito de compreender o corpo sobre diferentes aspectos de desenvolvimento como, por exemplo, a psicomotricidade sistêmica e a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers.

De acordo com Prista (20--), a formação em terapia oriental introduziu uma série de revoluções teóricas sobre a necessidade do movimento leve, livre, calmo, autocentrado e o rompimento da ideia de corpo e mente como instâncias separadas. Com o objetivo de retomar a auto-organização do sujeito fazia-se necessário um estudo mais aprofundado do inconsciente.

Assim nasce a psicomotricidade sistêmica, cuja proposta é de propiciar à criança situações nas quais ela passa a ser concebida como um ser ativo, em desenvolvimento e possuidora de um potencial para superar a si e criar novas possibilidades e novos comportamentos para sua autoorganização.

Para Prista (20--), a criança faz escolhas, assume-as e promove um processo de reestruturação cerebral a partir do momento que se coloca em ação a partir de suas próprias necessidades autoconscientizadas. O caminho metodológico inicial é a livre expressão como forma de minimizar resistências à introdução de um novo olhar e de novas posturas. O encontro é essencial para o estabelecimento de uma relação de segurança com o educador ou terapeuta. O diálogo corporal é intensificado, técnicas e expressões verbais são posteriormente introduzidas.

Assim, nesta abordagem, a psicomotricidade foi definida nos anos 80 como a ciência da relação. A relação que se estabelece em nível interior, com os outros e com o espaço micro e macro. Surge então a denominação psicomotricidade sistêmica que marcava epistemologicamente que o homem é uma unidade e que todas as suas dimensões estão entrelaçadas dinamicamente. “O pensamento sistêmico é pensamento de processo e, por conseguinte, a visão sistêmica encara a saúde, em termos de um processo contínuo” (PRISTA, 20--)

A autora destaca que é um caminho científico de aplicabilidade no estudo da relação humana, promovendo o desenvolvimento do ser humano com qualidade e harmonia ao mobilizar os recursos internos do sujeito na relação com o mundo. Sua aplicabilidade permite a conscientização do ser humano para a necessidade de um olhar para si e suas relações com os objetos e com os outros. Estabelece a base do desenvolvimento humano descrevendo etapas e ações educativas para a construção de um homem crítico e criativo, assim como mediações clínicas de resgate do potencial quando bloqueado nas relações socioculturais.

O trabalho metodológico, segundo Prista (20--) se amplia e a busca de uma prática imersa na complexidade é estabelecida. A busca pelo potencial humano, a humanização dos adultos, a consciência ecológica passam a ser desenvolvidas por meio de técnicas simples, mas profundas, desconstruindo caminhos cartesianos e propondo abertura para novas modalidades de aprendizagem.

A Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers, conforme Lobo e Mazzolini (1997) é uma técnica psicoterapêutica que utiliza a psicomotricidade como instrumento para a mobilização psíquica e afetiva do sujeito e do grupo em terapia, promovendo o desencadeamento de conteúdos psíquicos inconscientes, cuja leitura é feita pelo socioterapeuta à luz da psicanálise.

A teoria que fundamenta o Método entende-se ao estudo do movimento e percepção corporal, entendidos como parte integrante do psiquismo, ou seja, como uma extensão concreta dos conteúdos psíquicos simbólicos. Dentro dessa visão, o movimento se transforma em um ato psicomotor que pode ser lido, pontuado e interpretado, pois tal qual a palavra, contém em si representações psíquicas inconscientes (LOBO, MAZZOLINI, 1997, p. 2).

O objetivo da sociopsicomotricidade é promover a capacidade de atenção interiorizada, desenvolver o potencial criativo e propiciar a busca de autonomia, como elementos básicos para alcançar uma mudança de atitude. Deste modo, dentro da área educacional segundo Lobo e Mazzolini (1997), a Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers pode ser utilizada como um elemento facilitador para a compreensão dos diferentes comprometimentos apresentados por estudantes em sala de aula, bem como no desenvolvimento de propostas que objetivem a integração e sensibilização de grupos de pais ou professores.

Ainda sobre o pensamento destes dois autores, as atividades de Ramain-Thiers estruturam-se por meio de três sessões. A primeira é direcionada ao trabalho corporal que visa à formação do esquema da imagem corporal, pois facilita a interação do sujeito no grupo, liberando recalques corporais, já que despertam e refinam a sensibilidade, fortalecendo a estrutura egóica do sujeito por intermédio da ação consciente – o ato motor que realiza.

