Rui Dias Florêncio
Adonis Marcos Lisboa
Luis Martini

DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL & PSICOMOTRICIDADE

Reflexões sobre a especificidade da profissão de psicomotricista

EDITORA UNIFEBE

DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL & PSICOMOTRICIDADE

Reflexões sobre a especificidade da profissão de psicomotricista

EDITORA UNIFEBE

Reitora
Rosemari Glatz

Vice-Reitor e
Pró-Reitor de Administração
Sergio Rubens Fantini

Pró-Reitor de Graduação
Sidnei Gripa

Pró-Reitora de
Pós-graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura
Edinéia Pereira da Silva

Coordenação Editorial
Rafaela Bohaczuk Venturelli Knop
Rosemari Glatz

Editora da UNIFEBE

Mantenedora
Fundação Educacional
de Brusque (FEBE)

Mantida
Centro Universitário
de Brusque (UNIFEBE)

Endereço
Rua Vendelino Maffezzolli,
333 | Bairro Santa Terezinha
Brusque - SC | CEP: 88352-360

+55 (47) 3211 7000
unifebe.edu.br
editora@unifebe.edu.br

Titulares Conselho Editorial
Rafaela Bohaczuk Venturelli Knop
Carla Zenita do Nascimento
Luana Franciele Fernandes Alves
Sidnei Gripa
Rosana Paza
Wallace Nóbrega Lopo
Jeisa Benevenuti
Ricardo José Engel
Eliane Kormann Tomazoni
Pastor Claudio Siegfried Schefer

Suplentes Conselho Editorial
Edinéia Pereira da Silva
Arthur Timm
Angela Sikorski Santos
Luzia de Miranda Meurer
Fernando Luis Merízio
Sergio Rubens Fantini
Rodrigo Blödorn
Julia Wakiuchi
Rafael Niebuhr Maia de Oliveira
Joel Haroldo Baade
Jorge Paulo Krieger Filho

Produção Editorial
Jamaica de Sousa
Peterson Paulo Vanzuita

Projeto Gráfico e Diagramação
Peterson Paulo Vanzuita

Capa
Peterson Paulo Vanzuita

Revisão
Rosana Paza

Rui Dias Florêncio
Adonis Marcos Lisboa
Luis Martini

DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL & PSICOMOTRICIDADE

Reflexões sobre a especificidade da profissão de psicomotricista

EDITORA UNIFEBE

Editora UNIFEBE
Centro Universitário de Brusque - Fundação Educacional de Brusque - FEBE
Endereço: Rua Vendelino Maffezzolli, 333, Bairro Santa Terezinha
Brusque - SC, CEP: 88352-360
Caixa Postal: 1501
Telefone: (47) 3211-7000
Site: www.unifebe.edu.br
E-mail: editora@unifebe.edu.br

Florêncio, Rui Dias.
Diálogo tônico-emocional e a psicomotricidade : reflexões sobre a especificidade da profissão de psicomotricista / Rui Dias Florêncio, Adonis Marcos Lisboa, Luis Martini. – Brusque: Ed. UNIFEBE, 2023.
378 p. : il. color. ; 21 MB.

ISBN 978-65-86346-66-4

1. Psicomotricidade. 2. Psicomotricistas. I. Lisboa, Adonis Marcos. II. Martini, Luis. III. Título.

CDD 152.3

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2023 Editora da UNIFEBE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/livros são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

Dedicamos este livro a André Lapierre,
com quem não tivemos a
oportunidade de aprender diretamente,
mas que nos deixou um legado
ao qual aqui tentamos, humildemente,
prestar tributo; e a Anne Lapierre,
Leopoldo Vieira e Isabel Bellaguarda,
nossas grandes referências.

"*[...] é a autenticidade que é sentida pela criança, não a teoria.*"

Lapierre (s.d., p. 6)

"*A Especificidade da Psicomotricidade se encontra
na capacidade de encontro com o outro em um estado arcaico,
que põe em jogo todos os processos emocionais
anteriores à constituição da linguagem.*"

(CONTANT; CALZA, 1991 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011, p. 89)

PREFÁCIO

Iniciamos este prefácio expressando o quanto nos sentimos honrados pelo convite que nos foi feito pelos autores, nossos ex-alunos, estimados amigos e profissionais psicomotricistas relacionais competentes e comprometidos com sua formação. Em seu fazer profissional Luis, Adonis e Rui, impulsionados pelo desejo de saber mais, assumiram a missão de contribuir, por meio de questionamentos e reflexões, com saberes que enriquecem a ciência Psicomotricidade.

Nesta obra os autores avivam, de modo instigante, singularidades de diferentes abordagens, com destaque especial para a Psicomotricidade Relacional, apostando numa genuína interlocução entre ela e renomados cientistas da Psicomotricidade.

Ao mergulharmos neste livro, '**Diálogo tônico-emocional e a Psicomotricidade: reflexões sobre a especificidade da profissão de psicomotricista**', testemunhamos a associação entre diversas premissas da Psicomotricidade e a força de uma voz autoral que faz vibrar, na artesania das palavras, a riqueza do encontro como fio condutor para novas experiências.

E, à medida que avançamos na leitura, vislumbramos uma construção rigorosa, permeada pelas ideias de importantes teóricos que apontam para os elementos psicoafetivos da relação tônico-emocional, íntimo território da Psicomotricidade. Costumamos dizer que a formação em Psicomotricidade deve ser uma verdadeira formação para a relação tônico-emocional; portanto, este livro se configura num significativo aporte para o nosso campo de estudo, pesquisa e trabalho.No que se refere ao termo Formação Pessoal Psicocorporal do psicomotricista, utilizado atualmente pela maioria dos profissionais da área, pedimos licença aos autores para salientar nossa posição quando

tratamos da Psicomotricidade Relacional. Na qualidade de formadores didatas da abordagem relacional, esclarecemos que, neste campo, assumimos e utilizamos o termo Formação Pessoal por traduzir, em sua essência, as bases epistemológicas que a sustentam, como também por ser coerente com a nossa posição quanto ao perfil pessoal que consideramos importante desencadear no percurso formativo deste profissional. Costumamos repetir que não apenas **temos** um corpo e um psiquismo, mas essencialmente **somos**, de modo unificado, um **corpo SER** em movimento e em relação com outros corpos seres.

Dito isso, reafirmamos nossa profunda gratidão, admiração e respeito aos autores pelo brilhante e árduo trabalho destacado em cada capítulo apresentado neste livro e exaltamos a singularidade da comunicação textual que desencadeia um encontro especial entre a obra e o leitor, realçando a soma entre pensamentos inéditos e aqueles postulados em diversos períodos da construção da ciência Psicomotricidade.

Ademais, escrever sobre o que se ama é uma experiência que conjuga investimento pessoal e profissional, que produz uma trilha inédita a ser percorrida a cada leitura e uma abertura à criação de reflexões.

Uma excelente leitura a todos!

Anne Lapierre

José Leopoldo Vieira

Maria Isabel Bellaguarda Batista

SUMÁRIO

Prefácio..... 7

Introdução..... 13

1 - O DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL

Comunicação não verbal..... 27

Tônus muscular e emoção..... 28

O diálogo tônico-emocional..... 42

A relação tônica..... 58

Dimensão inconsciente do diálogo tônico-emocional..... 62

Os processos de vinculação nas relações precoces..... 72

Dimensão neurológica do diálogo tônico-emocional..... 83

O diálogo tônico-emocional e a estruturação da identidade corporal e da personalidade..... 98

Os gestos e a personalidade..... 101

Inteligência e competência emocional..... 105

2 - O DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL NA BASE DA INTERVENÇÃO DO PSICOMOTRICISTA

Importância do diálogo tônico-emocional na intervenção psicomotora..... 111

O diálogo tônico-emocional na metodologia de intervenção psicomotora.....124

A vivência do diálogo tônico-emocional no *setting* da psicomotricidade.....137

Estratégias de favorecimento do diálogo tônico-emocional..... 158

3 - O DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL NA BASE DA FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA

Ser psicomotricista..... 191

Formação do psicomotricista para o estabelecimento do diálogo tônico-emocional..... 204

4 - FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL DO PSICOMOTRICISTA

Nomenclatura da formação..... 271

Importância da formação pessoal psicocorporal..... 277

Competências desenvolvidas na formação pessoal psicocorporal..... 279

Organização do desenvolvimento das competências a serem adquiridas na formação pessoal psicocorporal..... 287

Etapas da formação pessoal psicocorporal..... 296

Dificuldades ou mecanismos de defesa na formação pessoal psicocorporal..... 302

Metodologia ideal para a formação pessoal psicocorporal.. 305

Articulação entre a formação pessoal psicocorporal, a formação teórica e a formação profissional (estágios supervisionados)..... 316

Contributos da formação pessoal psicocorporal em aspectos pessoais e profissionais..... 320

Diferenças entre a formação pessoal psicocorporal e uma terapia psicocorporal..... 323

Formação dos formadores da formação pessoal psicocorporal..... 327

Formação para a intervenção em Psicomotricidade no âmbito clínico..... 334

Considerações Finais..... 343

Referências..... 349

Sobre os Autores..... 358

Anexos..... 360

INTRODUÇÃO

A importância do conteúdo das relações precoces para o desenvolvimento do ser humano se encontra definida desde os trabalhos iniciais da Psicanálise, a partir do momento em que Freud (1940 *apud* BOWLBY, 1984) começou a estudar as neuroses e concluiu que elas são adquiridas somente nos primeiros anos da infância. No entanto, visto que os seus dados de pesquisa provinham, essencialmente, das análises verbais que fazia dos seus pacientes, ele não conseguia determinar qual o período da primeira infância que era mais decisivo, e muito menos ter dados dos primeiros meses de vida, cujas memórias são corporais e não verbais. Os psicanalistas que lhe seguiram tentaram, então, colmatar essas dúvidas, investigando e observando as relações precoces estabelecidas entre os bebês e os seus prestadores de cuidado.

Entre esses psicanalistas que se dedicaram a analisar a importância das relações precoces, Bowlby (1984) teve um especial destaque ao criar a teoria do apego, mostrando, por meio das suas pesquisas, a importância do vínculo existente entre a mãe e o bebê, e a importância que essa relação tem para o desenvolvimento da criança. As pesquisas das neurociências vêm salientando, cada vez mais, a importância dada por todos esses autores aos primeiros meses de vida no desenvolvimento psicológico da criança, nomeadamente as pesquisas sobre os neurônios espelho (RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004), que procuram explicar como as relações primárias se estabelecem no âmbito neurológico. No campo da Psicomotricidade, Ajuriaguerra (1976) e Wallon (1930, 1950 e 1963 *apud* FONSECA, 2005) destacaram a importância da dimensão corporal nas relações primárias, tornando evidente a relação entre tônus e emoção, bem como sua importância no processo de desenvolvimento infantil.

Esses autores cunharam o conceito de diálogo tônico-emocional, que é de crucial relevância na intervenção psicomotora, pois existe um paralelismo entre a relação do psicomotricista e aqueles com quem atua, e a relação primária dessas pessoas com o seu prestador de cuidados. Isso porque a linguagem que o psicomotricista utiliza é, predominantemente, a linguagem não verbal, utilizando o diálogo tônico-emocional para atingir os seus objetivos de intervenção.

Julian de Ajuriaguerra e Henri Wallon, apesar de sua importante contribuição teórica, não traduziram esses conceitos numa prática psicomotora que os contemplasse. O próprio Ajuriaguerra reconhece isso no prefácio da obra de Aucouturier, Darrault e Empinet (1986, p. 5), ao afirmar que: "[...] as contribuições de Piaget e Wallon são essenciais para a compreensão do desenvolvimento psicológico da criança. Porém, nem um, nem outro desses estudiosos visaram a objetivos diretamente didáticos ou terapêuticos." Mais à frente ele aponta ainda que:

> Não basta que a prática psicomotora seja conhecida; é preciso que ela seja reconhecida em sua identidade própria. A obra de Aucouturier, Darrault e Empinet, pela contribuição que traz, demonstra que a prática psicomotora é uma disciplina educativa, reeducativa e terapêutica particular (AJURIAGUERRA, 1986, p. 5).

O trabalho de Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) foi muito relevante, na medida em que consistiu na primeira sistematização teórica sobre um modelo de formação em Psicomotricidade. Além disso, Aucouturier e Lapierre introduziram essa especificidade profissional na própria formação do psicomotricista, aplicando o mesmo tipo de mediação corporal que estabeleciam na intervenção psicomotora com os alunos em Psicomotricidade que formavam. Nesse contexto, perceberam que essa mediação corporal, realizada por meio do diálogo tônico-emocional, poderia

ser aplicada também com adultos e, assim, iniciaram a criação de uma prática de formação de psicomotricistas que, efetivamente, contempla a sua especificidade profissional (LAPIERRE, 2010).

Mais tarde, juntou-se a eles Anne Lapierre que, a partir da sua experiência em Psicanálise, trouxe um aprofundamento na vivência e na interpretação do diálogo e das relações corporais estabelecidas no *setting*. André e Anne Lapierre viriam, então, a se separar de Bernard Aucouturier, tendo eles organizado duas práticas psicomotoras distintas: a Psicomotricidade Relacional e a Prática Psicomotora Aucouturier. O motivo dessa separação, como veremos mais adiante, esteve relacionado, precisamente, com a divergência sobre o aprofundamento dos conteúdos da formação pessoal de psicomotricistas, pois Aucouturier impunha/estabelecia limites bem restritivos quanto à necessidade de exploração da problemática psicocorporal dos formandos e, consequentemente, à profundidade das relações tônicas estabelecidas no *setting* (LAPIERRE, 2010).

André e Anne Lapierre consideravam que não seria possível realizar uma intervenção psicomotora sem risco para a personalidade das pessoas atendidas sem os psicomotricistas em formação explorarem a sua própria problemática. A análise verbal seria insuficiente para subsidiar a vivência corporal, as projeções e as mensagens tônicas e gestuais que se emite espontaneamente. Esse aprofundamento culminaria na criação, por parte de André e Anne, da Análise Corporal da Relação (ACR) (LAPIERRE, 2010). Posteriormente, Leopoldo Vieira contribuiu de forma decisiva para a organização da formação pessoal em Psicomotricidade Relacional e da sua separação da ACR, definindo os limites de uma e outra. Para tal, recebeu o apoio de diversos psicomotricistas que o ajudaram nessa construção, especialmente, na parceria estabelecida com Isabel Bellaguarda.

Neste trabalho, defendemos a ideia de que, à semelhança do que é proposto por Martins (2001a), a Psicomotricidade é constituída, essencialmente, por dois enfoques principais: o instrumental e o relacional. O primeiro contempla os elementos neuropsicológicos e recebeu especial influência de autores como Vitor da Fonseca. Acreditamos que as contribuições deste enfoque para a especificidade da atuação do psicomotricista se encontram, especialmente, na realização da avaliação psicomotora (FONSECA, 2007). Por sua vez, o enfoque relacional contempla os elementos psicoafetivos (simbólicos, projetivos e fantasmáticos) e foi influenciada decisivamente por autores como André e Anne Lapierre. Pensamos que as contribuições desse enfoque para a especificidade da atuação do psicomotricista se encontram, especialmente, no tipo de mediação que utiliza na sua prática, nomeadamente, no estabecimento do diálogo tônico-emocional.

Nesse sentido, uma intervenção psicomotora completa deve integrar elementos do seu enfoque instrumental e relacional. Essa integração se baseia na ideia de que o desenvolvimento das competências psicomotoras, tais como: tonicidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, noção do corpo, lateralidade, praxia fina e praxia global (FONSECA, 2007) depende, essencialmente, da qualidade das relações tônico-afetivas primárias. Portanto, uma intervenção psicomotora que queira desenvolver essas competências deve, necessariamente, proporcionar o estabelecimento de uma relação tônico-emocional que permita a pessoa reviver essas relações primárias e, assim, reorganizar a sua psicomotricidade.

Essa intervenção, como veremos mais adiante, deve aprofundar a relação tônica até alcançar a dimensão da fusionalidade, na qual são trabalhadas, principalmente, as questões psicoafetivas, para depois seguir o processo de distanciamento, no qual são

trabalhadas, preferencialmente, as questões instrumentais. Esta perspectiva está de acordo, aliás, com o que Lapierre e Aucouturier (2004) defendiam, quando eles distinguem as duas fases de desenvolvimento da expressividade da criança e da intervenção na evolução dessa expressividade, as quais são: o "plano simbólico da afetividade" e o "plano da organização racional", e ambos devem ser contemplados no processo de intervenção psicomotora. Esses dois planos não estão separados e coexistem ao longo do processo, mas têm diferentes predominâncias, pois a expressão racional vai assumindo progressivamente a posição da expressão afetiva.

As proposições acima não desconsideram a realidade da existência das diferentes abordagens psicomotoras que foram criadas por Bernard Aucouturier, André Lapierre e outros psicomotricistas, tais como: Prática Psicomotora Aucouturier, Psicomotricidade Relacional, Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers, Psicomotricidade Sistêmica Holofasmática, Psicomotricidade Relacional Psicossomática, Psicomotricidade Aquática, TransPsicomotricidade, Psicomotricidade Agathon, Psicomotricidade Heurística, Psicomotricidade Curumin, Psicomotricidade Aión, dentre outras (ABP, 2021). Pensamos que essas diferentes abordagens estão relacionadas com o estilo de intervenção dos diferentes psicomotricistas que as criaram. Porém, o que defendemos é que todas devem contemplar os enfoques instrumental e relacional da Psicomotricidade, que lhes confere a sua especificidade profissional.

Convém apresentar uma distinção entre o enfoque relacional da Psicomotricidade e a Psicomotricidade Relacional. Ambos se confudem na sua origem, pois foram introduzidos por André Lapierre. Um aspecto é o enfoque relacional da Psicomotricidade, que pode e deve ser posto em prática por qualquer psicomotricista,

seja ele graduado em Psicomotricidade ou pós-graduado em alguma abordagem específica da Psicomotricidade. Outro, é a Psicomotricidade Relacional, que se constituí como uma abordagem particular da Psicomotricidade, cujo exercício está dependente de uma formação específica de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional e que tem uma teoria e prática exclusivas, introduzidas por André Lapierre e desenvolvida e estruturada por seus discípulos, em especial, Anne Lapierre, Leopoldo Vieira e Isabel Bellaguarda. Talvez seria mais conveniente, para facilitar essa distinção, que a Psicomotricidade Relacional fosse designada com o nome de Lapierre, tal como acontece em outras abordagens, para deixar claro que a sua especificidade está relacionada com o contributo e o estilo de intervenção do seu criador.

Ao longo deste livro deixaremos explícito que, para nós, a profundidade com que um psicomotricista consegue pôr o enfoque relacional em prática é maior se realizar uma formação em Psicomotricidade Relacional e, maior ainda, em Análise Corporal da Relação. Isso porque, nessas formações os conteúdos psicocorporais são abordados com muita profundidade, tanto na vivência pessoal quanto na preparação profissional e metodológica. Da mesma forma que um psicomotricista relacional formado para atuar na clínica também tem, obrigatoriamente, que aprofundar esses conteúdos em relação a quem é formado para atuar na escola.

Em nossa visão, autores como Vitor da Fonseca, André Lapierre, Bernard Aucouturier e Anne Lapierre introduziram elementos no campo da Psicomotricidade que realizaram um corte epistemológico, o que permite que se possa falar de uma Psicomotricidade antes e depois deles. As suas contribuições não marcaram apenas uma forma ou estilo diferentes, mas colocaram em cena novos conteúdos que reformularam o

campo epistemológico e prático. Neste, nos dedicamos a refletir, principalmente, sobre as contribuições do enfoque relacional, abordando o diálogo tônico-emocional como seu elemento-chave.

Salientamos que, a defesa desta posição não é permeada por uma arrogância epistemológica, que nos faria querer tentar determinar o que é ou não Psicomotricidade. Comentamos com base nas nossas experiências e conhecimentos e nos colocamos, humildemente, na posição de tentar contribuir para este debate que nos parece ser bastante pertinente para o momento atual de afirmação desta profissão, especialmente, no âmbito político e científico. Nesse sentido, gostaríamos que este livro se tornasse um ponto de partida para diálogos futuros e não um veículo de afirmação de um discurso hegemônico.

Transcorreram cerca de 40 anos desde que Bernard Aucouturier e André Lapierre iniciaram a sua jornada inovadora no campo da prática psicomotora; e, ao longo desses anos, diversos psicomotricistas passaram pelo processo de formação com eles e com aqueles que desenvolveram essas experiências iniciais. No entanto, apesar de a reconhecida importância do diálogo tônico-emocional na formação e na intervenção psicomotora, poucos foram os trabalhos publicados sobre esse assunto.

Neste, pretendemos desenvolver mais esta temática, apresentando uma revisão sobre os trabalhos que abordam o diálogo tônico-emocional, aprofundando a forma como ele é tratado no contexto da intervenção psicomotora e da formação de psicomotricistas. Para tanto, recorremos não só à bibliografia produzida no campo da Psicomotricidade, mas também aos trabalhos de outras áreas que nos ajudam a pensar sobre esse assunto. Temos em conta que ele se encontra presente em diversas teorias do desenvolvimento infantil, não somente naquelas que foram elaboradas por autores da Psicomotricidade,

mas também da Psicanálise, Neurociências, Teoria do Apego ou da Inteligência Emocional.

Assim, na primeira parte deste livro desenvolvemos o conceito de diálogo tônico-emocional à luz das referências que existem sobre ele no campo da Psicomotricidade e das áreas indicadas acima. Na segunda parte abordamos o diálogo tônico-emocional como base da intervenção do psicomotricista e na terceira parte como base de sua formação. Na quarta e última parte do livro aprofundamos algumas questões sobre a formação pessoal psicocorporal do psicomotricista, que, baseado na revisão bibliográfica realizada, percebemos que é a parte da sua formação que o prepara para estabelecer o diálogo tônico-emocional, porém, o tema que apresenta menos produções bibliográficas.

Por meio deste trabalho pretendemos compreender melhor as caraterísticas do perfil profissional do psicomotricista e daquilo que o distingue de outras práticas pedagógicas e terapêuticas, numa época histórica em que essa reflexão se faz tão necessária para o reconhecimento da especificidade desta profissão. Neste livro defendemos a tese de que a competência para o estabelecimento do diálogo tônico-emocional está na base da especificidade de sua prática. Essa competência consiste na capacidade de encontro com o outro em níveis de comunicação arcaicos, que remontam às fases iniciais do desenvolvimento, para lhe permitir reviver essas diferentes etapas. Por esse motivo, decidimos nos debruçar sobre o processo de formação do psicomotricista, que o prepara para o estabelecimento dessa relação corporal afetiva.

Acreditamos que o estabelecimento do diálogo tônico-emocional na prática psicomotora lhe confere especificidade profissional em detrimento de outros elementos, que são também postos em prática por outras profissões. Falamos do brincar, do jogo simbólico, dos jogos de papéis, das dinâmicas de grupo,

da utilização da música, da dança e de outras expressões artísticas de forma pedagógica ou terapêutica, dos métodos de relaxamento, entre outros elementos da prática psicomotora que também são utilizados nas práticas de outros profissionais. É certo que o diálogo tônico-emocional também é contemplado noutras práticas profissionais, porém, não com a centralidade que a sua utilização tem na prática psicomotora; e, principalmente, não com a profundidade com que ele acontece, de forma intencional, no *setting* da Psicomotricidade.

Como veremos mais à frente, a aplicação de métodos de relaxamento, que outros terapeutas psicocorporais praticam em suas intervenções, utiliza o diálogo tônico-emocional de forma muito mais restrita do que acontece na prática psicomotora, especialmente no que se refere à espontaneidade e autenticidade com que ele é vivido em Psicomotricidade. Para isso, o psicomotricista deve estar preparado para ser sensível às diferentes nuances tônicas dessa relação, identificando as demandas tônico-emocionais do outro e lhes respondendo de forma empática, permitindo ao outro ressignificar os seus conflitos psicocorporais.

Portanto, não se trata da aplicação de um método ou uma técnica, apesar de haver um enquadramento teórico-metodológico na intervenção. No momento da relação tônico-emocional, o psicomotricista deve se entregar nessa relação de forma autêntica, permitindo que esse diálogo seja conduzido, principalmente, pela sua sensibilidade tônico-emocional. Para isso, ele necessita viver, primeiramente, o diálogo tônico-emocional com essa profundidade em sua formação pessoal psicocorporal, ressignificando os seus próprios conflitos psicocorporais, para então ser capaz de estabelecer com o outro uma relação corporal nesse nível de profundidade. Esse aprendizado começa a ser ensaiado ainda na sua formação pessoal psicocorporal e depois

deve ser aprimorado em sua formação profissional, ou seja, nos seus estágios supervisionados.

Neste livro, nos dedicamos a aprofundar algumas questões sobre os aspectos didáticos e de conteúdo da formação pessoal psicocorporal do psicomotricista, pois a revisão de literatura nos mostra que é aquela que apresenta menos trabalhos teóricos desenvolvidos. Portanto, trata-se da área de formação do psicomotricista sobre a qual é possível encontrar menos informação disponível para orientar a sua organização teórica e prática. Salientamos, no seguimento do que foi dito anteriormente, que os elementos teórico-metodológicos desenvolvidos neste livro sobre a formação pessoal psicocorporal não representam a elaboração de um método, de um modelo ou programa, pois a formação realizada com base no diálogo tônico-emocional não pode ser reduzida a um método ou a uma técnica. Para ser posta em prática, o psicomotricista necessita vivê-la para si mesmo e integrá-la de tal forma que seja capaz de deixar a sua sensibilidade tônico-emocional conduzir sua prática psicocorporal. De preferência, deve vivê-la com psicomotricistas que tenham explorado a sua problemática psíquico-corporal e aprofundado a sua capacidade de estabelecer a relação corporal afetiva, nomeadamente por meio da realização da sua própria Análise Coporal da Relação.

Cabe aqui ressaltar que não nos dedicamos neste trabalho a abordar outras competências do psicomotricista, que lhe conferem especificidade profissional, tais como a realização da avaliação psicomotora, pois o nosso objeto de investigação gira em torno das competências específicas de mediação que utiliza na sua prática. Como apontamos anteriomente, existe pouca literatura produzida sobre a importância do diálogo tônico-emocional na formação e na intervenção do psicomotricista. Por esse motivo, realizamos

uma pesquisa aprofundada sobre esse assunto, por meio de dois trabalhos de investigação realizados em duas instituições distintas. Um deles foi realizado no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional, do Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) – Curitiba (Brasil) e o outro de um Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa (Portugal). Ambos os trabalhos envolveram as duas instituições referidas e os pesquisadores autores deste livro e consistiram na aplicação de um questionário e de uma entrevista a pessoas responsáveis pela formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas.

A escolha dos formadores a quem foi solicitada a colaboração considerou a produção bibliográfica sobre a formação pessoal psicocorporal, apresentação de trabalhos em eventos científicos sobre este tema e/ou experiência de responsabilidade na condução desta formação. Além disso, priorizamos na escolha dos formadores entrevistados aqueles que fizeram a sua formação pessoal psicocorporal com os psicomotricistas que criaram essa formação ou com aqueles que foram formados por eles. De todos os formadores entrevistados, apenas um não tinha passado por essa experiência.

Destacamos, ainda, a especial oportunidade que tivemos de entrevistar Anne Lapierre, que foi, junto de André Lapierre e Bernard Aucouturier um dos percursores dessa formação, além de psicomotricistas que se tornaram uma grande referência nessa área e que são, também, autores dos poucos trabalhos teóricos produzidos sobre o tema, tais como: José Leopoldo Vieira, Maria Isabel Bellaguarda Batista, Ibrahim Danyalgil Junior, Miguel Llorca, Luís Alberto Martini, Ana Malheiros, Rodrigo Dall'Stella Feller, Cori Camps Llauradó e Rui Fernando Roque Martins. Ressaltamos que

tentamos contato com Bernard Aucouturier, um dos percursores dessa formação que ainda está vivo, porém, infelizmente, não conseguimos um diálogo com ele.

Para prefaciar esta obra convidamos Anne Lapierre, Leopoldo Vieira e Isabel Bellaguarda, pois consideramos que são nossas grandes referências vivas sobre este tema central no campo da Psicomotricidade. Defendemos que qualquer trabalho, evento, congresso, entre outros, realizados sobre o diálogo tônico-emocional e a formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas não deveria deixar de contar com a colaboração desses especialistas. Porém, participamos de diversos eventos e até do recém-criado Grupo de Estudos Internacional em Formação Pessoal Psicocorporal (GEIFPP) e, infelizmente, não temos observado esse merecido reconhecimento e colaboração.

Os psicomotricistas que se encontram em posições de liderança das associações e grupos nacionais e internacionais acabam, muitas vezes, por priorizar as colaborações de seus habituais parceiros, deixando de lado aqueles que são os pioneiros e principais referências nessa área. Outras vezes, conflitos pessoais ou disputas de poder e mercado acabam por condicionar essas relações. Tudo isso nos parece não estar de acordo com aquilo que deveria ser a atitude dos psicomotricistas em todos os seus contextos de atuação, seja dentro ou fora do *setting*.

O modelo final do questionário que utilizamos se encontra no ANEXO A e o modelo final da entrevista no ANEXO B. A opção de realizar um questionário e uma entrevista permitiu a obtenção de dados tanto objetivos quanto subjetivos, o que possibilitou a definição de algumas opções práticas e o aprofundamento de algumas questões teóricas relacionadas aos aspectos didáticos e de conteúdo da formação pessoal psicocorporal. Para isso, as respostas ao questionário e à entrevista tiveram

uma análise quantitativa e qualitativa. Ambas as análises foram realizadas com base em uma análise transversal dos resultados da aplicação desses instrumentos, concretizada após a transcrição das entrevistas, na qual foram cruzados os dados dos questionários com os das entrevistas. Antes da conclusão do trabalho para publicação, enviamos os resultados para os participantes do estudo, que autorizaram a utilização do seu nome como referência aos conteúdos apresentados. Essa é uma forma de prestarmos tributo à autoria das afirmações obtidas por meio desta pesquisa.

Por fim, não podemos deixar de realizar alguns agradecimentos e de esclarecer a quem esta obra se destina. Agradecemos: a todos os formadores que contribuíram de forma decisiva para os conteúdos que apresentamos neste livro, nomeadamente Anne Lapierre, Leopoldo Vieira, Isabel Bellaguarda, Ibrahim Danyalgil, Miguel Llorca, Ana Malheiros, Rodrigo Feller e Cori Camps; à Anne Lapierre, Leopoldo Vieira e Isabel Bellaguarda a escrita do prefácio e a cedência do uso de imagens dos seus arquivos pessoais, que certamente enriquecem muito a qualidade dos conteúdos abordados; a Miguel Llorca e Anne Lapierre a revisão que fizeram do trabalho, com orientações preciosas e que incluímos nesta versão final; a Rui Martins pela orientação na condução da pesquisa de Mestrado e à Rosana Paza pela revisão ortográfica e gramatical.

Finalmente, esclarecemos que este trabalho se destina especialmente aos psicomotricistas, formados e em formação, para ajudar a compreender a importância que o diálogo tônico-emocional tem em nossa formação e intervenção. Se o nosso leitor se encontra numa fase inicial da formação, recomendamos que, tal como sempre diz o nosso mestre Leopoldo Vieira, coloque o livro de parte por algum tempo. A leitura desses conteúdos pode

estimular a racionalização e a intelectualização, que dificultam a entrega nas vivências corporais. Por isso, deixem, por enquanto, o livro “de lado”, se entreguem nas relações corporais que terão oportunidade de viver e retomem a leitura mais tarde. Depois de iniciarem o estágio supervisionado será o momento ideal para isso.

CAPÍTULO 1

O DIÁLOGO TÔNICO EMOCIONAL

1 COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

O termo “comunicar”, proveniente do latim communicare (colocar em comum) tinha, até o século XVI, um sentido muito próximo de “comungar”, que está relacionado com a união dos corpos. Terá sido no final desse século que “comunicar” começou a significar também “transmitir”, relacionado com o termo “partilha” e o significado de partilhar uma novidade, que é o sentido dominante na linguística contemporânea (LAPIERRE, 2010). Para Lapierre (2010), no contexto da intervenção psicomotora, o termo comunicação remonta ao seu significado original, pois se refere ao estabelecimento de uma relação profunda, envolvendo sentimentos de forte carga emocional, que, em algumas circunstâncias, podem chegar mesmo a sensações de fusão dos corpos.

Segundo Goleman (2007), a forma de expressão da mente racional é a palavra, enquanto a das emoções é a comunicação não verbal. Esse autor aponta que 70% do conteúdo de uma mensagem emocional está relacionado com a linguagem corporal; 20% com os componentes paralinguísticos como o tom de voz, fluência, ritmo etc., e apenas 10% com a semântica, ou seja, com aquilo que é propriamente dito. Goleman (2007) vai mais longe, explicando que as mensagens não verbais, como a ansiedade no tom de voz ou irritação na rapidez de um gesto, são quase sempre percebidas inconscientemente, sem que se dê uma atenção

especial ao conteúdo da mensagem, mas apenas a recebendo e lhe respondendo tacitamente. As aptidões que nos permitem fazer isso de forma ajustada ao propósito de nossa prática profissional são o principal foco deste trabalho.

De acordo com o que foi dito, o corpo exprime espontaneamente os sentimentos, desejos e fantasmas, pela sua atitude, mímicas, gestos (ou imobilidade), contato, distância, ritmo, respiração, tonalidade vocal e maneira que se utiliza os objetos (LAPIERRE, 2010). Assim, essas diferentes mensagens não verbais, que constituem a maior parte da informação que comunicamos aos outros, são integradas num todo, que visa à transmissão de uma mensagem global, e que faz com que as diferentes partes dessa mensagem sejam coerentes entre si. Esse todo constitui uma imagem que é passada através do tônus muscular (LAPIERRE, 2010).

2 TÔNUS MUSCULAR E EMOÇÃO

A emoção é uma reação indissociavelmente psicossomática, na qual o corpo encontra privilégio

(AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1984, p. 58)

Lapierre (2010) explica que a coerência entre os diferentes elementos da comunicação não verbal (atitude, mímicas, gestos (ou imobilidade), contato, distância, ritmo, respiração, tonalidade vocal, maneira que se utiliza os objetos, entre outros) é estabelecida pelo tônus muscular, que funciona como um pano de fundo da comunicação. Segundo esse autor, o tônus muscular pode ser definido como os estados de contração psicofisiológica dos músculos, integrados pelos influxos nervosos que se

projetam por todo o corpo e que são regulados pelos núcleos cerebrais subcorticais.

Wallon (2007), nos seus trabalhos sobre a relação entre as emoções e as funções posturais, descreve a existência de dois processos de contração muscular distintos: aquele que é conduzido pelas neurofibrilas mielinizadas, que fazem contrair as miofibrilas musculares e provocam movimento e aquele que é conduzido pelas neurofibrilas amielínicas, que provocam a contração tônica que dá suporte ao movimento. Esse autor concluiu, então, que cada movimento executado é acompanhado, a cada instante, por uma variação tônica que o reforça e sustém.

O sistema postural assegura a posição do corpo e dá aos gestos um ponto de apoio variável e sólido. Desse sistema depende o funcionamento dos músculos do tronco, dos músculos da acomodação sensorial e dos músculos da mímica, dos quais resulta a expressão das emoções. Assim, Wallon (2007) destaca a importância da emoção na evolução psíquica da criança, descrevendo-a como o "traço-de-união" entre o movimento, que lhe é preexistente, e a consciência, que ela inaugura.

Nesse mesmo sentido, Ajuriaguerra (s.d.) afirmava que cada afeto produz uma certa variação tônica no conjunto da musculatura e essa variação que vai de um músculo a outro resulta, para cada estado afetivo, em uma certa qualidade do tônus, que o caracteriza. Esse autor utilizava a designação de "tônus gestalt" para descrever esta característica do tônus muscular, mostrando como ele sofre, em condições patológicas, modificações, também, características.

Mais tarde, Le Boulch (s.d. *apud* LAPIERRE, 2010) continuaria essas pesquisas, mostrando como a suavização ou reeducação

da atitude postural não é condicionada pela força muscular, que é ativada pela ação dos motoneurônios alfa na placa motora do músculo, e sim pelo tônus de postura, que é regulado pela ação dos motoneurônios gama no fuso neuromuscular do músculo. Segundo esse autor, os motoneurônios gama são comandados pelos centros subcorticais, onde se encontra a regulação do tônus psicoafetivo, no nível inconsciente.

Segundo Fonseca (2007), a tonicidade consiste numa função primordial de alerta e de vigilância que assegura as condições energéticas e seletivas, sem as quais nenhuma atividade mental poderia ser realizada. No âmbito da organização da psicomotricidade, a tonicidade é o seu alicerce fundamental e garante as atitudes, posturas, mímicas e emoções, de onde emergem todas as atividades motoras humanas.

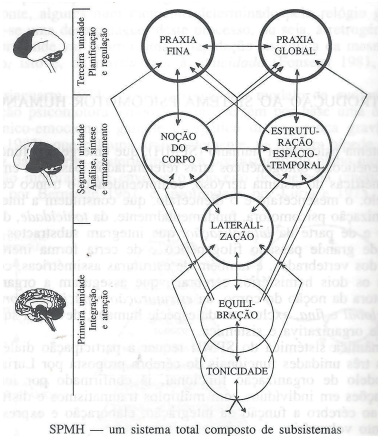
Fonseca (2007) cita os trabalhos de Wallon (1932, 1956, 1966 e 1970 *apud* FONSECA, 2007), Ajuriaguerra (1950, 1955, 1961 e 1974 *apud* FONSECA, 2007), André-Thomas e Ajuriaguerra (1949 *apud* FONSECA, 2007) e Stambak (1963 *apud* FONSECA, 2007), para mostrar o papel fundamental da tonicidade no desenvolvimento motor e psicológico da criança. Fonseca (2007) refere ainda que a tonicidade abrange todos os músculos responsáveis pelas funções biológicas e psicológicas, estando relacionada com toda e qualquer forma de relação e comunicação social não verbal.

Fonseca cita também os trabalhos de André André-Thomas e Ajuriaguerra (1949 *apud* FONSECA, 2007) e de Saint-Anne Dargassies (1968 *apud* FONSECA, 2007), para definir duas formas de tonicidade: a de repouso (ou de fundo) e a de atividade. A primeira é de caráter permanente e relacionada às funções posturais e a segunda de características de ruptura da atitude,

exercendo-se entre elas uma interação recíproca que está na base da integração da psicomotricidade em níveis mais hierarquizados do cérebro.

Fonseca (2007) organizou uma bateria de testes psicomotores (Bateria de Avaliação Psicomotora – BPM), na qual deu uma especial relevância à avaliação da tonicidade, que é o primeiro de sete fatores psicomotores a serem avaliados. Ele relacionou os sete fatores avaliados na sua bateria num sistema geral que denominou de Sistema Psicomotor Humano (SPH), que define as interligações cerebrais existentes entre os diferentes fatores e enquadra cada um deles numa das três unidades funcionais do modelo psiconeurológico de Luria, tal como podemos ver na Figura 1:

Figura 1 - Sistema Psicomotor Humano



Fonte: Fonseca (2007)

De acordo com a Figura 1, a tonicidade está enquadrada na primeira unidade funcional, relacionada com a regulação tônica de alerta e dos estados mentais (atenção, sono, seleção da informação, regulação e ativação, vigilância/tonicidade, facilitação/inibição, modulação neurotônica e integração inter-sensorial). O

sistema funcional que a compreende é a formação reticulada, que é uma das estruturas filogenéticas mais antigas do sistema nervoso e a estrutura que ontogeneticamente apresenta uma maturação mais precoce; os substratos neuroanatômicos que lhe correspondem são a medula e o tronco cerebral. Os subfatores avaliados pela BPM de Fonseca (2007), dentro do fator tonicidade, são: a extensibilidade, passividade e paratonia, relacionados aos tônus de suporte e as diadococinesias e sincinesias, relacionadas ao tônus de ação.

Os subfatores no seu conjunto, quer os do tônus de suporte, quer os do tônus de ação, refletem o estado geral da postura, a organização motora de base, a estruturação tônico-muscular, a organização proprioceptiva, bem como o nível geral de reação tônico-emocional e o estado de atenção e de integração sensorial. Dados táteis, quinestésicos, vestibulares, proprioceptivos e exteroceptivos são modulados pela regulação tônica; e, assim, o estado tônico espelha e retrata o estado mental geral (FONSECA, 2007).

Segundo Ajuriaguerra (s.d. *apud* FONSECA, 2007), o estudo da extensibilidade e da passividade permite definir a propensabilidade de hipotonia ou de hipertonia na criança, cuja significação psiconeurológica é de grande importância. As respostas exageradas, de hipo ou hiperextensibilidade, podem ser um sinal de imaturidade psicomotora e evocam predisposições de comportamento que se refletem na quantidade e qualidade da atividade da criança.

No caso de não se verificar um perfil hiper ou hipotônico, significa que a criança apresenta um estado de eutonia, que é um conceito introduzido por Gerda Alexander (1966 *apud* FONSECA, 2007), e que se refere ao estado tônico apropriado a cada situação postural ou práxica. Hiperatividade e hipoatividade estão

normalmente associadas a tipos de personalidade diferentes, que sugerem, respectivamente, estilos cognitivos impulsivos ou inibidos, ao passo que a eutonia aponta para uma personalidade equilibrada.

Lapierre (2010), por sua vez, refere a existência de três tipos de regulação tônica que se relacionam entre si: o tônus postural, o tônus de sustentação dos comportamentos motores e o tônus afetivo. Segundo ele, a tensão tônica é involuntária e a maior parte do tempo inconsciente, sendo modulada, constantemente, pelos centros subcorticais, em particular, pelos núcleos estriados, o tálamo, o hipotálamo e o lobo límbico, por intermédio dos centros motores automáticos.

O tônus postural assegura o equilíbrio do corpo e regula automaticamente as tensões dos músculos antagonistas, em função do equilíbrio e dos desequilíbrios dos segmentos corporais. No ser humano, o empilhamento vertical dos segmentos corporais é assegurado por um elemento de base que é um reflexo medular, o reflexo miotático de Sherrington, o qual permite que, quando um desequilíbrio provoca o estiramento de um músculo, este se contrai automaticamente, restabelecendo, assim, o equilíbrio (LAPIERRE, 2010).

A modulação desse reflexo é fundamental para que o seu objetivo não seja ultrapassado, provocando uma oscilação permanente. Essa modulação tônica é assegurada pelos moto-neurônios gama, como já vimos anteriormente. Desse modo, o tônus postural sofre a influência dos cérebros reptiliano e límbico, segundo a teoria de Mac Lean (s.d. *apud* LAPIERRE, 2010), pelo que a atitude postural, mais ou menos ereta ou abaixada, mais ou menos firme ou frouxa, exprime insconscientemente as tensões psíquicas, o humor geral e o humor do momento (abatimento, felicidade, tristeza, agressividade, dominação

ou submissão, excitação sexual, angústia, dentre outros). As ligações interneurais entre o córtex e essas estruturas subcorticais permitem à pessoa tomar consciência dessa atitude e modificá-la voluntariamente, embora apenas de maneira artificial e temporária (LAPIERRE, 2010).

O tônus de sustentação dos comportamentos motores está relacionado, segundo Lapierre (2010), com a coordenação global da motricidade. O córtex dirige o ato voluntário e intencional, mas deixa ao cuidado dos centros automáticos, que são os núcleos estriados, núcleo vermelho, locus niger, entre outros, a regulação das tensões tônicas que permitem a harmonia e eficácia dos gestos. Essa regulação é feita por meio dos protocircuitos genéticos e dos metacircuitos elaborados pela repetição e pelo ajuste progressivo da experiência motora, ou seja, os padrões motores.

Segundo Lapierre (2010), esses centros cerebrais que funcionam de forma automática, ou seja, sem controle consciente, encontram-se sob a influência do hipotálamo e do lobo límbico, que acrescentam ao ato mecânico uma conotação afetiva que não é necessariamente intencional. Assim, o gesto toma uma tonalidade afetiva de medo, cólera, alegria ou tristeza, tornando-se portador de uma mensagem involuntária. A leitura, consciente ou inconsciente, desse tipo de mensagens é um elemento fundamental da comunicação. Desse modo, constitui-se o tônus afetivo, que consiste nas incessantes modulações associadas às atitudes, aos deslocamentos e às atividades gestuais, que ocorrem em função de um fundo tônico geral, relacionado com as tensões psíquicas instintivas do momento.

De acordo com Lapierre (2010), a hipertonia pode ser provocada por necessidades alimentares, sexuais etc. e a hipotonia pela sua satisfação. Além disso, existe a hipertonia

de defesa, que é uma preparação somática para uma reação motora diante de um perigo, acompanhada de uma reação de alerta simpático-tônica e adrenérgica, além de reações viscerais, circulatórias e digestivas. Perante um perigo externo, que pode ser real ou imaginário, ou um perigo interno representado pelas pulsões, o alerta e a hipertonia podem se tornar permanentes, em certos estados ansiosos.

Assim, forma-se aquilo que Reich (s.d. *apud* LAPIERRE, 2010) denomina de "couraça caracterial", segundo o qual, essa hipertonia pode afetar as regiões corporais específicas que estão relacionadas com determinadas memórias inconscientes, armazenadas no cérebro límbico. O mesmo se passa com as reações histéricas, contrações hipertônicas, ou, ao contrário, paralisia com perda de tônus, que são fenômenos mais ou menos transitórios da mesma ordem. Essas manifestações corporais são provocadas por emoções traumatizantes, que são memorizadas no nível da amígdala e do hipotálamo e que, pelo fato de serem recalcadas, não atingem o nível cortical consciente (LAPIERRE, 2010).

Damásio (1994, p. 79) corrobora essa relação profundamente intrínseca entre corpo e emoção nas seguintes palavras:

> Os sentimentos têm um estatuto verdadeiramente privilegiado. São representados a muitos níveis neurais, incluindo o neocortical, onde são os parceiros neuroanatômicos e neurofisiológicos de tudo o que pode ser apreciado por outros canais sensoriais. Mas, em virtude das suas ligações inquebrantáveis ao corpo, os sentimentos surgem em primeiro lugar no desenvolvimento individual e conservam uma primazia que atravessa subtilmente toda a nossa vida mental. […]
>
> Mas o que os diferencia é o fato de serem, antes de mais, acerca do corpo e de nos proporcionarem a cognição do nosso estado visceral e músculo-esquelético quando esse estado é afetado por mecanismos pré-organizados e por estruturas cognitivas que desenvolvemos sob a sua influência.

Segundo Goleman (2007), na arquitetura do cérebro, é a amígdala, estrutura central do lobo límbico, que assume uma posição priveligiada como sentinela e mediadora emocional, capaz de assumir o controle do cérebro. Os dados sensoriais, quando são recebidos pelos orgãos dos sentidos, vão primeiro para o tálamo e depois, por uma única sinapse, para a amígdala, sendo posteriormente encaminhados para o neocórtex. Dessa forma, a amígdala começa a responder antes que o néocortex o faça, pois ele demora mais a receber e processar a informação, para que possa, por fim, dar início a uma resposta mais cuidadosamente elaborada.

Quando soa um alarme no cérebro de medo, por exemplo, a amígdala envia mensagens urgentes às suas diferentes partes, fazendo disparar a secreção de noradrenalina, que aumenta a reatividade das principais áreas cerebrais, tornando os sentidos mais alertas, fazendo com que o tronco cerebral fixe no rosto uma expressão de medo, paralisando movimentos que os músculos estariam em vias de executar, acelerando a pulsação cardíaca e aumentando a pressão sanguínea e o ritmo da respiração. Ao mesmo tempo, ela se comunica com os sistemas de memória cortical, procurando qualquer conhecimento relevante para a emergência em questão (GOLEMAN, 2007).

Essa extensa rede de ligações neurais da amígdala lhe permite, nessas ocasiões, assumir e dirigir grande parte do cérebro, o que faz com que muitas das reações que temos em situações como estas sejam ativadas sem um controle consciente. Isso acontece porque a ação dos circuitos do neocórtex, no qual se encontra o pensamento reflexivo e o controle dos movimentos voluntários, não acompanham a velocidade de reação desses circuitos subcorticais (GOLEMAN, 2007).

Como explica Goleman (2007), a amígdala pode abrigar lembranças e repertórios de ação, desencadeando respostas que

por vezes não entendemos, pois o atalho do tálamo à amígdala contorna o neocórtex e essa passagem permite que ela dispare reações baseadas em impressões emocionais e lembranças de que não temos plena consciência. Nos primeiros milésimos de segundo em que temos a percepção de alguma coisa, não apenas identificamos, inconscientemente, o que é, mas decidimos se gostamos ou não dela.

Aquilo que Goleman (2007) refere como o “inconsciente cognitivo” apresenta à nossa consciência não apenas a identidade do que vemos, mas uma opinião sobre o que vemos, o que explica que as emoções tenham uma “mente própria”, que pode ter opiniões muito distintas daquelas que têm a mente racional, tal como a teoria freudiana defendia há muitos anos.

Morris (1999) demonstra em seus trabalhos de etologia comparada a origem filogenética da manifestação de emoções pela comunicação não verbal. Segundo ele, apesar de a nossa espécie ter adquirido uma linguagem verbal muito desenvolvida, continuamos a utilizar os mesmos sons básicos instintivos emitidos pelos outros primatas, como grunhidos, gemidos ou guinchos, que deram origem à fala. Por sua vez, a fala é constituída por uma série de complexos sinais sonoros aprendidos e originados pela necessidade crescente de trocar informações cooperativas.

Assim, as nossas expressões sonoras inatas conservam, ainda, papéis importantes, não só providenciando as bases vocais para as palavras que emitimos, como servindo de dispositivos de comunicação típicos da nossa espécie. Ao contrário do que acontece com as expressões verbais, os sons básicos surgem sem treino preliminar e têm o mesmo significado em cada cultura. O grito, a lamúria, a gargalhada, o guincho, o gemido e o chorar rítmico transmitem as mesmas mensagens seja em que cultura for (MORRIS, 1999).

Tal como acontece com os sons emitidos por outros animais, essas manifestações humanas se relacionam com estados emocionais básicos e nos dão a impressão imediata das motivações de quem as emitiu. Ao longo da nossa evolução, mantivemos as expressões instintivas, como o sorriso, o riso, o franzir de sobrancelhas, o olhar fixo, a cara de pânico ou a face zangada, que são expressões comuns a todas as sociedades, apesar de a aquisição cultural de muitos gestos e maneirismos (MORRIS, 1999).

O choro, segundo Morris (1967), trata-se da nossa primeira e mais básica expressão de humor. O sorriso e o riso são sinais únicos em nossa espécie e bastante especializados, mas o choro é partilhado com milhares de outras espécies animais. Quase todos os mamíferos emitem altos gritos, chiados, guinchos ou grunhidos quando estão assustados ou quando têm dores. Entre os mamíferos superiores, cujas expressões faciais se desenvolveram como dispositivos de sinalização visual, esses sinais de alarme são acompanhados de “caras de medo” características.

Existem vários sinais corporais que são exibições de agressividade, e que, também, são acompanhados de determinadas expressões faciais ameaçadoras e especializadas. Essas, com os sinais vocais verbalizados, consistem na forma mais precisa de comunicar a nossa disposição agressiva. Embora o sorriso seja exclusivo da nossa espécie, as nossas expressões faciais de agressividade são muito semelhantes às dos primatas superiores (MORRIS, 1999).

Dentre todo o grupo de primatas, a nossa espécie é a que possui uma musculatura facial mais complexa. De acordo com Morris (1999) temos a expressão facial mais sutil e complicada de todos os animais que hoje existem, pois por meio dela emitimos uma série de sinais especializados. Pelos ligeiros movimentos das

estruturas que rodeiam a boca, o nariz, os olhos, as sobrancelhas e a testa, e de diferentes combinações desses movimentos, somos capazes de exprimir uma grande variedade de mudanças de humor. A pupila também tem um papel muito importante nessas comunicações, assim como a superfície dos olhos, que brilha em ocasiões específicas.

Morris (1999) afirma que, embora sejamos mais mentirosos com as palavras do que com outras formas de comunicação, isso também é passível de acontecer. Embora seja mais difícil decodificar essas mentiras corporais, não é completamente impossível. Os adultos, geralmente, têm mais dificuldade que as crianças nessa tarefa, pois se preocupam, sobretudo, com as informações verbais transmitidas no decurso dos encontros sociais. Aqueles que tentam falsear a verdade por meio do comportamento, muitas vezes, não se apercebem que as suas mentiras só abrangem determinados aspectos do conjunto de sinais exibidos. E ao não se concentrarem em modificar conscientemente alguns sinais específicos, acabam sendo traídos por pequenos pormenores que se manifestam por si próprios.

Os bebês, desde muito cedo, apercebem-se das diferenças entre "segurança" e "proteção" táteis, por um lado, e "insegurança" e "sobressalto" por outro. Por exemplo, uma mãe agitada, ou outro prestador de cuidados[1] que a substitua, não consegue deixar de

[1] Morris (1999) e diversos outros autores que serão citados neste trabalho sobre este assunto utilizam o termo "mãe". No entanto, alguns desses autores indicam que pode ser outra pessoa que a substitua, corroborando a tese de Bowlby (1984), que utiliza o termo "prestador de cuidados", demonstrando no seu trabalho como esta função, que na Psicanálise se designou por função materna, não tem que ser, necessariamente, desempenhada pela mãe, tal como veremos melhor mais à frente. Por esse motivo, utilizaremos, preferencialmente, ao longo do trabalho o termo "prestador de cuidados", mesmo quando estivermos a citar a ideia de algum autor que utiliza o termo "mãe".

manifestar ao bebê a sua própria agitação, enquanto o bebê, por seu lado, manifesta-lhe de forma apropriada a necessidade de proteção contra a causa da agitação. Isso acaba por agravar a agitação materna, que, por sua vez, agrava o choro do bebê, como acontece no caso dos bebês que sofrem de “cólicas idopáticas”, chorando continuamente durante os primeiros três meses de vida (MORRIS, 1999).

Essas “cólicas” desaparecem por volta do terceiro ou quarto mês, quando o bebê se liga ao seu prestador de cuidados e começa a lhe responder, instintivamente, como se ela fosse o seu protetor. Nessa altura, o prestador de cuidados deixa de ser uma série desconexa de estímulos agitados para representar uma cara conhecida, e mesmo que continue a emitir esses estímulos, eles deixam de assustar, pois provêm de uma origem conhecida, com uma identidade amigável. Os laços crescentes entre o bebê e o prestador de cuidados acabam por acalmá-lo, reduzindo automaticamente a sua ansiedade e desaparecendo as “cólicas”. A única solução possível para eliminar previamente esse círculo vicioso seria ele aceitar a situação e se acalmar, algo que teria de ser muito verdadeiro, pois como aponta Morris (1999) é praticamente impossível enganar um bebê a esse respeito.

Além de extremamente sensíveis aos estímulos não verbais dos outros, os bebês utilizam uma série de sinais não verbais na sua comunicação. Enquanto os adultos podem exprimir a disposição do momento com um simples movimento de lábios, os bebês lhe juntam outros elementos. Assim, quando sorriem com toda a intensidade agitam igualmente os braços, estendem as mãos em direção ao estímulo, emitem vocalizações, inclinam a cabeça para trás, erguem o queixo, movem o tronco para a frente ou para o lado e exageram a respiração. Além disso, os olhos se tornam mais brilhantes e podem se fechar ligeiramente, formam-se rugas por baixo e ao lado dos olhos e, por vezes, sobre a ponte

nasal, acentua-se o sulco que vai dos lados do nariz aos cantos da boca. Além disso, podem deitar a língua de fora (MORRIS, 1976).

Tudo isso são indícios de que o bebê se esforça por contatar com o seu prestador de cuidados. Quando ele sorri, o prestador de cuidados responde com um sinal semelhante, e cada um recompensa o outro, estreitando a ligação entre ambos. No entanto, se o prestador de cuidados estiver agitado, ansioso ou zangado e tentar escondê-lo com um sorriso forçado, isso pode ser muito prejudicial para a criança. Como vimos anteriormente, nos primeiros anos de vida somos capazes de responder aos menores indícios de agitação ou de calma. Antes de sermos capazes de falar, damos uma importância muito maior aos mínimos movimentos, mudanças de posição e tons de voz (MORRIS, 1999).

Essa capacidade se conserva mesmo em adultos, mas os bebês, que ainda não falam, têm-na num grau mais elevado. Assim, quando o prestador de cuidados executa movimentos tensos ou agitados, por mais que os pretenda esconder, a criança se apercebe deles. E, se, ao mesmo tempo, ele forçar um sorriso, isso apenas provoca confusão na criança, transmitindo duas mensagens contraditórias. Se isso acontece repetidamente, pode originar perturbações permanentes e a criança encontrará grandes dificuldades mais tarde, quando tiver de estabelecer contactos sociais ou de se adaptar à vida adulta (MORRIS, 1999).

Essa capacidade especializada dos bebês decodificarem as mensagens não verbais é partilhada com outras espécies animais, que são capazes de responder às menores mudanças comportamentais ou ligeiras tensões corporais humanas, mostrando, assim, a origem filogenética das manifestações corporais das emoções. O sucesso das terapias assistidas por animais parece estar relacionado com esta questão, pois os animais, assim como os bebês, por não terem a linguagem verbal

desenvolvida, relacionada com o lado esquerdo do cérebro, são muito mais sensíveis à comunicação não verbal, relacionada com o lado direito do cérebro (MORRIS, 1999).

É essa sensibilidade que o psicomotricista tem de trabalhar na sua formação pessoal psicocorporal para poder estabelecer uma relação corporal de boa qualidade com as pessoas que atende, ao passo que os animais conseguem estabelecê-la de uma forma espontânea, da mesma forma que uma mãe, ou outro prestador de cuidados, consegue estabelecê-la com o seu bebê, tal como será explicado mais adiante.

3 O DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL

Segundo Ajuriaguerra (s.d.), a relação entre tônus e emoção se encontra especialmente evidente nos primeiros anos de vida da criança e nas relações que ela estabelece, que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Nos seus estudos, que desenvolveu com Wallon, encontramos as primeiras referências a alguns conceitos que designam essa forma de comunicação primordial no desenvolvimento da criança, como “relação tônico-emocional” e “diálogo tônico”:

> O caráter emotivo da relação tônico-emocional é assinalado por H. Wallon no que ele denomina de simbiose afetiva, a qual sucede à simbiose fisiológica primária entre a criança e a mãe e cria comportamentos que não são apenas gritos relacionados com os cuidados maternos que a criança necessita, mas sorrisos e sinais de contentamento que são já uma ligação puramente afetiva entre ela e os que se dão ao trabalho de lhe responder.
>
> A preocupação constante de H. Wallon foi a de demonstrar bem a importância da fusão afetiva primitiva em todos os desenvolvimentos posteriores do indivíduo, fusão que se exprime por meio de fenômenos motores, em um diálogo que é o prelúdio do diálogo verbal posterior e que nós chamamos de “diálogo tônico”. Esse diálogo tônico, que coloca o indivíduo por inteiro na

> comunhão afetiva, só pode ter como instrumento à sua altura um instrumento total: o corpo. (AJURIAGUERRA s.d, p. 134)

A partir da leitura de Ajuriaguerra (s.d.) ficamos com a ideia de uma construção conjunta com Henri Wallon do conceito de diálogo tônico, embora Corraze (2009), na sua revisão sobre o tema, explique que Ajuriaguerra teria partido do conceito original «réactions tonico-émotionnelles» de Wallon, para, posteriormente, começar a utilizar o termo «le dialogue tonique».

Segundo esse autor, Ajuriaguerra, que era um médico neurologista, a partir de seus trabalhos dentro da neurologia francesa, teria chegado à conclusão de que ela tinha despersonalizado a função motora. Por esse motivo, ele partiu em busca de outras concepções até encontrar em Wallon a satisfação de sua demanda, que defendia que a função motora é a primeira das funções de relação. Desse modo, conclui que seria errado estudar a psicomotricidade unicamente a partir do plano motor, situando o ato num contexto socioafetivo (CORRAZE, 2009).

Na psicologia do desenvolvimento infantil de Wallon, é amplamente reconhecida a importância que ele destacou sobre a afetividade no processo de desenvolvimento psíquico. Na sua tese de doutoramento, ele elabora a definição dos diferentes estágios de desenvolvimento psicomotor, nos quais a afetividade surge como o aspecto primário e base fundamental para a evolução de todos os estágios posteriores (WALLON, 2007).

Segundo Wallon (1930, 1950 e 1963 *apud* FONSECA, 2005), a emoção é o verdadeiro e quase único propulsor da ação, tratando-se de uma pré-linguagem de verdadeiro significado interafetivo e intersocial, na medida em que as expressões emocionais dependem da relação com os outros. As trocas entre o adulto e o bebê, realizadas por meio de gestos, carícias, atitudes, mímicas, vocalizações, abraços etc. vão adquirindo nuances afetivas e

expressões emocionais, num diálogo tônico e corporal, de índole relacional e afetiva.

Para Fonseca (2005) se trata de uma linguagem emocional com caraterísticas não verbais e não simbólicas, mas de grande relevância social. Nascida das emoções emanadas do corpo, a afetividade primária é, então, paralelamente somática, epidérmica, tátilo-quinestésica, extrassomática, relacional e social, porque a criança não se pode autoestimular, ou sentir sozinha os efeitos da sua motricidade. Assim sendo, o adulto pode ser considerado como a fonte primordial de afetividade, pois é ele que dá significado às expressões emocionais da criança, por meio das suas manifestações corporais, que possuem um efeito potente de contágio emocional e que produzem os vínculos necessários ao desenvolvimento psicomotor.

Por seu lado, o bebê pode ser considerado uma espécie de perito em afetividade, na medida em que a sua atividade acaba por afetar a atividade daqueles que o rodeiam, contagiando e solicitando os adultos para que satisfaçam as suas necessidades. A vida psíquica, que é gerada a partir dessa interação relacional entre o adulto e o bebê, vai tomando forma e dando origem à consciência subjetiva e à individualidade da criança, tal como explicam Wallon (1930, 1950 e 1963 *apud* FONSECA, 2005) e Vygotsky (1978, 1993 *apud* FONSECA, 2005). Nesse sentido, Fonseca (2005) considera a tonicidade a matéria-prima da vida afetiva e um dos elementos primordiais da sua teoria do Sistema Psicomotor Humano.

Wallon (1963 *apud* CORRAZE, 2009) destacou o papel das emoções e da atividade tônica nos atos motores e na atividade física, mostrando como as emoções e as suas nuances estão invariavelmente ligadas às variações do tônus e da vida orgânica. No contexto das relações primárias, as modificações do tônus

muscular estão relacionadas com as expressões emocionais, constituindo-se como manifestações tônico-emocionais. Essas manifestações são características da espécie humana, tendo em conta que as nossas relações sociais arcaicas são do tipo gregárias e fusionais. A essência e natureza das emoções estão, necessariamente, relacionadas a um fato: a extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo.

Durante a simbiose alimentar, o prestador de cuidados responde às expressões de satisfação do bebê, criando-se as associações condicionadas. Aos seis meses, quando se inicia o estágio afetivo ou tônico-emocional, o bebê já é capaz de expressões emocionais bastante variadas, e as respostas do envolvimento aos gestos da criança vão criar uma consonância afetiva, gerando o caráter comunicativo das emoções. Durante essa fase, ocorrem trocas recíprocas, que são o resultado de uma satisfação mútua e simultânea (CORRAZE, 2009).

Porém, o bebê ainda vive numa situação global e indivisível, gerando-se uma crise quando tem de se separar de sua mãe, dissociando-se, assim, do estado simbiótico. Na simbiose, o contato emotivo que se estabelece é na realidade uma espécie de contágio mimético, durante o qual o bebê se encontra totalmente envolto em sua emoção. Se ele se alienar nessas situações emocionais, será incapaz de se ir percebendo como distinto de sua mãe e como distinto do outro, pelo que a segurança do adulto se torna fundamental no desenrolar do processo, tal como veremos melhor adiante (CORRAZE, 2009).

Wallon (1959 *apud* CORRAZE, 2009) afirma que a simbiose afetiva mãe-bebê é a manifestação ontogenética do estado primitivo da sociedade humana. Nas suas observações, percebia que os primeiros gestos do bebê não têm como objetivo se apropriar dos objetos do mundo exterior, tratando-se de gestos

voltados às pessoas, gestos de expressão. Isso que representa o protótipo do funcionamento social humano, visto que a humanidade é precisamente feita de grupos e indivíduos que partilham ritos, tradições e uma linguagem que lhes permite colaborar entre si para dominarem o mundo exterior e se ajudarem mutuamente. Nesse sentido, o efeito de determinadas cerimônias, ritos e danças é suscitar as emoções que remontam a esses tempos primários.

O próprio Darwin (1872 *apud* CORRAZE, 2009) afirma que os movimentos de expressão da face e do corpo têm uma grande importância para a nossa harmonia, pois eles servem de primeiros modos de comunicação entre a mãe e o seu filho. Desse modo, nos permitem, posteriormente, perceber a simpatia dos outros em relação a nós e dar vigor e energia às nossas expressões verbais.

Influenciado por todas essas ideias, Ajuriaguerra foi construindo a sua concepção de psicomotricidade, com outros autores que também as partilhavam, como Soubiran, concluindo que o desenvolvimento do tônus e da motricidade se confunde intimamente com o desenvolvimento emocional da orientação, do gesto e da linguagem. Ajuriaguerra e Soubiran (1959 *apud* CORRAZE, 2009, p. 12) apontam que a presença do outro contribui de forma decisiva no desenvolvimento das aquisições motoras, relacionando de forma estreita a atividade motora com o envolvimento social, afirmando que “tônus e motricidade participam na organização relacional”.

Desse modo, esses autores chegaram à ideia do diálogo tônico como base do desenvolvimento motor, definindo a existência de quatro instrumentos de mediação entre o sujeito e o mundo social e físico: as emoções, o tônus, a relação fusional com a mãe e o corpo. Definiram, também, que os instrumentos de mediação entre a fisiologia e a psicologia são as emoções dos primeiros meses de vida, e que a expressão das emoções, assim como

dos conflitos psicoafetivos, relacionam-se com o canal tônico e as suas modulações (CORRAZE, 2009).

Ajuriaguerra e Soubiran (1959 *apud* CORRAZE, 2009) utilizaram os conceitos reichianos de “couraça caracterológica” e “hipertensão muscular”, para sustentar a ideia de que os movimentos de ação sobre o meio se encontram ligados a um suporte tônico sensível às emoções. O pensamento desses autores dava continuidade às concepções que marcavam a influência da Psicanálise na Psicomotricidade, afirmando que as situações conflituais se manifestam pelas atitudes tônico-emocionais.

Nessa perspectiva, a expressão emocional é entendida como uma construção decorrente da relação precoce entre a mãe, ou outro prestador de cuidados, e o bebê, percebendo-se que essa relação é do tipo fusional, já que os dois partilham ao mesmo tempo da mesma emoção. Como já vimos anteriormente, Ajuriaguerra (s.d.) deixa claro que o seu trabalho, com o trabalho de Wallon, demonstra a importância da fusão afetiva primária para o desenvolvimento ulterior do sujeito, fusão essa que se exprime por meio de fenômenos motores, num diálogo que é o prelúdio do diálogo verbal e que chamaram, então, de diálogo tônico.

Nesse sentido, o diálogo tônico é o que possibilita ao sujeito entrar na comunicação afetiva na relação primária, tornando-se a base de todas as relações posteriores. Essa comunicação afetiva se constitui como um caráter singular desse diálogo, tornando possível o surgimento da alteridade. Isso porque, é a partir dessa comunicação que se vai tornando possível a representação e o pensamento, para os quais é fundamental a construção do esquema corporal (CORRAZE, 2009).

Aos dois anos a criança já é capaz de imitar um movimento que visualiza, porque pode traduzir a sua percepção em um sistema postural. Essa capacidade é desenvolvida no contexto

da relação primária, que promove uma estimulação que favorece o estabelecimento das conexões entre os campos sensoriais ou exteroceptivos e posturais ou proprioceptivos. Portanto, a imagem do corpo é baseada na assimilação da experiência, veiculada do seu corpo em relação com o de outro (CORRAZE, 2009).

Essa construção está na base da evolução da fusionalidade à individuação, pois o diálogo tônico acontece sobre o duplo aspecto da identificação e do distanciamento. A criança passa assim da confusão com o outro à individuação, desenvolvendo a sua capacidade de se projetar no outro. Aos poucos, ela vai se percebendo graças à sua proprioceptividade, mas graças à ambiguidade desta situação, fica ao mesmo tempo, isolada e participante, atora e espectadora, se olha e se admira. Assim, a subjetividade e a introspeção, que têm origem no diálogo tônico, projetam-se para sempre na consciência do indivíduo (CORRAZE, 2009).

Vecchiato (2003) defende também a importância do diálogo tônico estabelecido na relação primária, referindo que ele acontece por meio do corpo, do contato e do tônus muscular. Esse diálogo pressupõe uma capacidade de ajustamento e resposta corporal adequada do prestador de cuidados às necessidades, não só fisiológicas, mas principalmente afetivas, do bebê. Nessa dinâmica relacional, ele se identifica, espontaneamente, com o bebê e desenvolve uma sensibilidade e disponibilidade corporal profunda, que lhe permite atingir um “acordo tônico”.

O acordo tônico se caracteriza pela penetração de tensões musculares recíprocas, que permitem recriar as sensações fusionais do período intrauterino, por meio do contato corporal, das tensões e movimentos, carícias, abraços, pressões e manipulações. Esse contato corporal permite que a criança sinta os próprios limites corporais, desenvolvendo a noção do seu eu corporal (VECCHIATO, 2003).

Segundo Boscaini (2004), a questão da comunicação entre o bebê e o seu prestador de cuidados não se coloca apenas no plano biológico, mas também, no plano fantasmático. Para esse autor, quando se fala em diálogo tônico, referimo-nos, necessariamente, a uma relação corporal na qual se experimentam modulações tônico-emocionais que acompanham as sensações, em particular o tato. O tônus e o tato são a base da comunicação, pois, como do ponto de vista ontogenético, o tônus se organiza primeiro que a motricidade e a palavra, o tato é o primeiro órgão sensorial a se desenvolver. Estes dois elementos, tônus e tato, constituem, então, o terreno do psiquismo primário, e é graças a eles que se desenvolve a ligação corporal com o outro e o conhecimento do seu próprio corpo e de si.

Essa vinculação pressupõe uma sensibilidade psicocorporal e uma capacidade de se pôr em contato com o outro. Por meio do tato físico se toca, se apalpa e se manipula com o fim de se comunicar, ao passo que, com o tato psíquico se utiliza o canal sensorial para sentir, observar, perceber, escutar e “falar”. Isso representa a arte de agir de modo coerente com a necessidade do outro. O desabrochar da vida psíquica dispara no momento em que o corpo do bebê entra em contato com a realidade corporal e psíquica do outro, pois é por meio dessa relação corporal que ele encontra um mundo constituído de emoções e pensamentos (BOSCAINI, 2004).

Para esse desenvolvimento do psiquismo é necessário que se reúnam algumas condições fundamentais, como um equipamento somático e instrumental de base, suficientemente, adequado, um ambiente portador e testemunho de emoções, afetos e pensamentos, que Winnicott (2002) denomina de “ambiente facilitador”. Esse ambiente é promovido pela capacidade do prestador de cuidados investir no bebê com a sua emoção e o seu pensamento e, que o próprio bebê seja capaz de agir com a sua

motricidade para se exprimir, viver as suas emoções, comunicar com o próprio corpo e estabelecer a sua iniciativa perante a realidade (BOSCAINI, 2004).

Desse modo, o bebê pode se ir tornando sujeito, no processo de desenvolvimento da sua alteridade, pela ação do prestador de cuidados que o reconhece, primeiramente, como uma parte de si e, posteriormente, como outro separado de si. Esse desenvolvimento depende, intrinsecamente, da existência desse adulto, que lhe dedica o seu pensamento e a sua capacidade de imaginá-lo como sujeito pensante, pela interpretação do seu tônus, do seu gesto, da sua mímica, do seu olhar, do seu grito e da sua postura. O prestador de cuidados, quando fala com o bebê enquanto o alimenta, move, lava ou veste, vai designando emoções nas suas expressões, por meio dos seus pensamentos e palavras, dando sentido e reconhecendo o outro como interlocutor, possibilitando uma comunicação na qual os dois se reconhecem (BOSCAINI, 2004).

Boscaini (2004) descreve que o bebê tem a possibilidade de, inicialmente, efetuar atos motores reflexos e automáticos e cabe ao seu prestador de cuidados a capacidade de transformá-los em atos psicomotores. Nesse contexto, as necessidades do bebê vão se transformando em desejos, direcionados, inicialmente, ao seu prestador de cuidados, com base nesse recíproco reconhecimento. O prestador de cuidados, ao reconhecer as necessidades do bebê a partir do seu próprio desejo de relação e de comunicação, vai transformando o seu movimento de puro ato reflexo em gesto, pela ação da linguagem.

Esse processo se deve à existência de duas pulsões primárias, a pulsão de fusão, que consiste numa experiência motora que tem como correspondente psíquico o fantasma de fusão, na qual se vive uma total simbiose do próprio corpo com o corpo do outro, e

a pulsão de difusão, que corresponde ao fantasma de expansão e se manifesta por meio de um movimento orientado para a exploração do espaço. O prestador de cuidados unifica essas duas pulsões sustentando-as, permitindo que o bebê experimente a continuidade corporal, espacial, do dentro-fora, e temporal, do primeiro-depois, graças à alternância de experiências de fusão e difusão (BOSCAINI, 2004).

Assim, percebemos que uma relação corporal positiva entre o prestador de cuidados e o bebê modela os traços de funcionalidade, continuidade e fluidez, criando, por uma base emocional e comunicativa, os primórdios dos futuros esquemas motores e a primeira organização da sua imagem corporal. No entanto, essa experiência só será positiva se existir uma tendência a se repetir, de modo suficientemente regular e rítmico, para que o bebê possa interiorizá-la e retornar a ela quando sentir desejo (BOSCAINI, 2004).

Essa regularidade experiencial constitui o traço de uma memória corporal, indicativa de um vínculo corporal, conferindo-lhe um sentimento de continuidade espacio-temporal e existencial. Isso permite ao bebê começar a representar o seu prestador de cuidados na sua ausência, contendo a sua própria frustração e mantendo o sentimento de unidade, que constitui o início do pensamento (BOSCAINI, 2004).

Segundo Boscaini (2004) existe no ajustamento tônico, postural e sensorial uma dimensão relacional primordial, que constitui a base de estruturação da palavra. A vivência corporal transmite a tensão e a sensação, que são as bases da construção do espaço corporal e psíquico. Como o início do dinamismo da vida depende do tônus, a perda desse dinamismo está relacionada com o sofrimento. De acordo com esse autor, nos comunicamos através da modulação tônica, que está presente desde o nascimento até

ao fim da vida. Esse constitui o terreno por meio do qual se alcança a simbolização, a tomada de consciência de si e da realidade.

De acordo com Boscaini (2004), no primeiro ano de vida, a incapacidade motora do bebê exige que ele seja apoiado, permitindo se instalar a comunicação pelo diálogo tônico, ao passo que, no segundo ano, com a conquista da autonomia motora, abre-se espaço para uma comunicação a distância, reduzindo o contato corporal e substituindo-o pelo olhar e pela voz, graças a um novo tipo de investimento. Desse modo, o diálogo tônico persiste como testemunho do vínculo corporal e do acordo criado entre os interlocutores.

No terceiro ano de vida, o fato de o bebê ser tocado, mesmo que por breves momentos, pode representar a consolação que necessita para se orientar na tendência do movimento exploratório e da atividade motora. Ao longo dos anos, o diálogo tônico persiste no interior da linguagem verbal, na qualidade de articulação da palavra, que mantém múltiplos aspectos não verbais, como o ritmo, o volume, a intensidade, a acentuação, a cadência, entre outros. Na vida adulta, o diálogo tônico é retomado e elaborado, essencialmente, no interior da vida amorosa conjugal (BOSCAINI, 2004).

Durante esse processo de desenvolvimento, a pessoa vai utilizando e integrando três componentes da comunicação não verbal, que podem ser observadas numa ótica psicomotora: o tônus, a postura e o movimento. O tônus é a componente mais arcaica e que, portanto, está menos sujeita ao controle voluntário, exprimindo modulações com modalidades opostas como perigo/segurança, aceitação/recusa ou dependência/autonomia (BOSCAINI, 2004).

Por sua vez, a postura regula a função vital do equilíbrio, mas, também, constitui o lugar onde se originam e formam as

emoções. Cada emoção tem a sua particularidade tônico-postural, exprimindo mensagens com modalidades relacionais de defesa/ataque, aceitação/recusa, abertura/manutenção/interrupção. Por exemplo, uma postura aberta com o tônus baixo pode significar aceitação, porém, se o tônus é elevado pode indicar ataque, enquanto uma postura fechada com o tônus alto pode significar recusa, e uma postura fechada com o tônus baixo pode indicar insegurança (BOSCAINI, 2004).

Por fim, o movimento exige um tônus voluntário, que permita uma relação funcional da pessoa com a realidade, para conhecê-la e medir o conteúdo da comunicação. O movimento se transforma em gesto, indicando a harmonia da vida sensorial, emotiva e da representação mental. A organização postural-motora se expressa nas modalidades mobilidade/imobilidade, encontro do corpo/realidade no espaço-tempo objetivo e vida/morte (BOSCAINI, 2004).

Podemos perceber agora que tanto a instabilidade quanto a inibição da criança não constituem um movimento adaptativo, exprimindo uma relação negativa com o ambiente, na qual a repetitividade, a desordem e o bloqueio constituem defesas no confronto da relação com o outro. Assim, o tônus, a postura e o movimento podem ser entendidos como estreitamente ligados, constituindo a base da imagem corporal (BOSCAINI, 2004).

Nesse processo de integração tônico-postural-motor está implicada a função do equilíbrio, que permite ao bebê a conquista da verticalidade. No caso de haver uma má integração do tônus, da postura e do movimento, ou seja, na ausência de uma linearidade tônica adequada ao equilíbrio e à coordenação motora, podem ocorrer paratonias, que estão relacionadas com dificuldades afetivas, atraso no desenvolvimento motor, distúrbio da identidade, distúrbio e atraso na linguagem e dificuldades de aprendizagem (BOSCAINI, 2004).

Numa perspectiva psicomotora de inspiração psicanalítica, podemos dizer que o desempenho da função materna proporciona a estruturação da imagem do corpo no bebê, ao passo que a função paterna possibilita a organização e estruturação do eixo corporal, por meio da introdução no espaço relacional da distância, mediada pelo olhar e pela palavra. Trata-se da passagem da lógica da pele, da ordem do fantasmático, à lógica da visão, da ordem da realidade, e à lógica da linguagem, da ordem do simbólico, estabelecendo-se uma nova reorganização e possibilitando a origem da criatividade. Ao acontecer a superação da representação fantasmática do sujeito, que é a imagem do corpo, pelo esquema corporal, que constitui uma base neuropsicológica fundamental, vai se estabelecendo uma interação entre esses dois elementos que é determinante na organização da vida psíquica (BOSCAINI, 2004).

Martins (2015) destaca a presença ou ausência do outro, a dinâmica de aproximação/afastamento, a dinâmica postural e gestual, as atividades de contenção, as sincronias rítmicas e o contacto térmico como elementos que constituem os suportes essenciais à organização primária do psiquismo. Trata-se de enfatizar a importância da corporalidade nos processos precoces de comunicação, quando esta é mediatizada essencialmente por processos tônico-emocionais de comunicação, impregnados de afetos, desejos e emoções.

Portanto, esses processos são fundamentais para a constituição dos modelos internos dinâmicos, que na fase pré-linguística asseguram o sentimento de identidade e a possibilidade de individuação e diferenciação em relação ao outro. No caso de o prestador de cuidados ser incapaz de assegurar a boa realização desses processos, a tensão no bebê tende a se estruturar como uma defesa, ativando progressivamente insônias, rigidez, descoordenação motora, instabilidade, descontrole dos esfíncteres

ou distensão e quietude, que se estruturam como passividade, inibição e alheamento (MARTINS, 2015).

Por outro lado, se o prestador de cuidados for emotivo, comunicante e pensante, é capaz de tornar prazerosa a experiência corporal, transformando a tensão fisiológica em tensão psíquica, incluindo a criança no espaço relacional e no tempo tranquilo de espera, favorecendo a integração do tônus com a motricidade. Assim, o movimento se converte em gesto e linguagem com significação e intencionalidade (MARTINS, 2015).

Martins (2015) refere que nas relações satisfatórias o bebê possui a faculdade de estar atento e vigilante, envolvido na sua hipertonia fisiológica, conseguindo identificar coisas e pessoas e compreender que a sua tonicidade é um sistema de comunicação com o outro. Quando o prestador de cuidados está ausente, o envelope tônico aumenta a sua tensão e o bebê representa a ausência do outro, e, quando ele chega, esse envelope tônico descontrai, pela sua presença. Portanto, a criança desenvolve a sua capacidade de comunicar por meio do seu corpo, pois a comunicação tônica primária emocional está na base da capacidade do ser humano se relacionar e ser empático com os outros.

De acordo com Martins (2015), o tônus, além de ser dependente da expressão de mecanismos medulares e reflexos, subcorticais e automáticos, está intimamente relacionado com as trocas afetivas primárias, por meio de processos de assimilação, que conservam em memória a história biológica e psicológica. Nessa perspectiva, o tônus é uma espécie de cartão de identidade psicocorporal que nos identifica não só pela postura e movimento, mas também pelo perfil da nossa regulação emocional e expressão comportamental.

Martins (2015) aponta, também, a importância dos processos de imitação no desenvolvimento e qualidade da relação primária, destacando as pesquisas de Rizolatti e Sinigaglia (2011 *apud* MARTINS, 2015), sobre a importância dos neurônios espelho. Tal como veremos mais à frente, esses autores descobriram que esses neurônios respondem na execução de uma ação e, da mesma forma, na observação da mesma ação, o que representa uma forte evidência neuropsicológica da existência de representação das ações. Na medida em que a informação sensorial é recebida durante a observação das ações, ela se codifica como um eco do ato motor, em resposta à sua execução e observação.

Os autores da psicanálise se debruçaram, ainda, sobre a importância das interações primárias no desenvolvimento de uma boa capacidade de elaboração mental. Segundo Barros (1996), o bebê vive, sob a forma de sensação, experiências boas e más, de frio ou calor, de fome ou satisfação, de dor ou prazer e de companhia ou abandono, reagindo de acordo com o que sente por meio de gestos, esgares e mímicas.

Por sua vez, o prestador de cuidados, com o seu amor, intuição e fantasia, numa fina percepção, recebe essas reações e lhes atribui significado, reenviando-as ao bebê por meio das suas próprias emoções. Assim, por esse jogo de intensas trocas, feitas de impulsos e elementos ainda confusos, aparentemente caóticos, o prestador de cuidados vai transformando esses elementos em coisas com sentido, constituindo o primeiro modelo de comunicação organizativa de toda a atividade mental do bebê. Pouco a pouco, essa comunicação vai se organizando em pensamento simbólico, que irá se desenvolver e enriquecer, pela repetição dessas trocas de qualidade afetiva, que Barros (1996) designa de “qualidade maternal”.

Essa qualidade maternal foi designada por Winnicott (2002) por “holding (segurar)”, tratando-se, precisamente, dessa capacidade

do prestador de cuidados segurar o bebê. Esse segurar vai muito além do apoio físico que ele dá ao bebê, sendo igualmente o suporte psíquico que ele oferece e que permite que o bebê se desenvolva e se constitua como indivíduo. O *holding* consiste, então, em tudo aquilo que o prestador de cuidados é e faz, e que vai permitindo ao bebê que também seja e faça.

É interessante, em relação a esse termo escolhido por Winnicott (2002), observarmos como ele destaca uma qualidade que outros autores, que serão citados neste trabalho, referem como central na relação primária, que é a segurança/confiança. Além disso, ao longo do trabalho será perceptível, a importância dessa qualidade no estabelecimento da relação do psicomotricista com as pessoas que atende, como elemento fundamental na mediação psicocorporal e no diálogo tônico-emocional que desenvolve no seu trabalho.

De acordo com Barros (1996), o prazer e o sofrimento do bebê encontram uma organização e um sentido por meio da forma como o prestador de cuidados reage e contém os seus movimentos, devolvendo-lhe as suas vivências sob a forma de boas experiências emocionais. Essas experiências se tornam, então, agradáveis ou suportáveis para o bebê, podendo encontrar sentido nelas, e ir adquirindo a capacidade de se conter a si próprio. Se esse jogo ocorre satisfatoriamente para os dois e não houver incidentes graves, verifica-se, a princípio, uma boa harmonia na evolução da relação.

No entanto, se o prestador de cuidados não se encontra satisfeito, se não vive com prazer, se está desiludido ou demasiado só, não tem disponibilidade e energia para estas tarefas tão complexas e acaba não tendo condições para investir bem no bebê. Nestes casos, ele frustra de forma gravosa todo este processo de intercomunicação, deixando o bebê numa espécie de isolamento

interior que lhe vai bloquear o caminho que o leva à capacidade de simbolizar, de mentalizar e de pensar. O bebê passa, então, a repetir obstinadamente certos comportamentos, que têm a ver com experiências não conseguidas, que lhe causaram sofrimento por falta do eco de alguém (BARROS, 1996).

Dessa forma, não lhe é possível mentalizar o seu sofrimento por falta dessa relação primária satisfatória, ficando as suas emoções desagregadas dentro de si, à espreita, numa espécie de esperança, inconsciente, de encontrar alguém com quem as possa realizar, de forma a conseguir ligar dentro de si o que ficou desconexo. Como aponta Ferreira (s.d. *apud* BARROS, 1996, p. 98), “se a mãe como modelo de comunicação não pensou a criança, será muito difícil a criança poder pensar”. Nessas situações, cria-se uma ruptura no processo de evolução do pensamento, que, mais tarde, na experiência escolar, pode assumir a forma de sintomas, quer no plano da aprendizagem, quer no do comportamento.

4 A RELAÇÃO TÔNICA

A partir da sua experiência prática e do processo de construção das suas práticas psicomotoras, Lapierre e Aucouturier (1984) definiram que a relação tônica é o intercâmbio dialético que se pode estabelecer entre dois corpos e que lhes permite se compreenderem, estabelecendo uma situação de fusionalidade mais ou menos simbólica, na qual existe uma comunicação profunda e se encontra prazer na relação. Essa relação, que esses autores definiram como de penetração conjunta, pode ser feita em contato direto, e, também, a distância, e pode acontecer em movimento ou na imobilidade. O vetor da comunicação não é o gesto dinâmico em si mesmo, que se encontra ligado à motricidade voluntária, e sim as modulações tônicas que dão ao gesto o seu conteúdo afetivo e emocional, que estão ligadas à subcorticalidade.

A comunicação tônica é feita de uma multiplicidade de nuances muito finas, não passíveis de serem tranformadas em linguagem verbal e, assim, são muito mais sentidas do que compreendidas pelo outro. Por esse motivo, a relação tônica não pode ser descrita por palavras, que se remetem, necessariamente, a conceitos intelectuais, que são insuficientes para defini-la integralmente (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1984).

Pode-se quase dizer que se trata de uma relação de ordem biológica ou psicofisiológica, pois se somos capazes de sentir o outro por meio do seu corpo e das suas produções coporais, é porque a nossa organização biológica é idêntica. Isso permite, com referência ao nosso próprio corpo, sentir o que o outro sente. Trata-se de uma espécie de cumplicidade implícita num mundo fechado que engloba os dois seres e dos quais os outros estão excluídos. Quando acontece esse tipo de relação profunda, existe uma perda de consciência do que se passa ao redor, de tudo o que não seja o outro (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1984).

Nesse sentido, a dialética tônica exprime a dialética fusional, como indicam Lapierre e Aucouturier (1984, p. 56), fazendo referência ao “fantasma de fusão”, que tem origem na relação primária mãe-filho: “é a ‘re-união’ de dois corpos que, além da sua separação, encontram a sua unidade biológica e participam da mesma vida. O fantasma de fusão está presente em qualquer relação tônica verdadeira, em contato direto ou à distância”.

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), a fusão começa a ser vivida no período pré-natal, a partir das sensações iniciais que o feto registra, desde que o desenvolvimento do seu aparelho neurológico o permite, o que acontece pelo quinto mês da vida intrauterina. Banhado no líquido amniótico, que está na mesma temperatura do seu corpo, portanto sem limite térmico entre o dentro e o fora, ele vive num estado de indiferenciação total, sendo parte não separada do

corpo da mãe. Estando satisfeitas as suas necessidades fisiológicas, ele não tem necessidades, nem desejos, nem frustrações, encontra-se num estado de completude e plenitude.

Não possuímos lembrança consciente dessas sensações, mas elas deixam traços mnésicos profundos no nosso inconsciente. Após o nascimento, a fusão pode ser vivida entre o bebê e aqueles que cuidam dele, e consiste numa experiência inconsciente e inexprimível, por meio do ajuste das tensões psicotônicas entre os dois corpos. Essa harmonia provoca uma sensação de "fusão biológica", uma confusão entre as suas próprias tensões tônicas e as do outro, uma perda dos limites do corpo em com penetração recíproca (LAPIERRE, 2010).

Essa vivência fusional só pode ser estabelecida se houver um desejo e prazer mútuos, ou seja, se o adulto entrar no "jogo fantasmático", encontrando o seu próprio desejo de fusão, no qual a criança se torna o complemento da sua própria falta. O que acontece nessas vivências psicotônicas mais ou menos fusionais, tais como: as satisfações, as rupturas e as frustrações que elas geram, é inscrito no inconsciente e constitui as estruturas primárias da personalidade (LAPIERRE, 2010).

A vivência da fusão parece estar relacionada com o conceito de entrar em "fluxo", introduzido por Csikszentmihalyi (1990 *apud* GOLEMAN, 2007). Segundo esse autor, a capacidade de entrar em fluxo é a inteligência emocional no ponto mais alto, pois o fluxo representa a excelência da canalização das emoções na execução de uma tarefa. No fluxo, as emoções estão, totalmente, alinhadas com a tarefa que é realizada. Fluir se trata de uma experiência gloriosa, marcada pela sensação de alegria espontânea, e mesmo de êxtase, sendo, intrinsecamente, compensadora.

De acordo com Goleman (2007, p. 78), o fluxo é "um estado em que as pessoas ficam absolutamente absortas no que estão a

fazer, dando atenção exclusiva à tarefa, a consciência em fusão com os atos. Na verdade, pensar demais no que está a acontecer causa interrupção no fluxo". Nesse estado, a atenção fica tão focada que as pessoas restrigem a sua consciência à estreita gama de percepção relacionada com o que estão a fazer, perdendo a noção de tempo e de espaço. Durante um estado de fluxo não existe lugar para preocupações ou ruminações, ocorrendo um controle absoluto do que está sendo feito, numa alta sintonização com as mudanças de exigência da tarefa. Além disso, não existe uma preocupação com o desempenho, pois a motivação reside no puro prazer que é vivido.

Segundo Goleman (2007), a essência do fluxo é um estado de alta concentração, no qual parece estar presente um circuito de *feedback*. Assim que a concentração se começa a fixar, assume-se uma força própria, que ao mesmo tempo proporciona um alívio da turbulência emocional e torna fácil a tarefa. A qualidade da atenção no fluxo é relaxada, mas altamente focada, não havendo interferências emocionais. A sensação de êxtase que é vivida consiste num subproduto da focalização da atenção. Parece ser o que acontece no caso de determinados estados de meditação profunda, nos quais o fluxo é induzido por nada mais que intensa concentração, ou no caso de um artista quando a sua arte atinge um ponto elevado. São momentos de autossuperação em determinada atividade, como aqueles que ocorrem nas realizações criativas e originais, decorrentes de estados de "elevação" ou "imersão obstinada".

Ver alguém em fluxo transmite a sensação de que o auge do desempenho parece natural e banal. Em nível neurofisiológico acontece o mesmo paradoxo: a melhor execução é realizada com um dispêndio mínimo de energia mental. No fluxo, o cérebro se encontra num estado "frio", no qual a estimulação e a inibição dos circuitos neurais estão sintonizados com a solicitação do

momento. Quando alguém se encontra numa atividade que prende e mantém, sem esforço, a sua atenção, o seu cérebro "se acalma", acontecendo uma diminuição de estimulação cortical (GOLEMAN, 2007).

O fluxo só ocorre perto do cume da capacidade, no qual as aptidões estão bem ensaiadas e os circuitos neurais são mais eficientes. Assim, quando o cérebro trabalha com menos eficiência, devido ao cansaço ou nervosismo, existe uma falha na precisão do esforço cortical, com a ativação de muitas áreas supérfluass, o que é incompatível com o estar em fluxo. Neste caso, instala-se um estado geral que se sente como estando altamente distraído. Ao contrário, quando a pessoa está em fluxo e o cérebro atua na eficiência máxima, ocorre uma relação precisa entre as áreas ativas e as exigências da situação (GOLEMAN, 2007).

Podemos, ainda, relacionar a vivência da relação tônica com o que Maslow (s.d. *apud* CHOPRA, 1989) descreve como "experiências de pico", que se tratam de experiências de aprofundamento, momentos de pura e positiva felicidade, nos quais todas as dúvidas, medos, inibições, tensões e fraquezas ficam de lado. São momentos em que a autoconsciência se perde e a sensação de separação e distância desaparecem, residindo neles um elevado poder de cura.

5 DIMENSÃO INCONSCIENTE DO DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL

Convém fazer uma breve explicação sobre o termo "fantasma", pois no âmbito da Psicanálise o termo "fantasma" ou "fantasia" têm um emprego muito extenso. Segundo Laplanche e Pontalis (1988), estes dois termos teriam originalmente um sentido idêntico, provindo do termo alemão *Phantasie*, que designa a imaginação. Pela definição desses autores, os termos remontam à "encenação

imaginária em que o indivíduo está presente e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente" (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p. 45).

Além disso, o "fantasma", ou a "fantasia", podem se apresentar sob diversas modalidades, sendo elas fantasias conscientes, ou sonhos diurnos, e fantasias inconscientes, que são reveladas por meio da análise, sendo estruturas subjacentes a um conteúdo manifesto. A teoria freudiana defende a importância dos fantasmas (ou fantasias) na etiologia das neuroses, apontando que as cenas infantis patogênicas encontradas no decorrer da análise não se tratam de realidades materiais, mas de realidade psíquica. Essa teoria e toda a reflexão psicanalítica posterior se centraram em explicar a estabilidade, eficácia e o caráter relativamente organizado da vida fantasmática do indivíduo (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988).

A teoria freudiana associou, inicialmente, o termo "fantasma" ou "fantasia", aos sonhos diurnos, cenas, episódios ou romances que o indivíduo forja e a si mesmo conta no estado de vigília. Posteriormente, passou a ser relacionado mais ao insconsciente, ligado ao desejo, o que é atestado pela utilização do termo *Wunschphantasie*, ou fantasma de desejo. Como o desejo tem a sua origem e modelo na vivência da satisfação, poderá se concluir que as fantasias mais primitivas tendem a encontrar objetos alucinatórios, ligados às primeiras experiências de crescente tensão interna e respectiva resolução. Numa fase mais tardia, a teoria freudiana passa a defender a existência de esquemas inconscientes que transcendem a vivência individual e que são transmitidos hereditariamente, tendo sido desigandos de "protofantasias" (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988).

Lapierre e Aucouturier (1984) explicitam que o sentido que dão ao termo "fantasma" está relacionado com a produção

imaginária inconsciente, que ao contrário da pulsão, que é pré-formada e ligada ao biológico, estrutura-se em referência a uma experiência vivida. Essa experiência é do tipo emocional e está ligada a sensações de prazer ou desprazer, originando um registro insconsciente que é capaz de motivar comportamentos, sem que o indivíduo tenha consciência dele. Segundo Lapierre (2010), os fantasmas são representações de atos, de relações corporais imaginárias, que estão relacionados com experiências vividas de prazer ou desprazer, portanto, suscetíveis de provocar o desejo ou o medo da atuação.

De acordo com Lapierre e Aucouturier (1984), a falta no corpo é o fantasma original, de origem psicofisiológica e ligado à vivência do nascimento como uma ruptura fusional. A partir desse momento é originado um desejo inconsciente de retorno a esse estado fusional de plenitude pré-natal, criando-se no nível imaginário o “fantasma de fusionalidade”, que vai influenciar o nosso comportamento ao longo da vida. Segundo esses autores, esta falta é, originalmente, não apenas uma “falta no corpo”, mas também, uma “falta do corpo do outro”, ou seja, é uma “falta no corpo, do corpo do outro” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 14).

Esta procura do outro vai tomando formas cada vez mais simbólicas, substitutivas da fusão corporal, que podem ser mais ou menos satisfatórias para a criança. Assim, origina-se o chamado “espaço fusional” que é o local de fusionalidade simbólica, a distância, por meio das produções do corpo do outro. Ao contrário da fusão de contato corporal, na qual não existe “mediação” entre os corpos, essa comunicação é sempre mediatizada pelos “mediadores de comunicação”, que são o gesto, o olhar, a voz, entre outros (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Trata-se, a princípio, de uma troca de sons vocais, depois se torna palavra, mímica do rosto e do corpo nas suas atitudes,

e, por fim, realiza-se por meio dos objetos. Aqui se encontra a origem das noções psicomotoras de esquema corporal e organização espacio-temporal, pois o surgimento desse espaço de comunicação está relacionado com o fato de a criança começar a perceber o seu corpo como distinto do de sua mãe, e que existe um espaço e um tempo de comunicação entre elas (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1984).

Segundo Lapierre (2010), o fantasma de fusão está na origem de outros fantasmas que têm um papel fundamental na vivência inconsciente da relação, que são: o fantasma de contenção, que se baseia na dicotomia conter e ser contido; o fantasma de penetração, que incluiu penetrar e ser penetrado, num sentido muito além da penetração sexual e o fantasma de devoração, que consiste em devorar e ser devorado. Todos esses fantasmas carregam em si a ambivalência entre o desejo e o medo.

O desejo fusional provoca o desejo de incorporar o outro, que é a própria fonte de prazer, de maneira a tê-lo sempre dentro de si. Devorar o seio, ou devorar a mãe, são fantasmas que poderão adquirir, mais tarde, uma dimensão simbólica de apropriação do poder do outro. Nesses casos existe uma substituição do ego corporal pelo ego psíquico, e os “alimentos” do ego psíquico concernem tanto a esfera afetiva, a “sede de amor” quanto a esfera intelectual, o “apetite pelos conhecimentos”. Para a criança, esse fantasma de devoração suscita sentimentos ambivalentes tanto em devorar quanto em ser devorada, que corresponde ao seu desejo fusional de voltar ao ventre materno, de ali ser absorvida, reincorporada, contida, mas, por outro lado, a coloca como objeto passivo do desejo da mãe, que vai contra o seu desejo de autonomia (LAPIERRE, 2010).

O fantasma de penetração, por sua vez, está relacionado com o desejo ativo de entrar no outro ou recebê-lo em si mesmo.

A penetração sexual é apenas um aspecto muito limitado da problemática do “dentro” e do “fora”. O envelope corporal tem outros orifícios que permitem a penetração de sensações exteroceptivas, tais como: a visão, a audição, o olfato ou o paladar. Por meio dessas sensações, ocorre a penetração simbólica do outro, de sua imagem, seus gestos, suas atitudes, sua voz, seu odor, suas palavras (LAPIERRE, 2010).

Além disso, a pele e os tecidos musculares subjacentes permitem, como já vimos, a penetração pelo contato corporal, por meio das tensões psicotônicas transmitidas de um corpo ao outro. O que vemos e sentimos do outro, suscita em nós uma imagem pluridimensional e uma representação integrada no nosso psiquismo, que pode ser integrada nos nossos processos de pensamento e de vivência afetiva (LAPIERRE, 2010).

Lapierre (2010) defende que é preciso absorver uma parte daquilo que se recebe, rejeitar o que é nocivo e tomar o cuidado, quando se penetra o outro, de não ser absorvido. Esses fantasmas corporais surgem no inconsciente, por ocasião de toda relação, resumindo-se a três significantes elementares: penetrar, absorver e rejeitar. Essas significantes podem se encontrar sob as suas formas ativas ou passivas, sustentadas pela ambivalência do desejo e do medo, da aceitação e da recusa, da transgressão e da proibição.

O distanciamento em relação ao corpo do outro, permite, então, o surgimento dos mediadores de comunicação e o desenvolvimento da identidade, que começa por ser uma identidade corporal, como veremos melhor mais à frente. Para que esse processo se desenvolva, o corpo da criança começa a ser reunido numa imagem global, que aparece em torno dos 8 a 9 meses no estágio do espelho, que é quando a criança começa a identificar as suas partes do corpo como suas, construindo o seu eu corporal

unificado e autônomo. Esse processo é desenvolvido por meio das experiências motoras da criança na relação com a mãe, ou outro prestador de cuidados, que lhe proporcione vivências nas quais o seu corpo esteja totalmente engajado, dando-lhe essa noção de totalidade. (LAPIERRE, 2010).

Mais tarde, vemos a procura sistemática da criança por certos jogos como balanços, rotações, saltos em profundidade e quedas, que segundo Aucouturier (1994) estão relacionados com aquilo que ele designou como “fantasmas de ação”. Essas explorações da criança têm uma forte carga emocional ligada ao medo da queda, às sensações viscerais e à desorganização das tensões tônicas de postura no movimento ou na perda dos apoios. Portanto, a criança as realiza melhor quanto mais segurança tiver conquistado anteriormente na sua relação primária.