Já a segunda sessão, intitulada de psicomotricidade diferenciada, acontece por intermédio de atividades de expressão motora fina, as quais correlacionam a determinados aspectos do desenvolvimento emocional do ser humano entre o ato psicomotor e aos conteúdos psíquico-afetivos. A terceira sessão, chamada de verbalização, busca a expressão verbal dos indivíduos sobre o que vivenciou e executou durante as atividades, cabendo ao socioterapeuta uma posição de escuta neste processo.

Diante dos apontamentos realizados no presente trabalho em relação à trajetória da formação da psicomotricidade como um campo do saber e de suas diferentes práticas, percebe-se que esta área sofreu influências teóricas relevantes constituindo-se em duas grandes vertentes de atuação frente às questões voltadas ao corpo: a prática funcional e a vivenciada.

Estas práticas demonstram acima de tudo diferentes visões e abordagens no que diz respeito ao trabalho corporal e aos métodos de aplicação. Isso não quer dizer que exista uma teoria certa e outra errada, mas sim que demonstram enfoques diferentes de acordo com a diversidade de pensamentos presentes em cada uma.

É importante destacar que neste processo de formação a psicomotricidade evoluiu, sobretudo em relação à compreensão do indivíduo como um ser de totalidade, embora houvesse tal preocupação por alguns teóricos da prática funcional, sua aplicabilidade centrava-se em aspectos puramente motores, em que o movimento e a repetição de exercícios resolveriam eventuais problemas ou promoveriam o desenvolvimento do indivíduo.

Essa transição para a prática vivenciada possibilitou a percepção de que o corpo do indivíduo é muito mais que um simples ato motor; o movimento é traduzido por intermédio das emoções, dos sentimentos, da expressão e da aprendizagem por meio da relação com o outro. Esta compreensão permite direcionar o desenvolvimento e a descoberta de novas potencialidades, muitas vezes escondidas dentro de cada um.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ana Eleonora Sebrão; JOBIM, Ana Paula. **Psicomotricidade: histórico e conceitos**. 2008. Disponível em: < <http://www.guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2008/artigos/edfis/358pdf> >. Acesso em: 10 set. 2009.

CABRAL, S.V. Jogo psicomotor relacional. In: _____. **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p. 35-46.

CONDEMARIN, Mabel; CHADWICK, Mariana; MILICIC, Neva. **Maturidade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIRARDI, Maria José. Brincar de viver o corpo. In: PICCOLO, Vilma L. Nista. **Educação Física escolar... ser ou não ter.** São Paulo: Editora Unicamp, 1993, p. 73-86.

GODALL, Teresa; HOSPITAL, Anna. **150 propostas de atividades motoras para a educação infantil (de 3 a 6 anos):** Tradução de Beatriz Neves. Porto Alegre: Artmed, 2004, 387p.

HARROW, A. J. **Taxionomia do domínio psicomotor** – manual para a elaboração de objetos comportamentais em educação física. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida. Rio de Janeiro: Globo, 1983, 185p.

LAKATOS, Maria de Andrade; MARCONI, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento:** a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEVIN, E. História da psicomotricidade. In: _____. **A clínica psicomotora:** o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 1995, p.21-43.

LOBO, A. L.; MAZZOLINI, B. P. M. **Sociopsicomotricidade Romain-Thiers.** 1997. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/atuação/psicomotricidade/ramain.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2009.

NEGRINE, Airton. Fontes epistemológicas da psicomotricidade. In: _____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil:** psicomotricidade alternativa pedagógica. Porto Alegre: Pallotti, 1995, p. 33-74.

_____. **O corpo na educação infantil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

PRISTA, Rosa M. **Formação em psicomotricidade sistêmica.** [20--]. Disponível em: <http://www.encontresenoec.com.br/pdf/psi_parte2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2009.

SOUSA, Deyse Campos de. **Um pouco da história da psicomotricidade.** 2004. Disponível em: <<http://www.iprede.org.br/um%20pouco%20da%20historia%20da%20psicomotricidade.doc>>. Acesso em: 10 set. 2009.

Submetido em 1º de dezembro de 2009

Aprovado em 31 de março de 2010