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), a ruptura fusional está necessariamente ligada às origens primárias da agressividade. Quando a criança começa a se perceber como um ser individual e distinto do seu prestador de cuidados, inicia, também, o desenvolvimento da noção de um desejo próprio, pelo qual tem de lutar e defender. Para tal, ela passa a negar o desejo do seu prestador de cuidados, para depois poder assumir o que realmente deseja, que pode estar, ou não, em concordância com o desejo do outro. É a fase do “não”, o terceiro organizador psíquico na teoria de Spitz (s.d. *apud* GOLSE, 2005), no qual a criança apresenta a oposição ao desejo da mãe, negando-se a aceitar esse desejo. Nesta fase, ela ainda não compreende as motivações do não, mas apenas os seus afetos, estar a favor ou contra o outro.

Lapierre (2010) explicita que a agressividade é vista, nessa perspectiva, como uma afirmação de si, na relação com o mundo e com os outros. Ao contrário da teoria freudiana, que relaciona a agressividade à pulsão de morte, Lapierre (2010) defende que

se trata de algo relacionado com a pulsão de vida. Nos seus trabalhos com crianças pequenas, Lapierre (2010) percebia o surgimento dessa agressividade, inicialmente, como um desejo de posse do corpo do adulto, depois uma agressividade voltada contra ele, que no contexto do brincar pode levar até à sua morte simbólica, e, por fim, a sua dominação e domesticação, nas quais a criança começa a viver simbolicamente o seu poder perante o outro e o mundo.

Se pensarmos em termos filogenéticos parece mais lógico associarmos a agressividade à pulsão de vida, dado que no contato com as outras espécies animais sempre necessitámos usar a nossa agressividade como meio de sobrevivência e conservação da espécie. Morris (1999) aponta que os animais lutam entre si por uma de duas razões: para estabelecer domínio numa hierarquia social, ou para estabelecer os respectivos direitos territoriais num determinado local.

Segundo este autor, algumas espécies são puramente hierárquicas, sem territórios fixos, enquanto outras são puramente territoriais, sem problemas hierárquicos. Outras ainda mantêm hierarquias nos seus territórios e têm de encarar ambas as formas de agressão, como é o caso da nossa espécie, que herdou o sistema hierárquico dos primatas e o hábito de regressar a um abrigo fixo característico dos carnívoros. Se analisarmos o nosso comportamento atual percebemos que ainda hoje estas são as motivações principais para a agressividade na nossa espécie (MORRIS, 1999).

Morris (1999) refere que, além da defesa comum do território e da organização hierárquica, a prolongada fase de dependência dos mais novos, que levou à adoção de unidades familiares unidas em pares, exigiu outra forma de autoafirmação. Assim, cada macho, ao se tornar chefe de família, passou a ter de defender

a sua própria habitação no interior da colônia, o que fez com que surgisse uma nova forma de agressividade que ainda hoje é bem manifesta, apesar de as complexidades da sociedade atual.

No entanto, como explica Morris (1999), essas formas de agressividade foram se especializando nas várias espécies, adquirindo formas específicas de manifestação. Em diversos casos, se criaram formas simbólicas de expressão da agressividade, que evitam que se chegue a conflitos violentos que poderiam levar à morte e dizimar todos os indivíduos. Nos casos em que os animais entram em conflitos corporais existem sinais de apaziguamento, o que permite que cheguem a um acordo sobre qual é o vencedor, que se assume como o macho dominante. No caso da nossa espécie, os danos foram aumentando em virtude do desenvolvimento tecnológico, que permitiu a criação de poderosas armas que permitem ataques a tão grandes distâncias que os vencedores não conseguem ver os sinais de apaziguamento dos vencidos e a agressão se torna uma violenta devastação.

Segundo Morris (1999), os nossos instintos animais de agressividade para com os nossos semelhantes visam à sua derrota e não ao seu assassínio, a agressão visa à dominação e não à destruição. Ora, na prática psicomotora, os conflitos simbólicos que surgem parecem indicar o que defende Morris (1999), ou seja, uma necessidade de viver a dominação do outro, como forma de autoafirmação. Nas sessões de Psicomotricidade pode até acontecer um assassinato simbólico, mas que é logo seguido de um renascimento, como forma de garantir a parceria simbólica e reafirmar o poder daquele que, simbolicamente, tira e devolve a vida ao outro.

A teoria do cérebro tri-único de Mac Lean (s.d. *apud* LAPIERRE, 2010) parece corroborar essas ideias, já que, segundo ela, o cérebro humano possui estruturas semelhantes

às de outras espécies animais, nomeadamente as estruturas do cérebro reptiliano, que estão relacionadas com os instintos e que compartilhamos com os répteis; do cérebro límbico ou paleomamífero, que estão relacionadas com as emoções e que compartilhamos com os outros mamíferos; e do neocórtex, que estão relacionadas com a programação e associação e que compartilhamos, em certa medida, com os outros primatas.

Lapierre (2010) descreve que, nas intervenções psicomotoras que realizava com adultos e crianças, as atividades se dirigiam, espontaneamente, em duas direções opostas, por um lado, a agressividade, expressa sob a forma de jogo, mas, às vezes, investida em crises de violência e de raiva, com forte implicação emocional e desembocando com frequência no assassinato simbólico; por outro lado, a procura de um acordo carregado de afetividade e de ternura, exprimindo-se, frequentemente, sob uma forma regressiva, por meio de relações de tipo parental, podendo chegar a situações fusionais. Isso põe em evidência a polaridade de amor e ódio das relações humanas, o que motivou Lapierre (2010) a contrariar a teoria freudiana, que aponta que as duas pulsões fundamentais são a de vida e a de morte, defendendo, em contraposição, que são a pulsão da agressão e a pulsão do amor.

Lapierre (2010) conclui que a agressividade é uma pulsão de vida, na medida em que toda a vida tem necessidade de lutar pela sua conservação e pela sua afirmação. Para ele, as outras pulsões descritas pela teoria freudiana, em particular a pulsão sexual, estão a serviço dessas duas pulsões básicas, a agressividade e o amor, que determinam todos os comportamentos humanos e estão na origem de todos os conflitos intrapsíquicos.

Lapierre (2010) defende, ainda, a existência de outra pulsão relacionada à libido corporal, chamada de pulsão motora, ou pulsão

do movimento, que é, também, geradora de prazer. O movimento interno e externo é, com a reprodução, aquilo que caracteriza a vida, pelo que, nessa perspectiva, esta é a pulsão de vida por excelência, surgindo ainda no útero, como a primeira pulsão, bem antes do nascimento. Segundo Lapierre (2010) existe, em particular na criança, um prazer do movimento em si mesmo e para si mesmo, sendo correr, saltar, trepar ou lançar atividades estimulantes.

Encontramos aqui um paralelismo com o que, anteriormente, já vimos que Aucouturier (1994) chama de “fantasmas de ação”. A esse prazer primário se junta mais tarde a outro, o de agir sobre os objetos e sobre os seres, de modificar o ambiente, que dá origem à pulsão de dominação. Essa pulsão está relacionada ao domínio do próprio corpo, que acontece durante o que os psicanalistas chamam de estágio anal, caracterizado pela aquisição do domínio muscular, no qual o domínio dos esfínteres é apenas um dos seus aspectos. Dominando o seu próprio corpo, a criança começa a querer dominar o seu ambiente e a afirmar o seu poder sobre o mundo (LAPIERRE, 2010).

Em oposição à pulsão da agressão, encontra-se a pulsão do amor, que, segundo Lapierre (2010, p. 135), é “o que impele o ser humano a procurar, com seu semelhante, uma relação de concordância, de amizade, de benevolência pacífica, de confiança, de empatia ou de simpatia mais ou menos tingida de ternura”. Para ele, existe, ainda, uma outra pulsão relacionada com o fato de o ser humano ser, à semelhança de outras espécies animais, geneticamente programado para viver em grupo.

Essa pulsão, Lapierre (2010) chamou de “social”, ou “gregária”, na medida em que os grupos humanos, ou animais, estruturam-se numa organização hierarquizada, em sociedade, na qual cada indivíduo tem um lugar e um papel. Essa pulsão se encontra

relacionada, por um lado, à pulsão do amor, que impele o ser humano a se juntar, a se agrupar, a se unir; e, por outro lado, à pulsão da agressão, que o impele a enfrentar os outros em lutas de poder para a dominação do grupo.

Podemos apontar uma relação entre esta teoria, que divide o desenvolvimento psicoafetivo em duas direções distintas, relacionadas à fusionalidade e aos processos de autonomia, autoafirmação e individuação, com a teoria de Mahler (1971, 1977, 1980 *apud* GOLSE, 2005). Essa autora identificou a existência de três grandes fases de desenvolvimento: a fase de autismo normal, que dura quatro semanas e durante a qual o recém-nascido, nos seus raros momentos de vigília, tenta apenas manter a homeostasia dos processos fisiológicos; a fase de simbiose normal, que decorre entre os 2 e os 9/12 meses, durante a qual tudo acontece como se o prestador de cuidados e a criança formassem uma unidade dual, no interior de uma única fronteira comum; e, por fim, a fase de separação-individuação, que ocorre a partir dos 9/12 meses em diante, e durante a qual a criança passa por diferentes momentos de diferenciação, até consolidar a sua individualidade.

6 OS PROCESSOS DE VINCULAÇÃO NAS RELAÇÕES PRECOCES

Bowlby (1984 *apud* CORRAZE, 2009), psicanalista e criador da Teoria do Apego, tornou-se uma referência incontornável para qualquer trabalho que trate sobre a relação primária. Esse autor deu continuidade à teoria freudiana, relativamente à importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento psíquico do ser humano, visto que nessa idade o ego é considerado frágil. Por meio de suas investigações, Freud (1940 *apud* BOWLBY, 1984, p. 45) concluiu que “as neuroses são adquiridas somente nos primeiros anos da infância”.

No entanto, visto que os seus dados de pesquisa provinham, essencialmente, das análises verbais que fazia dos seus pacientes, ele não conseguia determinar com precisão qual o período da primeira infância que era mais decisivo, e muito menos ter dados dos primeiros meses de vida, durante os quais não existe ainda linguagem verbal. Isso fica claro quando Freud (1940 *apud* BOWLBY, 1984, p. 46) afirma que "quanto tempo depois do nascimento começa esse período de receptividade, não pode ser determinado com segurança".

Bowlby (1984) percebendo essa falta na teoria psicanalítica se dedicou à observação de bebês e da relação com a sua principal figura de cuidados, criando uma teoria, que chamou de "Teoria do Apego". Distanciou-se do conceito de relações objetais da Psicanálise, por considerá-lo inadequado, e definiu o conceito de apego, baseando-se nos conhecimentos da etologia e na teoria do comportamento instintivo, estruturando um novo modelo de interpretação do funcionamento humano.

Desse modo, o comportamento de apego do bebê passou a ser enquadrado como uma classe de comportamento social, de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e parental, sendo-lhe atribuída uma função biológica específica. Essa função, Bowlby (1984) definiu que é a de aproximar o bebê de sua figura prestadora de cuidados, protegendo-o de ameaças externas. Segundo esse autor, a função do apego não está relacionada com a satisfação de necessidades alimentares ou de conforto, como se defendia até então, pois esse comportamento não se desenvolve preferencialmente com as figuras que prestam esse tipo de cuidado ao bebê, mas sim com aquelas que realizam maior interação social com ele.

Bowlby (1984) sustenta essa sua teoria nas contribuições da etologia, sobretudo nos trabalhos de Harlow (1959 *apud* BOWLBY,

1984), sobre o comportamento de macacos rhesus e nos trabalhos de Lorenz (1935 *apud* BOWLBY, 1984) sobre estampagem. A relação entre o prestador de cuidados e o bebê se estabelece devido ao desenvolvimento do comportamento de cuidar de um e do comportamento de apego do outro. O comportamento de apego do bebê é constituído por respostas como se orientar, voltar a cabeça, sugar, se prender, alcançar, sorrir, balbuciar, chorar, sorrir, seguir, chupar e agarrar.

Como no ser humano a ontogênese destes sistemas é lenta e complexa e o seu ritmo de desenvolvimento é muito variável de criança para criança, torna-se difícil a formulação de um enunciado simples sobre o desenvolvimento durante o primeiro ano de vida. No entanto, quando a criança começa o seu segundo ano de vida e passa a se locomover, o comportamento de apego, já bastante típico, é quase sempre observado. Nessa idade, na maioria das crianças, o conjunto integrado de sistemas comportamentais é facilmente ativado, especialmente pela partida do prestador de cuidados, ou pela ocorrência de algo assustador. Os estímulos que finalizam esses sistemas são o som, a visão e o contato com o prestador de cuidados (BOWLBY, 1984).

Até a criança completar o seu terceiro ano de vida, os sistemas comportamentais continuam a ser muito facilmente ativados; daí em diante, na maioria das crianças, eles passam a ser ativados com menos facilidade, e passam por outras mudanças que tornam menos urgente a proximidade com o prestador de cuidados. Durante a adolescência e a vida adulta, ocorrem novas mudanças, nomeadamente a mudança das figuras para quem o comportamento de apego é dirigido (BOLWBY, 1984).

Bowlby (1984) desenvolveu a sua teoria por meio da observação de bebês que sofreram abandono. Nessas observações ele concluiu que as crianças que chegam a

desenvolver o comportamento de apego, mas que passam por um período prolongado de ausência do prestador de cuidados, se não tiverem outra figura que o substitua, convenientemente, podem desenvolver um retrocesso no desenvolvimento desse comportamento.

Esse retrocesso passa por três fases distintas, que ele identificou como: protesto, desespero e desapego. No entanto, se o bebê tiver uma outra figura que seja capaz de substituir, satisfatoriamente, o seu primeiro prestador de cuidados, ele consegue manter o seu comportamento de apego. Desse modo, Bowlby (1984) demonstrou que a figura de apego, ou seja, a pessoa com quem o bebê estabelece a relação primária, que é tão importante para o seu desenvolvimento, não tem necessariamente que ser a mãe, podendo ser outra pessoa o seu prestador de cuidados. Até porque, como já vimos anteriormente, filogeneticamente, a função do comportamento de apego não tem a ver com a satisfação de necessidades alimentares ou de conforto, mas com a proximidade a um indivíduo adulto que proteja o bebê de ameaças externas.

Klaus e Kennel (1976 *apud* BOWLBY, 1984), Brazelton *et al*. (1974 *apud* BOWLBY, 1984), Sander (1977 *apud* BOWLBY, 1984), Stern (1977 *apud* BOWLBY, 1984) e Schaffer (1977 *apud* BOWLBY, 1984) apontam o forte potencial de um recém-nascido saudável para se envolver numa forma elementar de interação social e o potencial do prestador de cuidados sensível comum para participar com sucesso dessa interação. Assim, desde a segunda ou terceira semana após o nascimento, fases de interação social se vão alternando com fases de distanciamento.

A princípio, as iniciativas do bebê para a interação, assim como o seu retraimento, seguem o seu próprio ritmo, enquanto o prestador de cuidados sensível regula o seu comportamento de modo a harmonizá-lo com o do bebê. Seguidamente, o ritmo do

bebê começa a mudar, gradualmente, de modo a se combinar com as intervenções do prestador de cuidados. A rapidez e eficiência com que estes diálogos se desenvolvem e o prazer mútuo que proporcionam mostram, claramente, que cada um dos participantes está pré-adaptado para se empenhar neles (BOWLBY, 1984).

Os trabalhos de Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984) ajudaram a embasar a teoria do apego e a alargar o seu contributo. Os estudos dessa autora mostram que duas variáveis estão, significativamente, relacionadas com o desenvolvimento do comportamento de apego: a sensibilidade do prestador de cuidados em responder aos sinais do bebê e a quantidade de interação entre eles. Os bebês que são mais lentos a desenvolver o apego são aqueles que, por uma razão ou outra, recebem menos estimulação social do prestador de cuidados, por meio dos diferentes mediadores do intercâmbio social, tais como: o contato visual olho a olho, o sorriso, a balbuciação e a estimulação tátil e cinestésica.

Segundo Bowlby (1984), quanto ao desenvolvimento do primeiro vínculo, é evidente que durante o segundo trimestre do primeiro ano de vida os bebês são sensíveis e estão prontos para estabelecer um apego discriminado. Depois dos seis meses de idade ainda podem fazê-lo, mas com o passar do tempo as dificuldades vão aumentando. No segundo ano parece claro que as dificuldades já são grandes e não diminuem depois disso.

Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984) desenvolveu um procedimento de avaliação do comportamento de apego da criança, chamado Situação Estranha, que serviu para caracterizar diferentes padrões de comportamento. A dimensão que essa autora considerou mais útil foi a segurança do apego de uma criança. Assim, um bebê de doze meses que consegue fazer as suas explorações com razoável liberdade numa

situação estranha, usando o seu prestador de cuidados como base segura, não se afligindo com a chegada de um estranho, mostrando estar ciente do paradeiro do seu prestador de cuidados durante a sua ausência e acolhendo-o efusivamente quando ele regressa, é classificado como um bebê seguramente apegado. Essa avaliação se mantém quer se mostre aflito com a ausência temporária do seu prestador de cuidados ou enfrente breves períodos dessa ausência sem se perturbar.

Por outro lado, os bebês que não fazem explorações mesmo quando o seu prestador de cuidados está presente, que se mostram muito alarmados com a chegada de um estranho, que desmoronam no desamparo e na desorientação com a ausência do seu prestador de cuidados, e que, quando ele regressa, podem não acolhê-lo demonstrando contentamento, são avaliados como inseguramente apegados (BOWLBY, 1984).

Os três padrões de apego definidos por Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984) são: os bebês seguramente apegados ao seu prestador de cuidados, que constituem a maioria, são ativos nas brincadeiras, procuram contato quando afligidos por uma separação breve, são facilmente confortados e logo voltam a se absorver nas brincadeiras; os bebês ansiosamente apegados e esquivos, que constituem aproximadamente 20% das amostras, evitam o prestador de cuidados na reunião, especialmente, após a sua segunda ausência e tratam um estranho de um modo mais amistoso do que o fazem com ele; e, por fim, os bebês ansiosamente apegados e resistentes, que constituem aproximadamente 10% das amostras, oscilam entre a procura de proximidade e do contato com o prestador de cuidados e a resistência ao contato e à interação com ele, alguns são notavelmente mais coléricos, e outros mais passivos. circulares com efeitos de grande alcance. O modo como um prestador de cuidados trata o seu bebê, constitui

um produto complexo que reflete como as suas próprias tendências iniciais foram confirmadas, modificadas ou ampliadas pela sua experiência pessoal e única com a criança. No final do primeiro ano de vida do bebê, já se desenvolveu um padrão relacional altamente característico, e uma faixa enorme de variação pode ser observada em diferentes relações, tanto na quantidade de interação que ocorre quanto na sua qualidade (BOWLBY, 1984).

Os estudos de Yarrow (1963 *apud* BOWLBY, 1984) indicam que a capacidade de um bebê para enfrentar a frustração e a tensão está correlacionada de um modo bastante elevado com algumas características do comportamento do seu prestador de cuidados, entre elas: a quantidade de contato físico que ele propicia ao seu bebê; o grau em que o modo como ele segura o bebê está adaptado às suas características e ritmos; o grau em que as suas técnicas para acalmar o bebê são efetivas; o grau em que ele estimula e encoraja o bebê, seja para desenvolver respostas sociais, expressar as suas necessidades ou fazer progressos em seu desenvolvimento; o grau em que os materiais e as exigências proporcionados ao bebê são adequados às suas capacidades individuais; e, por fim, a frequência e a intensidade da expressão de sentimentos positivos em relação ao bebê.

Por outro lado, o trabalho de Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984) aponta que a observação de um padrão de apego seguro em bebês parece estar altamente correlacionada com determinados comportamentos do prestador de cuidados, entre eles: o contato físico frequente e prolongado com o bebê, especialmente durante os primeiros seis meses; a sua aptidão para acalmar o bebê quando está aflito, pegando-o ao colo; a sua sensibilidade para com os sinais do bebê, especialmente, a sua aptidão para ajustar as suas intervenções com os ritmos dele; proporcionar um meio ambiente regulado, de modo que o bebê possa deduzir um significado das consequências de suas próprias ações; e, por

último, o prazer mútuo que ele sente na companhia do bebê e que lhe consegue proporcionar.

Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984) defende que não é o ato de amamentar em si que influencia o comportamento de apego do bebê, mas sim o modo como o prestador de cuidados alimenta o seu bebê, visto que a alimentação é uma das principais ocasiões para a interação entre ambos. Por esse motivo, ela proporciona uma excelente oportunidade para aferir a sensibilidade do prestador de cuidados aos sinais do bebê, a sua capacidade para sincronizar as suas intervenções com os ritmos do bebê, e a disposição para prestar atenção às suas iniciativas sociais. A forma como cada um desses elementos se desenrola é importante no desenvolvimento da interação social e permite prever o padrão de apego que o bebê adquirirá.

Posteriormente, Main e Solomon (1986 *apud* SOARES, 2007) acrescentaram mais um padrão de apego, de bebês desorganizados/desorientados, nos quais se verifica a presença simultânea de comportamentos contraditórios; movimentos despropositados e assimétricos; posturas anómalas; sinais de apreensão em relação à figura de apego; e expressões de desorganização, desorientação e confusão.

A dimensão segurança/insegurança introduzida por Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984), como principal característica para descrever os padrões de apego tem uma grande relevância no contexto clínico e parece estar relacionada com alguns conceitos que outros autores destacaram como característica fundamental para um desenvolvimento socioemocional saudável. Entre esses autores, podemos citar Benedek (1938 *apud* BOWLBY, 1984), que destaca a importância do estabelecimento de uma “relação de confiança” nas relações primárias; Klein (1948 *apud* BOWLBY, 1984), que descreve a importância da “introjeção do objeto bom”;

ou Erikson (1950 *apud* BOWLBY, 1984), que define a importância da “confiança básica” na sua teoria de desenvolvimento. Assim sendo, podemos concluir que essa é uma dimensão com grande relevância no desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e de uma boa saúde mental.

Como já foi referido anteriormente, os bebês que têm prestadores de cuidados com maior capacidade de responsividade tendem a se desenvolver de um modo diferente daqueles que não crescem nesse ambiente. Por sua vez, esse desenvolvimento diferencial influencia o modo como os prestadores de cuidado se comportam. Assim são acionados processos circulares com efeitos de grande alcance. O modo como um prestador de cuidados trata o seu bebê, constitui um produto complexo que reflete como as suas próprias tendências iniciais foram confirmadas, modificadas ou ampliadas pela sua experiência pessoal e única com a criança. No final do primeiro ano de vida do bebê, já se desenvolveu um padrão relacional altamente característico, e uma faixa enorme de variação pode ser observada em diferentes relações, tanto na quantidade de interação que ocorre quanto na sua qualidade (BOWLBY, 1984).

Os estudos de Yarrow (1963 *apud* BOWLBY, 1984) indicam que a capacidade de um bebê para enfrentar a frustração e a tensão está correlacionada de um modo bastante elevado com algumas características do comportamento do seu prestador de cuidados, entre elas: a quantidade de contato físico que ele propicia ao seu bebê; o grau em que o modo como ele segura o bebê está adaptado às suas características e ritmos; o grau em que as suas técnicas para acalmar o bebê são efetivas; o grau em que ele estimula e encoraja o bebê, seja para desenvolver respostas sociais, expressar as suas necessidades ou fazer progressos em seu desenvolvimento; o grau em que os materiais e as exigências

proporcionados ao bebê são adequados às suas capacidades individuais; e, por fim, a frequência e a intensidade da expressão de sentimentos positivos em relação ao bebê.

Por outro lado, o trabalho de Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984) aponta que a observação de um padrão de apego seguro em bebês parece estar altamente correlacionada com determinados comportamentos do prestador de cuidados, entre eles: o contato físico frequente e prolongado com o bebê, especialmente durante os primeiros seis meses; a sua aptidão para acalmar o bebê quando está aflito, pegando-o ao colo; a sua sensibilidade para com os sinais do bebê, especialmente, a sua aptidão para ajustar as suas intervenções com os ritmos dele; proporcionar um meio ambiente regulado, de modo que o bebê possa deduzir um significado das consequências de suas próprias ações; e, por último, o prazer mútuo que ele sente na companhia do bebê e que lhe consegue proporcionar.

Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1984) defende que não é o ato de amamentar em si que influencia o comportamento de apego do bebê, mas sim o modo como o prestador de cuidados alimenta o seu bebê, visto que a alimentação é uma das principais ocasiões para a interação entre ambos. Por esse motivo, ela proporciona uma excelente oportunidade para aferir a sensibilidade do prestador de cuidados aos sinais do bebê, a sua capacidade para sincronizar as suas intervenções com os ritmos do bebê, e a disposição para prestar atenção às suas iniciativas sociais. A forma como cada um desses elementos se desenrola é importante no desenvolvimento da interação social e permite prever o padrão de apego que o bebê adquirirá.

Entretanto, quer essa interação seja satisfatória ou insatisfatória, o padrão de relação estabelecido durante o primeiro ano tende a persistir, de acordo com David e Appel (1966 *apud* BOWLBY,

1984). Segundo esses autores, isso se deve ao fato de que tanto o prestador de cuidados quanto o bebê esperam que o outro se comporte de uma certa maneira, e não podem evitar que ele aja e reaja de acordo com o seu padrão.

No entanto, determinados eventos podem influenciar o padrão de interação. Por exemplo, um acidente ou uma doença crônica podem tornar a criança mais exigente e o prestador de cuidados mais protetor; uma depressão ou outra perturbação no prestador de cuidados podem torná-lo menos receptivo; o nascimento de um novo bebê ou um período de separação entre a criança e o prestador de cuidados podem mudar o padrão de interação para pior. Inversamente, um tratamento mais sensível para com a criança e uma maior aceitação dos seus comportamentos de apego podem reduzir a intensidade de tais comportamentos e, consequentemente, se tornar mais fácil lhes dar uma resposta efetiva (BOWLBY, 1984).

David e Appel (1966 *apud* BOWLBY, 1984) afirmam que não se deve atribuir excessiva significação prognóstica ao fato de no primeiro aniversário do bebê o par já ter estabelecido um padrão característico de interação, pois isso significa apenas que para a maioria dos pares está presente, a essa altura, um padrão que tem boas possibilidades de persistir. Porém, à medida que os anos passam, a instabilidade do padrão de interação diminui, e dificilmente ele sofrerá alterações substanciais, quer ele seja favorável ou desfavorável para a criança e para o seu prestador de cuidados.

Resumindo, Bowlby (1984) afirma que o comportamento de apego é o produto de um sistema de regulação de segurança, que serve para reduzir o risco de o indivíduo ter problemas, produzindo um alívio da ansiedade e um aumento da sensação de confiança no outro, em si próprio e no mundo. A experiência

positiva da criança pequena fornece-lhe um senso de dignidade, uma crença nos outros e um modelo relacional favorável. Além disso, permite-lhe explorar o seu ambiente com confiança e lidar com ele eficazmente, promovendo seu senso de competência.

Nos anos seguintes, se os relacionamentos da família continuarem favoráveis, não só esses padrões iniciais de pensamento, sentimento e comportamento persistem, como a personalidade se torna cada vez mais equilibrada e capaz de operar de maneira controlada e resiliente. Por outro lado, se esses relacionamentos não forem favoráveis, provavelmente a criança desenvolverá uma personalidade mais frágil e com menor resiliência, tendo dificuldade em lidar com eventos adversos, tais como: rejeições, separações ou perdas (BOWLBY, 1984).

7 DIMENSÃO NEUROLÓGICA DO DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL

As pesquisas das neurociências e o progresso nos métodos de investigação vêm salientando cada vez mais a importância dada pelos autores já citados aos primeiros meses de vida no desenvolvimento psicológico da criança. Cada vez mais se defende que o recém-nascido começa a vida como um organismo competente nas suas capacidades de aprendizagem e perceptivas. Hobson (2004 *apud* CORRAZE, 2009) e Rochat (1993 *apud* CORRAZE, 2009) mostram em suas pesquisas como o bebê de 4 semanas é capaz de estabelecer interação com uma pessoa e com um objeto, manifestando desde cedo uma atividade exploratória marcadamente orientada.

Essas observações mostram que a emoção e a cognição se encontram desde a nascença como dois processos interdependentes, com uma reciprocidade causal. Trevarthen (1979 e 2005 *apud* CORRAZE, 2009) aponta que as crianças,

desde a mais tenra idade, são dotadas de intenções, consciência e personalidade. Segundo este autor, as emoções são uma parte essencial da geração da atividade motora, e através da expressão dessas emoções é possível penetrar nas intenções do outro, desenvolvendo a coerência nas atividades sociais.

Meltzoff e Moore (1977 *apud* CORRAZE, 2009), num estudo publicado na revista Science, que foi bastante revolucionário na época, mostraram a imitação precoce da face e das mãos por bebês de duas semanas. No contexto da relação primária, essas imitações recíprocas se realizam com movimentos da face que expressam emoções como surpresa, tristeza ou alegria. Segundo Kugiumutzakis (1988 *apud* CORRAZE, 2009), o desenvolvimento dessas interações primordiais implica um interesse e um prazer associado a essas trocas, que se constituem como os primórdios da construção de uma “contingência social”.

A explicação decorrente desses fenômenos se relaciona com a transmodalidade entre a visão, a propriocepção e a resposta motora. Existe uma relação estreita entre a organização do comportamento, as sensações proprioceptivas e a organização motora que é necessária para produzir outras fontes de sensação. Bref (1996 *apud* CORRAZE, 2009) defende a existência de um esquema corporal primitivo supramodal, que permite à criança unificar o ato visto e o ato ressentido num quadro comum, contrariando a teoria de Wallon, que defendia a passagem obrigatória pela proprioceptividade como fundação do esquema corporal.

Os neuropsicólogos da Universidade de Parma, Gallese, Fadiga, Fogassi e Rizzolatti (1996 *apud* CORRAZE, 2009) publicaram os primeiros trabalhos sobre a descoberta de neurônios que desempenham um papel especial nas primeiras interações sociais e que estão relacionados com os comportamentos

de imitação, que chamaram de “neurônios espelho”. Existe atualmente uma grande multiplicidade de publicações e estudos sobre o assunto. Alguns trabalhos realizados com recurso de imagens cerebrais parecem confirmar estas concepções e oferecem a possibilidade de explicar as imitações precoces. Ramachandran e Oberman (2006 *apud* CORRAZE, 2009) avançaram uma teoria sobre a deficiência de neurônios espelho em pessoas com Transtorno do Espectro Autista, se referindo a essa síndrome como a “síndrome dos espelhos quebrados”.

Segundo Di Pellegrino *et al*. (1992 *apud* RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004) Gallese *et al*. (1996 *apud* RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004) e Rizzollati (1996 *apud* RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004), os neurônios espelho são uma classe particular de neurônios visuo-motores, originalmente descobertos na área F5 do córtex pré-motor do lobo frontal do macaco, que são ativados quando um macaco realiza uma ação ou quando percebe um outro indivíduo, que pode ser um macaco ou um ser humano, a realizar uma ação similar.

Rizzollati e Craighero (2004) avançam que os neurônios espelho são ativados por estímulos visuais que requerem uma interação entre um órgão efetor, que pode ser a mão ou a boca, e um objeto, pois a visão do objeto por si só, ou de um movimento que não é dirigido a ele são insuficientes. A existência de uma recompensa pela ação, também, não está relacionada com a ativação desses neurônios. Segundo esses autores, existem duas categorias de neurônios espelho, de acordo com a relação entre as propriedades visuais e motoras de uma ação. Assim, se a ação observada corresponder em termos de função e meios de alcançar essa função, com a ação executada, os neurônios espelho são classificados como muito congruentes. Por outro lado, os neurônios espelho que não requerem a observação da

mesma ação que eles codificam são classificados como pouco congruentes.

O circuito dos neurônios espelho é constituído, além da área F5 do córtex pré-motor, pela região do sulco temporal superior e outras áreas do lobo parietal inferior. A região do sulco temporal superior contém neurônios que são ativados pela observação de ações como andar, virar a cabeça, inclinar o tronco ou mexer os braços. Esses neurônios enviam informações para os neurônios do lobo parietal inferior, que, por sua vez, enviam estímulos ao córtex pré-motor do lobo frontal, se completando, assim, o circuito (RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004).

Segundo Rizzollati *et al.* (2001 *apud* RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004), as funções dos neurônios espelho nos macacos correspondem à compreensão das ações e à sua imitação. Este mecanismo neuronal se reveste de uma grande importância evolucionária, por meio da qual os primatas podem compreender as ações realizadas pelos outros. O mecanismo funciona da seguinte forma: cada vez que um indivíduo vê uma ação realizada por outro indivíduo, os neurônios que representam essa ação são ativados no córtex pré-motor do observador. Assim, o sistema de neurônios espelho transforma a informação visual em conhecimento (RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004).

A imitação, ou seja, a capacidade de aprender a realizar uma ação pela sua observação está presente nos primatas, especialmente nos humanos e, provavelmente, nos macacos. A comprovação de que os neurônios espelho estão relacionados com a compreensão das ações reside no fato de que eles podem ser ativados mesmo quando não existe um estímulo visual, nomeadamente, por meio de um estímulo auditivo. O sistema de neurônios espelho dos seres humanos possui importantes propriedades que não se verificam nos macacos. Por exemplo, os

movimentos que não são dirigidos a um objeto, também, produzem uma ativação deste sistema, algo que não acontece nos macacos (RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004).

Além disso, existem evidências de que o sistema de neurônios espelho nos seres humanos codifica os movimentos que formam uma ação e não apenas a ação em si mesmo, como no caso dos macacos. Essas propriedades desse sistema parecem desempenhar um papel importante na capacidade dos seres humanos imitarem as ações uns dos outros, em se tratando de uma complexa rede neuronal. Esta rede é ativada pela observação de ações, envolvendo áreas occipitais, temporais, parietais visuais e duas regiões com funções, predominantemente, motoras, no lobo parietal inferior, uma na parte baixa do giro pré-central e outra na parte posterior do giro frontal inferior (RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004).

Portanto, as ações realizadas por outros indivíduos podem ser reconhecidas por meio de diferentes mecanismos. Assim, as ações observadas que pertencem ao repertório motor do observador são mapeadas no seu sistema motor. Aquelas que não pertencem ao seu repertório são reconhecidas visualmente, sem um envolvimento motor. No caso de existir uma ressonância motora, a experiência visual é transformada em conhecimento pessoal, no sentido fenomenológico proposto por Merleau-Ponty (1962 *apud* RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004).

Schubotz e Von Cramon (2001 e 2002 *apud* RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004) apontam que a percepção de eventos sequenciais pode ser representada, independentemente, de prepararem uma ação intencional. Segundo esses autores, o sistema de neurônios espelho frontal desempenha no ser humano um papel crucial na representação de informação sequencial, quer ela seja perceptiva ou relacionada com a ação.

Rizzollati e Craighero (2004) explicam que na aprendizagem de novos padrões motores por imitação de ações observadas, essas ações são decompostas em atos motores elementares que ativam as suas representações motoras correspondentes, pelo sistema de neurônios espelho. Assim que essas representações são ativadas, elas podem ser recombinadas pelo córtex pré-frontal, de acordo com o modelo observado.

Os neurônios espelho representam, então, a base neural de um mecanismo que cria uma ligação direta entre aquele que envia uma mensagem e aquele que a recebe. Por meio desse mecanismo, as ações realizadas por um determinado indivíduo tornam-se mensagens que são compreendidas pelo observador sem qualquer mediação cognitiva, o que explica como o diálogo tônico-emocional se desenvolve numa base, essencialmente, inconsciente (RIZZOLLATI; CRAIGHERO, 2004).

Nesse sentido, Rizzollati e Arbib (1998) propõem que o sistema de neurônios espelho representa o mecanismo neurofisiológico a partir da qual a linguagem evoluiu, corroborando, assim, a perspectiva de Wallon (2008), que postula que a linguagem verbal evolui a partir da comunicação gestual. Segundo esses autores, o sistema de neurônios espelho inclui, também, a área de Broca, tendo sido a capacidade de reconhecer gestos que permitiu o desenvolvimento de formas comunicativas cada vez mais complexas. Assim, a linguagem verbal se desenvolveu e assumiu, no ser humano, o seu expoente máximo.

Byrne e Russon (1998 *apud* CORRAZE, 2009) designam as imitações precoces de respostas de facilitação, quando o indivíduo reproduz uma ação executada por um congénere e que passa a fazer parte do seu repertório. Por sua vez, Meltzoff (1996 *apud* CORRAZE, 2009) defende a possibilidade dessas imitações não serem desprovidas de intencionalidade, já que em suas

observações de crianças de 6 semanas percebeu a capacidade de repetir um movimento e modificá-lo progressivamente, mediante a identificação de vantagens. Assim, definiu três tipos possíveis de imitações precoces: aquelas em que a criança reproduz o modelo, aquelas em que ela se aproxima progressivamente e aquelas em que se afasta progressivamente.

Uzgiris (1993 *apud* CORRAZE, 2009) salienta que as trocas imitativas são apenas um tipo das trocas observadas ao longo das interações. De fato, como ele reforça, elas constituem uma pequena porção das trocas ocorridas durante os primeiros meses de vida da criança, durante os quais o bebê e o seu prestador de cuidados respondem um ao outro, sem reproduzirem as suas ações. Como explica Trevarthen (1979 e 2005 *apud* CORRAZE, 2009), eles avançam progressivamente na sua capacidade de antecipar os sinais e as ações recíprocas, visto que as emoções se associam à motivação da exploração, abrindo caminho à comunicação e à colaboração. Assim, as emoções são orientadas na busca do outro como complemento da sua própria motivação, e a comunicação se situa num quadro de colaboração.

Segundo Trevarthen (2005 *apud* CORRAZE, 2009), o recém-nascido e o seu prestador de cuidados procuram a comunicação a partir de uma intencionalidade. Nesse processo comunicativo os códigos emocionais e as expressões afetivas se adaptam reciprocamente, como complementos de simpatia. Portanto, as imitações precoces não se tratam de simples fenômenos de contágio, mas de modos de comunicação entre duas pessoas, pois a capacidade de imitação de expressões emocionais por parte do bebê prevê o seu engajamento nas motivações do outro e numa interação comunicativa. Esse autor defende a existência de características que atestam a autenticidade do diálogo entre o bebê o seu prestador de cuidados, elencando como qualidades

formais dessas trocas a “protoconversação” e a expressão de uma “intersubjetividade primária”.

Por sua vez, Buschnell (1999 *apud* CORRAZE, 2009) aponta que o recém-nascido reconhece o seu prestador de cuidados por meio de sinais distintos, como o odor e a voz. Ao quinto dia de vida, o bebê já escolhe preferencialmente a visão do seu prestador de cuidados, quando acompanhado de outra pessoa. Trevarthen (2005 *apud* CORRAZE, 2009) afirma que a análise extensiva de protoconversações de crianças de dois meses demonstra a sua capacidade de entrar em relação com as emoções dos outros, realizando um diálogo que não é unívoco, mas recíproco. No entanto, se o prestador de cuidados responde com expressões de neutralidade ou manifesta respostas inadequadas, o bebê começa a apresentar sinais de ruptura ou estresse.

Relativamente aos aspectos neuroanatômicos, Goleman (2007) destaca o papel da amídglada na infância. A sua teoria corrobora o que vem sendo explanado neste trabalho e o que constitui, há muito tempo, as bases do pensamento psicanalítico, ou seja, que as interações ocorridas nos primeiros anos de vida estabelecem um conjunto de lições elementares, baseadas na sintonia e perturbações dos contatos entre a criança e os que cuidam dela.

Le Doux (1993 *apud* GOLEMAN, 2007) mostra como essas “lições emocionais” ficam armazenadas na amígdala como planos brutos, sem palavras, para a vida emocional. Como essas primeiras lembranças emocionais se estabelecem numa época anterior àquela em que as crianças podem verbalizar a sua experiência, acabam por condicionar as respostas emocionais que se desencadeiam ao longo da vida, sem que o indivíduo tenha consciência do que causou determinada resposta em si mesmo.

Na memória, a amígdala trabalha conjuntamente com o hipocampo, embora cada um armazene e conserve as suas

informações de forma independente. Assim, enquanto o hipocampo retém a informação, desempenhando um papel fundamental nas lembranças narrativas, a amígdala determina se essas informações têm valência emocional. Isso se deve ao fato de que a amígdala amadurece muito rápido no cérebro infantil e está, na época do nascimento, muito mais próxima da sua forma completa, ao passo que o hipocampo, durante os primeiros anos de vida, ainda não se desenvolveu inteiramente (GOLEMAN, 2007).

Stern (1987 *apud* GOLEMAN, 2007) destaca a importância dos intercâmbios que ocorrem nas relações primárias, como as lições mais elementares da vida emocional da criança. Esse autor designa como “sintonia” o processo pelo qual a criança percebe que os seus sentimentos são aceites e retríbuidos. Segundo ele, essa percepção ocorre como parte do ritmo do relacionamento e é por meio da sintonização que o prestador de cuidados informa o bebê que compreende o que ele está sentindo.

Por exemplo, o bebê grita de prazer e o prestador de cuidados atesta essa sensação balançando-o de forma delicada, ou imitando o guincho dele; ou o bebê sacode o chocalho e ele responde, balançando-o. Nessas interações, a mensagem de afirmação está no fato de o prestador de cuidados se igualar mais ou menos no nível de excitação do bebê. E essas pequenas sintonizações lhe dão a tranquilizadora sensação de estar emocionalmente “ligado” (GOLEMAN, 2007).

Segundo Stern (1987 *apud* GOLEMAN, 2007), a sintonização é muito diferente da simples imitação, pois quando se imita um bebê, apenas se mostra que se sabe o que ele fez, mas não como ele se sentiu. Para que ele saiba que o prestador de cuidados sente como ele se sente, é preciso reproduzir os sentimentos íntimos dele de outra forma, pois só assim ele saberá que foi entendido. Com essas repetidas sintonizações, o bebê começa a

desenvolver a sensação de que outras pessoas podem partilhar e partilham das suas emoções. No caso do prestador de cuidados não estar em sintonia com o bebê, ou de uma prolongada ausência dessa sintonia, as consequências emocionais são extremamente perturbadoras para a criança.

Quando o prestador de cuidados, repetidamente, não entra em sintonia com uma determinada gama de emoções da criança, como expressões de alegria, necessidade de aconchego etc. ela começa a evitar se expressar e talvez até mesmo a senti-las. Da mesma forma, as crianças podem contrair uma tendência para manifestar uma gama de emoções relacionadas com a tristeza, dependendo dos estados de espírito que lhes forem retribuídos. Segundo Stern (1987 *apud* GOLEMAN, 2007), bebês de três meses, cujos prestadores de cuidados estavam deprimidos, refletiam esse mesmo estado de espírito quando brincavam com eles, exibindo mais sentimentos de ira e tristeza, e muito menos curiosidade e interesse espontâneos, em comparação com bebês cujos prestadores de cuidados não estavam deprimidos.

Segundo Goleman (2007), isso acontece, pois nós enviamos sinais emocionais sempre que interagimos, e esses sinais afetam aqueles com quem estamos. De forma não intencional, imitamos as emoções que vemos exibidas por outra pessoa, por meio de uma mímica motora inconsciente da sua expressão facial, dos seus gestos, do seu tom de voz e outros indicadores não verbais da emoção. Desse modo, recriamos em nós o estado de espírito dos outros.

Quando alguém manifesta uma emoção, evocamos automaticamente em nós esse estado de espírito, quer percebamos que estamos imitando a expressão facial da pessoa ou não. Existe uma dança, uma sincronia, uma transmissão de emoções, e o fato de ocorrer ou não essa sincronia de estados de espírito determina

se sentimos que essa interação é prazerosa ou desagradável (GOLEMAN, 2007).

Esta coordenação de estados de espírito constitui, de acordo com Goleman (2007), a essência da relação, pois se trata de novas versões da sintonia que o prestador de cuidados tem com o seu bebê. A habilidade com que as pessoas conduzem essa sincronia emocional consiste num elemento fundamental da eficiência interpessoal, pois a habilidade em se sintonizar com os estados de espírito dos outros e ser capaz de influenciar as suas emoções, ou seja, dar o tom emocional de uma interação, permite que essa troca se dê com mais leveza no nível emocional.

Como explica Goleman (2007), esta habilidade se aprende nos relacionamentos primários, pois se um bebê sente que quando fica excitado o seu prestador de cuidados não fica igualmente excitado, vai progressivamente desistindo de provocar essa emoção no outro. No entanto, para esse autor, existem “relacionamentos reparadores”, que podem ser estabelecidos com parentes, amigos ou terapeutas e que permitem a reorganização do modo funcional de nos relacionarmos com os outros.

Esse gênero de relações proporciona um ajustamento emocional, por meio de uma experiência reparadora de sintonização. É uma experiência na qual o outro constitui um reflexo do nosso estado interior, como um prestador de cuidados sintonizado o faz com o seu bebê, proporcionando uma sincronia emocional insconsciente, que provoca um grande prazer pela sensação de se estar a ser profundamente reconhecido e entendido (GOLEMAN, 2007).

Uma das lições emocionais mais importantes que se aprende no início da infância é a de se consolar quando perturbado. Quando o bebê chora, o prestador de cuidados procura formas de o acalmar, e é por meio dessa sintonia e da sua ação que a criança vai aprendendo a se acalmar sozinha. Durante o período

crítico entre os dez meses e um ano e meio, a área orbitofrontal do córtex pré-frontal forma rapidamente as ligações com o cérebro límbico, que fazem com que ele tenha uma função primordial no despoletar e no acalmar de uma perturbação. Assim, o bebê que é, constantemente, consolado e recebe ajuda para aprender a se acalmar, poderá ter ligações mais fortes neste circuito de controle de perturbações, que o ajudarão a se autoregular quando estiver perturbado (GOLEMAN, 2007).

No âmbito neurofisiológico, segundo Palmer (2017), pode-se afirmar que a ocitocina é o principal mensageiro químico relacionado com os comportamentos de apego do bebê e os comportamentos de cuidar do prestador de cuidados. Por esse motivo, de acordo com Klaus *et al*. (2000 *apud* FIGUEIREDO, 2003), este hormônio é chamado de “hormônio da vinculação”. A ocitocina se trata de um hormônio produzido pelo hipotálamo e armazenado na hipófise posterior, sendo que se encontram mais inervações de vias ocitocinérgicas em regiões do sistema límbico como o hipotálamo, amígdala e o septo (DACOME; GARCIA, 2008). A liberação deste hormônio no cérebro acontece, principalmente, em resposta ao contato social, especialmente nas situações em que acontece contato pele a pele (PALMER, 2017).

O número de receptores de ocitocina é elevado pelos altos níveis de estrogênio durante a gravidez, e se multiplica radicalmente no final do processo, o que torna a mãe muito sensível à presença de ocitocina, ajudando a promover a conduta maternal. Durante o trabalho de parto, esse hormômio promove as contrações musculares uterinas e reduz o sangramento, além de assegurar uma explosão final de anticorpos para o bebê pela placenta. Durante esse processo, os níveis de ocitocina se elevam tanto na mãe quanto no bebê, o que faz com que a mãe

se familiarize com o seu odor único e se sinta atraída por ele, preferíndo-o a qualquer outro (PALMER, 2017).

No âmbito hormonal, além do aumento significativo dos valores de ocitocina nos momentos finais da gravidez e, sobretudo, por ocasião do parto e da amamentação do bebê, podemos referir outros eventos importantes. Nos dias que se seguem ao parto, acontece uma diminuição muito significativa dos valores de progesterona e de estrogênio, que foram, progressivamente, aumentando ao longo da gravidez. Além disso, verifica-se um aumento brusco dos valores de prolactina, sempre que a mãe amamenta o bebê, induzindo a produção de leite (FIGUEIREDO, 2003).

De acordo com Palmer (2017), a ocitocina favorece o desenvolvimento da amamentação, estimulando a conduta materna e a produção de leite, e o ato de colocar o bebê no peito, durante a primeira hora depois do nascimento, faz com que esse hormônio se eleve a níveis excepcionais tanto na mãe quanto no bebê. Nos primeiros meses de vida do bebê, a mãe, ou outro prestador de cuidados que a substitua, continua a produzir elevados níveis de ocitocina, que estão diretamente relacionados com a quantidade de contato físico estabelecido, proporcionando uma sensação de calma e bem-estar.

A ocitocina segregada graças ao contato físico continuado com o bebê reforça no prestador de cuidados um maior sentido maternal, o que faz com que ele esteja mais sensível aos sentimentos dos outros e saiba reconhecer os sinais não verbais do bebê mais facilmente. Além de elevar os níveis de produção desse hormômio, o contato corporal continuado reduz a produção de hormônios de estresse, como o cortisol. Portanto, as práticas que os prestadores de cuidados desenvolvem influencia a regulação do estresse no cérebro do bebê (PALMER, 2017).

Estas pesquisas fornecem dados importantes para o campo da Psicomotricidade, tendo em conta que a intervenção psicomotora se estabelece a partir da mediação corporal. Portanto, o contato corporal estabelecido durante a intervenção psicomotora, provavelmente, provoca o aumento da produção de ocitocina e reduz a produção de cortisol, tendo efeitos no nível neurofisiológico. Uma pesquisa que possibilitasse a medição desses efeitos durante as sessões de Psicomotricidade poderia nos fornecer dados muito relevantes para a comprovação neurofisiológica dos efeitos da intervenção psicomotora. Além disso, uma pesquisa deste gênero poderia nos mostrar como o contato corporal realizado nas sessões de Psicomotricidade pode fazer a pessoa reviver as suas relações precoces. Isso porque, a quantidade de ocitocina produzida pelo psicomotricista e pelas pessoas que ele atende numa sessão de Psicomotricidade, possivelmente, pode chegar a níveis semelhantes da sua produção em bebês e seus prestadores de cuidados.

Segundo Palmer (2017), os bebês com níveis elevados de produção de ocitocina, geralmente, desenvolvem uma personalidade de tipo seguro, ao passo que os bebês com níveis baixos de produção desenvolvem uma personalidade de tipo inseguro. As características de uma personalidade de tipo inseguro podem ser comportamento antissocial, agressividade, dificuldade em formar laços, perturbações mentais e/ou pobre gestão de estresse. Quando um bebê não recebe cuidados sensíveis, o estresse resultante origina um nível elevado de produção de cortisol. Se ocorrer uma elevação crônica de produção de cortisol, com os respectivos ajustes hormonais e funcionais que a acompanham, desenvolvem-se alterações cerebrais permanentes que conduzem a uma elevada sensibilidade ao estresse durante toda a vida, assim como uma tensão arterial alta e elevados níveis de pulsação cardíaca.

De acordo com Abreu (2013), ao nível do sistema límbico, nomeadamente ao nível da amígdala, a ocitocina tem a função de diminuir a produção de respostas ansiogênicas. Como já vimos, a sua ação e produção são influenciadas por experiências sociais positivas, especialmente nos primeiros anos de vida. Portanto, os níveis mais altos desse hormônio estão associados a maiores competências de interação social, facilitando vários comportamentos de afiliação.

Abreu (2013) aponta que o aumento dos níveis de ocitocina durante o contato físico entre a criança e o seu prestador de cuidados são superiores em crianças que sempre viveram com a família biológica, comparativamente com crianças adotadas e com experiência prévia de institucionalização. A promoção dos comportamentos afiliativos e pró-sociais está associada com uma redução dos níveis de estresse. Por sua vez, a liberação de ocitocina está associada a importantes efeitos anti-estresse, tais como: a diminuição dos níveis de pressão sanguínea, a redução dos níveis de cortisol, o aumento da insulina e dos níveis de colecistoquinina.

Assim sendo, Abreu (2008) atesta que o suporte social e a ocitocina parecem interagir para inibir a produção elevada de cortisol e as respostas relativas ao estresse. Por outro lado, a ocorrência de perturbações a esse nível interfere negativamente nos efeitos calmantes e reconfortantes, que, usualmente, os comportamentos de proteção e conforto prestados pelas figuras de apego induzem. Isso porque, a separação do bebê dessas figuras de apego, ou a ocorrência, permanente, de interações sociais negativas entre o bebê e o seu prestador de cuidados, originam a produção crônica de altos níveis de cortisol, diminuindo os efeitos positivos da prática de comportamentos de proteção e cuidado esporádicos.

8 O DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL E A ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL E DA PERSONALIDADE

O corpo e o diálogo corporal se constituem como referências de base para a construção da identidade. Como já vimos anteriormente, para que a identidade possa se desenvolver, o corpo tem de ser reunido numa imagem global, que começa a surgir por meio das experiências motoras que a criança vai tendo nos primeiros meses de vida. Principalmente aquelas em que o seu corpo está totalmente engajado e que lhe permitem ir adquirindo a noção de totalidade corporal. Essas atividades são centradas essencialmente em sensações proprioceptivas e interoceptivas, que são a base para a construção do eu corporal unificado e autônomo, ou seja, da identidade corporal (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Damásio (1994) corrobora essa teoria, indicando que são as representações primordiais do corpo em ação que constituem um enquadramento espacial e temporal, uma métrica, que serve de base a todas as outras representações, desempenhando um papel muito importante no desenvolvimento da consciência. Segundo ele, são estas representações que constituem o núcleo da representação neural do “Self (Eu)”, tornando-se uma referência natural para o que acontece no organismo, dentro e fora dos seus limites, que vai sendo reconstruída ao longo da vida, a cada nova experiência.

Porém, a estruturação da identidade corporal e da noção de si só se origina no contexto da relação com o outro, sendo a relação primária a primeira e mais importante experiência relacional da criança. Como já vimos, essa relação ocorre por meio da forma de comunicação mais arcaica que o ser humano possui e se constitui

como protótipo para todas as sucessivas formas de comunicação, incluindo a comunicação verbal (VECCHIATO, 2003).

A personalidade, entendida como o modo pessoal de estabelecer relações, a maneira de perceber e de reagir, começa a se estruturar a partir das primeiras experiências relacionais da criança, que são essencialmente corporais e elaboradas no decorrer dos primeiros anos de vida. As experiências posteriores são integradas nesta base, enriquecendo e revestindo as primeiras estruturas, sem, contudo, modificar profundamente a sua arquitetura (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Lapierre e Aucouturier (1984) descrevem, a partir das suas experiências práticas de intervenção psicomotora em creches, que a personalidade de crianças de 12 a 18 meses já se encontra bem definida, a ponto de se conseguir imaginar como será o seu comportamento na idade adulta. Ora, tendo em consideração que a criança até aos dois anos não tem acesso à linguagem e ao pensamento verbal, torna-se evidente que a personalidade e, do mesmo modo, as suas perturbações, estruturam-se essencialmente a partir de vivências psicomotoras, estabelecidas por meio de sensações com conotações tônico-afetivas e emocionais não conceituadas.

Segundo Light (1979 *apud* BOWLBY, 1984), o desenvolvimento da capacidade da criança apreender o ponto de vista de outrem está intimamente relacionado com o fato do seu prestador de cuidados levar em conta o seu ponto de vista, quando lida com ela. Ao contrário da perspectiva piagetiana sobre o egocentrismo da criança, Light (1979 *apud* BOWLBY, 1984) observa que crianças de quatro anos de idade já são capazes de adotarem uma perspectiva conceitual, ou seja, conceberem o seu prestador de cuidados como tendo as suas prórprias metas e interesses separados dos dela e levá-los em conta.

De acordo com Light (1979 *apud* BOWLBY, 1984), esta capacidade está fortemente correlacionada com a maneira como o prestador de cuidados percebe e trata a criança. Os prestadores de cuidados de crianças com altos scores em adoção de perspectiva conceitual se interessam tanto pelos seus sentimentos e intenções quanto pelo seu comportamento real. Além disso, acham-se preparados para fazerem concessões razoáveis quando a situação o justifica, ao contrário dos prestadores de cuidado de crianças com baixos scores, que assumem uma linha educacional mais autoritária.

Portanto, os prestadores de cuidados que habitualmente levam em conta as perspectivas e interesses das crianças têm maiores probabilidades de que elas ajam reciprocamente, levando em conta as suas perspectivas e interesses. Bretherton e Beeghly-Smith (s.d. *apud* BOWLBY, 1984) mostram como a capacidade das crianças analisarem as metas e motivações dos outros, dependendo se estas se entrelaçam com as suas, já é bastante desenvolvida no terceiro ano de idade, e está relacionada com o fato de os seus prestadores de cuidados as tratarem com sensibilidade.

Goleman (2007) refere que os bebês são solidários diante da angústia alheia, mesmo antes de aquirirem a percepção da sua própria individualidade. Mesmo poucos meses após o nascimento, os bebês reagem a uma perturbação sentida por aqueles que estão no seu entorno, como se esse incômodo estivesse a acontecer neles próprios, chorando ao verem que outra criança está a chorar e imitando a angústia dos outros. Segundo esse autor, essas mímicas motoras são os primórdios de uma qualidade fundamental das relações interpessoais, que Titchener (1920 *apud* GOLEMAN, 2007) designou por empatia. Do grego empátheia, “entrar no sentimento”, esse termo foi, inicialmente, usado para designar a capacidade de perceber a experiência subjetiva de outra pessoa.

Yarrow e Waxler (s.d. *apud* GOLEMAN, 2007) apontam que a empatia das crianças é essencialmente moldada por verem como os outros reagem quando alguém está mais aflito. Portanto, as crianças vão desenvolvendo um repertório de reações empáticas, sobretudo, se crescerem em ambientes nos quais os adultos reagem empaticamente quando outras pessoas manifestam algum tipo de angústia.

Em termos neurológicos, Goleman (2007) descreve que as lesões na área direita dos lobos frontais provocam um déficit na capacidade de entender a mensagem emocional por meio do tom de voz das pessoas, embora a capacidade de entender as palavras esteja conservada. Danos em outras regiões do hemisfério direito parecem estar relacionados, também, com falhas na percepção emocional, provocando incapacidade de exprimir emoções por meio do tom de voz ou gestos. Essas regiões do cérebro têm fortes ligações com o sistema límbico, o que levou Brothers (1989 *apud* GOLEMAN, 2007) a concluir que a amígdala e as suas ligações com a área de associação do córtex visual constituem uma parte dos circuito-chave do cérebro que estão na base da empatia.

9 OS GESTOS E A PERSONALIDADE

Bergès (1972) afirma que cada um exprime qualquer coisa que lhe é própria, pois os movimentos realizados podem ser os mesmos, mas os gestos diferem de cada um. Esses elementos, que se introduzem entre o movimento e o gesto, “falam” por si, revelando a personalidade de cada indivíduo, conferindo caraterísticas pessoais à expressão e aos comportamentos. Ela pode ser observada pelos outros, mas, também, pelo próprio, fazendo com que se reconheça a si mesmo.

Segundo Bergès (1972), o gesto se relaciona com três modalidades de comunicação distintas, que são: “maneira de

dizer", "maneira de fazer" e "maneira de ser". A função do gesto relacionada à maneira de dizer se refere a uma gama comum de significados que dizem respeito à maneira pela qual cada pessoa sente e experimenta no corpo emoções, situações, estados afetivos ou instintos. Nesse modo de expressão, a pessoa manifesta a quem a contempla o que lhe quer mostrar e o que lhe deseja ocultar; o gesto "maneira de fazer" tem como objetivo intervir junto dos outros e levar a bom termo um empreendimento por meio de certo plano de ação, que pressupõe uma preparação, um desenvolvimento e um fim, relacionado a determinado propósito. Neste caso, o que se pode avaliar é a eficácia do gesto e o seu resultado; e as qualidades do gesto revelam, precisamente, as modalidades de êxito ou malogro, conferindo-lhe uma manifestação pessoal; por fim, o gesto "maneira de ser" é aquele que revela quem a pessoa é, por meio de permanentes alusões conscientes e inconscientes da sua personalidade.

O desenvolvimento da personalidade está, intimamente, ligado à maturação dos gestos e existem relações entre certas qualidades dos gestos e certas qualidades psicológicas e caraterísticas daquele que os faz. Esta espécie de paralelismo, de dupla ordem de relações, é um fator essencial para se compreender o comportamento de outrem. Bergès (1972) destaca como fator primordial nas qualidades do gesto "maneira de ser" a harmonia.

Segundo esse autor, existe certa harmonia entre o gesto, o movimento, a atitude e a postura daquele que está em relação com outro. Quanto mais harmoniosa for essa relação mais agradável, coerente e unida, e menos abrupta, tensa, ou reflexo de conflito será a maneira de existir do indivíduo e a sua personalidade. A harmonia entre os diversos elementos da presença e existência física e corporal do indivíduo, que ligam a ação à expressão, indica a "naturalidade" do gesto. Resumindo, ser natural significa

reunir, harmoniosamente, a maneira de dizer, a maneira de fazer e a maneira de ser dos gestos (BERGÈS, 1972).

De acordo com Bergès (1972), o gesto natural é aquele cuja movimentação e significado estão em profundo acordo, que "*diz bem o que quer dizer*", ou seja, que é autêntico. O natural do gesto é o acerto do seu desenvolvimento nos quesitos tempo e espaço na mesma escala, que é a escala do corpo. Em suma, trata-se, ao mesmo tempo, de uma harmonia no interior do gesto, do desenvolvimento dos seus componentes psicomotores, e uma harmonia do gesto com a situação. O natural do gesto corresponde a uma expectativa, a um desejo implícito que está ligado ao conforto, ao prazer que se tem em ver alguém na sua naturalidade.

Esta naturalidade está relacionada com próprio sentimento de autosatisfação, ao "bem-estar" percebido no próprio corpo quando se é natural. Ao contrário, podemos referir o "mal-estar" provocado quando a atitude não é a que a pessoa desejaria que fosse, e se sente "mal dentro de si mesma", traduzindo uma desarmonia entre o gesto e a maneira de ser, uma incongruência entre a situação na qual a pessoa se encontra e a sua reação física, corporal. Essas distorções entre o gesto e o que ele significa representam, no plano das relações com os outros, as desarmonias entre a maneira de dizer e a maneira de ser (BERGÈS, 1972).

Esse "mal-estar" pode ser representado corporalmente por certa agitação ou inibição motora, revelando em ambos os casos um estado de tensão interna, que provoca desarmonia na postura. A faculdade de utilizar o corpo de maneira hamoniosa e oportuna, que Bergès (1972) designa de "liberdade motora", se vê comprometida nestas pessoas. Essa liberdade imprime naturalidade aos gestos e lhes confere o brilho, a espontaneidade, o caráter não preparado que sustém a sua adaptação permanente à situação, fazendo com que estejam em harmonia com o acontecimento em curso, do qual

nascem e a partir do qual se desenvolvem. Assim, o significado do gesto é muito solidário com a sua forma e não se pode interpretar a mensagem sem perceber a melodia de sua execução.

Bergès (1972) afirma que, se concordamos em chamar de subjetividade o que diz respeito à personalidade e de objetividade o que corresponde àquilo que os outros percebem como qualquer coisa que se pode descrever, o gesto pode ser considerado ao mesmo tempo de forma objetiva e subjetiva. Pois, no que concerne ao corpo que age, podemos afirmar como Bergès (1972), que “sou um corpo e tenho um corpo”, e é, na medida em que ele existe e no exercício dessa dupla qualidade, que se pode ser natural.

Bergès (1972) aponta que as qualidades do gesto se desenvolvem a partir das relações primárias. A espontaneidade que apreciamos e a naturalidade que procuramos têm qualquer coisa de instintivo, de involuntário e de inconsciente. Nos seus primeiros meses e nos primeiros anos, a criança imita os gestos dos que lhe são próximos e que representam uma via na qual ela lança o seu impulso motor, constituindo-se como moldes nos quais ela se projeta.

As atitudes, posturas e gestos dos pais, irmãos e irmãs são imitados pela criança, tanto em sua forma, em seus próprios caracteres espácio-temporais, como em seus significados e valores expressivos. A semelhança entre pais e filhos não se limita aos traços da fisionomia ou a uma tipologia geral, mas abrange, frequentemente, a afinidade das atitudes, dos modos de agir e de gesticular. Pouco a pouco, a “réplica” desses gestos vai se tornando pessoal, revestindo-se de propriedades íntimas, e a sua naturalidade depende daquilo que as relações primárias têm de harmonioso ou de conflituoso (BERGÈS, 1972).

A natureza do gesto é, com efeito, produto da relação entre a educação, as imposições familiares e sociais e as resistências,

revoltas e a oposição que elas suscitam. Segundo Bergès (1972, p. 57), “é da troca permanente entre o que é espontâneo e livre e o que se quer da criança que surgirá doravante o gesto”. A introdução dos juízos de valor de “belo” e “bom” começam a conferir à atividade dos gestos “qualidades” ou “defeitos”, por meio dos quais os outros podem considerar e julgar. Na resolução do conflito entre o desejo do próprio e o desejo do outro vão se formando as caraterísticas do gesto.

Em suma, Bergès (1972) aponta que o gesto traz informações preciosas por meio da análise sutil das suas qualidades de harmonia e naturalidade. Essas qualidades estão relacionadas com a melodia cinética do gesto espontâneo, a rapidez do seu desencadeamento e o controle do seu desenvolvimento, que são garantias da sua eficiência. Encontrar as características que fazem do gesto uma expressão “natural” permite prever a sua facilidade e exatidão, e na sua ausência, identificar os gestos detidos, repuxados, hesitantes, forçados, enfáticos, mal ritmados e destituídos de naturalidade.

10 INTELIGÊNCIA E COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Goleman (2007) apresenta um trabalho de organização das investigações sobre a relação entre a inteligência e as emoções. Influenciado pela teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1993 *apud* GOLEMAN, 2007), que introduziu os conceitos de “inteligência interpessoal” e “inteligência intrapessoal”; e, também, pelos trabalhos de Salovey e Mayer (1990 *apud* GOLEMAN, 2007), sobre o conceito de “inteligência emocional”, Goleman (2007) adotou este conceito e o expandiu, aprofundando a relação entre inteligência e emoção.

Segundo a teoria de Gardner (1993 *apud* GOLEMAN, 2007), a inteligência interpessoal está relacionada com a capacidade de

compreender outras pessoas, o que as motiva, como trabalham e como trabalhar cooperativamente com elas. Por sua vez, a inteligência intrapessoal se encontra relacionada com a capacidade de formar um modelo preciso, verídico de si mesmo e poder usá-lo para agir eficazmente na vida.

Mayer e Salovey (1990 *apud* GOLEMAN, 2007) propuseram uma definição de inteligência emocional, que estava originalmente relacionada com cinco aptidões fundamentais: conhecer as próprias emoções, lidar com emoções, se motivar, reconhecer emoções nos outros e lidar com relacionamentos. A capacidade de conhecer as próprias emoções está relacionada com a autoconsciência, ou seja, reconhecer um sentimento quando ele ocorre, visto que a capacidade de controlar os sentimentos a cada momento é algo fundamental para o discernimento emocional e a autocompreensão.

Lidar com emoções é uma aptidão que se desenvolve, também, na autoconsciência e que consiste na capacidade de se confortar, livrar-se da ansiedade, da tristeza, ou da irritabilidade que incapacitam. Se motivar consiste na capacidade de pôr as emoções ao serviço de uma meta, o que é essencial para centrar a atenção, a automotivação, o controle e a criatividade. Essa aptidão se relaciona com o autocontrole emocional, ou seja, saber adiar a satisfação e conter a impulsividade, que está por detrás de qualquer realização (GOLEMAN, 2007).

Reconhecer as emoções nos outros está relacionado com a empatia, outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional e que consiste na aptidão pessoal fundamental. Por fim, lidar com relacionamentos consiste na arte de se relacionar, que se baseia essencialmente na capacidade de lidar com as emoções dos outros, determinando a popularidade, a liderança e a efeciência interpessoal (GOLEMAN, 2007).

Salovey e Mayer (1990 *apud* GOLEMAN, 2007) consideravam redutor o conceito de quoficiente de inteligência (QI), introduzindo o conceito de inteligência emocional, e Goleman (2007) seguiu essa perspectiva, defendendo a estreita relação entre as dimensões emocional e cognitiva. Para Goleman (2007), a inteligência emocional está relacionada com a capacidade de criar motivações para si próprio, persistir num objetivo apesar de os percalços, saber controlar impulsos e aguardar pela satisfação dos desejos, se manter em bom estado de espírito, impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar e ser empático e autoconfiante.

Goleman (1999 *apud* VEIGA-BRANCO, 2005) desenvolveu o conceito de Inteligência Emocional no contexto laboral, relacionando-o com a qualidade, eficácia e eficiência em termos de produtividade, e com a capacidade de resolução de conflitos relacionais e de competitividade. A partir dessa expansão conceitual, Goleman (1999 *apud* VEIGA-BRANCO, 2005) começou a trabalhar com o conceito de Competência Emocional, que definiu como estando relacionado com capacidades aprendidas e baseadas na Inteligência Emocional e que resultam num desempenho extraordinário no trabalho, incluindo tanto competências sociais como emocionais.

Segundo Goleman (1999 *apud* VEIGA-BRANCO, 2005), a nossa Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam na autoconsciência, na motivação, no autodomínio, na empatia e no talento nas relações, enquanto que a nossa competência emocional mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais. Veiga-Branco (2005) utiliza as contribuições de Salovey e Sluyter (1999 *apud* VEIGA-BRANCO, 2005) e de Goleman (1999 *apud* VEIGA-BRANCO, 2005) para

aprofundar as diferenças entre os conceitos de Inteligência e Competência Emocional.

Segundo Veiga-Braco (2005), a Inteligência Emocional (I.E.) representa a aptidão, ou a capacidade central de raciocinar com emoção. Portanto, ela indica um potencial para o qual a pessoa está, à partida, dotada para concretizar. Trata-se de um esquema abstrato, conceptual, que reune comportamentos, metas ou finalidades, nos fazendo visualizar imagens de como se deve fazer algo. Por sua vez, a Competência Emocional (C.E.) consiste na obtenção de um nível desejado de realização, ou seja, é uma capacidade operacional. Portanto, só pode ser avaliada pela observação de comportamentos e/ou atitudes, ou através das memórias de quem realizou esses comportamentos ou de quem os observou.

De acordo com Goleman (1999 *apud* VEIGA-BRANCO, 2005), as capacidades que fazem parte da Inteligência Emocional são interdependentes, pois cada uma se baseia na outra até certo ponto, com muitas interações fortes. Além disso, elas assentam umas nas outras, por exemplo, a autoconsciência é crucial para o autodomínio e para a empatia, enquanto o autodomínio e a autoconsciência contribuem para a automotivação, dentre outros. Por outro lado, ter uma dessas capacidades bem desenvolvidas não garante que as pessoas desenvolvam ou exibam as competências associadas, tais como a colaboração ou a liderança. Essas capacidades são, até certo ponto, aplicáveis a todo o tipo de trabalho, porém, trabalhos diferentes exigem competências diferentes, e/ou níveis diferentes de algumas destas capacidades.

Veiga-Branco (2004) definiu um perfil caracterológico de uma pessoa emocionalmente competente, realizando um estudo sobre as capacidades da autoeducação emocional e a sua implicação nos comportamentos de professores no contexto escolar. Assim,

definiu um perfil de professor emocionalmente competente, por meio da aplicação de uma escala de competências emocionais que ela própria organizou.

Essa escala é baseada, principalmente, no construto teórico de Goleman (1999 *apud* VEIGA-BRANCO, 2005) e foi denominada de Escala Veiga de Competências Emocionais (EVCE). Posteriormente, esta escala foi aplicada em outros estudos, um deles realizado pela mesma autora com outro grupo de professores (2005 *apud* LOPES, 2013) e outros três com enfermeiros em âmbito hospitalar (VILELA, 2006 *apud* LOPES, 2013; SOBRAL, 2008 *apud* LOPES, 2013; AGOSTINHO, 2008 *apud* LOPES, 2013).

CAPÍTULO 2

O DIÁLOGO TÔNICO EMOCIONAL NA BASE DA INTERVENÇÃO DO PSICOMOTRICISTA

1 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL NA INTERVENÇÃO PSICOMOTORA

João dos Santos, que trabalhou com Ajuriaguerra e Wallon, em Paris, compartilhava das suas ideias e visão sobre a Psicomotricidade, que defendem que a reeducação psicomotora não deve incidir no funcionamento do corpo separado da expressão total da personalidade, destacando a importante função da relação na prática psicomotora. Para Santos (s.d. *apud* BRANCO, 2010, p. 93), "a reeducação e a reabilitação de nada servem se não se dirigirem em primeiro lugar à personalidade do doente", pois:

> Tudo o que no ser humano é psíquico e interior se inscreve num corpo e na sua motricidade, mas num corpo que, sendo por essência simbólico, só é capaz de adaptar a sua realidade física e psíquica à realidade do mundo e ao apelo de comunicação com o outro (requisito para a integração saudável), se encontrar na pessoa do educador e/ou reeducador um modelo de identificação dessa adaptação (SANTOS, s.d. *apud* BRANCO, 2010, p. 93).

Santos (1951 *apud* BRANCO, 2010) sublinha que a reeducação das perturbações psicomotoras se baseia na presença modelar corporal do psicomotricista, que auxilia as pessoas que atende por meio de um investimento autenticamente empático, reparando o

que no funcionamento do corpo físico e psíquico não corresponda a um ideal de saúde e equilíbrio.

A partir da sua leitura dos textos santianos, Branco (2010) afirma que o psicomotricista deve oferecer como modelo e espelho o funcionamento do seu próprio corpo, o que implica uma capacidade de interpretar as reações e os comportamentos dos outros a partir das próprias reações e comportamentos. Isso porque, se a atitude educativa relacional é fundamental para a formação daqueles cujo corpo não sofre nenhuma anomalia, é, mais ainda, quando é necessário reparar nesse corpo o que "nele não fala e não comunica" (BRANCO, 2010, p. 96):

> Porque só no encontro entre dois corpos *falantes* – dado pertencerem a sujeitos – é possível emergir o que pertence à singularidade de cada um, como a inteligência, e criatividade, a interioridade e a espiritualidade. Na verdade, "sendo o ser humano a perene experiência do corpo modelado pelo gesto e pela troca de gestos, e a perene experiência do espaço e da *comunicação* dos espaços" (SANTOS, 1983 *apud* BRANCO, 2010, p. 96).
>
> O conhecimento do outro, sobretudo se esse outro é a criança que necessita de ajuda, deve se ancorar numa comunicação elementar *corpo a corpo*, comunicação que significa uma disponibilidade autêntica, acolhedora e desarmada que permita ao educador e/ou ao terapeuta conhecer a criança através da *leitura* das reações e sentimentos que ela nele provoca (BRANCO, 2010, p. 96).

Na perspectiva de Santos (1951 *apud* BRANCO, 2010), os procedimentos que devem fazer parte do exame psicomotor, que avalie a capacidade da criança para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, consistem em verificar a sua noção de espaço/tempo, o desenvolvimento da sua atividade simbólica, e a sua estruturação do Eu. Resumindo, avaliar a sua capacidade para a relação consigo própria, com os outros, e com o mundo que a rodeia. Além disso, ele defende que a Psicomotricidade deve promover a criação de recursos internos que fortaleçam

progressivamente essa estruturação, a capacidade de autonomia, o equilíbrio e o enriquecimento da emoção e do afeto e a capacidade de sonho, fantasia, imaginação e criatividade.

Branco (2010, p. 99) aponta que a visão santiana da Psicomotricidade é, essencialmente, uma visão "relacional" e, seguindo esta ótica, coloca a seguinte questão:

> Tendo a psicomotricidade como objeto a aprendizagem da imagem do próprio corpo de modo a alcançar e a gerir as capacidades tônicas e equilibrantes que lhe são próprias e possíveis, capacidades que é preciso corrigir e aperfeiçoar, como será possível adquirir essa aprendizagem sem *modelos* empáticos que, em espelho, mostrem como funciona e dialoga um corpo que, por essência, é um corpo *falante* em relação a outros corpos, e desejante em relação ao apelo do encontro?

Branco (2010) reforça, por meio da sua releitura dos textos santianos sobre Psicomotricidade, a importância da "atitude relacional" do educador/terapeuta para ajudar a criança a exprimir, de forma saudável, a vida psíquica, emocional, afetiva e mental no seu comportamento. Na sua visão, essa expressão saudável não se trata somente de ser capaz de movimentar coordenadamente os músculos e os membros, de falar sem "tropeçar nas palavras", ou olhar sem "trocar" os olhos, mas, também, de saber estar e se comportar na vida, sobretudo ser e querer se aperfeiçoar como pessoa utilizando as capacidades do corpo, quer tenha alguma deficiência ou não, para expressar com ele e por meio dele, o enriquecimento evolutivo interior.

Em suma, Branco (2010) aponta que a Psicomotricidade deve ajudar as pessoas a aprenderem a estarem disponíveis para os outros nas mais diversas situações, se realizando e criando obra em prol da comunidade. Para ela, cuja perspectiva segue na mesma linha da visão santiana de Psicomotricidade, este trabalho

deve se basear, essencialmente, em proporcionar a introjeção de modelos estruturantes, criativos e relacionais.

Toulouse e Vayer (1985, p. 68) defenderam, também, a importância decisiva do diálogo corporal na sua prática de intervenção terapêutica, afirmando que “as comunicações não verbais, a linguagem do corpo e da ação são as únicas que permitem verdadeiramente restabelecer o diálogo com as crianças e também com os adultos quando estes se encontram em dificuldades consigo mesmos”.

Lapierre e Aucoutourier (1984) trabalharam juntos na construção de uma prática psicomotora que incidia na valorização das componentes relacionais e psicoafetivas, incluíndo elementos psicanalíticos na análise dos seus trabalhos. Cada vez mais afastados das práticas tradicionais de intervenção psicomotora, começaram a priveligiar a dimensão psíquica da intervenção, permitindo que as crianças com quem trabalhavam demonstrassem a evolução natural dos jogos que eram criados espontaneamente nas sessões. Em vez de reprimirem as tentativas lúdicas das crianças, aceitávam-nas e encorajávam-nas, o que lhes permitia observar os seus comportamentos espontâneos e analisar os sentimentos que ali eram vivenciados por meio da expressão simbólica.

Assim, concluiram que a vivência psiquica é muito mais espontânea e primitiva do que a vivência racional e intelectual e que é essa vivência que está na base da integração das noções psicomotoras fundamentais. Pois é por meio das conotações afetivas de prazer e desprazer das experiências psicomotoras da criança, que ela vai inscrevendo essas noções na sua organização mental, de uma forma insconciente e muito antes de poder racionalizá-las, como atesta a frase de Lapierre (2010, p. 33), “nada pode se integrar realmente ao ser, se não passar antes pela sua organização tônico-emocional.”

Nesse sentido, podemos afirmar que Lapierre e Aucouturier (1984) perceberam a importância do diálogo tônico-emocional na prática psicomotora que estavam a desenvolver. Na afirmação seguinte podemos atestar a importância que eles atribuem à relação tônica no processo de reestruturação das etapas fundamentais do desenvolvimento psíquico:

> Para que se possa entrar em comunicação direta com as estruturas originais da personalidade, e talvez assim conseguir modificá-las, é preciso falar com outra linguagem; uma linguagem corporal, psicomotora e psicotônica. É preciso recriar, neste nível, as cargas afetivas e emocionais do diálogo inicial com o corpo do outro. […]
>
> É esta regressão em direção a modos de comunicação arcaicos que constitui o princípio fundamental da terapia psicomotora. É apenas a partir desta regressão, deste revivenciamento das relações corporais primárias que será possível reestruturar as etapas posteriores que dela decorrem: espaço fusional, comunicação simbólica e afirmação da identidade (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 57).

Depois de realizarem uma última obra em conjunto chamada "*A falta no corpo: fantasmas corporais e prática psicomotora*", Lapierre e Aucouturier finalizaram uma colaboração de anos, tendo cada um seguido o seu caminho e reencontrado identidades profissionais distintas. O final da parceria foi devido, sobretudo, às divergências sobre o processo de formação dos psicomotricistas. Para Lapierre, essa formação tinha de incluir uma exploração profunda da própria problemática pessoal do psicomotricista, permitindo-lhe dominar a sua vivência corporal e as mensagens tônicas e gestuais que emite espontaneamente, fundamental para uma intervenção corporal eficaz e sem risco para a personalidade da criança (LAPIERRE, 2010).

Por sua vez, Aucouturier colocava limites muito mais restritivos à implicação pessoal do psicomotricista na sua formação.

Esse caminho conduziu Lapierre à construção de uma prática psicomotora que chamou de “Psicomotricidade Relacional”, como ele próprio afirma: “O meu caminho conduziu-me àquilo que chamei de Psicomotricidade Relacional, colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos” (LAPIERRE, 2010, p. 46).

Esta prática de intervenção psicomotora foi se desenvolvendo e assumindo caraterísticas próprias e distintas das práticas de caráter reeducativo e centradas, particularmente, na componente instrumental da atividade. Vieira, Batista e Lapierre (2005) destacam a importância da relação tônica na intervenção psicomotora relacional, referindo-a como o principal meio de comunicação utilizado, por ser o menos cultural e mais arcaico, e, em consequência, o menos controlável, menos esteriotipado e mais coerente com a referência essencial do ser, se tornando uma forma priveligiada de aceder aos conteúdos inconscientes.

Além disso, Vieira, Batista e Lapierre (2005) defendem que a Psicomotricidade Relacional favorece a elaboração dos principais conflitos intrapsíquicos, que têm origem na relação primária e que são estabelecidos nos primeiros meses de vida, quando a criança apenas dispõe deste gênero de comunicação para se relacionar. Essa forma de comunicação pode ser chamada de analógica, pois tem origem nos períodos mais arcaicos da evolução e abrange diversos elementos como posturas, gestos, inflexão da voz, o olhar, o ritmo e a expressão facial, que estão implicados no diálogo tônico-emocional. Assim, na intervenção psicomotora relacional se deve ter em conta as posturas corporais (em pé, deitado, engatinhando, sentado, de frente etc.), a utilização dos objetos, os papéis jogados na situação, o tônus, e outras manifestações.

Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 67) afirmam que: “A relação tônica é para nós, o ponto central da comunicação” e definem que

na intervenção psicomotora relacional, o psicomotricista relacional deve observar e se implicar diretamente no jogo, evitanto a comunicação verbal e dando priporidade à comunicação tônica. Portanto, deve fazê-la evoluir de acordo com a demanda de cada participante, procurando decodificar as mensagens que o outro lhe passa e deixando as suas bem claras, sem ambiguidades nem projeções, pois o diálogo tônico em Psicomotricidade Relacional é inteiramente simbólico.

Segundo Martins (2001a), na intervenção psicomotora em que existe uma maior valorização da componente relacional e psicoafetiva é elaborada, fundamentalmente, a gestão da problemática da afirmação da identidade, a partir da reorganização dos processos de fusionalidade e distanciamento. Esta prática é influenciada pela corrente psicodinâmica e visa possibilitar um reviver da relação primária, que é estabelecida pelo contato pela pele, pelo calor que unifica e dá prazer, pelo frio que reenvia o bebê para o desprazer, pela postura envolvente que acalma ou angustia, pelas mímicas, pelos sorrisos e pela voz.

De acordo com Martins e Rosa (2005), a relação tônico-emocional decorrente da simbiose fisiológica e afetiva da relação precoce é uma experiência do corpo que pode ser reestruturada e reelaborada durante a intervenção psicomotora relacional, por meio do reinvestimento na figura do adulto como agente securizador e garantidor do desejo de interrelação com o mundo das coisas e dos outros.

Por sua vez, Almeida (2005) afirma que a Psicomotricidade Relacional se desenvolve no meio do contato pele a pele, resgatando o prazer corporal e a dimensão emocional e afetiva precoce, com vista a levar a criança a percorrer novamente as mesmas etapas maturativas do desenvolvimento, regredindo em busca do conflito e dos núcleos psicopatológicos que provocaram

a problemática existente. Para tal, utiliza-se como instrumentos o jogo e a relação corporal, que permitem entrar no mundo das crianças e modificar a sua organização psíquica, por meio de experiências geradoras de prazer.

Apesar de Lapierre (2010) ter distinguido a sua prática como "Psicomotricidade Relacional", precisamente, para salientar a importância dos aspectos simbólicos, afetivos e fantasmáticos, defendemos, à semelhança de Martins (2001a), que o processo de intervenção psicomotora deve contemplar tanto o enfoque relacional quanto o instrumental, na medida em que ambos são fundamentais para realizar um processo de intervenção que, realmente, contemple o ser humano na sua totalidade. A inclusão dos aspectos emocionais e afetivos, quer conscientes quer inconscientes, na intervenção psicomotora é algo absolutamente fundamental para que ela possa cumprir os seus propósitos e ser, verdadeiramente, uma intervenção holística.

Essa perspectiva integradora se encontra presente na própria teoria de Lapierre e Aucouturier (2004), na qual eles distinguem as duas fases de desenvolvimento da expressividade da criança e de intervenção na evolução dessa expressividade, que seriam o "plano simbólico da afetividade" e o "plano da organização racional"; e ambos deveriam ser contemplados no processo de intervenção psicomotora. Segundo esses autores, esses dois planos não estão separados, coexistindo ao longo do processo, embora com diferentes predominâncias. Existe, no entanto, uma evolução contínua, na qual a expressão racional vai assumindo progressivamente a posição da expressão afetiva.

Além disso, Lapierre e Aucouturier (2004) defendiam a necessidade de desenvolver uma prática psicomotora abrangente, que combinasse diferentes linhas de atuação, afirmando que não acreditavam na ausência completa de diretividade nem na

diretividade total, mas na sua alternância complementar, com a condição de que a diretividade tivesse como único objetivo conduzir à autonomia. Para tal, é necessário saber jogar com os contrastes entre liberdade e diretividade, implicação e retraimento, em função do momento da intervenção e da evolução das crianças.

Salientamos novamente que o estabelecimento de uma relação corporal afetiva é algo fundamental no processo da intervenção psicomotora. Para Sassano (2006), a especificidade do trabalho do psicomotricista reside na atenção que presta às manifestações corporais e aos seus significados, tentando abordar, assim, o sujeito em toda a sua totalidade. As suas técnicas de intervenção devem favorecer a criação de um diálogo corporal e os objetivos são alcançados por meio da implicação de todo o seu corpo na relação terapêutica.

Essa intervenção se situa no nível da unidade da pessoa e do seu acompanhamento, portanto, os objetivos instrumentais são naturalmente alcançados de maneira secundária na intervenção psicomotora. Isso porque, como já vimos anteriormente, o desenvolvimento psicomotor ocorre baseada no diálogo tônico-emocional que se estabelece no contexto da relação primária, e a Psicomotricidade visa criar um contexto de intervenção no qual essa relação tônica pode ser revivida, por meio do papel que o psicomotricista assume como substituto simbólico do prestador de cuidados. Desse modo, a Psicomotricidade estabelece, restabelece, mantém ou enriquece as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o seu envolvimento (SASSANO, 2006).

Contant e Calza (1991 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011, p. 82) corroboram essas perspectivas, apontando como o diálogo tônico-emocional tem uma importância muito relevante na prática psicomotora, ao afirmarem que “a especificidade da

Psicomotricidade se encontra na capacidade de encontro com o outro em um estado arcaico, que põe em jogo todos os processos emocionais anteriores à constituição da linguagem". Seguindo a mesma linha desses autores, defendemos neste trabalho a tese de que o diálogo tônico-emocional está na base da formação e da intervenção do psicomotricista, na medida em que parece ser o elemento que lhe confere maior especificidade profissional.

Boscaini e Saint-Cast (2010) defendem que a abordagem psicomotora deve constituir uma ruptura com a tendência de focalizar a observação e a intervenção nos aspectos cognitivos das condutas e na negatividade dos comportamentos emocionais. Para esses autores, a intervenção psicomotora deve considerar a ligação entre o estado corporal e os fluxos emocionais, enquadrando os problemas psicomotores como perturbações do equilíbrio psicocorporal, que exprimem um sofrimento psíquico e não apenas um problema neurológico.

Nessa perspectiva, o problema psicomotor é visto como algo que não é unicamente causado por uma desordem neurobiológica, estando relacionado com uma perturbação funcional e expressiva, e enquadrado num contexto psicossocial. Assim, as desordens psicomotoras, que exprimem uma disfunção motora, cognitiva ou verbal, podem ser entendidas como a expressão de um problema no vínculo primário, e, portanto, tendo uma origem emocional. Nesse sentido, o corpo relacional é considerado um elemento psicomotor, visto que não se pode conceber uma intervenção psicomotora que não tenha em conta o papel essencial da emoção (BOSCAINI; SAINT-CAST, 2010).

Quando a expressão emocional se encontra bloqueada, o organismo fica sob tensão e os problemas do tônus muscular se desenvolvem. O surgimento de contrações e paratonias perturbam a percepção do corpo, a representação de si, o ajustamento da

força muscular nas ações motoras e as situações relacionais. Essa expressão de sofrimento ou de desacordo entre a pessoa e o seu envolvimento, por meio do seu corpo, está ligada a diversos níveis de causalidade. Portanto, a intervenção do psicomotricista não deve se restringir a um condicionamento ou a estimulações circunscritas, mas permitir que a pessoa desenvolva o seu equilíbrio psicocorporal e novas maneiras de se exprimir e de agir (BOSCAINI; SAINT-CAST, 2010).

A prática psicomotora deve ser organizada e direcionada para o objetivo de favorecer a diversificação de experiências, permitindo o reforço das competências, a descoberta de novas relações com os outros e o favorecimento da tomada de consciência dos processos psíquicos que estão na origem da expressão sintomática. Por sua vez, o psicomotricista precisa desenvolver maneiras de se posicionar, de conter, tocar e olhar as pessoas que atende, de modo a favorecer positivamente o diálogo tônico-emocional que estabelece com elas. Para tal, ele necessita estar atento às suas próprias reações emocionais, a partir da escuta das suas próprias tensões corporais (BOSCAINI; SAINT-CAST, 2010).

Boscaini e Saint-Cast (2010) lembram que a etimologia da palavra emoção vem do latim ex-movere, ou seja, “aquilo que nos move”, para salientar que o centro do projeto psicomotor consiste em compreender e favorecer a atividade gestual, entendida como elo entre o que é sentido e o que é exprimido, e como resultado de processos afetivos, cognitivos e motores. Por meio de uma abordagem global da Psicomotricidade, a experiência emocional pode ser favorecida, simultaneamente, com o conhecimento dos objetos, de si e dos outros; e, também, com a transformação dos objetos na sua dimensão imaginária. Assim, a atividade, o jogo e o objeto são utilizados como mediadores que fazem a ponte entre a realidade e o imaginário, permitindo que ele se exprima.

A Psicomotricidade possibilita um movimento de exteriorização das emoções. Nesse contexto, o psicomotricista deve ser capaz de receber e transformar as emoções recebidas, devolvendo-as de uma forma que o outro seja capaz de aceitá-las. Desse modo, ambos se envolvem num diálogo tônico-emocional que permite que as expressões do outro sejam inscritas num movimento psíquico de elaboração, e que ao serem devolvidas pela via da expressão corporal lhe permitem que entre num processo de transformação contínua (BOSCAINI; SAINT-CAST, 2010).

O psicomotricista dá vida a essas emoções, reconhecendo-as e controlando-as quando necessário, oferecendo um espaço de segurança emocional, que permite que as pessoas que atende ousem expressar os seus conflitos emocionais mais inconscientes. Para tal, é necessário que o psicomotricista possibilite uma regularidade de experiências que favoreçam as ressonâncias emocionais; um contexto que ative a curiosidade; o desejo e o prazer de conhecer; uma variedade de situações que permitam a flexibilização experiencial e relacional e, por fim, uma empatia securizante que reforce o sentimento de segurança (BOSCAINI; SAINT-CAST, 2010).

Segundo Boscaini e Saint-Cast (2010), o psicomotricista deve colocar o seu próprio corpo disponível para partilhar as sensações e emoções com o outro, favorecendo o estabelecimento do acordo tônico-emocional. Por meio dessa relação, ele pode oferecer ao outro um espaço de liberdade e segurança, a partir do qual se desenvolverão as suas competências motoras, perceptivas e cognitivas, favorecendo a iniciativa de agir e a conquista da autonomia. As emoções do psicomotricista e das pessoas que ele atende entram em jogo numa dinâmica relacional na qual os corpos estabelecem uma comunicação gratificante.

Para tal, o psicomotricista deve desenvolver a sua capacidade de reconhecimento e identificação das emoções do outro,

compreendendo a sua expressão corporal, dando um valor às suas dificuldades de adaptação rítmicas ou espaciais, à sua inabilidade, ou rigidez, assim como, desenvolver a sua auto-observação, pela prática psicocorporal pessoal e da supervisão. Nessa perspectiva, é valorizado o espaço intersubjetivo no qual o psicomotricista ajuda aqueles que atende a encontrarem o seu lugar, numa dinâmica de ajustamento corporal mediatizada. O psicomotricista se interessa tanto pelos aspectos instrumentais quanto pelas emoções partilhadas, que fornecem a base da relação.

Segundo Boscaini e Saint-Cast (2010, p. 17), “o apaziguamento da vivência emocional da criança e o ajustamento tônico-emocional à criança são o cerne da prática profissional do psicomotricista”.

Boscaini (2004) afirma que a arte de agir de forma coerente com a necessidade do outro, ou seja, de estabelecer um diálogo tônico-emocional de qualidade, constitui uma estratégia que para a mãe é espontânea e natural, e que, no caso do psicomotricista, é utilizada de um modo consciente com uma base sólida de formação, tornando-se terapêutica como competência profissional. O psicomotricista deve ativar o diálogo tônico de uma maneira profissional, considerando a vivência do sujeito e o seu atual problema, com vista a encontrar novas soluções.

Nesse sentido, é necessária uma formação teórica, técnica e pessoal que permita recuperar e reajustar a própria experiência tônico-emocional do psicomotricista, para poder elaborá-la e utilizá-la com as pessoas que atende. Boscaini (2004, p. 17) afirma que “aquilo que faz a nossa intervenção mais positiva, comunicativa e humana não é o seu conteúdo cognitivo ou funcional, mas a componente afetiva”. Portanto, sentir e escutar para compreender, o que exige a utilização da linguagem não verbal, por meio do tônus, da postura, da mímica, do olhar, da voz, do corpo, do objeto, do espaço, do tempo e do ritmo.

A formação pessoal psicocorporal[2] do psicomotricista se relaciona de forma muito íntima com a especificidade da sua profissão, pois a disponibilidade psicocorporal consiste num saber incorporado, um saber aprendido e registrado no próprio corpo, no qual se coloca em jogo o exercício de um papel profissional. Tal como afirma Calmels (1997 *apud* VALSAGNA, 2003), o que diferencia o psicomotricista é a possibilidade de conter e acompanhar os conflitos da criança; o saber acerca do corpo, não só da criança, mas do seu próprio; e a capacidade de corporificar os conhecimentos e colocar o corpo na relação.

2 O DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL NA METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO PSICOMOTORA

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), o processo de ruptura fusional já descrito, durante o qual a criança procura escapar ao desejo fusional do adulto, é fundamental para a criança encontrar a sua identidade e conquistar a sua autonomia. No entanto, ela acaba mantendo o seu próprio desejo de fusão, encontrando substitutos simbólicos para preencher a sua falta. Essa ambivalência marca uma problemática conflituosa no insconsciente da criança e que está profundamente relacionada com a estruturação da sua personalidade.

De acordo com esses autores o processo de intervenção psicomotora deve passar, necessariamente, por uma remodelação da fantasmática das relações corporais, para que a pessoa possa modificar todos os comportamentos simbólicos que dela decorrem e que não fazem senão exprimi-la. Ora, essa remodelagem,

[2] Mais à frente apresentaremos a discussão sobre a terminologia desta parte da formação do psicomotricista e a nossa justificativa sobre a escolha do uso deste termo.

deve ser feita, como já vimos anteriormente, a partir de situações realmente vividas em nível do corpo, não por meio de processos intelectuais, e sim reconsiderando os mesmos processos sensório-emocionais que presidiram a elaboração desta fantasmática, e que constituem o núcleo fundamental da personalidade da pessoa (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Para Lapierre e Aucouturier (1984) essa remodelação do insconsciente pode ser feita, no caso da criança, sem passar necessariamente pela interpretação consciente. Essa perspectiva está de acordo com o que defendia Melanie Klein (s.d. *apud* PETOT et al., 1999), para quem o poder curativo da terapia com as crianças está relacionado com a exteriorização dos seus desejos inconscientes e das pulsões, que possibilitam a sua integração no nível pré-consciente, sem ser necessária a sua representação verbal.

Relativamente ao trabalho realizado com adultos, Lapierre e Aucouturier (1984) apontam que os mesmos processos devem ser considerados, porém uma verbalização posterior às vivências é desejável, pois essa verbalização permite um reajustamento da fantasmática inconsciente com as defesas do ego. Isso minimiza o conflito que pode surgir entre essas defesas que o ego foi estruturando e a nova fantasmática elaborada a partir das experiências emocionais revivenciadas.

Martins (2009) defende que a intervenção psicomotora deve passar necessariamente pela vivência e resolução desse conflito entre o desejo fusional e o desejo de identidade, afirmando que a intervenção psicomotora se organiza em duas fases, que não são necessariamente lineares: a fase regressiva e a fase progressiva. Na primeira fase, a relação tônica implica intercâmbio dialético dos corpos que pode ser realizado em contato direto ou a distância, sem utilização de objetos ou utilizando algum objeto

transmissor das tensões tônicas, numa compreensão mútua que é baseada numa comunicação simbólica fusional. Segundo Lapierre (2010), a vivência que constitui o último estágio da regressão só pode se exprimir dentro de uma relação de contato corporal, proporcionando a reestruturação do fantasma de fusão, que é anterior à constituição do ego e que se situa, por sua ruptura, na origem da diferenciação e da individualização desse ego.

Na segunda fase da intervenção, denominada de fase progressiva, está subjacente a tomada de distância em relação ao corpo do outro, que é uma distância espacial e temporal, e que implica introdução dos mediadores corporais e da canalização progressiva da agressividade para o investimento construtivo, baseado na criatividade, na construção da autonomia, na afirmação de si e no respeito pelos outros. Os conceitos de velocidade e rapidez do movimento caraterizam esta fase da intervenção, visto que esta etapa é marcada pela vivência de um movimento mais dinâmico e criativo (MARTINS, 2009).

Nesta fase final do processo de intervenção psicomotora podem se distinguir três diferentes categorias: a substituição simbólica do corpo do outro, a mediação por prolongamento ou projeção do corpo do outro e a introdução dos mediadores socioculturais. A primeira compreende a utilização de um objeto substitutivo que, pelas suas caraterísticas, recorde o corpo humano. A segunda implica que o corpo do outro permaneça presente, mas a distância, por meio da utilização de objetos mediadores da relação. Por fim, existe uma perda permanente do contato corporal, que é substituído por uma comunicação simbólica, e que vai passando da utilização do objeto para mediadores como a voz, o gesto, a mímica, o sorriso, o olhar, o som produzido por instrumentos e a produção plástica (pintura, grafismo, modelagem etc.) (MARTINS, 2009).

Como já foi referido, Lapierre e Aucoutourier (2004) defendem a existência de duas fases distintas na expressividade da criança

e na condução do seu processo evolutivo, tal como encontramos em Martins (2009), que denominaram de “plano simbólico da afetividade” e “plano da organização racional”. A descoberta desse processo evolutivo foi sendo feita em conjunto com as crianças com quem trabalhavam e a quem davam liberdade para se manifestarem de forma autêntica, percebendo as linhas gerais de evolução do seu comportamento e das suas capacidades. Abandonando as práticas de intervenção tradicionais, Lapierre e Aucouturier (2004) foram abrindo um espaço cada vez maior nas suas experiências de trabalho à atividade motora espontânea, permitindo que as situações estruturadas fossem nascendo das próprias iniciativas das crianças, que eram percebidas por eles e, assim, utilizadas e orientadas.

Essas experiências mostraram a esses autores que, numa primeira fase, o comportamento das crianças tende a uma regressão aos estágios primários do seu desenvolvimento. Essa fase é marcada por um diálogo simbólico, nos quais os objetos, que são carregados de afetividade, transformam-se em mediadores de comunicação. Esses objetos vão sendo progressivamente abandonados para uma vivência corpo a corpo, que evoca no insconsciente os primeiros contatos e o diálogo tônico da relação primária. Pouco a pouco, esses objetos vão sendo retomados como mediadores simbólicos da comunicação, para, posteriormente, assumirem uma função mais objetiva, na qual as crianças começam a se interessar pelos objetos em si, pelas suas possibilidades funcionais e menos pela sua dimensão afetiva (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

Nesse momento, as crianças começam a entrar na fase do plano da organização racional, pelo acesso à intelectualização, que consiste na separação do objeto e do corpo, na abstração do corpo, no distanciamento em relação ao valor afetivo dos

objetos. Começam, então, a surgir as montagens, construções, estruturas, passando, em seguida, para a expressão oral e gráfica. Essa fase terminal, que para o ensino tradicional é a fase inicial, caminha para o desenvolvimento de todas as formas de expressão abstrata, como a expressão plástica, sonora e, por fim, a expressão racional (linguagem oral e matemática) (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

Lapierre e Aucouturier (2004) definem que esses dois planos não se encontram separados, coexistindo ao longo do processo, embora com diferentes predominâncias. Existe, no entanto, uma evolução contínua, na qual a expressão racional assume progressivamente a posição da expressão afetiva. Para eles, tornou-se evidente nos trabalhos que iam desenvolvendo com as crianças, na medida em que lhes possibilitavam maior liberdade nas suas produções e expressões, a primazia do afetivo sobre o racional e do insconsciente sobre o consciente. Isso fê-los abandonarem as práticas pedagógicas e psicomotoras tradicionais e desenvolverem os seus próprios métodos.

André e Anne Lapierre, baseado na sua experiência de intervenção psicomotora em creches distinguiram seis fases no processo de evolução do comportamento dos grupos de crianças: inibição, agressividade, domesticação, fusionalidade, agressividade simbólica, jogo e independência. Essa evolução dos grupos não acontece de forma linear, mas eles perceberam a existência de uma lógica evolutiva, que foi se revelando ao longo do processo de intervenção psicomotora que estabeleceram em creches com crianças de 0 a 3 anos:

> No decorrer desses dois anos foi surgindo pouco a pouco um esquema de evolução comum ao conjunto do grupo, ao conjunto das crianças. Certamente esse esquema não é linear ou monolítico; há em todas as crianças períodos de ambivalência, de regressão, há ritmos diferentes de uma para outra, evoluções bloqueadas,

> retardadas, atípicas. […] Mas dessa diversidade depreendemos uma certa coerência, que pode servir, não de norma, mas sim de linha diretriz, assinalada por fases muito características (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010, p. 35).

Nas primeiras sessões, de um modo geral, predomina a inibição. As crianças conservam uma distância prudente ao corpo do adulto, e a única comunicação é a do olhar. Esse momento dura pouquíssimo tempo para algumas, mas para outras pode se prolongar durante várias sessões. A distância ao corpo vai se reduzindo, progressivamente, podendo ser necessária a mediação de objetos até se chegar a um contato direto corpo a corpo. No caso da Figura 2 podemos perceber três crianças em três fases distintas: a de blusa branca já se permite ao contato direto corpo a corpo; a de blusa amarela ainda guarda certa distância e usa o objeto como mediador; e a de blusa vermelha permanece distante, e a forma como usa o seu objeto demonstra, simbolicamente, a sua inibição (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Figura 2 - Crianças em três fases distintas[3]

Fonte: Arquivo Anne Lapierre

[3] Esta e as restantes fotos identificadas como fazendo parte do arquivo pessoal de Anne Lapierre nos foram gentilmente cedidas por ela, com a devida autorização para publicação, tendo-nos solicitado que realizássemos uma pequena contextualização. Para Anne, é importante situar os registros no contexto social dos anos 80. Ela salientou ainda que, ao longo do tempo, a sua prática foi se modificando também em função das mudanças sociais que foram ocorrendo. Portanto, ao analisarmos as fotos não devemos deixar de considerar o que acabamos de referir.

Na segunda fase, as crianças assumem a sua agressividade contra o adulto, que é o símbolo da autoridade, do poder, da frustração dos seus desejos (Figura 3). O adulto é, então, vivido simbolicamente como o lobo, o leão, o crocodilo, a feiticeira, o fantasma ou o polícia. Para que se estabeleça um verdadeiro diálogo corporal, é necessário que a criança seja reconhecida nas suas fantasias e nos seus próprios desejos agressivos. O adulto deve colocar, então, o seu corpo, símbolo do seu poder, à disposição da criança, para que ela possa exprimir e viver as suas tensões agressivas. Podem acontecer nestes momentos, sensações de ambivalência na criança, que alterna entre o prazer do contato corporal, como reminiscência do contato fusional com a mãe, e o desejo agressivo (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

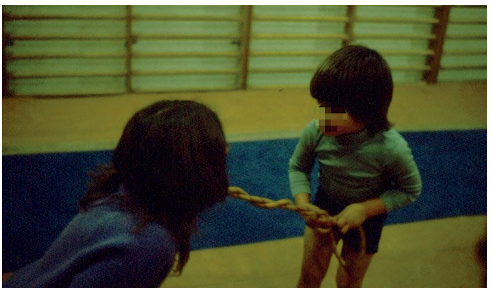
Figura 3 – Criança na segunda fase

Fonte: Arquivo Anne Lapierre

Depois de “vencido”, quem sabe até “morto”, simbolicamente, o adulto já não constitui um perigo e uma ameça à autoafirmação da criança. No entanto, essa liberdade se torna angustiante, pois o adulto ainda é necessário à criança, pelo que ela vai “acordá-lo”, “fazê-lo reviver”, assumindo o seu próprio poder numa espécie de inversão de papéis. O adulto passa, então, a ser o cavalo, o gatinho

ou o cão, que a criança domestica e cuida, exercendo o poder do que alimenta sobre o que é alimentado (Figura 4). A criança inverte os papéis, mas não os suprime, mantendo uma relação de dominação-dependência (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Figura 4 – Criança invertendo os papéis



Fonte: Arquivo Anne Lapierre

Segura de que o adulto não impõe mais o seu desejo, a criança não precisa mais agredi-lo, dominá-lo, e pode se entregar aos seus desejos afetivos, fusionais, procurando situações de bem-estar, de calma, de prazer corporal, de calor afetivo. Para algumas são apenas alguns momentos de ternura, de segurança, de refúgio afetivo (Figura 5). Para outras, cuja necessidade é maior, podem acontecer regressões fusionais, nas quais a criança procura um contato muito estreito com o corpo do adulto, encontrando um lugar no seu corpo, quase como se estivesse “dentro”, se encolhendo, frequentemente, em posição fetal, chupando o polegar, de olhos fechados ou olhar vazio (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Outras vezes, a criança se estica no chão e se deita ao longo do corpo do adulto, procurando o seu lugar com a cabeça encostada no seu peito ou no seu ventre. Quando encontra esse lugar não se mexe mais, o seu corpo se descontrai, se unindo ao do adulto. Nesses momentos se vivem apenas sensações, o peso do corpo, o calor, a respiração etc., e se estabelece uma comunicação,

extremamente, profunda, inexprimível, que pode durar muito tempo (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Figura 5 – Criança em posição de refúgio

Fonte: Arquivo Anne Lapierre

Por fim, a criança rompe, por si mesma, essa comunicação, quando a sua necessidade fusional está satisfeita. Se isso não ocorre, pelo fim da sessão, o próprio adulto tem a iniciativa de fazê-la, progressivamente, evoluir, restabelecendo pouco a pouco o movimento, por meio do carinho, da voz e do olhar. Esse tipo de relação pode se repetir no decorrer das sessões seguintes, até que a criança não manifeste mais essa necessidade. Quando estiver liberta dessa necessidade irreprimível, a criança fica disponível para atividades mais autônomas, desde que o adulto não retenha a criança mediante a projeção do seu próprio desejo de fusionalidade (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Depois de viver esses prazeres afetivos, fusionais, e ao sentir a necessidade de se libertar da dependência do adulto, a criança assume uma nova fase de agressividade. Porém, essa agressividade é muito diferente daquela que é vivida no início do processo. Ela já não sente a necessidade de destruir o adulto, apenas de marcar, simbolicamente, a distância e a

sua independência. A agressividade assume contornos mais simbólicos, sendo vivida por meio do grito (Figura 6) e de outros jogos de expressão simbólica. Começam a aparecer as regras do jogo, que são estruturas relacionais do grupo (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Figura 6 – Criança se liberando

Fonte: Arquivo Anne Lapierre

Por último, a presença do adulto no grupo começa a se tornar dispensável. As crianças pegam nos objetos postos à sua disposição e estruturam os seus jogos, numa atmosfera calma, de bem-estar e descontração. O adulto não é excluído, podendo ser convidado a participar das suas atividades, porém essa participação não se faz mais decisiva para a evolução dos jogos e das situações (Figura 7). As crianças não sentem mais necessidade de serem agressivas para serem reconhecidas, pois adquiriram uma identidade e a sua independência, que vivem plenamente (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Figura 7 – Crianças interagindo autonomamente

Fonte: Arquivo Anne Lapierre

Resumindo, podemos dizer que inicialmente existe uma evolução do processo para situações regressivas, nas quais as crianças, depois de verem aceitas as suas tendências de inibição e agressividade, vão-se permitindo viver um contato corporal estreito, marcado por situações fusionais. Posteriormente, o processo evolui para uma nova situação de distância corporal, na qual são estabelecidas novas estruturas relacionais simbólicas, marcadas pela independência e autonomia (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Lapierre (2010) utiliza a imagem da parábola para explicar como se desenvolve o processo terapêutico em análise, que, talvez, podemos considerar como análogo ao processo de intervenção psicomotora. Ele explica que a análise é feita de “mergulhos” sucessivos, que tendem a ir cada vez mais fundo no insconsciente da pessoa. Esses “mergulhos” têm como objetivo descer às profundezas do insconsciente, ou seja, fazer uma regressão e explorar as camadas que estão mais encobertas, e que correspondem ao fantasma original, ou aqueles que estão mais próximos a ele. Desse modo,

é possível fazer uma reelaboração desse ou desses fantasmas, causando uma reestruturação da personalidade.

Nos grupos de formação de psicomotricistas, Lapierre (2010) encontrava, também, essa regressão, que era descrita por eles como momentos de um prazer imenso, novo, desconhecido, indescritível, que não era sexual ou sensual, mas tendia a satisfazer todas as necessidades afetivas. Trata-se de uma "comunicação profunda", semelhante ao sentido antigo da palavra "comunicação" ou "comunhão" (união com), como foi descrito no início deste trabalho, ou seja, de penetração recíproca, de não separação. Percebemos aqui o paralelismo entre os termos relação tônica, fusão, ou regressão, como diferentes formas de nomear esses momentos ou encontros quando existe uma implicação profunda, durante os quais as pessoas parecem viver fora das noções de espaço e tempo, inteiramente compenetradas nessa situação priveligiada.

Lapierre (2010) conclui que esta "comunicação regressiva primária" implica modificação do estado de consciência que leva a pessoa a regredir ao nível dos processos primários, não só para relembrar as relações que estabelecia nessa idade primária fundamental, mas para "reviver" essas relações, modificando, assim, o significado que elas têm para si.

Encontramos ressonância dessa perspectiva com o conceito de "Pedagogia Terapêutica" de Santos (s.d. *apud* BRANCO, 2000), segundo o qual a educação é a transmissão do modelo que existe em cada um de nós. Para esse autor, não podemos educar senão com o nosso próprio corpo e com a pessoa autêntica que somos. João dos Santos (s.d. *apud* BRANCO, 2000, p. 127) defende que os processos terapêuticos e pedagógicos têm uma raiz semelhante, que consiste em pôr o seu próprio funcionamento neutral ao serviço dos outros, apontando que a "arte de educar, a arte de curar e a arte de amar são na sua base idênticas", consistindo, essencialmente,

desses momentos de encontro e comunicação profunda. Como diria Vinícus de Moraes, "*a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida*".

As diretrizes do processo de intervenção psicomotora descritas anteriormente podem se identificar, também, com aquelas que Jung (s.d. *apud* FORDHAM, 1978) destaca no processo terapêutico desenvolvido na Psicologia Analítica. Segundo esse autor, a psique consiste num sistema dinâmico, que se encontra em movimento constante e autorregulado, que flui de movimentos de avanço, ou progressão, que correspondem às exigências do consciente, para movimentos de recuo, ou regressão, que correspondem às exigências do insconciente.

Para Jung (s.d. *apud* FORDHAM, 1978), a regressão está ligada à satisfação das necessidades íntimas e a progressão à adaptação ativa ao meio; e a libido vai regulando os movimentos da psique entre um estado e outro. Se o processo decorrer sem bloqueios, vai favorecendo a transformação da regressão em progressão. Na Figura 8 procuramos ilustrar esses vários conceitos e perspectivas por meio da imagem da parábola, que parece ser a ideia geral subjacente a todos, e que se refere ao processo de intervenção o qual permite a reelaboração do desenvolvimento emocional, refazendo o caminho da fusionalidade à individuação.

Figura 8 – Analogia da parábola

Fonte: Arquivo dos autores (2022)

3 A VIVÊNCIA DO DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL NO *SETTING* DA PSICOMOTRICIDADE

Maximiano (2004) descreve que as vivências corporais podem ser mediadas pelo simples toque corpo a corpo; por objetos (bolas, lenços, cordas e bastões), que têm, por vezes, uma função transitiva; ou, até mesmo, pela automassagem, que é menos invasiva, mais securizante, e reguladora das tensões ansiogênicas e expectantes das primeiras fases de intervenção. Além disso, o olhar, que consiste na primeira experiência relacional, e está intimamente ligado com as etapas da vinculação, encontra-se sempre subjacente no decorrer da intervenção em Psicomotricidade.

Segundo Martins (2002 *apud* MAXIMIANO, 2004), o evitamento ou a fuga, as expressões de tensão ao serem observadas, a progressiva entrega ao olhar do outro e a crescente aceitação da passividade e vulnerabilidade perante esse olhar consistem em diferentes etapas de evolução no processo relacional. Portanto, no início do processo de intervenção psicomotora devem ser privilegiadas situações pouco expositivas, que possibilitem, pouco a pouco, a construção de um espaço seguro e confiante, aumentando a noção de pertença e identificação.

O estabelecimento de um olhar contentor, por parte do psicomotricista, facilita a interiorização do olhar sobre si mesmo, favorecendo a reorientação de um olhar externo, que possui expectativas exteriores e que procura respostas no meio, para um olhar interno, que percebe o conteúdo, a essência das emoções, e as relaciona com a expressão da sua corporeidade. Dessa forma, é possível ajudar o outro a obter uma maior consciência de si próprio, no que diz respeito à expressão simbólica individual, reestruturando-se os pré-requisitos para uma ação flexível, estruturada e adaptada aos diferentes contextos de vida do indivíduo (MAXIMIANO, 2004).

Para tal, é fundamental esta promoção de um ambiente de confiança e segurança, de modo que a pessoa possa vivenciar os seus estados emocionais sem obstáculos, sentindo que se encontra num espaço que pode ser seu e utilizado da forma como deseja. Só assim será possível que, aos poucos, o indivíduo vá disponibilizando o seu corpo num estado de passividade e entrega de confiança, voltando-se para as sensações proprioceptivas que permitem reelaborar experiências traumáticas registradas na memória tônica (MAXIMIANO, 2004).

De acordo com Martins (2001b), a vivência do diálogo tônico-emocional no processo de intervenção psicomotora implica o reviver regressivo da relação primária, pois permite experienciar as diversas etapas do holding e da identificação sensório-motora. Esse contexto de intervenção funciona como promotor de uma "viagem" pelo mundo tônico, quinestésico e emocional, por meio da qual se permite a libertação dos afetos e das representações, possibilitando a sua reintegração no plano psíquico.

A intervenção psicomotora funciona como uma ponte entre o que é sentido e vivido nessa experiência, no plano não verbal e de base tônico-emocional, e a sua interiorização pela atribuição de um significado, por meio da mediação da palavra. Ela coloca o sujeito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, permitindo integrar esses dois modos fundamentais do funcionamento psíquico. A elaboração psíquica das sensações, por meio da associação entre as sensações corporais, as imagens, ideias e fantasmas é a garantia da mudança operada por este processo, que pode ser denominado de psicoterapêutico (MARTINS, 2001b).

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), a fusão tem um efeito catártico, pois, permite, graças ao enquadramento tônico que ela provoca, deixar emergir fantasmas cravados no corpo, gravados nas tensões tônicas de defesa. Na fusão de contato com o

corpo do outro existe uma perda de rigidez tônica e uma perda e confusão dos limites corporais, o que faz a pessoa mergulhar num estado regressivo e abandonar progressivamente o pensamento refletido, organizado, dedutor, lhe permitindo entrar num estado de euforia semiconsciente. Este estado de abandono, de diminuição das defesas, permite que lembranças esquecidas e produções fantasmáticas emerjam à memória, como lembranças felizes, dramas, ou, até mesmo, faltas da primeira infância.

Lapierre e Aucouturier (1984) explicam que a velocidade e o ritmo dos movimentos vividos durante a sessão de Psicomotricidade estão relacionados com a profundidade do diálogo tônico-emocional estabelecido entre os participantes. Os movimentos mais dinâmicos e velozes implicam profundidade menor na vivência do diálogo tônico-emocional, ao passo que os movimentos mais lentos, que podem chegar mesmo à vivência da imobilidade, são aqueles que acontecem quando se vivem situações de diálogo tônico-emocional de maior intensidade.

Da mesma forma, os planos nos quais se estabelecem as relações, também estão relacionados com essa profundidade. Na verticalidade, elas são, geralmente, mais dinâmicas e, portanto, com um contacto tônico-emocional menos intenso, ao passo que na horizontalidade são, geralmente, vividas de forma mais lenta e com maior profundidade. As relações que são no plano do chão têm, geralmente, uma dimensão mais regressiva, o que está relacionado com a evolução filogenética e ontogenética, nas quais a conquista da verticalidade consiste num marco evolutivo posterior (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Segundo Bergès e Bounes (1985 *apud* MARTINS, 2001b), a intervenção psicomotora permite a passagem do estado de contração ao estado de resolução tônica. A função tônica é o campo de uma flutuação oscilante entre os estados de tensão e de

descontração, que está ligada às relações que o bebê estabelece com o mundo exterior e, principalmente, com o seu prestador de cuidados. Na intervenção psicomotora, a vivência do diálogo tônico-emocional se estabelece pelas dinâmicas de presença ou ausência, proximidade ou afastamento, pelo tipo de mobilização ou toque do psicomotricista.

As flutuações tônicas estão relacionadas, também, com tônus utilizado na verbalização do psicomotricista, que vai envolvendo a pessoa numa espécie de banho sonoro pela palavra, produzindo uma ação securizante e indutora de calma. Isso permite a descontração sem o aparecimento de angústias relativas ao eventual desmontar dos mecanismos defensivos psicotônicos. A verbalização pode, ainda, funcionar como suporte para imagens facilitadoras da descontração e evocação de memórias arcaicas (MARTINS, 2001b).

Além disso, a intervenção psicomotora permite o desenvolvimento da conscientização corporal, por meio do reconhecimento das modificações tônicas e da sua relação com as diferentes situações vividas no *setting* da Psicomotricidade, que, por sua vez, podem ter uma relação estreita com vivências arcaicas. Esse reconhecimento permite a reorganização da função de envelope da pele, como fronteira delimitadora do Eu e do Não-Eu, no sentido proposto por Anzieu (1985 *apud* MARTINS, 2001b), o que consiste numa reelaboração da imagem corporal e do esquema corporal.

Isso permite afinar a qualidade espacial e temporal da praxia no que respeita ao projeto postural e respectivo substrato tônico e à iniciativa, controlo e inibição do movimento. Ao mesmo tempo, opera-se a modificação da realidade subjetiva, abstrata e difusa, que está ligada à imagem e representação que temos do nosso mundo interno, elaborada a partir do olhar do outro, e daquilo que esse outro nos faz sentir ou experimentar (MARTINS, 2001b).

A intervenção psicomotora permite a percepção das sensações e emoções experimentadas pelo corpo durante as sessões, à qual se segue a significação pela palavra, por meio da nomeação ou descrição do que foi sentido e percebido. Não se trata simplesmente de conseguir a descontração, mas de fazê-lo sob o olhar do psicomotricista e de verbalizar o que foi vivenciado, e ele atua como um espelho refletor (MARTINS, 2001b).

Esse processo de auto-observação está relacionado com a ligação transferencial que se estabelece com o psicomotricista, por meio da qual é possível reviver os conflitos das relações precoces, que levaram a descarregar no corpo a ansiedade e a angústia que não foram susceptíveis de mentalização. Como as defesas e os mecanismos psíquicos de adaptação não se puderam organizar e foram substituidos por defesas tônico-motoras, a intervenção psicomotora possibilita o reaparecimento desses traços, ao pôr em evidência as dificuldades de tornar conscientes as sensações corporais e os modos de reação inadaptados, o que permite clarificar as modalidades relacionais sobre as quais o indivíduo se organizou (MARTINS, 2001b).

Desse modo, a intervenção psicomotora funciona como um mecanismo regulador das emoções, influenciando a intensidade das suas manifestações e coordenando a associação entre a ação e a sua expressão emocional e cognitiva. Os processos de regulação emocional facilitam o comportamento orientado perante acontecimentos e condições difíceis, e evitam ou diminuem as emoções fortemente negativas, associadas ao insucesso, à perda e aos traumas pessoais. Tocar em fenômenos arcaicos pré-verbais exige do psicomotricista saber lidar com os mecanismos da regressão e com os significantes corporais do sofrimento, pois toca toda a personalidade das pessoas que são atendidas e envolve a sua própria personalidade no processo relacional (MARTINS, 2001b).

No entanto, durante a intervenção psicomotora podem surgir alguns bloqueios devido ao aparecimento de defesas psicotônicas. Algumas pessoas, principalmente no início da intervenção, podem ter dificuldade em viver situações de tipo mais regressivo, que podem estar ligadas a conflitos associados à relação primária. Em alguns casos, a imobilidade e os olhos fechados podem ser mal suportados, pois despertam a angústia de morte. Para outras pessoas, a passividade ou o ritmo das atividades propostas podem entrar em conflito com a intensidade do seu ritmo corporal, e baixar o tônus pode ser sentido com angústia, quando a tensão corporal funciona como um mecanismo somático defensivo contra a falta de unidade corporal, ou o receio de fragmentação (MARTINS, 2001b).

Nos seus trabalhos de intervenção psicomotora com crianças, realizados em parceria com Aucouturier, Lapierre (2010) aponta que experimentaram os métodos de relaxamento de Schultz, Jacobson e a eutonia de Guerda Alexander. No entanto, essas diversas tentativas os levaram à conclusão de que os métodos de relaxamento criados para adultos não convêm à criança. A imobilidade, o silêncio e a obscuridade (fechar os olhos) são símbolos de morte que, sugeridos ou impostos, são vividos no imaginário insconsciente sem serem simbolizados no consciente e provocam, sem exceção, uma angústia de morte.

A criança manifesta a necessidade de romper pelo menos uma dessas fontes de angústia, abrindo os olhos, mexendo uma parte, mesmo que mínima, do seu corpo ou emitindo um som. Em contrapartida, quando ela vivencia a morte simbólica pode ficar, por muito tempo, imóvel e silenciosa, pois a simbolização permita assumi-la no consciente. O desejo que Lapierre e Aucouturier tinham de explorar a dimensão psíquica da criança os levou a respeitar a evolução espontânea e natural das situações e a privilegiar os aspectos simbólicos, afetivos e emocionais que emergiam (LAPIERRE, 2010).

Como já foi descrito, em vez de reprimirem as tentativas lúdicas das crianças, aceitávam-nas e encorajávam-nas, o que lhes permitiu observar os comportamentos espontâneos de cada um, analisar os sentimentos que ali eram experimentados e favorecer a sua expressão simbólica, para que pudessem ser descarregadas as tensões e elaborados os conflitos subjacentes. Desse modo, perceberam que a partir da decodificação, ou seja, da compreensão do significado simbólico dos jogos e dos atos espontâneos que surgem como expressão do imaginário, o psicomotricista pode se introduzir na brincadeira como parceiro simbólico, para facilitá-la e provocar a sua evolução (LAPIERRE, 2010).

Segundo Boscaini (2004), no *setting* da psicomotricidade, o fantasma de fusão se vive no momento em que a pessoa se abandona, totalmente, em cima de uma bola grande e se entrega no balanço que ela permite, ou quando se encolhe no corpo do psicomotricista para ser por ele contida e embalada, ou, ainda, na experiência do relaxamento. A implicação do psicomotricista no plano tônico-emocional e verbal promove o dinamismo da intervenção, desde que se siga e respeite o ritmo biológico até ao momento do seu bloqueio.

Tal como já vimos, a emoção é um fenômeno que unifica o orgânico e o psíquico e permite uma transformação da imagem corporal. Assim, a implicação corporal do psicomotricista, com a sua atitude, postura e mobilizações, tende a permitir a evocação de imagens relacionadas a determinadas emoções. Por sua vez, essas emoções remetem a determinados conflitos ou bloqueios, que podem emergir no presente e serem ressignificados (BOSCAINI, 2004).

Além disso, já vimos que em nível neurobiológico, quando existe contato corporal são liberados altos níveis de oxitocina, tal como acontece nos momentos de contato corporal na relação primária. Isso comprova neurobiologicamente, que a relação

corporal estabelecida entre o psicomotricista e as pessoas que atende tem um paralelismo com a relação corporal primária, podendo contribuir para a ressignificação dessa relação e dos registros tônicos que ela originou.

Porém, apesar de a experiência do relaxamento permitir, segundo Boscaini (2004), o surgimento de situações fusionais, podemos colocar em questão a profundidade dessas relações corporais. Isso porque, se não existe uma autêntica implicação afetiva do psicomotricista, que põe em jogo a sua própria fantasmática e o seu desejo de, simbolicamente, ser um complemento da demanda afetiva do outro, dificilmente essa relação tônica permitirá a ressignificação da relação primária. Ou seja, se a aplicação de um método de relaxamento numa intervenção psicomotora for apenas a mera aplicação de uma técnica, e o psicomotricista não se envolver afetivamente na relação corporal, não será possível provocar uma remodelação da fantasmática e da problemática psíquica das pessoas que ele atende.

Por outro lado, quando falamos em relação corporal afetiva existem alguns elementos característicos que dificilmente se fazem presentes na aplicação de um método de relaxamento. Um deles é a espontaneidade. Não podemos falar em relação corporal afetiva se não existir espontaneidade no diálogo tônico-emocional estabelecido, pois esse é um elemento fundamental para que a relação seja autêntica e evolua. E como nos aponta Lapierre (s.d.), é a autenticidade que é sentida pelas pessoas que o psicomotricista atende, e não a teoria ou a técnica.

Portanto, no estabelecimento de uma relação corporal afetiva, o psicomotricista não pode ser a única pessoa a conduzir a relação, permitindo-se a sentir a necessidade do outro e as suas mínimas expressões tônico-afetivas, deixando que elas sejam o mote daquilo que acontece nessa relação. A gestão de uma

relação corporal que implica regressão a estados arcaicos do desenvolvimento não pode ser feita por meio da aplicação de um método de relaxamento, pois exige que o psicomotricista se envolva por inteiro na situação, vivendo essa relação de forma autêntica, como se fosse uma relação primária.

Se não houver espaço para a espontaneidade, algo que se torna muito limitado quando fazemos a aplicação de um método ou de uma técnica, dificilmente serão colocados outros elementos que devem estar presentes na relação corporal afetiva estabelecida pelo psicomotricista. Mais adiante exploraremos melhor esses elementos ou estratégias que são fundamentais para que o diálogo tônico emocional se estabeleça com boa qualidade e faça a relação tônica evoluir, tais como a empatia tônica, a escuta corpora, a transferência e a expressividade psicomotora.

Lapierre (2010) aponta que o aprofundamento da relação tônica vai sendo construída ao longo do processo de intervenção e deve respeitar o tempo psíquico de cada um. Assim, as pessoas atendidas pelo psicomotricista, ao perceberem a sua disponibilidade corporal e a sua implicação afetiva na relação, vão se permitindo a um contato corporal cada vez mais estreito, de forma espontânea e fruto do seu próprio desejo, que vai surgindo na medida em que a relação simbólica se aprofunda. Esse aprofundamento permite o surgimento da transferência e da contratransferência, como veremos melhor mais à frente.

Resumindo, a intervenção psicomotora não se trata da aplicação de uma técnica. Ela tem um enquadramento teórico-metodológico, porém, exige uma implicação pessoal do próprio psicomotricista, que permita que ele se envolva de forma afetiva e autêntica no trabalho que desenvolve. Em seguida, apresentaremos alguns relatos por meio dos quais é possível perceber o desenvolvimento dessa relação tônica afetiva e autêntica.

Lapierre (2010) descreve a sua intervenção numa creche com uma criança de 12 meses com comportamentos que evocam uma entrada na psicose infantil. Na sua descrição, afirma que foi necessário reintroduzir na relação outro corpo capaz de entrar em harmonia tônica com ela. Essa harmonia das pulsões tônicas, que ela encontrava nos seus balanços rítmicos, deveria ser partilhada com outro corpo, com prazer, ou pelo menos com uma tensão emocional em comum. O seu desejo fusional pôde, assim, reencontrar o significado do desejo dirigido ao outro, que é a origem primária de todo o desejo de comunicação. O outro, assim, reintroduzido, começou a existir e, ao mesmo tempo, ela pôde ter consciência de existir no desejo do outro. Em seguida, encontra-se a descrição da vivência dessa harmonia tônica:

> Devo então introduzir-me corporalmente no balanço de Marianne, que é o seu único meio de expressão, e viver esse balanço com ela, em ressonância tônico-emocional. Mas isso necessita de uma abordagem prudente, que não seja percebida como intrusão agressiva em seu espaço. A minha primeira tentativa consiste numa imitação a distância, reproduzindo fielmente o ritmo e a amplitude do balanço da criança, bem como dos sons produzidos. Marianne não me presta atenção nenhuma, o que era previsível. Essa criança, não tendo certamente atingido o estágio do espelho, é incapaz de uma identificação a distância. Em contrapartida, essa primeira abordagem me permite sentir no meu corpo as tensões do seu balanço e me colocar em acordo tônico com ela. […]
>
> É bem difícil introduzir-me numa comunicação de contato corporal com essa criança, que não manifesta nenhum desejo disso. Vou então utilizar a sua relação com o objeto, não importando quão patológica seja. É uma bola que lhe ofereço e que ela segura com as duas mãos, sem me olhar, como habitual. Mas eu não a largo, conservo o contato com ela. Esse objeto, pela sua forma e volume, não se presta a uma manipulação obsessiva. Marianne começa então a se balançar, em contato com essa bola colocada no chão, cuja forma facilita o movimento. É por meio desse objeto que acompanho o seu balanço. Esse mediador de contato me permite

sentir as suas pulsões tônicas e constatar que ela sente e aceita comunicação verdadeira, num nível muito arcaico.

A partir disso, posso visualizar o abandono do objeto e o estabelecimento de um contato direto. Posiciono-me, pois, desta vez, atrás de Marianne, sentado no chão e colocando-a entre as minhas pernas abertas. Reponho-lhe a bola entre as mãos, conservando o contato. Espontaneamente, sob a iniciativa de Marianne, estabelece-se o mesmo balanço em comum, mas a minha posição permite agora aproximar-me progressivamente, sem interromper o ritmo, até tocar o seu corpo com o meu próprio corpo. Vivemos então exatamente no mesmo nível de tensões.

Ao fim de um momento, quando essa harmonia rítmica está bem estabelecida, Marianne começa a acentuar progressivamente a cadência e a amplitude do seu balanço, até chegar a um ritmo compulsivo e extremamente violento. Acompanho esse crescente, evidentemente sob tensão, e sinto no meu corpo a violência que a anima toda e que se exprime até à crispação do seu rosto. Depois, bruscamente, no paroxismo dessa tensão, ela relaxa totalmente e adormece, a face pousada na palma da minha mão. Permanecemos assim um momento, completamente distendidos, depois seguro-a suavemente nos meus braços e, sem acordá-la, levo-a à sua cama.

Após duas ou três sessões desse tipo, reintroduzo o objeto na nossa relação. Depois de ter substituído o objeto pelo meu corpo, para estabelecer uma comunicação tônica mais arcaica, vou substituir o meu corpo pelo objeto, para permitir o estabelecimento de uma distância simbólica. Esse objeto, essa bola que estará sempre presente na nossa relação de acordo tônico, transmitindo as nossas tensões recíprocas, poderá adquirir, em seguida, o valor simbólico de substituto do outro (do meu corpo, ele próprio substituto do corpo da mãe). Sobre esse objeto poderá projetar-se o desejo.

Tal processo não era possível antes, pois na medida em que o outro não existia, ele não podia ser substituído por nenhum objeto simbólico. De fato, é agora, sobre essa bola que Marianne adormece, ao fim de seu balanço, sobre essa bola que ela abraça plenamente, a face pousada sobre ela, do mesmo jeito que essa face esteve pousada sobre a minha mão aberta.

> A partir do restabelecimento da comunicação tônica, a evolução será muito rápida, passando por todas as etapas habituais do distanciamento corporal. Marianne agora olha o meu rosto, sorri para mim, utiliza as expressões mímicas e responde às minhas. O seu rosto se anima, torna-se vivo. Um dia, pela primeira vez, utiliza um objeto para dele fazer alguma coisa, e não mais para a sua interminável exploração. Ela apanha uma corda e bate no radiador, para dali tirar um som. Eu utilizo imediatamente esse ato espontâneo e respondo-lhe do mesmo modo. Uma comunicação estabelece-se entre nós através desses sons que se respondem alternadamente. Há ali uma etapa importante na ruptura da fusionalidade. Não é somente uma separação dos espaços, mas também separação dos tempos. Abandonamos as cordas para bater com a mão, criam-se ritmos, por iniciativa de Marianne.
>
> A partir desse momento utilizaremos cada vez mais os objetos como mediadores de comunicação. Dar, receber, propor, esperar a resposta, aceitar, recusar. Por essas brincadeiras simples, Marianne estabelece com o adulto essa comunicação de trocas, da qual era incapaz algumas semanas antes. Aparecerão a imitação, a reversibilidade, a transposição de gestos de um parceiro ao outro, o que prova que ela chega ao estágio da imagem especular e que, portanto, saiu, verdadeiramente, da psicose. Paralelamente, ela começa a estabelecer relações similares com as outras crianças, da mesma forma ela começa a existir para eles (LAPIERRE, 2010, p. 158).

Lapierre (2010) faz também a descrição de uma vivência fusional com uma pessoa adulta, que demonstra, também, o que pode ser a expressão subjetiva de uma experiência de diálogo tônico-emocional profundo:

> Há a música, o olhar, o contato, a carícia, o calor do meu corpo e o ritmo da minha respiração. O todo carregado dos meus sentimentos, do meu desejo de dar, que é também o desejo de receber, de penetrar e de ser penetrado, de absorver e de ser absorvido. Não sei como isso se articula nele, com alguma lembrança obscura, sentida, esquecida, desejada, da sua primeira infância… ou de antes. […]

Em nossos imaginários entrecruzados, sinto, por um breve instante, que ele é meu filho, porque ele sente que eu sou o seu pai. […] Fazemos um corpo. A própria função se dilui, interpenetra-se, flutua derramando-se de um ao outro, e do outro ao um. […] Isso faz um corpo. O espaço se perde no tempo, e o tempo no espaço. Há apenas um único sopro, não há mais palavras para pensar. […] "Ego" está morto. União paradoxal da angústia de morte e da pulsão de vida. Arcaísmo da célula original, potencial de vida e de morte, indiferenciação primal. Fusão, confusão, total dependência da plenitude do nada, eternidade do instante…

Para sair do nada é preciso renunciar à plenitude. É preciso que isso se arranque, que se separe, que se divida, para que renasçam "tu" e "eu". […]

Ele permitiu a escapada, ele a olhava com os olhos enternecidos, assim como se olha uma velha foto de família, lembrança de um ego esquecido, perdido para nunca mais, incongruente, outro. O corpo o havia desertado, ele estava em outro lugar, num outro lugar em que o ego não podia penetrar sem se perder. O ego estava vigilante, mas confiante. Ele sabia que esse corpo lhe pertencia que era seu e a ele retornaria.

O corpo se fazia ego, o ego se fazia corpo. […] Alguma coisa mudou naquilo que se torna, de novo, o meu corpo, alguma coisa que obriga a reintegrar o seu ego, a renascer em sua identidade de ser separado. […] é preciso expulsá-lo de meu corpo, impulsioná-lo à vida, dando-lhe essa pulsão tônica, essa carga energética, essa mensagem arcaica que se transmite de geração em geração: você deve viver. […]

Os nossos esforços conjugados separaram nossos corpos. Ele jaz, sente frio, está só, é frágil. Ele tem necessidade de mim e eu tenho necessidade dele. Dependência, contradependência, transferência, contratransferência. Eu o retomo, envolvo-o em meus braços, em meu calor, em meu hálito, em meu odor… mas ele não está mais em mim, está sobre mim, está comigo. Ele pode ter 40 anos e pesar 80 quilos, é o meu bebê. Ele tem a confiança, a entrega, as necessidades, o sentimento difuso de bem-estar. É somente então que começo a amá-lo. Ele não é mais parte de mim mesmo, não pulsamos mais no mesmo ritmo, a sua vida lhe pertence, somente a ele. Ele abre os olhos, olha-me. Sou, nesse instante, o seu universo. Eu sorrio-lhe. Torno-me rosto, olhar:

> olhar sobre o seu rosto, rosto sob o seu olhar. Trocas, mímicas, comunicação. E, depois, brincamos desses mil jogos afetivos, em que a esperteza mascara os sentimentos. O seu corpo se anima e ganha vida. Provocações, devoração, sedução, oposição, poder. Jogos de amor e de agressão, protótipo daquilo que será a sua vida, até o momento em que ele se sente ou eu o sinto, bastante armado para enfrentar a vida. Sem mim. Último olhar, último abraço: amor, confiança e energia. Vá! (LAPIERRE, 2010, p. 196)

Vecchiato (1989) descreve o surgimento de diferentes situações fusionais no processo de intervenção psicomotora que realizou com uma criança de doze anos com Síndrome de Down, primeiro a distância e por meio do olhar (Figura 9):

Figura 9 – Fusionalidade à distância

Fonte: Vecchiato (1989)

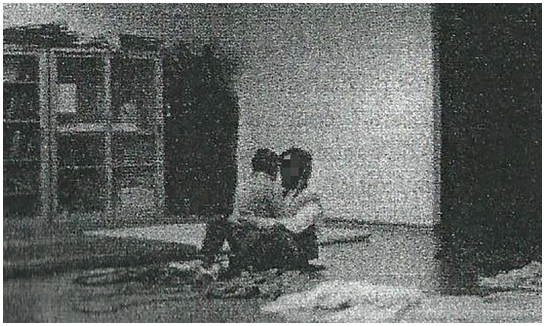
> Estamos um ao lado do outro, cotovelos tocando-se. Marco está tranquilo e descontraído. Explora o espaço em torno de si com o olhar, até que encontra o meu.
>
> Anteriormente, em ocasiões como esta, desviava imediatamente o olhar ou tentava bater-me nos olhos. Agora parece interessado no meu olhar. Fita-me com intensidade, sem perder mais o contato. Imóvel, parece perder-se neste nosso olhar. Respondo fitando-o, também imóvel e com intensidade. É um olhar dentro do olhar (VECCHIATO, 1989, p. 68).

Para explicar essa situação, o autor utiliza as palavras de Lapierre e Aucouturier (1984 *apud* VECCHIATO, 1989):

> Quando falamos de comunicação através do olhar, não se trata do simples olhar sobre o corpo ou sobre o rosto do outro, mas da captação recíproca do olhar, olhos nos olhos. […]
>
> O que gera a carga fusional é provavelmente a atemporalidade, a penetração recíproca e simultânea, sem alternância de trocas, através de uma permanência sem rupturas. […]
>
> Sensações de não estar separado, de esquecimento total de tudo o que nos circunda, perda da noção de espaço e tempo, sem qualquer contato corporal, situações fusionais vivenciadas com tanta intensidade como um contato corporal muito íntimo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984 *apud* VECCHIATO, 1989, p. 70).

Por fim, Vecchiato (1989) descreve a vivência de um relacionalmento fusional numa situação de contato corporal direto, corpo a corpo (Figura 10):

Figura 10 – Fusionalidade em contato corporal direto



Fonte: Vecchiato (1989)

> Numa sessão faz seguir a um olhar intenso a busca de um amplo contato do seu corpo com o meu ventre.
>
> Com movimentos lentos ajeita-se cada vez melhor, até que, descontraindo-se progressivamente, abandona-se tranquilo entre os meus braços. Não se move nem fala e vai assumindo aos poucos uma postura fetal, encolhendo-se sobre o meu corpo que o contém inteiramente.
>
> Permanece nessa posição por alguns minutos, primeiro olhos abertos, depois fechados; lentamente atinge a imobilidade em contato com o meu corpo, todo o seu corpo demonstrando

> serenidade, a boca entreaberta e a respiração lenta e quase imperceptível, testemunhando que encontra-se a viver uma situação de bem-estar difuso.
>
> Pela primeira vez, Marco aceita um contato corporal difuso. Vive uma situação regressiva de fusão com o corpo do adulto, sem que se desencadeiem conflitos e angústias (VECCHIATO, 1989, p. 75).

Onofre (1994) descreve uma sessão de "diálogo tônico-corporal" realizada com uma criança com severas dificuldades de comunicação. O autor descreve a relação estabelecida pelo contato corporal, numa intervenção em que atua em ação tipo-espelho, pelos sons, gestos, ações sobre os objetos, sobre a criança e sobre si próprio, com eficácia de reprodução e modificação, para que a criança possa dar conta de si e do que vai fazendo.

Por meio dessa reprodução ou transformação, a criança pode, também, se ir dando conta do outro, como presença provocadora e empática, disponível a toda a execução e interesses, por mais regressivos e necessários que tenham de ser. Assim, Onofre (1994) procura estabelecer uma vinculação que possibilite o acesso ao conhecimento de si, por parte da criança, numa "imbricação" motora, perceptiva, afetiva e cognitiva, que vai sendo estabelecida de uma maneira progressivamente oportuna.

Onofre (1994) pretende dar conta de si pelo contato corporal, estabelecendo uma "fusão tônico postural" que permite assimilar as ações da criança, aproveitando as posturas em que se vão encontrando, para traduzirem a receptividade do apelo que fazem um ao outro. Dessa forma, o adulto e a criança se encontram em simultaneidade de percepção sensorial, possibilitando a conscientização de estarem ali, naquele instante, situados em comunicação um com o outro, e não, apenas, ao lado um do outro.

Segundo Onofre (1994), posteriormente, é necessário intuir um distanciamento corporal, mais aberto e intencional, por meio

do aumento de possibilidades de encontro com o mundo dos materiais, num multiprocesso de canais de comunicação e de expressividade. Assim, torna-se possível que a criança possa se abrir de uma forma espontânea e criativa no empenho das ações de transformação e resolução dos seus incidentes, partindo ao encontro do outro de uma forma mais presente e relacional.

A descrição dessa sessão é feita por Onofre (1994) por meio da apresentação de fotografias e comentários. Em seguida, encontra-se uma seleção de alguns trechos:

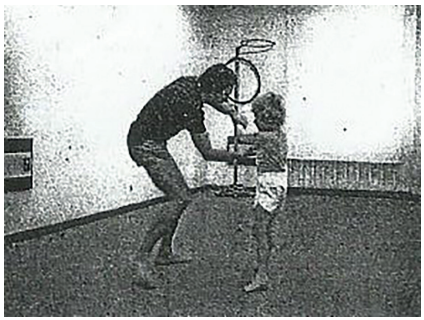
> Procurarei encontros, desde o olhar, com respostas concretas que lhe permitirão uma percepção oportuna, verbalizando na altura conveniente, eficaz e motivante, num convite afetivo-cognitivo (Figura 11). […]

Figura 11 – Encontro afetivo

Fonte: Onofre (1994)

> Será uma presença minha e constante, nas situações queridas por ele, ou acções dele, por mínimas que pareçam. Será uma ligação corporal, em multi-comunicação de acções conjuntas e em "espelho", com reprodução, por mim, de algo que possa vir, por impulso e à procura dele. Será como que um envolvimento – tipo dança, no espaço e em ritmo, com sons, ruídos, palavras e emoção, quer nos movimentos, quer nas posturas. Será uma afirmação da minha presença, que forçará a troca ou o encontro dos limites pessoais de ambos (Figura 12).

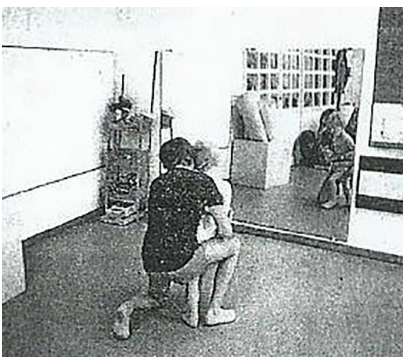
Figura 12 – Afirmação de presença



Fonte: Onofre (1994)

Correndo atrás dele, vou tentar apanhar o percurso e o ritmo de sintonia (comum), envolvendo-o, numa procura de troca… até ao espelho… E, então, sim, em situações de acção conjunta eu, aí, também possa começar a comunicar-lhe as minhas referenciações. Fá-las-ei a partir da confirmação das suas imagens… (ou nossas)… desde o espelho, progressivamente menos nebulosas, e das suas próprias acções, dando conta do que faz, de onde está e… de como é. Ficaremos os dois cada vez mais perto, numa gratificação de contato corporal e em segurança… e no início de futuras exigências de aprendizagem (Figura 13). Num Corpo a Corpo, tendo em conta o seu volume, peso, massa e sensibilidade proprioceptiva, numa mistura vinculativa tônico-emocional, para resposta aos seus «possíveis» impulsos interoceptivos.

Figura 13 – Aproximação corporal segura



Fonte: Onofre (1994)

Tudo isto para lhe criar condições motivadoras de trocas de sinais de âmbito perceptivo e cognitivo. A manutenção de um corpo a corpo será um envolvimento em todas as dimensões e posturas corporais (paralelas ou semelhantes)… numa informação constante de comunicação e troca de linguagem recíproca… imperceptível dele, verbal minha. Este envolvimento será a base e o suporte para, talvez, um início de diálogo expressivo… à procura de um código […]

Nestas cabriolas vou tentar que o diálogo tenha continuidade (Figura 14). Para isso será preciso que as informações tônico-emocionais se mantenham segurizantes. Pois, é difícil saber quando se atinge a reciprocidade simpática e quando se torna eficaz algo recebido dos estímulos exterceptivos, que o irá confirmar e… diferenciar.

Figura 14 – Continuidade do diálogo tônico-emocional

Fonte: Onofre (1994)

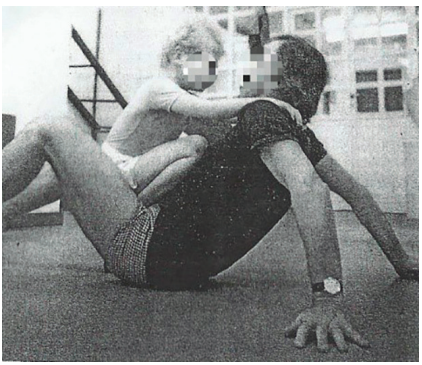
Ele é corpo, em ligação comigo que sou corpo. Corpos filtros recíprocos de vinculação, em diversos níveis de informação tônica, afetiva e cognitiva, para confirmação dos seus impulsos primários… a caminho de aprendizagens novas (Figura 15).

Figura 15 – Vinculação corporal

Fonte: Onofre (1994)

Somos corpo e vamo-nos sentando, também, no chão. Vão sendo situações corporais que são fonte de informação e expressão, consequente da situação no espaço (Figura 16). É um apelo oportuno de conhecimento, atingindo o limiar do confronto e da comunicação. […].

Figura 16 – Comunicação corporal



Fonte: Onofre (1994)

> E, agora, bem «misturados» e novamente bem agarrados (de mão na mão), em acção conjunta, nos dirigimos a um outro encontro ou procura de algo, que desta vez é meu. Objeto – papel, objeto novo, provocação exteroceptiva e, inicialmente, para ele «desconhecida» (Figura 17). Embora desconhecida será passível de informação desde que à medida do seu impulso de procura, que nunca sei quando irá acontecer, onde e como… […]

Figura 17 – Exploração conjunta

Fonte: Onofre (1994)

> Terei que ser eficaz, na expressão do momento, com a atenção empenhada e querida por ele, na sua ação. Disponível para a receptividade desde a mínima expressão reproduzível por mim e por ele, num despertar e descoberta, desde que, com conservação. Isso irá permitir-me começar a levar «A Minha Àgua ao Moinho Dele»…, ou seja, comunicação, linguagem e aprendizagens progressivamente mais expressivas (ONOFRE, 1994, p. 4).

Boscaini (2004) apresenta, também, um exemplo de como o diálogo tônico-emocional deve ser posto em prática pelo psicomotricista, por meio da exposição de uma intervenção que realizou com um bebê de nove meses que sofria de insônia grave. Giovanni dormia apenas duas horas por dia, apresentava um estado de tensão muito elevado e uma desarmonia motora, traduzida por uma incapacidade de rolar e de se deslocar no chão, e uma recusa em caminhar. A mãe, por sua vez, revelava-se incapaz de executar qualquer estratégia que facilitasse o seu adormecimento, afirmando que tinha a “impressão de não ser a sua mãe”. Giovanni procurava e recusava, ao mesmo tempo, o contato com a mãe, alternando de modo rapidíssimo exagerada proximidade e distanciamento, e deslocamentos contínuos.

Boscaini (2004) procurou, então, substituir simbolicamente a mãe, a fim de permitir ao bebê o encontro com outro corpo,

oferecendo-lhe condições que lhe permitissem, aos poucos, reorganizar a relação primária com a sua real prestadora de cuidados. Desse modo, Giovanni pôde recuperar a competência de adormecer, pelo fato de lhe ter sido permitido se abandonar no corpo do psicomotricista, reduzindo a sua hipersensibilidade e a sua hipervigilância, ao entrar em contato com uma sensação muito profunda, que ficou marcada no seu registro tônico. Com essa nova memória tônica, Giovanni pôde recuperar na sessão a relação primária com a sua mãe, conseguindo adormecer e acordar nos seus braços. Isso permitiu o estabelecimento do vínculo, que tem a sua base, essencialmente, na modulação tônica do contato e da postura, reforçados pela troca de olhares.

Assim, a mãe pôde vivenciar, pela primeira vez, a experiência materna, e uma transformação dos seus sentimentos tônico-emocionais. A consolidação desta comovente experiência materna é algo difícil de atingir, pois o fato de ter pouco integrada a sua função materna pode fazer com que perca, facilmente, o prazer de desempenhá-la. No entanto, no final da intervenção, com a modificação tônica e postural do filho, graças ao contributo do modelo do próprio psicomotricista e do seu apoio, a mãe de Giovanni pôde liberar a sua própria emoção de lhe ter sido permitido encontrar o seu próprio filho (BOSCAINI, 2004).

4 ESTRATÉGIAS DE FAVORECIMENTO DO DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL

Para estabelecer momentos de diálogo tônico-emocional com um nível de profundidade como os que foram descritos anteriormente, o psicomotricista tem de desenvolver a sua capacidade de empatia tônica, o que requer um ajuste muito profundo em nível tônico, como aponta Aucouturier (1985 *apud* LLORCA; SÁNCHEZ, 2008) e Lapierre (1992 *apud* LLORCA;

SÁNCHEZ, 2008). Esses autores explicam que esse ajuste profundo pode ser feito pelo contato corporal ou das relações a distância. Nas relações de contato corporal têm de existir um ajuste recíproco do tônus, que se produz numa relação estreita corpo a corpo. Nas relações a distância, nas quais não existe um contato corporal direto, o tônus é percebido por meio das nuances da voz, do olhar, dos gestos e das posturas.

O colocar-se à altura da criança, ou o jogar imitando-a, são algumas das estratégias que o psicomotricista utiliza para provocar a curiosidade e mostrar que o seu corpo se encontra disponível para a relação corporal. Como descreve Vecchiato (1989), o corpo do psicomotricista vai se tornando o "objeto" privilegiado para as pessoas que atende, e a relação e a comunicação por meio do corpo o seu jogo preferido. Desse modo, a produção simbólica e a projeção dos fantasmas pessoais, que as pessoas atendidas vivenciavam com os objetos, são transferidos para o psicomotricista, o que lhe vai permitir resolver os conflitos de ordem afetiva ligados às figuras parentais.

Nessa relação corporal intensa, muito carregada em nível emocional, na qual o psicomotricista é vivido de maneira simbólica como se fosse uma figura parental, desenvolve-se a transferência. No caso da Psicomotricidade, a transferência é mais consistente e veloz que na Psicanálise, porque acontece por meio da comunicação não verbal, especialmente corporal, por meio da qual se desenvolveram as estruturas mais arcaicas da personalidade. O êxito do desenvolvimento da transferência está precisamente na capacidade do psicomotricista escutar constantemente o outro, de perceber qualquer pequeno movimento, vibração do seu corpo e expressão do seu rosto como um sinal a ele dirigido, ao qual deve responder de maneira adequada (VECCHIATO, 1989).

Trata-se da tal relação de empatia corporal, que Vecchiato (1989) relaciona com o conceito rogeriano de relação empática, na

qual existe uma compreensão e um verdadeiro compartilhamento da realidade existencial expressa pelo outro, que não é baseada num comportamento intelectual, mas numa autêntica relação entre pessoas. O psicomotricista dialoga com os núcleos psicoafetivos das pessoas que atende por meio da ativação dos seus próprios núcleos psicoafetivos, e da expressão deles por meio do corpo. Para tal, o psicomotricista deve aprender a dialogar e a estabelecer empatia corporal, por meio do seu processo de formação pessoal psicocorporal e profissional.

A análise e interpretação das produções simbólicas das pessoas atendidas e do próprio psicomotricista são confiadas a situações que ocorrem depois do estabelecimento de uma relação, e no fim de cada sessão, durante as quais se reelabora o que foi vivido corporalmente. Desse modo, evita-se uma relação na qual são os outros que se adaptam ao psicomotricista e às suas interpretações, garantindo o estabelecimento de uma relação autêntica, na qual a dimensão somática é tida como principal instrumento de cura (VECCHIATO, 1989).

Segundo Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), o psicomotricista percebe que a sua compreensão atingiu a realidade do outro pela sua resposta, o que supõe uma escuta vigilante, uma atenção ao menor indício, à mínima variação tônica. Se não responde de maneira satisfatória às demandas expressas, as respostas que recebe e, sobretudo, as não respostas demonstram isso claramente. Assim sendo, quando não acontece uma evolução nas situações de jogo, o psicomotricista percebe que a sua leitura das demandas foi incorreta, e as suas interpretações devem ser sempre hipóteses a serviço da sua ação, que vai sendo retificada progressivamente. O psicomotricista deve deixar o outro falar de si, partindo das suas produções, porém, não responde a todas as suas proposições, sejam elas implícitas ou explícitas, escolhendo

aquela que lhe parece mais adequada no momento, da forma que lhe parece mais conveniente.

No processo de intervenção psicomotora, cabe ao psicomotricista perceber em que momento evolutivo, ou em que nível de comunicação, tal como defendia Santos (s.d. *apud* BRANCO, 2000), o outro se encontra, de acordo com a sua história pessoal e o seu comportamento ao longo das sessões. Desse modo, o psicomotricista consegue analisar de que forma deve entrar em comunicação tônica com as pessoas que atende. Aucouturier e Lapierre (2004) designam esse processo de observação e leitura de "decodificação simbólica", que significa perceber no outro a simbologia dos seus movimentos e a demanda afetiva que está na sua origem.

Essa decodificação é feita por meio da leitura do tônus, expresso por meio do corpo e da relação que ele estabelece com os objetos, o espaço e os outros. Dependendo do seu momento evolutivo, algumas pessoas podem apresentar um pedido afetivo de contato mais estreito ao nível corporal, enquanto a outras pode ser suficiente um olhar de reconhecimento na expressão da sua personalidade. Além disso, o psicomotricista deve estar ajustado com a utilização do material, sabendo o que quer proporcionar com ele, pois isso é um dos conteúdos fundamentais do seu saber fazer, juntamente a sua atitude corporal (LLORCA; SÁNCHEZ, 2008).

O psicomotricista vai ajustando o tônus do seu corpo, do seu olhar, da sua voz, dos seus gestos e das suas posturas ao tônus das pessoas que atende, para que possa entrar em comunicação tônica profunda com elas e, assim, favorecer o seu processo evolutivo, ajudando-as a desbloquear certos conflitos nos quais muitas vezes se encontram fechadas. Trata-se de um diálogo de inconscientes, que o psicomotricista antevê por meio da

observação, da decodificação e da escuta corporal, mas que, a partir do momento em que inicia essa comunicação profunda, se torna imprevisível, pois deve se basear na autenticidade e espontaneidade.

Encontramos uma convergência da prática de Aucouturier e Lapierre (2004) com as perspectivas rogerianas e santianas, que defendem que o terapeuta/educador deve ter como referência o seu próprio ser, para poder proporcionar ao outro uma comunicação verdadeira e autêntica no processo de intervenção. Vayer (1984), também, compartilha essas concepções no seu trabalho; pois, para ele, o papel do psicomotricista que pretende favorecer o desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade das pessoas que atende, é criar uma relação que supra as necessidades fundamentais de segurança e autonomia.

Essa relação de confiança recíproca está ligada à própria pessoa do psicomotricista e à sua atitude, que deve ser de respeito e de aceitação do outro tal como ele é, e de confiança nas suas possibilidades latentes. Vayer (1984) designa essa atitude de "presença", e afirma que ela é sentida instintiva e espontaneamente pelo outro com quem se estabelece uma corrente, nos dois sentidos, de simpatia e afeição, e é uma condição de todo o clima educativo/terapêutico verdadeiro.

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005) a expressão simbólica está baseada numa analogia, o que quer dizer que existe algum aspecto análogo ou semelhante entre o objeto, o ato ou a pessoa simbólicos e o objeto, o ato ou a pessoa reais. Qualquer coisa que evoque o real permite a substituição pelo símbolo. Para realizar a decodificação simbólica, o psicomotricista deve realizar a operação inversa e ser capaz de perceber a analogia, para identificar o real que se esconde por trás do simbólico, e a partir daí modular as suas intervenções. No *setting* da Psicomotricidade,

o ato tem valor de linguagem e não se situa mais no registro do real, mas no registro do simbólico. Cada ato é um significante que o psicomotricista deve decodificar, para poder lhe responder com o seu próprio corpo, com a sua própria ação no jogo, utilizando os mesmos processos analógicos para codificar simbolicamente a sua mensagem.

Para Vieira, Batista e Lapierre (2005), a especificidade do trabalho do psicomotricista[4] reside na decodificação das mensagens simbólicas do inconsciente e na sua resposta corporal. Essa decodificação é uma das ferramentas mais importantes para fazer evoluir o jogo e se faz, essencialmente, por meio da observação e compreensão do comportamento analógico vivido na relação com os objetos, com o psicomotricista, com o espaço e com os outros. Assim, o psicomotricista tem de estar atento à forma como cada pessoa utiliza, geralmente, cada objeto, que tipo de investimento realiza com ele, e que ressonância tem com os conteúdos afetivos expressos no jogo. Dessa forma, poderá decodificar os conteúdos manifestos nos comportamentos de cada participante, e principalmente, os conteúdos latentes desses comportamentos, ou seja, as motivações que estão por detrás deles.

As analogias presentes nas sessões são de diversos tipos, tais como: as analogias de forma, nas quais, por exemplo, um objeto como o bastão pode ser identificado como uma espada, ou uma caixa com uma casa ou um carro; as analogias de função, que

[4] Vieira, Batista e Lapierre (2005) se referem ao psicomotricista relacional, porém, como já explicamos anteriormente (página 8), acreditamos que essas competências devem ser a base da especificidade do trabalho de qualquer psicomotricista, pois, para nós, qualquer intervenção psicomotora tem de contemplar a decodificação das mensagens simbólicas do inconsciente e suas respostas corporais correspondentes.

acontecem quando o psicomotricista é identificado com a função materna ou paterna, ao ter atitudes de proteção e cuidado, ou autoridade e dinamismo; as analogias de sensação, que acontecem quando uma sensação visual, como um olhar ou a forma de um rosto, auditiva, como um som, tátil ou olfativa, remetem a pessoa, consciente ou inconscientemente, para uma lembrança, uma pessoa ou uma situação; as analogias de comportamento, que se manifestam quando alguns comportamentos de uma pessoa podem lembrar outra, como imagens do pai, da mãe, ou de alguém da família; e, por fim, as analogias de situação, que se materializam num contexto de jogo que possa evocar uma situação analógica vivida na infância (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

No entanto, o psicomotricista deve ter o cuidado de não sistematizar as decodificações. Para tal, ele precisa ter em conta que cada sessão, cada pessoa, cada situação e cada relação estabelecida têm um significado particular, que tem relação com a própria história da pessoa envolvida. Ele deve estar atento às repetições, à desproporção e intensidade colocada nas ações e nas reações repetidas em sessões consecutivas. Acima de tudo, tem de estar consciente de que não existem limites para o imaginário, e que qualquer coisa pode ser representada por qualquer outra coisa que possa servir de suporte simbólico ao imaginário. O mesmo objeto pode representar pessoas ou situações diversas, e uma mesma pessoa ou situação pode ser representada por diversos objetos (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Além disso, o psicomotricista deve estar atento às suas próprias analogias e projeções para não ser induzido a decodificar cada situação em função da sua própria problemática. A sua intervenção deve ser baseada numa experiência vivencial única, para não se perder na aplicação fria de uma técnica e se arriscar a esterilizar a relação. A sua sensibilidade precisa estar afinada, essencialmente, pela experiência de ter vivido e reconhecido no seu próprio corpo

os seus registros corporais, por meio da sua formação pessoal psicocorporal (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Os objetos utilizados no *setting* da Psicomotricidade devem ser compreendidos quanto à sua função e simbologia. Segundo Winnicott (1975 *apud* VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005), o objeto transicional é aquele que permite à criança fazer a transição da primeira relação com o prestador de cuidados para a relação com o objeto. Por meio do objeto que está relacionado de alguma forma com o prestador de cuidados, e que simboliza a sua presença, a criança vai adquirindo uma segurança afetiva que lhe permite tolerar melhor a sua ausência. Dessa forma, a criança vai, pouco a pouco, integrando a noção de conservação e permanência do objeto estudada por Piaget (1990 *apud* VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005), ou seja, vai adquirindo a capacidade de simbolizar o prestador de cuidados e, portanto, iniciar o desenvolvimento do pensamento simbólico.

A utilização do objeto em Psicomotricidade serve, então, como forma de facilitar a expressão simbólica, por meio do jogo. A motricidade voluntária consciente se mescla com a motricidade pulsional, tônica e inconsciente, ligada ao afeto e à emoção. Na dinâmica de evolução do jogar de forma livre e espontânea, a dimensão inconsciente vai se impondo cada vez mais, e acaba por encontrar meios de expressão simbólica (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Nas sessões de Psicomotricidade, a criança de até por volta dos seis anos vive o simbolismo consciente, por meio do jogo simbólico que confere determinados simbolismos aos objetos, espaços, ou pessoas, e inconsciente, pelas analogias que fazem com que determinados objetos, espaços, ou pessoas ganhem um valor simbólico inconsciente. A partir dessa idade passa a ser característico o simbolismo inconsciente, que é aquele que marca,

por exemplo, as sessões com adolescentes ou adultos (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Na sessão, é por meio da atividade dinâmica com os objetos que se descobre o outro e que se entra em relação com ele. Inicialmente, as relações estabelecidas durante o jogo são estereotipadas e realizadas por meio de brincadeiras conhecidas que dão segurança. No entanto, com o decorrer da sessão os objetos vão, progressivamente, tornando-se um meio de troca e de comunicação cada vez mais autêntica, que podem conduzir a um verdadeiro diálogo simbólico, a um prazer de troca com conteúdos emocionais, sobretudo, na relação a dois (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005), existem algumas analogias no valor simbólico dos objetos que parecem estar presentes de forma universal. De acordo com as suas características de forma, cor, peso, volume, textura, dentre outros, cada objeto se encontra relacionado, especialmente, à expressão de determinadas possibilidades simbólicas e conteúdos afetivos. Tal como nos explica Lapierre (2010), os objetos utilizados em Psicomotricidade não têm nenhum significado simbólico por si mesmos, no entanto, as suas características físicas permitem determinadas transposições analógicas, que em determinado momento, e para determinada pessoa, podem adotar um sentido particular.

As bolas, por exemplo, representam um material essencialmente dinâmico. São animadas de um dinamismo próprio porque rolam, pulam, escapam, e são objetos que se podem segurar, possuir, defender. Ajudam a promover dinamismo, suscitando o movimento espontâneo do grupo, facilitando o prazer do corpo por meio do jogo (Figura 18). Com a bola é possível viver a possessão ou a contenção, envolvendo-a com o próprio corpo, escondendo-a

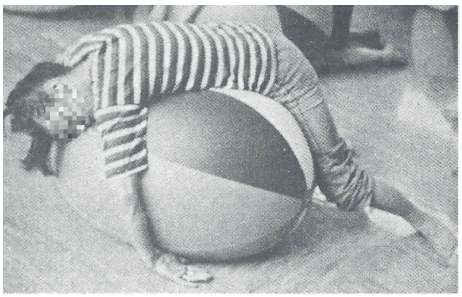
nas roupas, com a intenção de possuí-la ou protegê-la (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Figura 18 – dinamismo com bolas

Fonte: Arquivo dos autores

Além disso, a bola permite a expressão da agressividade, arremessando-a ou chutando-a contra a parede, o chão, o teto e, também, contra o outro, em proximidade ou a distância. É um objeto que, no momento do relaxamento, pode proporcionar profundas vivências de afetividade, evocando imagens e sensações, em geral, relacionadas ao feminino, podendo representar, em nível inconsciente, o corpo da mãe, um seio, uma cabeça ou outra parte do corpo de alguém (Figura 19) (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Figura 19 – relaxamento com bola



Fonte: Aucouturier e Lapierre (1984)

Por sua vez, o arco é um objeto que delimita espaços, podendo servir para prender, capturar, proteger, conter, enfim, dar limites ao outro. Pode ser usado para bater, fazer ruídos, expressar impulsos agressivos ou criar ritmos individuais ou em grupo, como comunicação a distância. Propicia um espaço limitado que contém e permite viver sensações de ser contido, a contenção do tipo maternal (Figura 20). Ao nível do simbolismo consciente pode representar uma casa, a prisão, o volante de um carro etc. e ao nível do simbolismo inconsciente pode representar a mãe, o ventre materno entre outros (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Para alguns se torna difícil entrar e ficar nesse espaço, pois sentem o objeto como algo que prende, sufoca, ao passo que para outros pode representar um lugar de segurança e proteção. Quando se prende alguém dentro do arco se brinca com a possibilidade de manipular o outro, pois se leva, puxa, tira, ou se carrega o outro, expressando nesses atos o poder de possuir, dominar, conduzir. Capturar o outro pode ser vivido com sentimentos de invasão e aprisionamento; e, geralmente, as crianças tentam possuir o adulto por meio deste objeto (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Figura 20 – Espaço de contenção

Fonte: Arquivo dos autores

Além disso, a bola permite a expressão da agressividade, arremessando-a ou chutando-a contra a parede, o chão, o teto e, também, contra o outro, em proximidade ou a distância. É um objeto que, no momento do relaxamento, pode proporcionar profundas vivências de afetividade, evocando imagens e sensações, em geral, relacionadas ao feminino, podendo representar, em nível inconsciente, o corpo da mãe, um seio, uma cabeça ou outra parte do corpo de alguém (Figura 19) (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Figura 21 – Corda como mediador de contato

Fonte: Arquivo dos autores

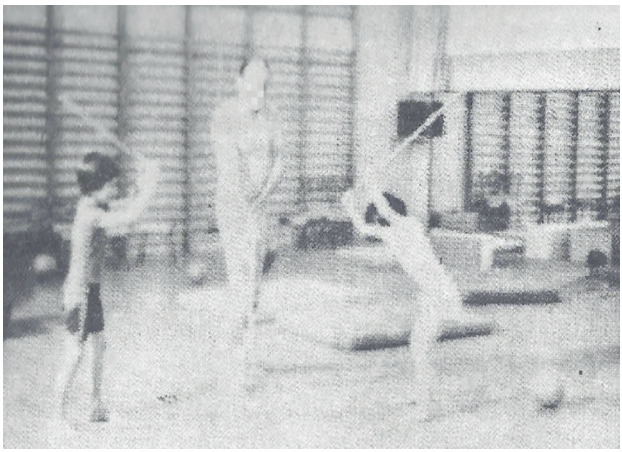
O bastão é um material que, ao nível do simbolismo consciente, pode representar uma espada que pode penetrar e matar o outro, servindo, também, para fazê-lo obedecer. Pode ser concebido como uma lança, uma flecha, uma metralhadora ou uma bazuca, uma guitarra. Trata-se de um material que está ligado à agressividade, ao poder, ao limite, ao social e à lei, estando ligado, especialmente, ao masculino (Figura 22). Por meio do bastão é possível cada um expressar o seu poder e a sua força, além de impor limites, ajudando a uma aproximação corporal sem chegar ao contato direto (Figura 23). A atitude de modificar a sua forma e função, transformando-o, por exemplo, num arco,

pode representar a negação do poder masculino, o poder fálico (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Figura 22 – Representação de poder

Fonte: Arquivo dos autores

Figura 23 – Mediação pelo objeto



Fonte: Aucouturier e Lapierre (1984)

O tecido é um material que, geralmente, se utiliza em propostas regressivas, pois permite brincadeiras de desaparecer e aparecer, relacionadas com a idade de integração da permanência do objeto. Por meio dos tecidos se podem promover brincadeiras de puxar, balançar, arrastar, e quanto mais lento for o arrastar, mais regressiva é a brincadeira. Além disso, permitem a construção de casas e tendas, que podem representar um lugar de contenção e proteção, relacionado, inconscientemente, com a função materna (Figura 24), ou o monstro devorador com o qual se brinca de ter medo misturado com o desejo de ser "devorado", se aconchegando ao calor e à proteção do outro (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Por vezes, as crianças utilizam o tecido para cobrir o rosto do adulto, suprimindo o seu olhar, o que torna o ato de agredi-lo mais fácil, bem como tocá-lo, estender-se sobre o seu corpo, ou manipulá-lo. Para aqueles que não se deixam tocar, o tecido proporciona formas diversificadas de aproximação corporal. Os tecidos permitem, ainda, o brincar de se fantasiar ou de se enfeitar, vestindo-se de fadas e princesas, rainhas e mulheres adultas, numa identificação com o feminino e com a figura materna, ou de super-heróis, príncipes, reis, ou bandidos numa identificação com o masculino (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Figura 24 – Espaço de contenção e proteção

Fonte: Arquivo dos autores

O jornal é um material que possibilita a destruição, a desculpabilização da agressividade, a descarga de tensões, rasgando, golpeando, arremessando, agredindo a distância ou próximo, permitindo a aproximação corporal. Por meio do jornal se pode mudar a forma do corpo, desaparecer ou destruir. Simbolicamente, é um material que permite viver, sem culpa, a destruição, a sujidade e o caos. Possibilita a liberação das pulsões agressivas e, também, das regressivas. Relativamente ao seu simbolismo inconsciente, o jornal possibilita a vivência do penetrar e ser penetrado, quando se coloca o jornal dentro da roupa do outro (Figura 25) (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

A possibilidade de penetrar o outro ao colocar e deixar o jornal na roupa do psicomotricista pode representar, simbolicamente, que é a própria pessoa ou parte dela que entra e aí fica. É um material que possibilita a representação de várias personagens, pois permite disfarçar o corpo de diferentes formas, assim como viver um corpo forte e cheio de músculos, representar uma gravidez etc. Além disso, permite brincadeiras mais arcaicas como as de esconder e aparecer (Figura 26) (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Quanto ao seu simbolismo consciente, pode servir para mergulhar, afundar-se, ou desaparecer, representando uma piscina, o mar, o “caldeirão da bruxa” etc. A utilização do jornal provoca uma quebra de paradigmas relacionados à necessidade de organização, limpeza e perfeccionismo, possibilitando entrar e sair do caos mais construído e integrado. Durante o relaxamento, o jornal pode facilitar a vivência de situações regressivas, por meio da construção de ninhos, nos quais o calor do próprio material pode despertar memórias corporais arcaicas (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Figura 25 – Preenchimento com jornal

Fonte: Lapierre e Lapierre (2010)

Figura 26 – Brincadeira: esconder/aparecer

Fonte: Lapierre e Lapierre (2010)

As caixas de papelão podem ser usadas para representar, conscientemente, uma casa, um carro, um berço, outros, e, inconscientemente, a mãe e o útero. Quando a pessoa entra na caixa pode se encolher, representando, simbolicamente, um pedido de maternagem, um desejo de ser cuidada. A entrada na caixa pode representar, também, a intenção de se esconder e brincar com jogos de aparecer e desaparecer. No entanto, a “casa”, lugar

de prazer e de segurança, substituto simbólico do corpo da mãe, pode suscitar sentimentos de ambivalência (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Por vezes, as fantasias de destruição podem se exprimir e as caixas são utilizadas para descarregar as pulsões agressivas, rasgando-as e destruindo-as. Neste caso, a libertação dessa carga agressiva, vivida simbolicamente contra a figura materna, pode ser desculpabilizante. Em algumas situações, depois de destruídas, as caixas são reutilizadas como formas de disfarce, podendo representar armaduras de guerreiros ou espadas (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Para alguns, esse material pode representar um espaço de poder, um território a ser defendido, um forte etc. Para outros, além da proteção do espaço, possibilita a proteção dos que estão dentro, assumindo o poder de guardião e autoridade, numa identificação com o masculino. Outros, ainda, constroem estruturas altas como pirâmides e colunas, que devem defender para não serem destruídas, ou, assim que acabam a construção, destroem tudo, brincando com a construção e a desconstrução (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Além desses materiais clássicos, por vezes, podem ser utilizados nas sessões de Psicomotricidade outros materiais que, da mesma forma, possibilitam a expressão simbólica, tais como: o paraquedas, os colchões, os cobertores de lã, os grandes cubos de madeira, os blocos lógicos, as tintas, a terra, a argila, a água, a areia dentre outros. O paraquedas, por exemplo, pode servir, simbolicamente, para construir grandes casas, tendas ou confortáveis ninhos. A água pode representar, inconscientemente, o meio intrauterino, permitindo um acesso ao contato pele a pele, cujo interesse na relação corporal e tônica é evidente, assim como,

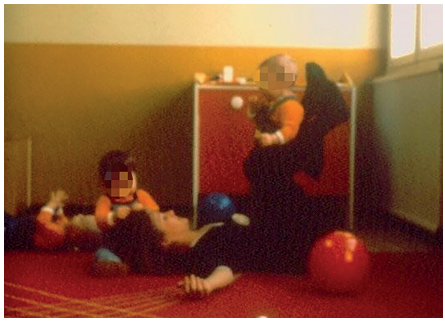
a terra, a lama e as tintas (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005; LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

A escolha dos materiais a utilizar em cada sessão é feita pelo psicomotricista, geralmente, após a revisão da sessão anterior, e de acordo com os conteúdos que os participantes viveram e que ele pensa que deverão necessitar viver na sessão seguinte. No entanto, essas intenções não são, necessariamente, seguidas pelo grupo, que pode muito bem utilizar os materiais disponíveis para viver conteúdos diferentes daqueles que o psicomotricista havia pensado. Assim, vai se estabelecendo o curso da evolução dinâmica das sessões, na qual o psicomotricista atua como parceiro simbólico dos participantes, favorecendo a expressão dos seus conflitos e a superação das suas problemáticas.

No caso da intervenção psicomotora com crianças, a própria apresentação dos materiais consiste, em si, num convite à brincadeira. Por outro lado, no trabalho desenvolvido com adolescentes ou adultos, o psicomotricista tem, geralmente, que incluir algumas propostas e ir conduzindo o grupo a encontrar o prazer de brincar e se permitir a viver a expressão simbólica (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Em Psicomotricidade, os objetos, quaisquer que sejam, não passam de um pretexto para a relação. Constituem-se como um meio de abordagem ao outro, pois o corpo é o “objeto” mais importante. O corpo do psicomotricista é o lugar privilegiado de projeções de fantasias, o símbolo polivalente das angústias, dos medos e dos desejos (Figuras 27, 28 e 29). Trata-se de um objeto a ser amado ou destruído, um lugar de prazer e de segurança, algo a ser conquistado, possuído ou rejeitado, objeto de confiança e de desconfiança, lugar onde se quer penetrar e do qual se quer libertar, síntese de todas as ambivalências e de todos os conflitos (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Figura 27 – Projeções no corpo do psicomotricista



Fonte: Arquivo de Anne Lapierre

Figura 28 - Projeções no corpo do psicomotricista

Fonte: Lapierre e Aucouturier (1984)

Figura 29 - Projeções no corpo do psicomotricista

Fonte: Arquivo de Lepoldo Vieira

Portanto, é com o corpo do psicomotricista que as pessoas que ele atende querem se confrontar, que não é totalmente um corpo real, mas o corpo do outro, representando simbolicamente o corpo imaginário das suas fantasias O psicomotricista deve ser, suficientemente, receptivo para responder a essa solicitação e, suficientemente, neutro para não projetar nela a sua própria angústia e a sua própria solicitação. Ele deve viver a emoção do outro sem se deixar invadir pela sua própria emoção, envolvendo-se, profundamente, ao nível afetivo e, ao mesmo tempo, controlando e dominando esse envolvimento, para não inverter os papéis e fazer do outro o complemento da sua falta (LAPIERRE; LAPIERRE, 2010).

Aucouturier e Lapierre (1984) defendem, à semelhança de João dos Santos (s.d. *apud* BRANCO, 2000), que o psicomotricista não deve tocar o corpo das pessoas que atende antes que elas tenham tocado o seu corpo. Ele deve respeitar a distância que elas tomam em relação ao seu corpo, de modo a lhes deixar a iniciativa de entrar no seu espaço. Nesse processo, é fundamental o psicomotricista ter consciência das posturas que utiliza e daquilo que elas induzem no outro. Esses autores referem alguns exemplos de possíveis significados de diferentes posturas corporais, embora a sua interpretação tenha apenas um valor geral. Cada pessoa vive as posturas do psicomotricista de acordo com os seus fantasmas pessoais; e, por meio da leitura das suas reações, o psicomotricista pode interpretar os conteúdos do seu imaginário inconsciente.

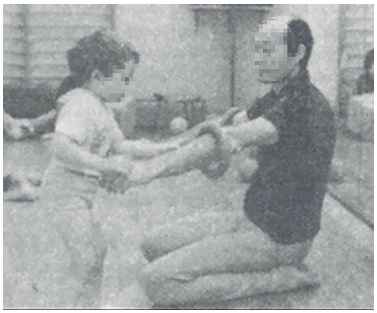
A posição sentado no chão com os joelhos estendidos é vivida, geralmente, como uma posição de acolhimento, um local de segurança (Figura 30) (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Figura 30 – O corpo como local de segurança

Fonte: Lapierre e Aucouturier (1984)

A posição de joelhos, sentado sobre os calcanhares, favorece o encontro com o outro, e é menos passiva que a posição sentado no chão, pois é mais indutiva e provocadora (Figura 31) (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Figura 31 – Favorecimento do encontro



Fonte: Aucouturier e Lapierre (1984)

A posição de engatinhar pode ser percebida como um abandono do poder do psicomotricista, que se coloca na posição de locomoção de um bebê, ou pode evocar a representação simbólica de algum animal, que, dependendo das nuances tônicas que o psicomotricista assumir, pode favorecer a expressão dos fantasmas de dominação ou de agressão. Por exemplo, a

posição de engatinhar com a cabeça para baixo, geralmente, favorece a expressão dos fantasmas de dominação, ao passo que a posição de engatinhar com a cabeça para cima favorece a expressão dos fantasmas de agressão (Figura 32) (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Figura 32 – Expressão de fantasmas de agressão

Fonte: Lapierre e Aucouturier (1984)

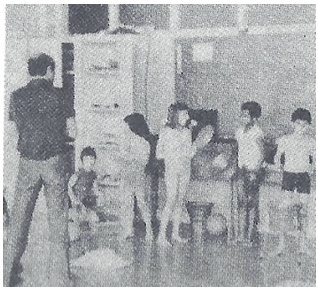
A posição deitado de costas é bastante ambivalente, podendo simbolizar a morte e suscitar a angústia e/ou a alegria da morte libertadora do psicomotricista. A posição de bruços é, provavelmente, a mais neutra, pois evoca menos a morte e mais o abandono (Figura 33). A posição tipo fetal induz, por vezes, a agressão, mas o mais frequente são as reações do tipo protetor (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Figura 33 – Decúbito ventral: posição neutra

Fonte: Lapierre e Aucouturier (1984)

O corpo em pé, ereto, marca uma distância social (Figura 34), e o corpo em pé com os braços e pernas afastados e com semiflexão dos joelhos pode ser vivido como um local de agressão, mas também, como local de segurança (Figura 35) (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Figura 34 – Corpo ereto: distância social



Fonte: Lapierre e Aucouturier (1984)

Figura 35 – Corpo: local de agressão e segurança

Fonte: Lapierre e Aucouturier (1984)

Além disso, não se pode esquecer das múltiplas variantes nessas diferentes posições que podem lhes dar um significado totalmente diferente, nomeadamente, a mímica, o olhar, o sorriso ou a sua ausência, o fechar ou o abrir os olhos, a inclinação da cabeça, o contorcer ou endireitar o tronco, a mão fechada/aberta,

os dedos em garra, entre outras, além da incorporação de objetos nas diferentes posturas (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1984).

Além da decodificação da utilização dos objetos e da relação com o seu próprio corpo, Lapierre (2015) destaca que o psicomotricista deve saber se situar na sala e realizar uma leitura adequada da utilização do espaço pelas pessoas que atende. Para tal, deve conhecer os conteúdos simbólicos dos diferentes lugares da sala, analisando se as pessoas utilizam com frequência o mesmo lugar, se ficam perto ou longe, dentro ou fora do tapete, que é o espaço de referência do psicomotricista.

Segundo Anne Lapierre (2015), o tapete começou a ser introduzido em 1984, por ela mesma. Desde então, ele vem sendo utilizado tanto em Psicomotricidade Relacional quanto em Análise Corporal da Relação, existindo um trabalho que acontece a partir do seu simbolismo. Ele foi introduzido com o objetivo de criar um espaço de referência para o psicomotricista relacional e um espaço de contenção do grupo, já que, anteriormente, ele não tinha um lugar na sala que servisse de referência para si próprio e para o grupo. Aos poucos, o tapete foi passando a ser utilizado como o lugar onde o grupo se reúne para a conversa inicial e a entrada no simbolismo da sessão e, também, para o momento de conversa final. Durante a sessão ele pode ser utilizado como lugar de descanso e segurança.

O psicomotricista pode aproveitar o tapete para se retirar do movimento mais dinâmico da sessão e refletir sobre a sua ação ou para viver conteúdos relacionados à afetividade, maternagem, contenção etc. (Figura 36). No nível do simbolismo consciente, o tapete pode representar a “casa” do psicomotricista, e, no nível inconsciente, o seu próprio corpo. Assim, a leitura da utilização do tapete fornece dados fundamentais sobre a relação das pessoas com a figura do psicomotricista, analisando se elas passam muito

tempo sobre o tapete, se nunca pisam, se ficam perto sem pisar, se ficam longe etc. (LAPIERRE, 2015).

Figura 36 – O tapete como espaço de contenção afetiva

Fonte: Arquivo dos autores

O tapete representa um espaço afetivo de segurança, no caso de o psicomotricista não estar disponível fisicamente no momento que alguém necessita dele, e lhe permite visualizar quem está à sua espera e quem está a pedir, indiretamente, a sua presença. Esse espaço de contenção afetiva representa a passagem do dentro para o fora, ou, analogicamente, da “casa” para a sociedade ou o mundo. O psicomotricista deve aprender a utilizar esse espaço como parâmetro de decodificação simbólica, tal como utiliza os objetos, o seu corpo e os jogos. Essa decodificação permite avaliar questões como a pertença ao grupo, a segurança/insegurança, a dependência positiva e negativa e os prazeres ou medos e angústias que a relação com o psicomotricista desperta (LAPIERRE, 2015).

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005), a expressividade psicomotora se constitui como outra estratégia relacional, de favorecimento do diálogo tônico-emocional. Trata-se da capacidade do psicomotricista se ajustar à atuação da criança por meio da ação

corporal, verbal e não verbal, respondendo-lhe de acordo com o que dela recebe. Para tal, o psicomotricista deve estar consciente dos diferentes mediadores de comunicação de que dispõe e utilizá-los de maneira adequada, tais como: o olhar, os gestos, o corpo, a voz, o espaço e os objetos. A expressividade psicomotora não se trata de uma teatralização, mas de uma utilização autêntica e adequada desses mediadores da comunicação, como forma de favorecê-la e aprofundar a relação.

Os gestos do psicomotricista acompanham, prolongam e completam os gestos das pessoas que atende, podendo ser feitos em contato direto ou a distância, dependendo do seu momento evolutivo e das suas necessidades. Portanto, ele deve aprender a modular os seus gestos e a convertê-los numa linguagem que acolha as produções do outro, fazendo-se espelho em relação à sua agressividade, alegria, medo, outros. A voz é o mediador mais arcaico, visto que é percebida pelo bebê desde o quinto mês de vida intrauterina. O intercâmbio de sons vocais supõe um intercâmbio de tensões afetivas e corporais, e permite a ressonância de um corpo dentro de outro corpo, uma vez que, por meio da voz e do som, é possível enquadrar e acompanhar a atividade do outro. Nesse sentido, o psicomotricista deve saber modular o tônus da sua voz às diferentes situações vividas no *setting* (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

O encontro com o olhar é uma das comunicações mais profundas que se pode estabelecer e é, também, um meio de “penetrar” o outro. O olhar pode ser vivido como crítico, tolerante, complacente, valorizador ou empático. Ser visto implica conversação, valorização e reconstituição, e permite se ver por meio do outro, que se constitui como espelho de existência. O psicomotricista deve ser disponível para que o outro se sirva dos seus olhos, do seu corpo, dos seus sentimentos e das suas ações.

Por meio das diferentes modalidades do olhar, da sua qualidade e utilização afetiva e relacional, o psicomotricista faz o outro sentir a sua disponibilidade e escuta, o que certamente lhe favorece a experimentação do que necessita ou deseja fazer (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

A espera, a observação e a escuta corporal constituem outras estratégias fundamentais no favorecimento do diálogo tônico-emocional. Para que se produza a observação é necessário por momentos interromper a ação, ou seja, dedicar um tempo de espera, observando os comportamentos de todos. A partir daí, o psicomotricista pode intervir com o objetivo de facilitar a evolução individual e do grupo. Permanecer inativo é uma atitude pouco familiar, pelo fato de que estamos impregnados numa cultura psicopedagógica na qual o educador sustenta o seu papel baseado na atividade. No entanto, é fundamental que o psicomotricista, antes de realizar uma intervenção, seja capaz de parar e observar, entendendo que essa observação é uma necessidade e um ato educativo e/ou terapêutico em si mesmo (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Nessa observação é essencial que haja escuta corporal, entendendo por escuta a capacidade de descentralização do psicomotricista para poder se colocar no lugar do outro, procurando entender como pode estar se sentindo e qual pode ser o sentido da sua expressão. Em seguida, o psicomotricista pode oferecer uma resposta que ajude a evoluir a comunicação, a partir da relação afetiva que se produz. Tal como afirmavam Aucouturier, Darrault e Empinet (1985 *apud* LLORCA, SÁNCHEZ, 2008, p. 89): “permanecer na escuta [...] implica, segundo cada situação, receber o outro, aceitar o que produz, perceber a emoção como expressão de uma experiência única a partir da qual se desenvolve o itinerário de cada pessoa”.

Vieira, Batista e Lapierre (2005) descrevem as estratégias de implicação no jogo simbólico que o psicomotricista deve utilizar. Segundo eles, o psicomotricista deve intervir no *setting* como um companheiro "simbólico", que se implica no jogo com a finalidade de favorecer a evolução da comunicação e o amadurecimento do grupo. Entrar no jogo pressupõe que o psicomotricista saia do lugar do poder de ensinar para o lugar do poder de comunicar, de escutar e de responder, entrando e saindo quando já não se faz necessária a sua presença.

Segundo Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), ser parceiro simbólico significa se inscrever no jogo não como um jogador, mas como o agente de certo itinerário, no qual o psicomotricista simboliza certos papéis, mas não se deixa aprisionar em nenhum deles. Ele deve estar preparado para entrar no jogo do outro, podendo utilizar ao longo da sessão diferentes estratégias como a colaboração e o acordo, que podem ser postas em prática quando se prepara o espaço e os materiais, quando se brinca junto e se desempenham papéis complementares no jogo, ou quando se recolhe e organiza o material.

De acordo com Vieira, Batista e Lapierre (2005), outra estratégia de implicação no jogo é a surpresa, por meio do olhar, dos gestos, da voz, ou dos objetos. Essa estratégia supõe que o psicomotricista descobriu algo que não conhecia, que pode ser um lugar que o outro conquistou, uma relação ou um tipo de jogo, o que provoca um sentimento nele que pode reforçar ou inibir o outro. A afirmação por meio do gesto, da verbalização, ou do olhar é utilizada, também, com frequência, e serve para refletir uma imagem de competência e reforçar os comportamentos que o psicomotricista considera adequados para o amadurecimento motor, afetivo ou cognitivo.

O reforço é outra estratégia utilizada pelo psicomotricista, entendido como uma ação de ajuda corporal ou verbal, para que o outro consiga realizar determinada ação, como completar uma frase, ou completar uma sequência de jogo simbólico, de modo a que o outro se conecte com outras sequências ou com outros companheiros. O convite, com um gesto, um olhar ou com a linguagem, também, pode ser utilizado, principalmente, com as pessoas que não se permitem ou não sabem brincar, autorizando-as e lhes dando permissão para que o façam (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

A provocação consiste, também, numa forma de convite, que o psicomotricista utiliza para que o outro entre em dinâmicas de aproximação consigo, com o espaço e com os outros, facilitando a expressão, por exemplo, da agressividade, o que em algumas pessoas é necessário, como forma de aproximação, de desculpabilização, de afirmação ou de elaboração de conflitos. Por sua vez, a estratégia de contenção se trata de uma ação do psicomotricista que pode ser muito agradável ou muito frustrante para o outro. Significa estabelecer limites, conter a expressividade do outro, e pode ser utilizada diante de comportamentos hiperativos, numa crise de tipo agressivo ou na necessidade de parar uma determinada atividade (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Quando o psicomotricista identifica a demanda do outro como uma necessidade de limite, deve conter a sua impulsividade e a sua raiva, de forma clara e afetiva. No mesmo sentido, a frustração pode ser uma referência de segurança, que ajuda o outro a crescer e a se autorregular, pois para tal é necessário aprender que há limites ao seu desejo. A possibilidade de assumir a frustração possibilita o crescimento e a tolerância. O psicomotricista pode utilizar a frustração como estratégia quando

elimina certos materiais da sala, coloca limites no jogo, ou não responde, indiscriminadamente, ao desejo do outro (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

A imitação é uma estratégia também indicada por Vieira, Batista e Lapierre (2005), como facilitadora da relação. Segundo esses autores, ver-se imitado nos seus movimentos, gestos e brincadeiras pelo psicomotricista pode significar a possibilidade de se ver identificado, de tomar consciência do seu ser e do seu existir. Além disso, pode significar ser alguém importante para o outro, digno de ser imitado nas suas produções.

Para Vieira, Batista e Lapierre (2005), a afetividade é a estratégia relacional mais importante, pois ela deve estar na base de todas as relações que são estabelecidas no *setting*. Quando o psicomotricista frustra, coloca limites, ou quando sorri ou abraça, existe um encontro afetivo cuja qualidade e ajuste possibilita que o outro se sinta inteiro emocionalmente, e possa ousar a continuação do seu percurso rumo à maturidade. Encontramos aqui convergência com a qualidade de presença do psicomotricista, que Vayer (1984) defende ser fundamental e que desenvolveremos mais à frente.

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005), o favorecimento da autonomia é outra estratégia importante. Ela implica ter uma atitude que possibilite que as pessoas com quem o psicomotricista trabalha desenvolvam o seu empoderamento e passem a se sentirem os principais responsáveis pelos seus atos, decisões, resolução de conflitos, pensamentos etc. Para esses autores, a autonomia no seu significado mais puro não existe, pois temos sempre dependências, na mesma linha de Lapierre (2010, p. 158), que defende que “o verdadeiro homem livre é o que escolhe as suas dependências”. Nesse sentido, o trabalho do psicomotricista é ajudar as pessoas com quem trabalha a tomarem consciência

das suas dependências e lhes oferecer o suporte que elas precisam para que cada vez necessitem menos da sua ajuda nas suas expressões.

Por fim, é importante destacar o papel que o psicomotricista tem de representar a segurança do grupo ao longo das sessões. Ele representa a lei que assegura a liberdade e a convivência do grupo. A ordem é a lei das coisas, da existência, uma garantia de permanência, que contribui para criar um clima de confiança e diminuir a angústia. As regras são fundamentais para uma boa convivência entre todos, e para que o espaço, os materiais e a integridade física e psicológica dos participantes sejam preservados (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

No entanto, o limite para se sentir magoado é muito variável entre as pessoas, por isso é tão importante que o psicomotricista tenha uma atitude de escuta em relação às necessidades de cada um, não colocando as suas próprias angústias na base das suas decisões. Além disso, a transgressão da lei e das regras tem um sentido comunicativo para o psicomotricista, ao qual ele deve estar atento para intervir de maneira ajustada à necessidade de cada pessoa e do grupo (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Um comportamento transgressor pode significar uma chamada de atenção, um ato impulsivo ou um desejo de afirmação, exigindo do psicomotricista uma atitude diferenciada, de acordo com a sua leitura da situação e da história de cada um. Finalmente, o psicomotricista deve procurar estimular a própria autorregulação do grupo, de forma que, quando aconteçam conflitos, os participantes possam aprender a resolver as suas diferenças e a encontrarem acordos de forma autônoma (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Aucouturier (2007) define a atitude relacional do psicomotricista como criadora de “ressonâncias tônico-emocionais recíprocas

empáticas", ressaltando a importância da implicação dos seus próprios afetos no processo de intervenção. Segundo esse autor, o engajamento corporal mobiliza as estruturas tônico-afetivas de todos os participantes da intervenção psicomotora, por meio do prazer vivido nas relações corporais que se estabelecem. Esse ambiente prazeroso permite o surgimento de fortes ressonâncias tônico-emocionais recíprocas, favorecendo a expressão dos fantasmas de ação mais arcaicos.

Para que os fantasmas mais arcaicos possam ser colocados em cena, neste diálogo tônico-emocional autêntico e empático, os próprios fantasmas do psicomotricista devem ser colocados na relação, numa perspectiva de complementaridade fantasmática. Por exemplo, se a pessoa apresenta o fantasma de ser contido, o psicomotricista deve manifestar o fantasma de a conter, que tem de ser autêntico e verdadeiro (AUCOUTURIER, 2007).

Esta capacidade de empatia tônica é desenvolvida pelo psicomotricista a partir da sua história de vida e do seu processo de formação pessoal psicocorporal, realizado com outros psicomotricistas mais experientes. Esse processo vai ajudá-lo a ter uma maior clareza sobre a sua própria história afetiva, os seus conflitos e projeções, e é fundamental para que ele possa se entregar na relação com as pessoas que vai atender. Dessa forma, ele poderá favorecer o seu desenvolvimento integral, tendo como base o próprio processo de desenvolvimento pessoal que realizou.

CAPÍTULO 3

O DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL NA BASE DA FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA

3 SER PSICOMOTRICISTA

Vieira, Batista e Lapierre (2005) apontam que a formação do psicomotricista deve dar uma ênfase especial naquilo que chamamos neste trabalho de formação pessoal psicocorporal, tendo em conta que a especificidade desta profissão requer uma formação contínua, baseada na reflexão sobre a ação, incidindo tanto no conhecimento do outro como de si mesmo, aprofundando as atitudes e os valores imersos na relação. Isso quer dizer que em Psicomotricidade existe uma dupla observação, tal como defende Boscaini (1994 *apud* VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005), sobre si e sobre o outro, aprendendo a olhar o próprio trabalho antes, depois e no decorrer das sessões.

Ser psicomotricista consiste em mergulhar num processo de profundo e permanente autoconhecimento e conhecimento do outro. O profissional dessa área deve procurar a compreensão do ser, e manifestar atitudes de disponibilidade, escuta e aceitação que são postas em prática nas relações estabelecidas com as pessoas que atende. Na sua larga experiência de supervisão do trabalho de psicomotricistas, Vieira, Batista e Lapierre (2005) perceberam que as suas limitações na relação com o outro

estão sempre relacionadas aos aspectos mal elaborados da sua própria personalidade.

O contato corporal está implícito nesta prática e desperta as emoções mais arcaicas do psicomotricista, que ele apenas controla relativamente. A relação corporal envolve uma série de medos com os quais o psicomotricista deve lidar, tais como: o medo do ridículo ou do julgamento do outro; o medo de perder o poder ligado ao estatuto de autoridade ao qual está associada a sua figura, ou seja, de não ter mais o poder de controlar o outro, pelo fato de permitir um espaço de liberdade onde se pode desenvolver a atividade motora de forma espontânea; ou, ainda, o medo de perder o poder que tem no papel que desempenha no grupo ou na instituição, por causa dessa postura e atitude abertas em relação ao outro.

Além disso, na sua prática, o psicomotricista deve lidar com o medo da agressividade, da violência e da sexualidade do outro, mas também, dos seus próprios sentimentos e reações; o medo da regressão do outro; o medo de substituir os pais, pelo fato de desenvolver simbolicamente o seu papel; ou, ainda, o medo que está relacionado com o desejo de compensar uma falta ou de reparar algo em si mesmo. Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005), todos esses medos são normais e saudáveis quando são conscientes, o que torna fundamental a realização de uma formação que passe por uma experiência pessoal da comunicação corporal não verbal.

Para esses autores, é da qualidade da comunicação corporal que depende toda a profundidade da relação que o psicomotricista consegue estabelecer no seu trabalho. Ao se confrontar com esses medos na relação com o seu próprio corpo e com o corpo dos outros, com os objetos e o espaço, numa comunicação infraverbal, ele pode, não só compreender as situações que as pessoas que

ele atende vivem, mas também, reencontrar aí a sua própria autenticidade, numa experiência na qual aceita se implicar não só ao nível profissional, mas também pessoal (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Por esse motivo, Vieira, Batista e Lapierre (2005) foram se tornando cada vez mais exigentes e especializados na formação pessoal psicocorporal dos psicomotricistas que formam, pois só por meio dessa formação é que esse profissional pode ser sensível na escuta corporal das pessoas que atende; decodificar as suas atividades lúdicas; desenvolver a consciência da importância do jogo na construção e no desenvolvimento da personalidade e participar do jogo sem ter a necessidade de dirigí-lo o tempo todo, ou invadi-lo quando a sua presença não se faz necessária, contendo as manifestações das emoções que extrapolam os limites do simbólico.

André Lapierre (s.d, p. 6) afirma que “é a autenticidade que é sentida pela criança, não a teoria”. Para ele, o psicomotricista deve ter confiança na sua espontaneidade e só terá proveito dela quando conseguir dominar as suas próprias pulsões e integrar os seus conhecimentos e objetivos de modo que eles façam parte do seu próprio ser e estejam integrados nos seus atos. Só assim o psicomotricista pode se entregar às pessoas que atende e estabelecer com elas um diálogo autêntico de perguntas e respostas motoras, relacionadas com as suas necessidades da sua evolução comunicativa e relacional.

Lapierre (s.d.) utiliza conceitos rogerianos, transpondo-os para a relação corporal em Psicomotricidade, defendendo a importância do estabelecimento de uma atitude de empatia ao nível corporal e psicotônico por parte do psicomotricista. Para ele, autenticidade, disponibilidade e empatia são as noções fundamentais da psicologia rogeriana que sublinham a importância que deve ser

atribuída à pessoa em toda a relação psicomotora, sendo ela uma relação de ajuda. Por esse motivo, ele define que essas devem ser as qualidades essenciais do educador e do terapeuta em Psicomotricidade.

Pierre Vayer (1984) também baseou o seu trabalho na psicologia rogeriana. Para ele, o papel do psicomotricista, que pretende favorecer o desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade das pessoas que atende, é criar um clima e uma relação que correspondam às suas necessidades fundamentais de segurança e autonomia. Esse clima de confiança recíproca está ligado à própria pessoa e à sua atitude, que deve ser de respeito e de aceitação do outro tal como ele é, e de confiança nas suas possibilidades latentes.

Vayer (1984) designa essa atitude de "presença" e descreve que ela deve ser sentida instintiva e espontaneamente pelas pessoas que o psicomotricista atende, se estabelecendo uma corrente, nos dois sentidos, de simpatia e afeição, sendo uma condição básica de todo o verdadeiro clima educativo ou terapêutico. Para Vayer (1984) o papel principal do psicomotricista é facilitar a aceitação das pessoas por si mesmas, incluindo, a aceitação das suas dificuldades. Para tal, elas não podem se sentir julgadas nas suas ações, necessitando de um clima de aceitação incondicional. Isso não significa dissimulá-las dos seus fracassos, mas somente desdramatizá-los e encará-los como fontes de progresso.

Essa aceitação incondicional é algo muito difícil para o psicomotricista, que, geralmente, está habituado a se sentir responsável pelo comportamento das pessoas que atende, sentindo-se humilhado pelos seus fracassos e lisonjeado pelos seus sucessos, ou seja, pela não concordância ou pela concordância entre os seus desejos e as ações que observa. Portanto, é necessário que o psicomotricista não deseje estar no

lugar das pessoas que atende, pois o seu papel é favorecer as suas descobertas e é a elas que compete desejar fazer e desejar ter êxito (VAYER, 1984).

Segundo Vayer (1984), o que leva o psicomotricista a ter essa atitude negativa é estar demasiado envolvido nos seus próprios problemas, pois é com um passado cheio de choques afetivos, mais ou menos traumatizantes e mais ou menos bem superados, que ele se relaciona com as pessoas que atende. Essas dificuldades, que ele tem consigo mesmo, têm repercussões nas suas atitudes, que não são passíveis de serem escondidas, pois são reveladas nas suas próprias tensões psicotônicas.

Vayer (1984) defende que o processo educativo ou terapêutico é um diálogo entre duas personalidades, que carregam a sua própria história e, para aceitar o outro, o psicomotricista deve aceitar a si mesmo e a criança que ele foi. Aceitar a si próprio consiste em, como defende Rogers (2004), tentar ser o que se é verdadeiramente, é estar bem “na sua pele” e não representar o papel de quem se gostaria de ser. Para tal, é preciso aceitar se relacionar consigo mesmo e se questionar sobre o significado dos próprios comportamentos, que é a base de toda a formação pessoal psicocorporal do psicomotricista.

Baseando-se nas concepções rogerianas, Vayer (1984) define que os conhecimentos que influenciam o comportamento do psicomotricista são os que ele próprio descobre e dos quais se apropria. Portanto, a sua formação pessoal psicocorporal deve passar pelo desenvolvimento de um clima relacional que leve a um conhecimento autônomo, pessoal e autêntico. Para Vayer (1984) a atitude educativa ou terapêutica é uma presença voluntária, porque o próprio psicomotricista a deve escolher de forma ativa, porque tem intenção de ajudar o outro, sendo por ele aceite. Ou seja, a presença do psicomotricista não deve ser nem contestada nem tolerada, mas calorosa e autênticamente recebida.

Essa presença pressupõe uma série de critérios, entre os quais: aceitar o outro, portanto, reconhecer-lhe o estatuto de pessoa; observar o seu comportamento e o das pessoas que atende; conhecer os critérios de desenvolvimento mental, psicomotor e psicossocial e aceitar o fato de que aqueles que estão fora das relações pedagógicas ou terapêuticas que estabelece podem ajudar a compreendê-las. Desse modo, a Psicomotricidade pode favorecer que as pessoas utilizem ao máximo as suas possibilidades, sendo necessário fazer do relacionamento educativo ou terapêutico um constante equilíbrio relacional e emocional.

Recuperamos, agora, as próprias concepções de Rogers (2004) que influenciaram os autores da Psicomotricidade as quais deram maior ênfase e importância às experiências de formação pessoal psicocorporal dos psicomotricistas. Rogers (2004) considera que as atitudes e os sentimentos do terapeuta são mais importantes que a sua orientação teórica, os seus processos e as suas técnicas. Segundo ele, são as atitudes do terapeuta, mais do que o seu conhecimento e a sua capacidade técnica, as principais responsáveis pela modificação terapêutica.

Para Rogers (2004), a maneira como as pessoas apreendem as atitudes do terapeuta é fundamental para o sucesso do processo terapêutico, pois quando a sua aceitação é sentida de forma fraca, as pessoas têm dificuldade em se entregar e abandonar as suas defesas. Rogers (2004) defende a importância da qualidade afetiva da relação terapêutica, apontando a importância da autenticidade, da consideração positiva incondicional e da compreensão empática por parte do terapeuta.

Nesse sentido, Rogers (1976) aponta que para o terapeuta ser digno de confiança ele deve ter consciência dos sentimentos e atitudes que desenvolve na relação com as pessoas com quem

trabalha. Só assim é possível ele se comunicar sem ambiguidades, ou seja, mantendo uma congruência entre as suas expressões verbais e os sentimentos que expressa de forma não verbal. As atitudes positivas de calor, atenção, afeição, interesse e respeito para com o outro são difíceis de experimentar para o terapeuta, pois ele teme que se ficar aberto a esses sentimentos positivos poderá não conseguir lidar com eles e se tornar dependente das reações do outro.

Por esse motivo, acaba desenvolvendo tendência para estabelecer uma distância, uma reserva, uma atitude "profissional", que torna as relações que estabelece impessoais e infrutíferas. No entanto, Rogers (2004) defende que o terapeuta deve ter a segurança de mostrar interesse pelo outro e aceitar estar ligado a ele como a uma pessoa por quem tem sentimentos positivos, mantendo-se, ainda assim, independente das suas atitudes e reações.

Desse modo, o terapeuta consegue evitar ficar deprimido com a depressão do outro, angustiado com a sua angústia, absorvido pela sua dependência, escravizado pelo seu amor ou destruído pela sua cólera. Se ele sentir a força de ser independente, descobrirá que pode se dedicar completamente à compreensão e à aceitação do outro, porque não tem o receio de se perder. Ora, para aceitar totalmente o outro e ajudá-lo a se libertar dos juízos e da necessidade de reconhecimento dos outros, o terapeuta necessita, primeiramente, aceitar a si próprio e aos seus sentimentos. Assim, ele consegue manter relações livres de quaisquer juízos de valor, permitindo ao outro reconhecer em si mesmo o lugar do juízo, e que o centro da responsabilidade reside dentro de si (ROGERS, 2004).

Rogers (2004) defende que o terapeuta mais bem adaptado e mais competente pode estar em interação com as pessoas com

quem trabalha sem interferir com a sua liberdade de desenvolver uma personalidade completamente diferente da sua. Apenas se ele conseguir desenvolver essa atitude poderá, segundo Rogers (2004), entrar no universo interior do outro tão plenamente que deixe todo o desejo de apreciá-lo ou julgá-lo, apreendendo as concepções da sua experiência que são evidentes para ele e, também, as que estão implícitas, e que ele não vê senão de forma confusa.

Resumindo estas caraterísticas pessoais do terapeuta, Rogers (2004) afirma que a boa relação terapêutica é aquela que é estimulada por uma pessoa psicologicamente madura. Ou seja, a capacidade de criar relações que facilitem o crescimento do outro como pessoa independente está relacionada com a maturidade do próprio terapeuta. Assim, aquele que está interessado em desenvolver relações terapêuticas tem perante si mesmo uma tarefa interminável, de ampliar e desenvolver as suas potencialidades em direção à plena maturidade.

Carl Rogers (2004) explica como se processa a dinâmica de alteração da personalidade quando se estabelecem relações com terapeutas que reúnem as condições de autenticidade, consideração postiva incondicional e empatia. Segundo ele, quando as pessoas encontram alguém que recebe e aceita os seus sentimentos, começam, pouco a pouco, a se tornarem capazes de ouvirem a si mesmas. Começam a se perceber e a tomar consciência dos seus estados internos, identificando quando estão irritadas, quando têm receio, ou quando se sentem com coragem. À medida que se começam a abrir mais para o que se passa nelas próprias, tornam-se capazes de perceber os sentimentos que sempre negaram e reprimiram, e que, portanto, não eram capazes de reconhecer em si mesmas.

Enquanto vão aprendendo a ouvirem a si mesmas, as pessoas começam a se aceitarem, se apercebendo de que o terapeuta

tem para consigo uma atitude congruente e uma consideração positiva incondicional. Assim, vão lentamente desenvolvendo uma atitude idêntica em relação a si mesmas, aceitando-se como são, e se percebendo a caminhar no processo de transformação. Ao abandonarem as suas defesas, começam a ser mais do que na verdade são, tornando-se mais conscientes de si, aceitando-se melhor, adotando uma postura menos defensiva e mais aberta, e descobrindo que afinal são livres para se modificarem e para crescerem nas direções naturais do organismo humano (ROGERS, 2004).

Desse modo, o ideal que as pessoas procuram atingir se torna mais acessível, havendo uma aproximação do ego real e do ego ideal. Assim, ocorre uma redução da tensão em todas as suas formas (tensão fisiológica, mal-estar psicológico e ansiedade), e a pessoa entra em contato com os outros de forma mais realista e os aceita melhor, descreve o seu próprio comportamento como mais amadurecido e é visto por aqueles que a conhecem bem a agir de uma maneira mais amadurecida. Durante o processo terapêutico, o sentimento de aceitação e de respeito do terapeuta em relação à pessoa que atende vai se transformando em admiração, à medida que vai assistindo à luta profunda e corajosa que ela trava para ser ela própria (ROGERS, 2004).

O processo terapêutico consiste na aprendizagem de uma aceitação plena e livre, sem receio, dos sentimentos positivos de outra pessoa. Nesse processo, as pessoas não apenas aprendem a se aceitarem, mas chegam a gostar de si verdadeiramente, o que não se trata de uma presunção ou de uma maneira de se afirmar, mas de uma satisfação tranquila de se ser quem se é. As pessoas encontram uma alegria espontânea, livre, uma alegria de viver primitiva, sentindo em alguns momentos como se todo o seu eu funcionasse e sentisse no mundo, ou, segundo a imagem que Rogers (2004) evoca, como uma pessoa que canta em si própria.

Um dos conceitos mais revolucionários que Rogers (2004) destacou da sua experiência clínica foi o reconhecimento progressivo de que o centro mais íntimo da natureza humana, a camada mais profunda da personalidade, é naturalmente positivo e socializado. Esta progressiva abertura da personalidade até atingir as suas camadas mais profundas leva à descoberta de algo que Rogers (2004) define como realmente muito puro e que as pessoas que ele atendia descreviam como algo relacionado com a sua essência.

No entanto, apesar de parecer se tratar de uma experiência quase mística, Rogers (2004) apresenta de forma concisa as impressões das pessoas que referem esses sentimentos. Trata-se da descoberta de que o fundo de si mesmo não é mau, nem terrivelmente defeituoso, mas algo de positivo. Que sob a camada de um comportamento superficial controlado, sob a amargura e sob o sofrimento reside um eu que é positivo e não sente ódio. Essa experiência está relacionada com fenômenos que não são facilmente descritos por palavras, pois abrangem um nível de experiência mais global do ser, que Rogers (2004) chama de "organísmica" e que se refere às realidades anímica e orgânica, em interação com o meio ambiente.

Nesse contexto, as pessoas conseguem ter uma melhor percepção das suas reações fisiológicas, decorrentes das suas experiências, e desenvolver a consciência do seu significado psíquico. Por exemplo, uma pessoa que percebe que a tensão sentida ao nível do umbigo, quando fala dos pais, significa que está a viver subjetivamente o sentimento de dependência que tem em relação a eles. Além disso, as qualidades de expressão vão aumentando à medida que as pessoas vão avançando no processo terapêutico, o que lhes permite expressarem de forma mais concreta e compreensível a sua realidade (ROGERS, 1976).

Essa realidade é algo que está em constante mudança, pois como dizia Kierkegaard (1941 *apud* ROGERS, 2004, p. 79), “um indivíduo que existe está num processo de constante devir”. Portanto, a pessoa que consegue se definir melhor é aquela que expressa melhor o que sente nesse preciso momento. Esta maior abertura à experiência implica, segundo Maslow (1954 *apud* ROGERS, 2004), uma maravilhosa capacidade para a apreciação constante e fresca dos bens fundamentais da vida, com frevor, prazer, encanto e mesmo êxtase, por mais gastas que essas experiências possam parecer aos outros.

Maslow (1954 *apud* ROGERS, 2004) indica que essas pessoas, que ele chama de “auto-atualizantes” têm maior facilidade de penetração na realidade, aproximação mais estreita da aceitação do outro, e maior espontaneidade, revelando uma consciência superior dos próprios impulsos, desejos, opiniões e reações subjetivas em geral. Em consequência dessa maior abertura a toda a sua experiência e da confiança na sua própria capacidade para formar novas relações com o seu ambiente, a criatividade surge, também, como um elemento naturalmente desenvolvido nessas pessoas e pode se ter confiança na sua criatividade como essencialmente construtiva.

A causa principal da criatividade parece ser, segundo Rogers (2004, p. 147), a mesma tendência descoberta na força curativa da psicoterapia, que é “[…] a tendência do homem para se realizar, para se tornar no que em si é potencial”. Ou seja, a tendência diretriz, evidente em toda a vida orgânica e humana, de se expandir, estender-se, desenvolver-se e amadurecer. Essa tendência para exprimir e para pôr em ato todas as capacidades do eu, pode estar profundamente enterrada por baixo das camadas psicológicas defensivas, pode se esconder por trás de fachadas elaboradas que negam a sua existência.

No entanto, segundo Rogers (2004), ela existe em todos os indivíduos e está apenas à espera das condições adequadas para se exprimir e se manifestar. Essa tendência é a motivação primária da criatividade, quando o organismo forma novas relações com o ambiente num esforço para ser mais plenamente ele próprio, e, portanto, original e único. Assim, caminhamos para aquilo que Rogers (2004) define como a tendência natural e o objetivo final do processo terapêutico e da assunção de uma "vida plena", na qual o indivíduo caminha continuamente para ser, na consciência e na expressão, aquilo que está de acordo com o conjunto das suas reações orgânicas, ou, como afirma Kierkegaard (1941 *apud* ROGERS, 2004, p. 168), "ser o que realmente se é". Desse modo, o indivíduo se torna autor da sua própria história e livre para se mover em qualquer direção que escolha.

Rogers (2004, p. 176) sintetiza a sua atitude e forma de viver a relação terapêutica nas seguintes palavras:

> Abandono-me ao caráter imediato da relação ao ponto de ser todo o meu organismo, e não simplesmente a minha consciência, que é sensível à relação e se encarrega dela. Não respondo conscientemente de uma forma planeada ou analítica, mas reajo simplesmente de uma forma não reflexiva sobre um outro indivíduo, baseando-se a minha reação (embora não conscientemente) na minha total sensibilidade «organísmica» a essa outra pessoa. Eu vivo a relação nesta base.

Percebemos, ainda, na obra de Rogers (2004), a descrição de uma relação terapêutica semelhante ao que Lapierre e Aucouturier (1984) designam de relação fusional:

> Quando há esta unidade completa, esta singularidade, esta plenitude da experiência na relação, então esta ganha essa qualidade de «fora do mundo» que provocou as observações de um grande número de terapeutas, uma espécie de sentimento de êxtase nas relações de que o paciente e eu emergimos no fim da

> sessão como quem sai de um poço ou de um túnel. Dá-se nestes momentos uma verdadeira relação «Eu-Tu», para empregar uma frase de Buber, uma vivência intemporal da experiência que existe entre o paciente e eu. Está-se no polo oposto de uma visão do paciente ou de mim mesmo como um objeto. É o ponto culminante da subjetividade pessoal (ROGERS, 2004, p. 183).

Lapierre (2010) percebeu, também, de uma forma muito intensa, a importância da qualidade das relações terapêuticas ou educativas para o processo de desenvolvimento das pessoas que atendia, afirmando que o sucesso de algumas intervenções psicomotoras que não utilizam a relação corporal como recurso terapêutico se deve à relação que o psicomotricista consegue estabelecer de forma espontânea com as pessoas que atende. Encontramos aqui paralelismo, também, com as teorias relacionalistas de autores como Heinz Kohut (s.d. *apud* BRANCO, 2010), que defendem que a relação empática em educação ou terapia é curativa em si mesma, por meio da introjeção, por parte do aluno ou do paciente, de um modelo egóico reparador de falhas narcísicas precoces.

Por fim, à semelhança de Bowlby (1984) e outros autores já citados anteriormente, Rogers (2004, p. 189) destaca, também, como elemento primordial das relações que promovem um bom desenvolvimento emocional, sejam elas a relação primária, uma relação educativa ou terapêutica, a confiança, tal como podemos verificar no seguinte trecho:

> Tomei muitas vezes consciência do fato de não saber, cognitivamente, onde conduzem as relações imediatas. É como se nós dois, o paciente e eu, nos deixássemos deslizar, muitas vezes com receio, para uma corrente de devir, uma corrente ou processo que nos arrasta. É o fato de o terapeuta se deixar flutuar nessa corrente da experiência ou da vida, ter descoberto que isso compensa, que o torna cada vez menos receoso de mergulhar. É a minha confiança que torna mais fácil o paciente embarcar, também, um pouco mais de cada vez.

2 A FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA PARA O ESTABELECIMENTO DO DIÁLOGO TÔNICO-EMOCIONAL

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984) a formação do psicomotricista deve permitir evidenciar os seus fantasmas corporais, com os quais ele vai encontrar as pessoas que vai atender, já que a atitude dessas pessoas perante o seu corpo é, geralmente, uma reação aos fantasmas que ele projeta sobre elas. Para esses autores, o psicomotricista não pode ser formado, convenientemente, se a sua formação não partir da experiência íntima da sua própria "análise psicomotora", que deve incluir o corpo como receptor e emissor de mensagens tônicas relacionadas a uma fantasmática pessoal.

Essa formação deve ter como objetivos fundamentais tornar o psicomotricista consciente das induções da sua própria problemática corporal na relação com o outro; atenuar ou ultrapassar as suas resistências tônicas de modo a ficar corporalmente disponível, ou seja, desenvolver a sua capacidade de se adaptar às necessidades tônicas do outro e ser o local de ressonância dos seus fantasmas, sem que ele se torne o local de ressonância do seu próprio desejo; e, ainda, tomar consciência da sua própria relação fantasmática com o mundo, o espaço e os objetos.

Para Lapierre e Aucouturier (1984) a consciência desta fantasmática, tanto dos seus próprios fantasmas quanto dos do outro, é uma condição fundamental para poder se estabelecer uma relação de ajuda que favoreça o acesso a uma autonomia responsável. Por sua vez, o estabelecimento dessa relação depende da qualidade tônica que o psicomotricista é capaz de oferecer à procura inconsciente das pessoas que atende. Portanto, se ele é sensível ao valor dos gestos, deve ser ainda

mais sensível às pequenas nuances das modulações tônicas que indicam o caminho da sua intervenção.

Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) foram dos primeiros psicomotricistas a publicarem um modelo de formação em Psicomotricidade e as suas principais diretrizes. Para esses autores, a formação de psicomotricistas deve estar assente em três áreas principais: a formação pessoal, a formação teórica e a formação didática (Figura 37). Esse tripé segue o modelo de formação que Aucouturier e Lapierre definiram quando iniciaram juntos a formação de psicomotricistas. Por sua vez, esse modelo foi inspirado na formação psicanalítica, que segue esse mesmo padrão.

Figura 37 – Tripé da Formação do psicomotricista

Fonte: Arquivo dos autores

Para Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), a formação pessoal visa à formação de competência relacional do psicomotricista. Trata-se de uma formação em grupo pela via corporal, na qual as situações propostas pelo grupo ou conduzidas pelo formador permitem ao psicomotricista em formação se reapropriar da dimensão sensório-motora e emocional, mais ou menos esquecida, que não pertence à ordem da linguagem. É uma formação cuja componente tônica exige que o psicomotricista se coloque em situações não verbais, que lembram aquelas que viveu em criança,

no prazer do movimento, nas suas capacidades de se comunicar e de investir no espaço circundante.

Essa formação à escuta de si próprio permite que o psicomotricista possa receber emocionalmente o outro, numa aproximação sensível que lhe permitirá escutar o seu discurso multiforme, captando o significado do seu movimento, da sua tonicidade e da sua postura, dos objetos que utiliza e da forma como os utiliza, e da forma como investe no espaço e como se situa perante o psicomotricista. Em suma, entender a linguagem do outro e decodificar a sua expressividade psicomotora. Segundo Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), a experiência prática quotidiana mostra como o ponto forte da intervenção do psicomotricista é a qualidade da maneira como acolhe o outro, ou seja, a qualidade da sua resposta tônica, gestual e postural, pois é essa qualidade que garante a mudança desejada.

Para tal, o formador necessita aceitar as pessoas como elas são, sabendo colocá-las numa dinâmica evolutiva que cada um pode percorrer com o seu próprio ritmo. O formador não deve forçar as resistências dos formandos, induzindo situações angustiantes. O respeito e a segurança da pessoa devem estar na base das suas atuações, partindo daquilo que os formandos são capazes de viver plenamente, ou seja, apoiando-se na sua positividade, naquilo que eles são capazes de dar, de receber e de criar, e não nas suas carências. No entanto, em algumas situações que achar conveniente, o formador pode apontar aos formandos os seus limites, quando já tiverem percorrido certo percurso de formação (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Além disso, o formador deve ser o ponto de referência da segurança do grupo. A sua clarividência do sentido profundo do que vive o grupo e cada pessoa, a sua empatia tônica, a sua calma, a sua presença no espaço, a sua voz, o seu olhar,

as suas instruções e o seu silêncio, e a nitidez dos seus gestos lhe permitem desdramatizar o surgimento de situações ansiogénicas. Dessa forma, o formador permanece o continente das produções excessivas do grupo (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Essa formação à escuta do outro e de si, permite ao psicomotricista se tornar espectador e ator do que viverá com as pessoas que acompanhará, colocando-o a caminho da conquista de uma espontaneidade controlada, pondo a serviço do seu papel todo o controle da sua sensibilidade e da sua emoção profunda. Assim, o psicomotricista será capaz de evidenciar uma prática de aparente facilidade, cujo domínio, no entanto, é de grande complexidade (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Relativamente à metodologia dessa formação, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) destacam a importância de existir certo enquadramento, no qual o ambiente, a regularidade e a coerência são critérios indispensáveis que garantem a segurança e a dinâmica de evolução de todos. Quanto à duração da formação, esses autores destacam a possibilidade de duas modalidades de formação, sendo uma delas desenvolvida em sessões regulares de 3 ou 4 horas, duas vezes por semana, com um espaço de dois dias entre as sessões, e a outra desenvolvida em estágios regulares de 6 ou 7 dias a cada dois meses.

Quanto à pedagogia do formador, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) destacam que antes de se iniciar cada vivência, o formador deve lembrar, se for necessário, os limites e as regras da formação e, em seguida, o sentido da sua proposta. As situações não verbais propostas devem estar de acordo com as possibilidades das pessoas e o avanço do grupo na formação. O formador deve verbalizar as situações por meio de instruções bem claras, e no início da formação é necessário intervir de forma

mais frequente e dar instruções mais precisas. Num estágio mais avançado da formação, no qual as pessoas já desenvolveram uma disponibilidade maior para as propostas, uma curta instrução pode ser suficiente para dar a orientação necessária.

Durante as vivências, o formador deve permanecer à escuta do grupo, por meio da leitura das suas produções não verbais, das tensões, dos gestos, das vozes, das posturas, dos olhares e das respirações. Por meio da sua empatia tônica, o formador faz evoluir as situações, adaptando as suas propostas de acordo com a resposta do grupo àquilo que ele vai propondo e com a estratégia da sessão. A sua atitude na condução das propostas deve ser flexível e fluida, dando uma impressão de harmonia, demonstrando uma pedagogia aberta para a evolução das pessoas e não se esquecendo do quadro geral da formação. Além disso, o formador deve permanecer, majoritariamente, no exterior do que é vivenciado pelo grupo, sendo visto e ouvido, na medida em que é ele que faz evoluir as situações e é o ponto de referência da segurança do grupo (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Relativamente aos conteúdos desenvolvidos nas vivências, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) definem que esses conteúdos se sobrepõem, completam-se, enriquecem-se e apresentam certa progressão, respeitando um lento itinerário que se vai ajustando à maneira do formando se colocar diante dos outros. As situações vividas, geralmente, são acompanhadas de descargas emocionais relacionadas com uma dimensão simbólica não verbal que está na base das propostas, e que podem se agrupar em conteúdos como: vivenciar o prazer sensório-motor, vivenciar a apropriação sensório-motora, vivenciar o ajustamento tônico e vivenciar situações simbólicas.

Vivenciar o prazer sensoriomotor se trata da fase fundamental, que deve ser frequentemente revivida pelo psicomotricista em

formação, e que consiste na libertação das tensões, graças ao prazer de se mexer, distender-se, gastar energia, brincar e investir no espaço, nos objetos e nos outros. Nessa fase, acontece uma eclosão da espontaneidade resgatada, da emoção desenfreada, e da descoberta da comunicação não verbal e do jogo simbólico (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

O formador propõe situações nas quais os estímulos labirínticos e vestibulares são solicitados, como se balançar, girar, rolar, equilibrar-se, deslizar, cair ou ser balançado, desequilibrado, rolado, dentre outros; situações de descargas tônicas, como viver a agressividade em jogos de oposição, lutar, combater, agarrar o outro, imobilizá-lo, defender-se, abandonar-se; ou, ainda, situações de prazer do movimento, por meio da dança, do canto, da festa do movimento e do ritmo, que podem surgir espontaneamente no grupo, ou serem induzidas pelo formador. Nas situações de descargas tônicas, o formador deve conduzir as situações de maneira que a agressividade não saia dos limites do simbólico, evitando situações de violência (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Vivenciar a apropriação sensório-motora serve de preparação para o ajustamento tônico e consiste em situações nas quais se vive uma apropriação global, envolvendo ações como empurrar, puxar, carregar, manipular ou ser empurrado, puxado, carregado, manipulado etc.; situações de apropriação mais particular, por meio da exploração do meio ambiente de olhos fechados, de olhos abertos, em pequenos grupos, individualmente ou em pares, utilizando apenas determinadas partes do corpo, ou utilizando algum objeto, contemplando os vários planos da sala (elementos verticais, horizontais e o solo), as características dos objetos (formas, texturas, volumes) e das pessoas (morfologia, tonicidade, descoberta das mãos, do rosto, dos pés, da voz, do olhar) e situações de apropriação mais centrada na pessoa, na qual se

propõe vivenciar e interiorizar a distensão tônica, o uso de cada unidade tônica, a utilização mínima de energia no movimento, a unidade do movimento e da voz, o deslocamento com unidade entre mãos, pés, cabeça, ou outra parte do corpo, a simetria da estrutura corporal, entre outros (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Vivenciar o ajustamento tônico tem como objetivo afinar a modulação tônica em relação ao outro ou aos outros. Para se atingir uma harmonia tônica é necessário desenvolver uma plasticidade do tônus e dos movimentos, sem se deixar aprisionar na carga emocional que acompanha a troca. As propostas ajudam os formandos a adquirirem essa qualidade de ajustamento empático, em contato ou a distância, atingindo uma harmonia tônico-emocinal no gesto, na voz, no olhar, na postura, no objeto segurado ou abandonado e no espaço ocupado (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

As propostas consistem, inicialmente, em situações globais, que envolvem brincar, gritar, dançar, rir ou chorar e que libertam as vibrações tônico-emocionais de cada um, ou situações como carregar, puxar, empurrar, conduzir, dirigir, acompanhar, ou seguir um parceiro. Em seguida, são vividas situações mais precisas, nas quais se vivencia a abertura tônica ao outro, em propostas de dois a dois nas quais ambos são ativos, ou um é ativo e o outro passivo, procurando um bem-estar comum; propostas nas quais se vive a simultaneidade dos gestos, ou ensinar ao outro um movimento que seja agradável; ou, ainda, propostas nas quais se vivem manipulações de envolver, aquecer, ninar, acariciar e outras (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Em seguida, vivem-se propostas que buscam encontrar sintonia tônica, por meio de situações de fusionalidade, por exemplo, deixando o peso do corpo sobre o do parceiro,

respirando o mais perfeitamente possível com ele até perder o peso e entrar em sintonia tônica. A partir da sintonia se pode viver a ruptura tônica, que é desencadeada por um desacordo tônico devido a um leve movimento, a um contato mais acentuado, a um ritmo respiratório diferente, a uma mudança de postura, a um olhar que se desvia ou que se intensifica (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Inicialmente a vivência da ruptura pode ser provocada pelo formador; e, mais tarde, quando os papéis estiverem definidos, a iniciativa da ruptura deverá partir de um dos parceiros. Essas situações de fusionalidade-ruptura permitem que cada um vivencie e tome consciência de que não se pode deixar se aprisionar por afetos que acompanham uma relação que pode ser muito profunda, aprendendo a conduzir as relações corporais e a fazê-las evoluir (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Ao longo desse percurso de formação, o psicomotricista vai seguindo um itinerário de envolvimento pessoal de expressão e de descoberta de si, que lhe permite se situar melhor em relação às suas próprias emoções e, também, desenvolver uma segurança e confiança nos colegas e no formador sobre a sua capacidade de estabelecerem uma relação de ajuda eficaz. Isso lhe permite vivenciar com prazer situações profundas, adquirindo um domínio sobre elas e a capacidade de desdramatizá-las numa área simbólica. Segundo Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), essa é a fase de aprofundamento da formação pessoal na qual começa a formação do terapeuta da Psicomotricidade, ou seja, aquela que habilita o psicomotricista a realizar um trabalho clínico.

Nesse momento da formação, as situações podem surgir espontaneamente no grupo ou serem propostas pelo formador, que geralmente assume um papel mais de observador. As suas propostas podem conduzir a situações de caráter regressivo,

situações de contato com a terra, a água, a lama, substâncias cremosas, o sabão, a maquiagem, a pintura, dentre outras; situações de “maternagem”, ou situações de caráter simbólico, nas quais um é dependente do outro, um assume um papel de pessoa com deficiência e o outro de psicomotricista, dentre outras. (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Relativamente à análise das situações vividas, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) referem que é indispensável o formador realizar uma análise precisa dos comportamentos dos formandos, que lhes permita viverem uma descoberta profunda e progressiva da sua dinâmica pessoal, percebida por meio da gestualidade, da sua maneira de se colocarem no espaço, de utilizarem o material e de se relacionarem com as outras pessoas do grupo. Esses autores defendem que não se trata de realizar interpretações sobre as situações vividas, apenas ajudar as pessoas a tomarem consciência dos conteúdos que viveram.

Para auxiliar nesse processo podem ser realizadas situações nas quais uma parte do grupo vive a proposta e a outra parte observa, realizando uma observação individual e, posteriormente, a análise do que foi vivido. Esse tipo de situações devem ser realizadas num momento em que o grupo já tenha assegurado um clima de confiança, que permita diminuir as resistências individuais às propostas, que poderiam ser acentuadas em situações como esta. O formador deve ter sempre em mente e conseguir passar para os formandos que cada pessoa só pode aceitar aquilo que é capaz de receber (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Nesse gênero de vivência, no final, o observador e o observado têm um momento de reflexão conjunta, na qual o observado começa por verbalizar a experiência que teve e, em seguida, o observador realiza uma descrição das produções observadas

relativamente ao espaço e materiais utilizados, à temporalidade, às posturas, ao movimento e à sua tonicidade, e aos encontros com outras pessoas. Nessa descrição, deve apontar o que ele sentiu perante as situações que observou de sofrimento, indiferença, alegria, agressividade, opressão, surpresa, dentre outras. (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Além disso, o observador pode incluir na sua descrição, caso sinta que o observado está disponível para receber as suas propostas, aquilo que lhe parece ser o sentido do que foi vivido, em função da sua experiência e competência em perceber o sentido profundo das produções do outro. Por fim, a representação dos conteúdos vividos deve passar por um momento de conversa final entre todos os participantes e o formador, que auxilia o grupo nesse processo de tomada de consciência dos conteúdos vividos (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Ainda sobre a formação pessoal, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) definem que ela se trata de uma formação específica que não se assemelha, no geral, a nenhuma outra. No entanto, não excluem a possibilidade de o psicomotricista completar a sua formação por meio de outras possibilidades como a psicoterapia individual, de grupo, entre outras.

Segundo Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), a formação teórica é aquela que possibilita ao psicomotricista se definir com clareza e ter um discurso próprio, podendo, assim, verbalizar a intencionalidade da sua práxis. A conceitualização da prática psicomotora permite o reconhecimento da sua especificidade, pelo psicomotricista e por aqueles que acompanham o seu trabalho.

Relativamente à formação didática, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) distinguem três momentos: a formação inicial do reeducador[5], a formação continuada do reeducador e a formação do terapeuta. Para eles, é nessa formação que se afirma e

consolida a atenção voltada para o outro. A aprendizagem de uma nova maneira de se colocar perante o outro e de assumir uma atitude empática deve primeiro ser vivida na formação pessoal, ser analisada na formação teórica e, por fim, ser testada e aprimorada na formação didática.

A formação inicial do reeducador contém três fases: a mediação de um trabalho de educação psicomotora com crianças da Educação Infantil, a introdução ao atendimento reeducativo, com duas crianças e um trabalho de reeducação propriamente dito. A primeira fase se justifica pela necessidade de proporcionar uma situação de formação inicial na qual o objetivo principal é a experimentação dessa nova relação com o outro, partindo da expressividade psicomotora da criança, o que era difícil de concretizar numa situação na qual o psicomotricista em formação já tivesse a responsabilidade de conduzir um processo de reeducação psicomotora (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Nessa fase, os psicomotricistas em formação não têm a responsabilidade da condução das sessões, podendo em alguns momentos assumirem a condução de algumas atividades. Assim, podem, aos poucos, encontrar o seu lugar, evitando dois polos distintos, o do autoritarismo, que afasta as crianças, e o de participar das brincadeiras como mais uma das crianças, não oferecendo os limites de contenção ao grupo e, portanto, não garantindo a sua segurança (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

---

[5] Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) utilizam o termo “reeducador” para distinguir a formação do psicomotricista para atuar no contexto escolar da formação para atuar no contexto clínico (“terapeuta”). Apesar de não corroborarmos a utilização do termo “reeducador” decidimos manter, por uma questão de coerência com a perspectiva desses autores, que estamos apresentando.

Nesse clima de segurança, o estagiário pode facilmente encontrar o prazer fundamental de estar com as crianças e participar das suas atividades, despertando nelas, também, o prazer de estarem com ele, desenvolvendo uma dinâmica de confiança e de afirmação de si. A partir desse primeiro ajustamento, a análise do supervisor se realiza com base nas considerações simples sobre os sistemas de atitudes do estagiário e definição de alguns objetivos simples e de certos elementos metodológicos elementares (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Efetivamente, as considerações fornecidas pelo supervisor sobre as atitudes do estagiário em relação às crianças são muito limitadas, preferindo conduzir a sua evolução agindo sobre a situação e as condições de intervenção. Só após o estagiário ter vencido certo itinerário é que o supervisor se centra nas particularidades, utilizando como ponto de partida as próprias reflexões do psicomotricista em formação ou dos colegas. Dessa forma, se pode tirar maior proveito da reflexão do estagiário e evitar o desenvolvimento de resistências mais profundas (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Os objetivos fundamentais dessa primeira fase são colocar as crianças em situação de comunicação umas com as outras e desenvolver um espírito de criatividade no grupo, à medida que a maioria das propostas das crianças forem levadas em consideração e sendo valorizadas. Após cerca de doze sessões, os estagiários estão, em geral, prontos para passarem à fase seguinte, tendo conseguido ajustar a sua atitude com as crianças e desenvolvido uma noção metodológica elementar (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Neste momento da formação, o estagiário continua a realizar a intervenção com o grupo de crianças da Educação Infantil com as quais iniciou o seu processo, começa a intervir como responsável

pela condução das sessões desde o início, para testar a integração das competências desenvolvidas com um novo grupo e começa a atender duas crianças num contexto reeducativo. Com o grupo de crianças com quem iniciou o seu processo de formação didática, o estagiário realizará um novo itinerário, no qual ensaiará a realização de um distanciamento, para perceber o que está por detrás das suas ações (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Esse distanciamento acontece em vários níveis, nomeadamente em nível espacial, no qual o estagiário vai aprendendo a se colocar no espaço de modo a perceber a atividade de todas as crianças, desenvolvendo um olhar periférico e aumentando a sua capacidade de observação e análise das suas produções. Acontece, também, no nível de envolvimento nas atividades, pois o estagiário começa a perceber melhor em quais atividades é indispensável a sua presença e em quais deve deixar as crianças brincarem de forma autônoma (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Além disso, o distanciamento acontece pela capacidade metodológica que o estagiário vai adquirindo, percebendo melhor como deve atuar em determinadas situações e com determinadas crianças e, ainda, pela capacidade reflexiva sobre a sua ação e a ação das crianças, que vai se tornando mais clara na medida em que ele desenvolve a capacidade de entrar e sair das relações (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

No início do atendimento em contexto reeducativo, a escolha das duas crianças deve ser realizada pelo supervisor, selecionando casos que não sejam muito difíceis, ou seja, crianças que tenham boas possibilidades de inserção numa dinâmica de comunicação e que, portanto, possam se beneficiar da ação do estagiário, que está ainda numa fase inicial do seu processo (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Nesse contexto de intervenção inicial em âmbito reeducativo, os objetivos principais da formação são: aprender a evitar erros, tais como: tornar-se demasiado diretivo; acolher as propostas das crianças, mesmo que ainda não consiga aceitá-las verdadeiramente; desenvolver a sua atitude de escuta, facilitando a expressividade das crianças, tornando-se um agente de facilitação e reconhecimento, dando um sentido às suas produções; e desenvolver alguns princípios metodológicos elementares que poderão conduzir a evolução das situações lúdicas, tais como: criar um espaço tranquilizador para a atividade, diminuir o ritmo e assumir posturas nítidas, ajustá-las e se posicionar corretamente em relação às crianças (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Ao longo dessa fase, o estagiário vai passando por uma série de experiências e trocas que lhe permitem fazer um ajustamento progressivo e se tornar continente das crianças. Quando essa função de contenção é assegurada, ou seja, quando o estagiário passa a ter um domínio claro de todas as situações, a angústia que antes sentia dá lugar, primeiro, a uma jubilação e, a seguir, a uma serenidade confiante. Nesse momento, as relações se tornam mais autênticas, os gestos estereotipados se reduzem, e a criança, ao sentir esse clima de serenidade e confiança, exprime-se de uma maneira mais espontânea, com o apoio de um psicomotricista muito mais disponível (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

A partir dessa fase, isto é, a partir do momento em que o estagiário adquire uma existência e controle das sessões, começa a formação do reeducador propriamente dita, na qual a prática realizada deve integrar uma série de princípios metodológicos que a asseguram. Assim, apesar de as crianças atendidas serem as mesmas, o nível de exigência em relação ao estagiário é maior,

pois a atenção em relação à criança deve se converter em empatia tônica, o parceiro do jogo deve se converter em parceiro simbólico e de simples continente deve se converter em lei tranquilizadora (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Dessa forma, é possível começar a responder às necessidades mais profundas das crianças, e não apenas às situações imediatas que surgem durante as sessões. Para tal, pede-se ao estagiário que analise as ações da criança em relação aos seus pedidos latentes, ou seja, percebendo o que está por trás do ato em si, entendendo o seu significado mais profundo. Consequentemente, o estagiário vai percebendo se suas ações estão de acordo ou não com uma análise correta da problemática da criança (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Compreender os pedidos latentes permite ao estagiário deixar de ser refém das situações imediatas, definindo uma estratégia na sua ação e, até, pressentindo os pedidos que aparecerão depois. Isso se torna claro no decorrer das sessões, pois um pedido latente que não é devidamente respondido, retorna sucessivamente sob diversas formas, tornando a sessão difícil de ser conduzida, ao passo que uma resposta eficaz aos pedidos latentes que são feitos pelas crianças torna a sessão mais fácil de ser conduzida, deixando as crianças e o estagiário visivelmente satisfeitos com o que vivem (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Na perspectiva de Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), esta fase não se trata, ainda, da formação do terapeuta; e, portanto, o estagiário não deve provocar condutas regressivas ou pôr em prática uma estratégia de ajuda pela via regressiva, mantendo uma estratégia reeducativa, ou seja, centrada sobre o prazer sensório-motor. Quando surgem comportamentos regressivos, o estagiário deve se ajustar a esses comportamentos, permitindo essa expressão sem os estimular. Ou seja, responde ao pedido

da criança e ao mesmo tempo prepara a sua saída dele, não aprofundando um comportamento para o qual não está ainda capacitado para dar resposta.

Segundo Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), a formação para atuar no âmbito terapêutico exige um aprofundamento em diversas áreas, nomeadamente um trabalho ao nível da formação pessoal mais aprofundado, uma formação teórica específica em áreas como a psicologia geral e a psicopatologia e uma formação no plano prático que envolve o aprofundamento dos conteúdos já referidos. Além disso, exige uma preparação para a colaboração com os colegas de uma equipe de trabalho e uma preparação mais aprofundada na comunicação com os pais, os professores e diferentes parceiros, preparando o psicomotricista em formação para ser empático e conseguir estabelecer um clima de confiança que facilite a sua ação (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986).

Relativamente à formação do supervisor, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) referem que ela deve se basear na sua competência de reeducador, desenvolvida a partir de uma larga experiência de trabalho com crianças; competência na área da psicologia, que lhe permita ter os conhecimentos necessários para analisar profundamente o trabalho realizado; e competência de análise e reflexão crítica que permita a busca de aperfeiçoamento e de questionamento em diferentes níveis.

Além disso, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) sublinham que as qualidades pessoais do supervisor são, também, fundamentais, pois a sua capacidade para estabelecer um clima de confiança e empatia com o estagiário é muito importante para desenvolver um bom trabalho. A autenticidade das trocas realizadas dependem da forma como o supervisor se envolve na

relação estabelecida, na qual a sua personalidade também está implicada neste processo educativo relacional.

Segundo Lapierre (2005) o objetivo fundamental da formação pessoal, que começou a desenvolver conjuntamente com Bernard Aucouturier em 1970, é reencontrar a espontaneidade e a criatividade da criança que "vive" em cada um dos psicomotricistas em formação. Essa criança interior que a família e a sociedade obrigam a pessoa a esconder embaixo de proibições e obrigações sociais, limitando a expressão autêntica dos sentimentos, desejos e fantasmas culpabilizados. Para Lapierre (2005), essa formação é o elemento mais importante da formação do psicomotricista, embora ele defenda, também, a importância de uma ampla formação teórica e profissional[6].

Para Lapierre (2005) a formação pessoal deve ter uma duração de 3 anos, de modo a oferecer um limite a esse processo, que implica uma desestruturação e reestruturação da personalidade. Na sua perspectiva, as sessões de formação devem ser realizadas de três a cinco dias seguidos, com duas sessões diárias de aproximadamente três horas cada, realizadas três a quatro vezes ao ano. Isso permite uma abundância e repetição de situações imprevistas, e a mobilização de emoções mais arcaicas, não permitindo a reestruturação das defesas de uma sessão para outra.

Lapierre (2005) define que as regras básicas das sessões devem ser: não provocar danos nos outros nem a si mesmo, não sair da sala e não falar. A proibição da palavra não é necessária na intervenção psicomotora com crianças, pois elas expressam os seus fantasmas pela palavra de forma muito autêntica, porém,

[6] Aquilo que Lapierre (2005) designa de formação profissional corresponde ao que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) designam de formação didática.

é necessária no trabalho com os adultos, que utilizam a palavra como defesa. Sem a palavra, o adulto é limitado a se expressar por meio das suas ações, atitudes, mímicas e comportamentos, que são formas de comunicação mais autênticas.

Assim, a partir de um tema e seguindo uma sequência de sessões com cada um dos objetos clássicos da Psicomotricidade (bolas, cordas, bastões, caixas de cartão, tecidos, dentre outros) o formador vai dando algumas orientações ao jogo livre, facilitando que cada um possa viver o que desejar, o que pode, ou o que, progressivamente, se permite a fazer. Dessa forma, vão surgindo diversos conteúdos relacionais, que permitem uma leitura dos comportamentos por parte do formador, e uma tomada de consciência dos hábitos comportamentais por parte dos psicomotricistas em formação. Isso porque no final de cada vivência corporal deve ser realizada uma verbalização, durante a qual cada um pode expressar o que sentiu (LAPIERRE, 2005).

Esse processo de verbalização permite aos formandos identificarem o simbolismo de cada um dos objetos utilizados, as tensões tônicas que acompanham os gestos, e a modulação que lhes dá um conteúdo afetivo. Aos poucos, vão percebendo que toda a qualidade da relação depende do investimento afetivo que está presente em cada gesto e que o jogo, para o psicomotricista, não é apenas uma ferramenta de trabalho, mas algo que realiza com prazer e no qual implica a sua pessoa por inteiro. Os formandos vão percebendo, também, que cada posição, ato ou gesto espontâneo tem um significado inconsciente, que pode não estar de acordo com o desejo consciente, descortinando os seus sentimentos reais por meio da decodificação simbólica do seu comportamento (LAPIERRE, 2005).

No entanto, a decodificação ou interpretação dos comportamentos não se trata de uma análise, em nível

psicanalítico, como aquela que é realizada em Análise Corporal da Relação (ACR). Esta metodologia, criada por André e Anne Lapierre a partir dos trabalhos realizados na formação pessoal de psicomotricistas, aprofunda muito mais os conteúdos vividos, pois os analistas utilizam a transferência para se identificarem com as figuras parentais, fazendo a pessoa reviver toda a sua história de vida. Para tal, utilizam uma relação regressiva de tipo fusional, que não chega a ser estabelecida no contexto da formação pessoal dos psicomotricistas (LAPIERRE, 2005).

No caso da formação pessoal, apesar de existir a transferência, tal como existe em qualquer outro contexto educativo ou terapêutico, o formador deve ser consciente dela, aceitá-la e utilizá-la, mas não deve permitir que ela provoque uma vivência regressiva do tipo fusional. No máximo, o psicomotricista em formação vive situações de maternagem, que não chegam a despertar memórias corporais tão arcaicas quanto aquelas que se vive em Análise Corporal da Relação (LAPIERRE, 2005).

O formador deve ter consciência de que o jogo livre não verbal implica sempre uma regressão, pois provoca um regresso à vivência imaginária infantil. No entanto, ele deve conduzir as sessões de modo a não estimular os comportamentos regressivos, para que o processo de formação não se torne analítico e permaneça no campo formativo. Isso porque um processo analítico não pode estar limitado a uma duração temporal, sob pena da pessoa interrompê-lo numa fase de desestruturação (LAPIERRE, 2005).

O Fórum Europeu de Psicomotricidade (FEP), que é um dos orgãos que regulamenta e suporta a Psicomotricidade ao nível internacional no âmbito da formação, profissionalização e pesquisa científica, a par da Organização Internacional de Psicomotricidade e Relaxação (OIPR), elaborou em 2004, um documento que propõe um currículo Europeu mínimo e obrigatório para uma formação

inicial de nível superior em Psicomotricidade. Esse documento define que o currículo de formação do psicomotricista deve estar dividido em três partes: curso teórico, curso prático[7] e estágio supervisionado, e o curso teórico e o curso prático devem constituir cada um deles um mínimo de 20% das horas de formação. Isso revela que o FEP dá uma importância equivalente às componentes práticas e teóricas da formação do psicomotricista (FEP, 2015).

Além disso, o FEP (2015) define que a formação deve estar organizada de modo a possibilitar a integração dos diferentes conteúdos abordados em cada curso, permitindo que o psicomotricista desenvolva competências teóricas das áreas da Medicina, Psicologia, Educação, Ciências Sociais e específicas da Psicomotricidade, assim como dominar as técnicas psicomotoras e desenvolver aptidões, capacidades e empatia corporais. O psicomotricista deve ser capaz de observar, avaliar e descrever todos os aspectos normais e desviantes do desenvolvimento humano, assim como planejar e aplicar uma intervenção adequada. A formação deve possibilitar, ainda, ao psicomotricista trabalhar em contextos interdisciplinares e obter habilidades sociais e democráticas, assim como integrar os conceitos da ética profissional.

---

[7] O FEP parece seguir o mesmo modelo de formação de psicomotricistas proposto por Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), Lapierre (2005), Vieira, Batista e Lapierre (2005), Llorca e Sánchez (2008), e Vieira, Batista e Danyalgil (2010). Porém, aquilo que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) definem como formação didática, o FEP define como estágio supervisionado e o que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), Lapierre (2005), Vieira, Batista e Lapierre (2005), Llorca e Sánchez (2008) e Vieira, Batista e Danyalgil (2010) definem como formação pessoal, o FEP define como curso prático. Nesse curso prático estão incluídas disciplinas que trabalham, exclusivamente, aspectos pessoais e outras que trabalham aspectos metodológicos, ao passo que a formação pessoal trabalha os aspectos pessoais integrados com os aspectos metodológicos.

De acordo com o FEP (2015), a formação prática do psicomotricista tem os seguintes objetivos: possibilitar aos estudantes descobrir e experimentar as diferentes funções psicomotoras; experimentar as ligações entre movimento, emoção, experiências atuais, relacionamentos e personalidade e refletir sobre essas questões; aprofundar o conhecimento de técnicas psicomotoras específicas, como o relaxamento e experimentar vários tipos de atividades corporais e de movimento, desenvolvendo as suas capacidades metodológicas e psicomotoras necessárias para atuar nas áreas preventivas e terapêuticas com pessoas de todas as idades; praticar testes psicomotores, observação e técnicas de entrevista específicos da área da Psicomotricidade e desenvolver e aplicar protocolos de intervenção psicomotora, adquirir experiência de trabalho de supervisão e reflexão e aprofundar o estudo de casos.

Segundo o FEP (2015), as disciplinas obrigatórias que visam trabalhar esses objetivos e conteúdos são aulas práticas de Intervenção e Evolução Psicomotora (no campo da educação e saúde) e de Técnicas de Mediação Corporal (relacionadas a atividades de movimento, estimulação sensorial, relaxamento, atividades expressivas e criativas e jogo).

Por sua vez, para o FEP (2015), o estágio supervisionado tem os seguintes objetivos: possibilitar aos estudantes conhecerem instituições e o seu modo de funcionamento; observar e compreender o desenvolvimento e funcionamento de crianças e adultos saudáveis; observar e analisar as competências e desordens psicomotoras; observar e fazer parte da intervenção psicomotora e dos seus protocolos; observar e saber aplicar métodos de avaliação da evolução da intervenção e adquirir experiência de trabalho em equipe interdisciplinar. Para atingir esses objetivos o estudante deve realizar o estágio,

obrigatoriamente, em um dos seguintes campos: educação, saúde mental ou saúde geral (FEP, 2015).

Este currículo Europeu mínimo e obrigatório para uma formação inicial de nível superior em Psicomotricidade corresponde a uma formação de 3 ou 4 anos, de acordo com a Declaração de Bolonha e representa 75% do currículo total. Nesse currículo mínimo estão incluídas, também, a formação em metodologia científica e a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sobre um tema da Psicomotricidade, no qual o estudante realiza uma integração pessoal dos vários conteúdos abordados nas várias formações, relacionados ao tema escolhido. Os restantes 25% curriculares ficam a critério das próprias instituições de ensino, de acordo com as suas especificidades sociais e culturais (FEP, 2015).

Em 2012, o FEP elaborou outro documento que define as competências profissionais do psicomotricista na Europa. Nesse documento estão definidas as competências principais do psicomotricista, que devem ser adquiridas na formação inicial de nível superior em Psicomotricidade e, também, competências complementares, que podem ser adquiridas nessa formação ou em nível de mestrado. Essas competências estão organizadas em várias áreas como: indicações de intervenção, técnicas de intervenção, campos de aplicação, aspectos de intervenção, organização, desenvolvimento profissional, educação e pesquisa científica (FEP, 2015).

Na área do desenvolvimento profissional, o FEP (2015) definiu que o psicomotricista deve ser capaz de se engajar ao nível corporal, tônico-emocional e de comunicação verbal e não verbal numa relação que ajude os outros a se expressarem e se desenvolverem. O FEP (2015) defende, ainda, que, para garantir a sua educação contínua no nível das suas próprias competências e conhecimentos, o psicomotricista deve discutir o seu trabalho

profissional e aspectos pessoais com outros profissionais e supervisores, e realizar uma educação pessoal nos campos psicocorporal e afetivo, embora não especifique como.

No Brasil, a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP) elaborou, em 2007, um currículo básico para cursos de Psicomotricidade. Esse documento foi elaborado pelos membros da Comissão Científica e da diretoria da ABP e apresentado no X Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, tendo sido atualizado em 2009. A organização desse documento surgiu como forma de atender à solicitação de diversas universidades e centros de formação, que, historicamente no Brasil, consolidaram as suas formações em nível de cursos de Especialização para profissionais com formação inicial de nível superior em áreas diversas (ABP, 2015).

Esse currículo básico define como objetivo geral da formação capacitar os alunos para o exercício profissional da práxis psicomotora no âmbito educativo e clínico, promovendo a inter-relação dos conteúdos programáticos com o processo de assimilação da aprendizagem. Como objetivos específicos define: preparar o profissional para as funções educacional e clínica psicomotora; promover o conhecimento do desenvolvimento psicomotor, analisando as relações entre os aspectos físicos, afetivos e cognitivos; capacitar o profissional para a prática da avaliação e do planejamento educacional e clínico; e discutir as contribuições das Neurociências, das Teorias Construtivistas Cognitivas, da Filosofia, da Psicanálise e da Psicomotricidade nas intervenções educacionais e clínicas (ABP, 2015).

De acordo com a ABP (2015), o currículo básico para cursos de Psicomotricidade está dividido em disciplinas teóricas (300 horas/aula), disciplinas práticas[8] (60 horas/aula) e estágio supervisionado (60 horas/aula), tendo uma carga horária total

de 420 horas/aula, o que revela uma importância maior dada ao componente teórico da formação do psicomotricista.

As disciplinas práticas devem ser organizadas na forma de oficinas psicomotoras, sendo as oficinas obrigatórias, que completam 35 horas de formação, Sensibilização Corporal I; Consciência Corporal; O lúdico e o brincar; Técnicas de relaxamento; O toque e o olhar; Dinâmica de entrevistas para crianças, adolescentes e adultos; Sensibilização Corporal II - Ressignificando significados. A restante carga horária pode seguir a temática das oficinas sugeridas ou outras que a instituição formadora considere relevante. Outras oficinas psicomotoras sugeridas são Esquema Corporal e Imagem Corporal; Orientação espaço-temporal; O corpo como forma de expressão; Representações plásticas como recurso de Expressão; e Terapia de família (ABP, 2015).

A formação em Psicomotricidade Relacional começou a se expandir em diversos países da Europa e da América do Sul, tendo uma especial adesão no Brasil. Segundo informações colhidas junto de Anne Lapierre, o primeiro grupo de formação em

---

[8] A ABP parece seguir o mesmo modelo de formação de psicomotricistas proposto por Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), Lapierre (2005), Vieira, Batista e Lapierre (2005), Llorca e Sánchez (2008), Vieira, Batista e Danyalgil (2010) e o FEP (2015). Porém, aquilo que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) definem como formação didática, a ABP define como estágio supervisionado e o que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) Lapierre (2005), Vieira, Batista e Lapierre (2005), Llorca e Sánchez (2008) e Vieira, Batista e Danyalgil (2010) definem como formação pessoal, a ABP define como disciplinas práticas. Também à semelhança do FEP, nessas disciplinas práticas estão incluídas disciplinas que trabalham, exclusivamente, aspectos pessoais, e outras que trabalham aspectos metodológicos, ao passo que os modelos de formação que designam uma das suas três grandes áreas como formação pessoal, incluem nessa formação aspectos pessoais integrados com aspectos metodológicos.

Psicomotricidade Relacional nasceu em 1979, em Estrasburgo. Foram realizados dois grupos; um ficou a cargo de André Lapierre e outro de Anne Lapierre. De acordo com Morizot (2010), após ter participado do I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, em 1982, André começou a desenvolver, com sua filha Anne, uma série de cursos e grupos vivenciais no Brasil, que tiveram uma adesão muito forte, despertando o interesse de profissionais de diferentes áreas por essas formações.

Após ter sido reconhecido como psicomotricista relacional por André Lapierre, Leopoldo Vieira criou, em 1988, em Curitiba, o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) e começou a desenvolver diversos trabalhos de intervenção e formação no Brasil. De acordo com relatos de Anne Lapierre, André se aposentou em 1989, em Barcelona, e a formação pessoal dos grupos de psicomotricistas relacionais em formação passou a ficar sob a responsabilidade de Nuria Franch. Em 1998, Leopoldo Vieira organizou a primeira turma de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR. Nos anos seguintes, Leopoldo Vieira organizou diversas outras turmas de pós-graduação em Curitiba e em outras cidades do Brasil, tendo sido reconhecido por André Lapierre pelo seu esforço e sucesso no desenvolvimento de intervenções e formações em Psicomotricidade Relacional (CIAR, 2017).

Numa carta datada de 2006, Lapierre define que a formação em Psicomotricidade Relacional necessita, no mínimo, de três anos de prática pessoal e de supervisões realizadas por profissionais que satisfaçam, individualmente, os critérios determinados por essa formação. Nessa carta, Lapierre reconheceu como formadores de psicomotricistas relacionais Anne Lapierre, José Leopoldo Vieira, Maria Isabel Bellaguarda, Ibrahim Danyalgil, Maria Conceição Gomes e outros profissionais que fossem reconhecidos por eles (CIAR, 2017).

Segundo Sassano (2006), a formação do psicomotricista deve ser capaz de lhe proporcionar uma disposição pessoal que lhe permita ser consciente da sua forma de ser e de atuar, das suas dificuldades e facilidades para a relação; o reconhecimento e a reabilitação do corpo como elemento significativo de relação, como lugar de impressão e expressão da pessoa; a sensibilidade para a aproximação ao outro e para utilizar a linguagem corporal e o diálogo tônico; a escuta, observação, análise, crítica, empatia e autoavaliação; o domínio de técnicas psicomotoras adaptáveis às diferentes pessoas e situações, por meio da aquisição de bases teóricas e da experimentação dessas técnicas; a capacidade para recorrer constantemente à criatividade e à iniciativa; a preparação para detectar e favorecer a expressão das necessidades dos indivíduos; a aptidão para resistir aos efeitos desestruturantes da prática diária, para que se mantenham as possibilidades de um diálogo frutífero; e, por fim, a capacidade de se integrar em equipas multidisciplinares, com as quais contribuirá com o seu enfoque específico, salvaguardando a sua identidade profissional e as dos demais colegas.

Como podemos ver, na perspectiva de Sassano (2006), a formação do psicomotricista engloba uma série de objetivos que estão relacionados com a formação para o estabelecimento do diálogo tônico-emocional, que estamos a abordar neste capítulo. Resumidamente e demonstrando aproximação com a perspectiva rogeriana, Sassano (2006) afirma que a formação do psicomotricista consiste, essencialmente, em reunir numa única experiência a aprendizagem intelectual e a vasta gama de emoções pessoais, com a sua repercussão biológica básica, em se tratando de um processo de aprendizagem que deve envolver a pessoa em toda a sua inteireza.

Llorca e Sánchez (2008) referem que existe um debate aberto entre as diferentes universidades e centros que oferecem a

formação em Psicomotricidade sobre o perfil profissional do psicomotricista e o currículo básico necessário para atingi-lo. Segundo esses autores, existe unanimidade quanto à necessidade de formação teórica, prática ou pedagógica[9], e pessoal, embora falte unificar critérios sobre os conteúdos específicos em cada uma das três vertentes. Em linhas gerais, as diversas instituições formadoras estão de acordo que a formação prática ou pedagógica deve ser o eixo, o núcleo que justifica e dá sentido às outras vertentes, sendo a formação teórica e a formação pessoal os satélites que giram ao seu redor.

De acordo com Llorca e Sánchez (2008), o objetivo tanto da formação prática quanto da formação teórica é compreender o marco teórico da prática psicomotora, e analisar e integrar os conceitos necessários à compreensão da expressividade motora e as suas relações, preparando o psicomotricista para a realização de uma intervenção psicomotora ajustada. A formação pessoal tem como objetivo principal abordar a totalidade corporal do psicomotricista em formação, para poder ser consciente das suas próprias ressonâncias afetivas e estabelecer uma relação de transferência positiva com as pessoas que atenderá.

Para Llorca e Sánchez (2008), a atitude do psicomotricista é um dos pilares em que se fundamenta a prática psicomotora. Segundo esses autores, trabalhar em intervenção psicomotora requer uma formação pessoal e interpessoal específica. Além disso, a formação do psicomotricista deve se basear num trabalho amplo e recíproco, que conjugue os conteúdos teóricos, práticos ou profissionais e o trabalho pessoal, de modo a que haja uma

[9] Llorca e Sánchez (2008) se referem ao mesmo modelo definido por Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) e Lapierre (2005), porém, em vez de utilizarem a designação formação didática ou formação profissional, utilizam a designação formação prática ou pedagógica.

convergência de conhecimentos que facilite a interiorização, a vivência reflexiva e o ajuste pessoal.

Llorca e Sánchez (2008) definem que os conteúdos da formação prática estão relacionados com: a observação da prática psicomotora, centrando-se na expressividade psicomotora e na ação do psicomotricista; a prática com diferentes grupos e casos individuais; a reflexão e o debate a partir do trabalho realizado; a análise pessoal e a reflexão sobre o trabalho realizado e a prática de estratégias de comunicação com outros profissionais e a família. Por sua vez, os conteúdos da formação pessoal estão relacionados com: o conhecimento vivencial da utilização do espaço e da relação com os outros; o conhecimento vivencial das dinâmicas motoras, cognitivas e socioafetivas que entram em jogo e o conhecimento da história pessoal, das atitudes, dificuldades e necessidades do próprio psicomotricista em formação, que podem se repercutir na relação com os outros.

Esses autores salientam que essa bagagem de conhecimentos supõe um largo processo de formação contínua, que dificilmente se chega a concluir, visto que o conhecimento, a prática e o autoconhecimento são aspectos dinâmicos em si mesmos, que se criam, modificam e reinterpretam ao longo da vida. De acordo com a sua experiência de trabalho na Universidade de La Laguna e o intercâmbio com psicomotricistas como Lapierre, Aucouturier, Boscaini, Vaca, Arnaíz, Mila, entre outros, Llorca e Sánchez (2008) destacam que o perfil profissional do psicomotricista se baseia nas seguintes competências: capacidade de observação e escuta; boa expressividade psicomotora; capacidade de utilizar diferentes estratégias de implicação no jogo para favorecer o desenvolvimento infantil; saber elaborar de maneira criativa e ajustada diferentes cenários para a prática psicomotora; capacidade de comunicação com a família e outros profissionais; e capacidade de olhar para si próprio.

Segundo Llorca e Sánchez (2008), a escuta consiste na capacidade de descentração do psicomotricista, para poder se colocar no lugar do outro e entender como se sente cada pessoa que atende e qual pode ser o sentido da sua expressão. Desse modo, o psicomotricista pode oferecer uma resposta adequada que ajude a pessoa a evoluir, a partir da relação afetiva que se produz. Ao longo das sessões, o psicomotricista deve observar: a quais atividades as pessoas dedicam mais tempo; quais parecem ser mais interessantes para o seu desenvolvimento e quais as atividades ou espaços aos quais o próprio psicomotricista se dedica mais, para perceber se elas respondem realmente a uma necessidade do grupo ou às suas próprias angústias e dificuldades.

Llorca e Sánchez (2008) afirmam que a profissão de psicomotricista requer uma formação continuada baseada na reflexão sobre a ação, num processo de conhecimento do outro e de si mesmo, aprofundando as atitudes e valores imersos na relação que podem favorecer a intervenção psicomotora. Portanto, a formação do psicomotricista deve incluir um saber fazer e, também, saber entender e empatizar, para o qual se torna fundamental uma série de vivências na sua formação psicomotora pessoal.

De acordo com Llorca e Sánchez (2008), o psicomotricista deve ter conhecimentos sobre as caraterísticas das diferentes etapas evolutivas do desenvolvimento e sobre os processos de amadurecimento e mudança. O seu perfil profissional requer ferramentas para saber realizar diagnósticos, observações, registros de sessões e avaliações; dar sentido às produções psicomotoras das pessoas com quem trabalha; apresentar projetos de trabalho e realizar investigações. Além disso, Llorca e Sánchez (2008) destacam a importância do domínio de conhecimentos

relativos à estruturação da personalidade, recorrendo às teorias da psicologia dinâmica, assim como uma bagagem de formação pessoal que permita ser sensível às atitudes dos outros.

Llorca e Sánchez (2008) tiveram uma experiência de formação nutrida, fundamentalmente, do trabalho que desenvolveram com André e Anne Lapierre, baseada na Psicomotricidade Relacional, mas contaram, também, com a estreita colaboração de pessoas como Bernard Aucouturier, Víctor García, Juan Mila, Claudia Ravera, Cori Camps, Xei Pastor, Pedro Pablo Berruezo, Pilar Arnaiz, Alfonso Lázaro, Vicenç Arnaiz, Iolanda Vives, Marta Rabadán, Alba Fernández, Juan A. García Núñez, Angela Biagini, Franco Boscaini, ou, ainda, Pablo Bottini.

A partir da experiência de trabalho que tiveram com esses psicomotricistas, Llorca e Sánchez (2008) definiram uma categorização por temas acerca dos conteúdos da formação pessoal do psicomotricista, que se referem ao saber fazer, e saber interpretar ou compreender. Essas categorias são as vivências do corpo, a análise das sensações proprioceptivas, o encontro com os materiais e os jogos de papéis.

As vivências do corpo visam aumentar a consciência sobre o seu próprio corpo e o corpo do outro, relativamente às tensões, posturas, ritmo, equilíbrio etc., para entender que existe um discurso na expressividade corporal de cada um; desenvolver a capacidade de se relacionar e de descobrir o prazer que advém da expressividade corporal e aprimorar a utilização dos mediadores corporais, analisando, entre outras coisas, a importância do olhar do outro sobre a nossa expressividade, como ele reforça ou nos faz sentir controlados, cuidados ou julgados, o que depende da história de cada um, e observando como a voz tem um tônus, uma força, um ritmo, as nossas sensações perante o silêncio, a imobilidade, o grito e que atitudes e emoções provocam.

Além disso, as dinâmicas de relação criadas nessas vivências permitem perceber as dificuldades e possibilidades provocadas pela aproximação corporal, assim como as emoções e a carga afetiva presentes no contato corporal, que podem estar relacionadas com o fato de estarmos em contato com pessoas com quem temos mais ou menos proximidade afetiva, de serem mulheres ou homens, colegas ou formadores. Assim, o formando vai tomando consciência dos seus bloqueios e possibilidades, tentando superar alguns desses bloqueios e aprender a utilizar outra forma de entrar nas relações e de se comunicar por meio do corpo e do movimento (LLORCA; SÁNCHEZ, 2008).

A análise das sensações proprioceptivas são propostas que consistem em viver sensações de cair, de equilíbrio, de se manter em pé, de girar ou correr e analisar as emoções relacionadas a essas vivências, percebendo os fantasmas que podem estar ligados a elas. Segundo Aucouturier (2004 *apud* LLORCA; SÁNCHEZ, 2008) essas vivências evocam os “fantasmas de ação”, que estão ligados à história pessoal de cada um e à segurança da relação estabelecida com as figuras primárias de apego. Desse modo, a pessoa pode perceber melhor a origem do seu medo de cair, a desconfiança no apoio do outro, o desejo de voltar ao chão, as vertigens e tonturas, assim como os medos e dificuldades das pessoas com quem o psicomotricista trabalha, indo além do sentido instrumental das competências sensório-motoras.

Conforme Llorca e Sánchez (2008), é esta forma de perceber as dificuldades das pessoas com quem trabalha e o papel fundamental da relação que estabelece com elas, que diferencia e confere especificidade à prática profissional do psicomotricista. Portanto, é fundamental que o psicomotricista em formação se põe à prova e viva os seus medos e o seu prazer de forma compartilhada, analisando o que ocorre quando se repetem as

mesmas sensações, qual a sua atitude perante elas, o seu nível de exigência e a sua percepção dos seus limites e das suas capacidades.

As vivências que têm como tema principal o encontro com os materiais visam, essencialmente, aprimorar a capacidade de decodificação do simbolismo dos materiais. Para tal, é fundamental que o psicomotricista em formação utilize e sinta esses materiais no seu próprio corpo e perceba os sentimentos e emoções que eles lhe despertam em situações diversas, com diferentes pessoas, de forma mais dinâmica ou calma, acompanhado ou sozinho. Assim, o psicomotricista em formação pode contatar com as recordações que cada objeto lhe desperta ao viver relações com diferentes conteúdos, como fusão, agressão, possessão, afetividade, prazer de criar, dominação.

Isso permite que ele reconheça os seus próprios registros corporais e os sentimentos que os materiais despertam nele, para que os possa utilizar como referência para entender os sentimentos que eles provocam nos outros. Desse modo, ele aprende a diferenciar as suas projeções das do outro e, sobretudo, a reconhecer a importância de investir afetivamente em cada material utilizado. Llorca e Sánchez (2008) defendem que estar ajustado com o material e saber o que se quer proporcionar com ele são conteúdos fundamentais do saber fazer em Psicomotricidade, com a atitude do psicomotricista.

Os jogos de papéis são realizados em vivências nas quais o psicomotricista em formação é solicitado a liberar a sua imaginação e fantasia, entrando na linguagem simbólica dos personagens e do uso de objetos, expressando por meio deles as suas histórias, recordações e compensações. O simbolismo que despertam os materiais e as relações no grupo permitem ao psicomotricista em formação estabelecer relações de diferentes conteúdos, como

fusionalidade, oposição, agressividade, dominação, colaboração e independência, que podem despertar emoções e memórias corporais e criar registros de vivências e ações simbólicas (LLORCA; SÁNCHEZ, 2008).

Isso permite entender as dinâmicas afetivas e relacionais que estão envolvidas nos jogos que são desenvolvidos nas sessões de Psicomotricidade, percebendo melhor o sentido das produções, tanto do próprio psicomotricista quanto das pessoas que ele atende, ajudando-as a evoluírem. Llorca e Sánchez (2008) destacam algumas das propostas que Anne Lapierre introduziu neste gênero de vivências, tais como: viver o papel de ser bebê, criança pequena, adolescente ou adulto; dependente ou evasivo; criança “boa” e criança “má”; ou, ainda, psicomotricista ou pessoa que é atendida.

Depois de cada vivência, é fundamental tomar consciência das emoções que cada uma dessas propostas proporcionou, de acordo com as etapas evolutivas e os papéis que foram vividos, assim como receber o retorno dos formadores e dos companheiros de formação. Esses momentos de verbalização e reflexão devem ser realizados sem juízos de valor em relação à atuação dos outros e permitir aos formandos relacionar os conteúdos da prática com os conteúdos teóricos da formação, percebendo de que forma eles se integram na sua futura prática profissional. Além disso, cada formando deve realizar um relatório de cada sessão, respondendo a uma série de tópicos de reflexão que o ajudam a representar, não só verbalmente, mas também por meio da escrita, os conteúdos que viveu em cada momento formativo (LLORCA; SÁNCHEZ, 2008).

Os autores Llorca e Sánchez (2008) salientam que as pessoas que são muito intelectuais têm dificuldade de realizar essas vivências, pois é difícil para elas diminuir a racionalidade e entrar

no jogo simbólico. Por esse motivo, defendem que cada um tem o seu tempo para alcançar os objetivos da formação, de acordo com os seus mecanismos de defesa, a sua personalidade e história de vida, pois o objetivo primordial é que o psicomotricista em formação se torne consciente de forma global e, não apenas racional, do que significa favorecer o amadurecimento das pessoas que atenderá.

Existem outros conteúdos da atuação e da personalidade do psicomotricista com os quais ele pode, também, aprender a lidar nestas vivências de formação pessoal, tais como: a frustração e a onipotência, as experiências prazerosas, gratificantes e nutritivas para a estruturação da sua personalidade e as próprias angústias, medos e dificuldades. Dessa forma, o psicomotricista em formação pode desenvolver estratégias para se situar de uma forma mais adequada perante as pessoas com as quais atuará (LLORCA; SÁNCHEZ, 2008).

Segundo Llorca e Sánchez (2008), a formação pessoal permite não só ajudar o psicomotricista em formação no seu desenvolvimento pessoal, como também desenvolver as suas competências profissionais, pois a Psicomotricidade tem como especificidade ser uma área que se estabelece numa dinâmica e num campo de trabalho no qual o pessoal está, estreitamente, ligado ao profissional. A insegurança profissional do psicomotricista é, também, um reflexo da sua falta de confiança perante os outros, da sua dificuldade para deixar as situações fluírem, numa incapacidade que é, ao mesmo tempo, emocional e profissional. Em seguida, apresentamos a descrição de Llorca e Sánchez (2008, p. 98) sobre essa capacidade de deixar as situações fluírem, algo tão importante na atuação do psicomotricista:

> *Cuando hablamos de dejarse fluir, quizás estas palabras suenen a poco científicas en una formación basada en el dominio de la información, pero por más domínio de*

> *la teoría que tengamos, ser psicomotricista implica tener desarrollada la capacidad de escucha tónico-afectiva, la cual es interpretada por la mente, pero se siente y se responde a través del cuerpo, a través de las actitudes y emociones que requieren sentir y entender […].*

De acordo com Llorca e Sánchez (2008), o psicomotricista deve desenvolver a sua capacidade de se deixar contagiar pela emoção do outro, e a sua "maneira corporal" de lhe responder, integrando a intencionalidade e o modo de fazer em Psicomotricidade. A relação entre o psicomotricista e as pessoas que atende necessita de fluidez em primeiro lugar; mas, além disso, requer a tomada de consciência das próprias projeções, para não deixar cair a relação nas dificuldades do próprio psicomotricista e nas suas necessidades afetivas, de se sentir importante para o outro e de ter o seu afeto. Com cada pessoa que atende se desperta algo do próprio psicomotricista que necessita ser aclarado, para que possa aprender mais sobre a sua forma de viver a afetividade, a frustração, a realidade e a fantasia, ou a agressividade, percebendo se é necessário criar respostas em cada um desses aspectos.

Llorca e Sánchez (2008) apontam que outra dificuldade recorrente no trabalho do psicomotricista está relacionada com a sua atitude perante os limites e a sua concepção deles. Apesar de o psicomotricista ter a consciência de que os limites são necessários na condução do seu trabalho, no momento de dizer não, por vezes, as suas experiências e dificuldades se tornam evidentes. Essas dificuldades são visíveis quando ele dá limite em situações desnecessárias apenas para reforçar a sua autoridade e poder, quando não consegue dizer não ou quando põe o limite de forma ambivalente por não estar seguro na sua ação.

A capacidade de dizer não está relacionada com aspectos inconscientes relativos à insegurança ante a presença e o amor

do outro, o que muitas vezes leva o psicomotricista a se perder nas suas inseguranças e ambiguidades, nos seus medos e fantasmas de rejeição. Quando isso acontece, o psicomotricista não consegue ajudar as pessoas que atende a encontrarem os limites necessários para se moverem com segurança no seu processo de crescimento pessoal. Por tudo isso que foi apresentado, Llorca e Sánchez (2008) defendem a importância fulcral da formação pessoal do psicomotricista no seu processo formativo (LLORCA; SÁNCHEZ, 2008).

Vieira, Batista e Danyalgil (2010) defendem que o conhecimento teórico não tem utilidade se não tiver sido vivido no nível do corpo e integrado à personalidade do próprio psicomotricista. Assim, torna-se fundamental que ele possa encontrar a sua própria autenticidade, desenvolver a consciência das suas pulsões e defesas e um conhecimento e controle mínimo sobre os seus registros corporais, emoções, sentimentos e intuições. Essa experiência e conhecimento do saber vivido pelo corpo devem ser adquiridos no espaço da formação pessoal do psicomotricista, por meio de um processo que permite evidenciar os limites pessoais na comunicação corporal, descortinar projeções inconscientes e aumentar a capacidade de compreensão dos pedidos corporais, e o exercício da escuta tônico-emocional e do auxílio na ressignificação das faltas primárias.

Segundo esses autores, a possibilidade de ser psicomotricista e a autorização para sê-lo se faz ao longo do processo de formação, que deve ser conduzido por formadores experientes, representados por figuras masculinas e femininas que fortalecem a identidade pessoal e validam a identidade profissional. Vieira, Batista e Danyalgil (2010) defendem o mesmo modelo de formação de psicomotricistas iniciado por André Lapierre e Bernard Aucouturier, baseado no clássico tripé da formação

psicanalítica, sustentado pela formação teórica, formação pessoal e formação profissional[10]. Por meio dessa organização, os três eixos de formação devem estar relacionados entre si e compor uma trilogia harmônica, estabelecendo uma conexão evidente entre cada espaço de formação.

De acordo com Vieira, Batista e Danyalgil (2010), a formação teórica é fundamental para que o psicomotricista possa comunicar a sua prática e os resultados desta, por meio de um discurso consistente e sustentado numa sólida construção teórico-prática. Por sua vez, a formação pessoal implica pôr em discussão a comunicação tônica, tendo em conta que somente a vivência pessoal possibilita o reconhecimento e o controle das projeções e das contratransferências.

A especificidade da formação pessoal na construção do perfil profissional do psicomotricista é o desenvolvimento da sua qualidade de receptor e emissor de mensagens tônicas e afetivas. Portanto, essa formação, paralelamente com a prática profissional supervisionada, norteia a intervenção corporal do psicomotricista ao se basear na ressonância entre a sua forma particular de ser e de atuar, reforçando a ideia de que o encontro com o outro é, também, um encontro consigo mesmo (VIEIRA; BATISTA; DANYALGIL, 2010).

Segundo Vieira, Batista e Danyalgil (2010), os objetivos da formação pessoal são: conduzir o psicomotricista a se tornar consciente da sua própria problemática corporal na sua relação com o outro; atenuar ou ultrapassar as resistências tônicas de modo a ficar corporalmente disponível, ou seja, ser capaz de

[10] Vieira, Batista e Danyalgil (2010) utilizam as mesmas designações que Lapierre (2005) sobre as três áreas da formação do psicomotricista: formação pessoal, formação teórica e formação profissional.

se adaptar às necessidades tônicas do outro, e possibilitar a ressonância dos seus fantasmas; e, ainda, ter consciência da sua própria relação fantasmática com o mundo, o espaço e os objetos.

Esses autores referem que o trabalho do psicomotricista com adultos exige um processo de formação pessoal mais profundo. Além disso, eles defendem a importância do psicomotricista realizar supervisões periódicas do seu trabalho, para que possa atualizar os conteúdos da sua prática profissional, e os sentimentos e emoções decorrentes dela (VIEIRA; BATISTA; DANYALGIL, 2010).

Vieira, Batista e Danyalgil (2010) apontam que para o psicomotricista atuar como didata, ou seja, para ser formador de psicomotricistas, é necessário fazer uma formação complementar. Leopoldo Vieira, Isabel Bellaguarda e Anne Lapierre desenvolveram um modelo de formação no qual os psicomotricistas que querem ser formadores atuam como cointervenientes nas sessões de formação pessoal, desenvolvendo a sua capacidade de observação, análise e intervenção no processo dos formandos. Esse modelo de formação contempla a supervisão, por parte do formador responsável pelo grupo, do trabalho dos psicomotricistas cointervenientes (LAPIERRE; LLORCA; SÁNCHEZ, 2015).

À medida que vão desenvolvendo a sua habilidade de condução do grupo, esses psicomotricistas vão assumindo a condução de algumas sessões da formação, com a presença do formador responsável. Por fim, eles assumem a formação pessoal de uma turma de psicomotricistas em formação, conduzindo o grupo durante todo o processo, tendo a supervisão do formador responsável pelo seu processo de formação de didata (LAPIERRE; LLORCA; SÁNCHEZ, 2015).

Benzoni e Lisboa (2014) realizaram um estudo sobre a influência da disciplina de Formação Pessoal em alunos da

Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) – Curitiba. Os resultados mostraram que os cinco pontos mais citados sobre a influência dessa disciplina na vida pessoal dos alunos foram: melhora da autoestima (42%); melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro (26%); maior segurança para sustentar os próprios desejos (26%); autoconhecimento (16%) e melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro (16%).

Sobre a influência da disciplina na vida profissional dos alunos, os cinco pontos mais citados foram: melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro (68%); melhora da autoestima (16%); ajuste da agressividade de forma positiva (13%); afetividade (13%) e maior segurança para dar limites e sustentá-los (10%). Quanto às facilidades encontradas pelos alunos no decorrer da disciplina, as três mais citadas foram o brincar, a disponibilidade corporal e a agressividade. As dificuldades foram se expor diante do grupo, lidar com a agressividade e entrar no simbólico.

Esses resultados mostraram que os pontos mais citados pelos alunos na influência que essa disciplina de formação tem nas suas vidas pessoais e profissionais foram os mesmos, sendo eles a melhora na autoestima e na compreensão das dificuldades e potencialidades do outro, que podemos relacionar com o conceito de empatia de Rogers (2004). Isso revela como os aspectos pessoais e profissionais dos formandos estão relacionados entre si e como o desenvolvimento de competências pessoais ou interpessoais está relacionado com o desenvolvimento das competências profissionais dos psicomotricistas (BENZONI; LISBOA, 2014).

Segundo Vieira, Batista e Danyalgil (2010) a formação profissional corresponde à necessidade de afinar a escuta e

a sensibilidade para realizar leituras dos dizeres corporais e saber responder-lhes corporalmente, encontrando sentido no diálogo tônico. Para tal, os supervisores testemunham, validam e reconhecem a atuação corporal conquistada na formação pessoal.

De acordo com Vieira, Batista e Guerra (2012), a supervisão realizada na formação de psicomotricistas deve se constituir como um espaço no qual se exercita a capacidade para se aceitar a si mesmo, ao grupo e às situações vividas. Para esses autores, os objetivos gerais dessa formação são: possibilitar a articulação da teoria com a prática; desenvolver a capacidade de observação, escuta, leitura, decodificação e intervenção em situações vivenciais; desenvolver a capacidade de se auto-observar, analisando as suas posturas e exercitar a prática de uma postura ética nos contextos de intervenção.

Segundo Vieira, Batista e Guerra (2012), a formação profissional deve ser desenvolvida ao longo de três estágios que têm objetivos específicos, seguindo a ordem de desenvolvimento e progressão das capacidades profissionais. O primeiro estágio tem como função principal desenvolver a auto-observação do psicomotricista na relação com o outro, trabalhando conteúdos como o prazer de brincar, a disponibilidade corporal, a criatividade, a espontaneidade, a autenticidade, a expressividade psicomotora e a comunicação psicotônica, que são as suas principais ferramentas de intervenção relacional.

O segundo estágio tem como objetivo principal desenvolver a observação e decodificação da linguagem corporal, aprendendo a identificar as demandas corporais manifestas e latentes e a lhes dar uma resposta corporal. O terceiro estágio corresponde a um momento de confirmação e aprimoramento, no qual o psicomotricista pode pôr em prática com maior segurança as capacidades profissionais que desenvolveu nos dois primeiros estágios (VIEIRA; BATISTA; GUERRA, 2012).

Vieira, Batista e Guerra (2012) destacam, ainda, que o objetivo principal da formação profissional é desenvolver e aprimorar a comunicação psicotônica, para se estabelecer uma relação psicomotora autêntica com as pessoas atendidas. Isso implica não apenas colocar o corpo na relação, mas alcançar uma condição de entrega afetiva, de acolhimento e ajuste na comunicação a partir das tensões tônicas do outro. Em Psicomotricidade, esse ajuste é designado por acordo tônico, e é por meio dele que se torna possível estabelecer uma comunicação mais autêntica. Para esses autores, o ajuste tônico entre duas ou mais pessoas implica se inserir num diálogo corporal autêntico, que se baseia na leitura correta dos gestos, posturas, variações tônicas, olhares dentre outros e na resposta corporal adequada, que permite o encontro afetivo com o outro.

Vieira, Batista e Guerra (2012) apontam que o acordo tônico deve ser ensaiado nos seus primeiros passos do primeiro estágio e vai se consolidando pouco a pouco. No segundo e no terceiro estágio, o aluno já deve se sentir apto a realizar mais eficazmente a decodificação e o estabelecimento do diálogo tônico. Esses autores afirmam que a autenticidade do diálogo tônico é a base da intervenção do psicomotricista, estando relacionada com a sua capacidade de abandonar as suas defesas e proteções contra a vulnerabilidade afetiva, exigindo autoconhecimento, ousadia e, acima de tudo, muita confiança e coragem.

Mais recentemente, Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) publicaram um trabalho que sistematiza diversos conteúdos sobre a intervenção psicomotora relacional, abordando, também, o assunto da formação do psicomotricista. Esse trabalho dedica algumas páginas ao assunto da formação pessoal, que nos trazem alguns aportes importantes sobre a formação do psicomotricista para o estabelecimento do diálogo tônico-emocional.

Segundo Lapierre, Llorca e Sánchez (2015), a especificidade da profissão de psicomotricista reside na forma como se realiza a mediação corporal, ou seja, como se põe o diálogo tônico-emocional em prática e a favor dos objetivos de trabalho estabelecidos, sejam eles pedagógicos ou terapêuticos. Para tal, a formação pessoal assume uma relevância muito importante e específica.

De acordo com esses autores, a formação pessoal deve ser realizada em paralelo com a formação teórica e prática[11]. A aprendizagem sobre a intervenção psicomotora e o acompanhamento da família e de outros profissionais depende da qualidade da reflexão que o psicomotricista em formação realiza sobre as suas próprias experiências na sua formação pessoal. Essa reflexão deve passar por assuntos fundamentais, tais como: dependência e autonomia, necessidades e desejos, medos e fortalezas, agressividade e afetividade, entre outros (LAPIERRE; LLORCA; SÁNCHEZ, 2015).

Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) concordam com Vieira, Batista e Danyalgil (2010) no que toca à importância do psicomotricista realizar supervisões periódicas sobre seu trabalho, na medida em que a sua formação requer uma aprendizagem que dura toda a vida e que nunca termina. Além disso, esses autores apontam que é importante que o psicomotricista realize, esporadicamente, encontros de formação pessoal para atualizar os seus conteúdos.

Relativamente às condições de enquadramento da formação pessoal, Lapierre Llorca e Sánchez (2015) apontam que ela deve ser realizada em um grupo estável e fechado, que permita a criação

[11] Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) utilizam a nomenclatura formação prática para aquilo que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) designam formação didática e Lapierre (2005) formação profissional.

de vínculos que favoreçam a expressão livre das emoções. Para tal, é necessário, também, que se firme um compromisso ético sobre a privacidade daquilo que é vivido na formação. Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) defendem que para facilitar esse processo, o grupo não deve ser muito numeroso, pois uma quantidade excessiva de pessoas dificulta o atendimento das demandas de todos. Quanto ao formador, ele é a referência de segurança do grupo, contendo as angústias e os conflitos intra e interpessoais. Por esse motivo, deve ser a mesma pessoa a exercer esta função ao longo de todo o processo.

Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) afirmam que a formação pessoal deve ter uma continuidade, de modo a facilitar a elaboração pessoal que promova as mudanças de atitude. Porém, a sua periodicidade varia de acordo com os contextos institucionais que promovem a formação. Algumas instituições realizam sessões semanais, com cerca de uma hora e meia de duração; outras realizam encontros mensais com pelo menos três sessões; e outras, ainda, realizam encontros trimestrais, com três a cinco dias seguidos de sessões.

Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) concordam, também, com Vieira, Batista e Danyalgil (2010) quanto à necessidade de uma formação pessoal mais aprofundada para o psicomotricista que trabalhará com grupos de adultos. Isso porque a mediação corporal com o adulto tem uma especificidade que demanda um aprofundamento nos conteúdos trabalhados na formação pessoal. O mesmo acontece no caso de profissionais que pretendem trabalhar em intervenção psicomotora no âmbito clínico, que demanda uma visão mais analítica do discurso corporal e um aprofundamento nas relações corporais estabelecidas, de modo a permitir uma reelaboração de toda a história corporal da pessoa.

Nesse sentido, Lapierre, Llorca e Sánchez (2015), à semelhança de Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), definem uma distinção entre a formação pessoal necessária para trabalhar no âmbito preventivo e no âmbito clínico ou terapêutico, possuindo, cada uma delas, distintos níveis de complexidade. A formação pessoal para trabalhar no âmbito preventivo se trata da primeira parte. Essa formação inicial se divide em duas etapas.

A primeira etapa é constituída por diversas propostas que possibilitam a experimentação de possibilidades de jogo com diferentes materiais; a aprendizagem sobre o cuidado do próprio corpo e do outro; a reapropriação do prazer sensório-motor; a observação da expressividade psicomotora em situações diversas; a reflexão sobre o uso dos mediadores corporais da relação e do corpo em atividades criativas, tais como: a dança, a música, o canto; o entendimento sobre a importância do jogo no auxílio ao desenvolvimento e o domínio das modulações tônicas na relação consigo mesmo, com os outros, com os objetos e com o espaço (LAPIERRE; LLORCA; SÁNCHEZ, 2015).

A segunda etapa pretende aprofundar a capacidade de decodificação simbólica do uso dos materiais; a utilização dos mediadores corporais da relação; a apropriação do conteúdo simbólico dos jogos; a auto-observação da expressividade psicomotora e a disponibilidade para a vivência de relações afetivas, fusionais e agressivas (LAPIERRE; LLORCA; SÁNCHEZ, 2015).

Esta formação pessoal inicial de preparação para a intervenção psicomotora no âmbito preventivo tem como objetivo a obtenção das seguintes competências: agir de acordo com princípios ético-deontológicos, manifestando respeito e compromisso com os colegas de formação; ter uma atitude reflexiva e crítica sobre a sua intervenção, de modo a conseguir realizar uma autoavaliação

coerente e encontrar diferentes soluções para os problemas enfrentados; ter uma atitude empática com as necessidades das pessoas atendidas e respectivas famílias; saber estabelecer inter-relações e trabalho colaborativo com outros profissionais das equipes pedagógicas, favorecendo uma atenção global ao aluno e saber liderar.

Por sua vez, a intervenção psicomotora no âmbito clínico implica atuar sobre as dificuldades do desenvolvimento psíquico, utilizando a relação de transferência e contratransferência que tem referência nas figuras das relações primárias. Para tal, é necessário aprofundar as relações corporais afetivas, de modo a ajudar as pessoas a elaborarem os seus conflitos intrapsíquicos e a construírem uma personalidade mais equilibrada (LAPIERRE; LLORCA; SÁNCHEZ, 2015).

Na perspectiva de Lapierre, Llorca e Sánchez (2015), para realizar este trabalho que utiliza as relações transferenciais é necessário aprofundar a consciência das projeções contratransferenciais, o que deve ser apoiado pela realização de uma análise corporal pessoal, por meio da Análise Corporal da Relação (ACR). Lapierre, Llorca e Sánchez (2015) entendem que, da mesma forma que o psicanalista deve realizar a sua análise pessoal, o psicomotricista que pretende atuar no âmbito clínico, também, deve realizar uma análise pela via corporal, visto que esta se aproxima mais da especificidade da sua profissão.

Camps e Mila *et al.* (2011) organizaram um estudo aprofundado sobre o processo de formação pessoal do psicomotricista, a partir das experiências de formação no Mestrado em Terapia Psicomotora da Universidade de Rovira e Virgili, em Espanha, e na Licenciatura em Psicomotricidade da Universidade da República, no Uruguai. O seu trabalho é o único escrito até agora que se dedica de forma extensa e exclusiva ao tema da

formação pessoal psicocorporal, produzido num momento em que se começava a pensar em “voz alta” o que significa essa formação dentro do contexto universitário.

Esse trabalho, assim como a maioria dos trabalhos sobre a formação pessoal psicocorporal realizados no contexto universitário, baseia-se nas contribuições da obra desenvolvida por Lapierre e Aucouturier, que apresentaram as primeiras propostas inovadoras nessa área. Segundo Camps e Mila *et al*. (2011), o trabalho de Aucouturier e Lapierre constitui as raízes e origem da formação pessoal dos psicomotricistas. Portanto, a formação universitária que esses autores desenvolvem no âmbito da formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas tem por base, essencialmente, as publicações de Lapierre e Aucouturier, e as experiências de formação que tiveram com eles.

Segundo Camps e Mila . (2011), a Psicomotricidade pode ser definida como uma disciplina e uma profissão de mediação corporal, pelo que o psicomotricista ao intervir com o seu corpo deve ter uma atenção especial à sua formação corporal específica, que o habilite à especificidade da sua intervenção. De acordo com esses autores, a formação por via corporal tem como objetivo ajudar a construir o papel do psicomotricista, dotando os formandos de ferramentas para entender o outro na sua expressividade tônico-emocional, para decodificar e dar sentido aos sinais do corpo, dos gestos e da ação.

A construção desse papel envolve a totalidade da pessoa e oferece aos formandos a oportunidade de viver um processo de descobrimento da sua dinâmica pessoal, compreendida por meio da sua gestualidade, das implicações com o espaço, material e as outras pessoas do grupo. Essa compreensão origina uma mudança na capacidade de aceitação de si e do outro,

aprimorando a capacidade de conter o outro e de ser um apoio ao seu crescimento integral (CAMPS; MILA ., 2011).

Aucouturier (1986 *apud* CAMPS; MILA ., 2011, p. 34) resume esse processo de mudança e transformação, dizendo que se trata de desenvolver a "capacidade para ser mais sensível, mais aberto à compreensão da criança e dos outros". Portanto, o processo de formação pessoal produz uma transformação que se manifesta nas relações interpessoais e afeta diferentes dimensões da identidade pessoal, tais como: a identidade corporal e psíquica, que tem origens na primeira infância, a identidade relacional e social, a identidade no desempenho de papéis familiares e a identidade profissional.

No entanto, como enfatiza o próprio Aucouturier (1985 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), a mudança ocorrida na pessoa não é um objetivo procurado por meio dessa formação, mas apenas uma consequência de tudo o que ela proporciona, pois aquilo que se pretende é trabalhar a competência relacional do psicomotricista em formação. Portanto, como afirmam Camps e Olalla (2004 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), não se trata de uma terapia, embora possa ter efeitos terapêuticos. Assim, embora possam surgir conteúdos inconscientes ao longo da formação, permite-se que eles se expressem, mas não são trabalhados e aprofundados pelos formadores.

O enquadramento desse trabalho de formação é muito importante, pois, nas palavras de Mila e Peceli (2007 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011, p. 35), "resgata, permanentemente, e aprofunda a especificidade da intervenção do formador a nível da formação por via corporal". Segundo Aucouturier (1986 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), o marco, a regularidade e a coerência oferecem a segurança e a garantia de evolução do grupo, ou seja, dos alunos e do próprio formador.

Como componentes imodificáveis desse enquadramento, Camps e Mila *et al*., (2011) destacam a formação em grupo fechado; o(s) formador(es) e os observadores participantes; o papel do formador; o formato temporal, ou seja, a periodicidade e o horário; o espaço onde são realizadas as sessões; as produções e trabalhos a serem apresentados; o compromisso ético, marcado pela confidencialidade e respeito aos companheiros e formadores e, por fim, o fato de ser um espaço de formação. Como componentes modificáveis ou variáveis destacam as propostas vivenciais; o tempo psíquico de cada um; os materiais utilizados e o contexto cultural e histórico do grupo.

Relativamente à nomenclatura dessa formação, os autores explicam que na Universidade da República, no Uruguai, optaram pelo termo "Formação do papel do psicomotricista através do Trabalho Corporal", e na Universidade de Rovira e Virgili, na Espanha, utilizam o termo "Formação Pessoal". O termo formação pessoal vem por influência de Aucouturier, que atua como colaborador nessa universidade. No entanto, ao longo do trabalho, Camps e Mila *et al*., (2011) utilizam, geralmente, o termo formação pessoal e corporal, numa espécie de fusão dos dois termos utilizados nos diferentes contextos de formação onde trabalham. Mais à frente apresentaremos uma discussão mais aprofundada sobre esta questão.

Camps e Mila *et al*., (2011) definem sete competências nucleares na formação pessoal e corporal do psicomotricista, que são: o respeito ao enquadramento do trabalho, a expressividade psicomotora, o corpo em relação, a disponibilidade para o trabalho em grupo, a gestão emocional, a articulação teórica e a articulação prática. O respeito ao enquadramento do trabalho envolve o cumprimento de requisitos da formação ao nível pessoal e em relação ao funcionamento do grupo, incluindo componentes como

a pontualidade, a assiduidade, o compromisso com o grupo, o respeito pelos companheiros, o ajuste na relação com o formador, o cumprimento dos trabalhos e o compromisso ético.

A competência da expressividade psicomotora se trata de uma disponibilidade ao nível corporal manifestada por meio do tônus, da atitude corporal e dos mediadores da comunicação, tendo como componentes o tônus e a atitude corporal, a gestualidade, o contato corporal, a utilização do olhar, a utilização do som e da voz e a utilização da linguagem verbal. As propostas de trabalho relativas a esta competência visam à reapropriação de uma dimensão sensório-motora maisou menos esquecida, que remete a situações de prazeres e desprazeres arcaicos. Nessa competência, é trabalhado o reencontro do psicomotricista em formação com o seu próprio corpo a partir da apropriação do prazer sensório-motor e da percepção da sensibilidade interoceptiva, proprioceptiva e exteroceptiva, que favorecem o reconhecimento das reações tônico-emocionais e da expressividade psicomotora (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Por meio da leitura do tônus, dos gestos, das posturas, do olhar, do som e da voz dos formandos é possível perceber as resistências às propostas, a submissão ou oposição a elas, a execução de movimentos estereotipados, a agitação psicomotora e a capacidade de comunicação com o outro. O trabalho dessa competência habilita para a compreensão psicológica da motricidade e para o seu sentido mais profundo, assim como para a disponibilidade de encontro com o outro, na função de conter, acompanhar e assegurar o seu movimento (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A competência do corpo em relação corresponde à capacidade para decodificar o corpo do outro e realizar uma

intervenção ajustada, incluindo componentes como a escuta e empatia, o ajuste tônico ao outro, a contenção e a segurança, o estabelecimento de limites e o acompanhamento. A formação para a escuta implica aceitação do outro tal como ele é, sem julgamento nem crítica, reconhecendo-o como resultado da sua história e portador de desejos. Por sua vez, a empatia remete à capacidade de estar próximo da emoção do outro e sentir com ele, sem se deixar invadir por essa emoção, e se situando à certa distância emocional que permita construir um espaço de ajuda ao outro (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A empatia requer, também, o controle das suas próprias projeções e o conhecimento da própria história libidinal, para evitar distorções na percepção do outro. O ajuste tônico corresponde à capacidade de se relacionar por meio do tônus de forma adequada com diferentes pessoas, sendo capaz de estabelecer um encontro com o outro num estado arcaico, prévio à linguagem verbal. Para tal, o psicomotricista em formação deve ser capaz de observar o seu próprio estado tônico na relação com o outro, esperar e tomar o tempo necessário para observar o outro e atuar (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A competência de disponibilidade para o trabalho em grupo está relacionada com a disposição para trabalhar pela mediação corporal ao nível grupal, incluindo componentes como a disponibilidade corporal, o saber individual e o saber grupal. O psicomotricista em formação deve mostrar disponibilidade para trabalhar com o corpo em grupo, construindo o seu ser e saber a partir de um processo de reflexão pessoal e grupal, no qual emerge uma reflexão conjunta a partir do que foi vivido. Este processo mostra, também, competências para a escuta, para ser espelho do outro, aceitar comentários dos outros, formular perguntas, comunicar vivências etc. (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A competência de gestão emocional diz respeito à tomada de consciência e manejo das suas próprias emoções e dos conflitos interpessoais que surgem na relação com os outros, tendo como componentes a autopercepção e as estratégias de resolução de conflitos. Por meio do desenvolvimento dessa competência, o psicomotricista em formação adquire uma percepção adequada de si mesmo, das suas emoções e das vivências e conflitos que emergem no espaço de formação, para poder resolvê-los de forma harmoniosa para si mesmo e para o grupo (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Para tal, é necessário desenvolver uma capacidade de escuta das suas próprias dificuldades, para poder lhes dar um sentido e encaminhá-las de maneira adequada e eficaz. Trata-se de um processo de autoconhecimento que inclui se escutar e pensar sobre si mesmo; dar sentido e significado ao que é vivido; construir-se a partir do que é assinalado pelo outro; desenvolver o controle das suas próprias projeções; e tomar consciência das suas capacidades e dificuldades, e conseguir verbalizá-las (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A competência de articulação teórica corresponde ao estabelecimento de associações e vínculos entre o que é vivido na formação pessoal e corporal e a teoria psicomotora, tendo como componente a interiorização da dialética corpo-psique. A partir das vivências o psicomotricista em formação vai construindo e reconstruindo conceitos e dando novos significados às emoções e às experiências vividas no espaço de formação pessoal e corporal. Assim, vai realizando um processo de descentração progressivo, no qual representa e põe em palavras aquilo que vai vivendo, elaborando uma teoria sobre si mesmo, sobre as dinâmicas grupais e sobre o próprio processo de formação (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Por fim, a competência de articulação prática diz respeito à transferência e associação do processo de transformação pessoal com a prática psicomotora, tendo como componente o estabelecimento de associações entre o que é vivido na formação pessoal e corporal e a formação prática. As vivências e as reflexões realizadas na formação pessoal e corporal se traduzem num novo olhar sobre a prática profissional, experimentada pelo aluno por meio de uma compreensão profunda do movimento, uma nova leitura dos parâmetros psicomotores e uma nova capacidade de ajuste na relação com o outro. A abertura a uma nova imagem de si mesmo, com a descoberta de novas matrizes e a percepção das suas limitações e competências, permite o aprimoramento da prática profissional que o psicomotricista em formação desenvolverá (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Em seguida, apresentamos um quadro (Quadro 1) que resume as competências, e respectivos componentes, que, no entender de Camps e Mila *et al*., (2011), devem ser adquiridas na formação pessoal e corporal do psicomotricista:

Quadro 1 – Competências e componentes para a Formação do psicomotricista.

Competências	Componentes
Respeito ao enquadramento do trabalho	Pontualidade, assiduidade, compromisso com o grupo, respeito pelos companheiros, ajuste na relação com o formador, cumprimentos dos trabalhos e compromisso ético
Expressividade psicomotora	Tônus e atitude corporal, gestualidade, contacto corporal, utilização do olhar, utilização do som e da voz e utilização da linguagem verbal
Corpo em relação	Escuta e empatia, ajuste tônico ao outro, contenção e segurança, estabelecimento de limites e acompanhamento
Disponibilidade para o trabalho em grupo	Disponibilidade corporal, saber individual e saber grupal
Gestão emocional	Autopercepção e estratégias de resolução de conflitos
Articulação teórica	Interiorização da dialética corpo-psique
Articulação prática	Estabelecimento de associações entre o que é vivido na formação pessoal e corporal e a formação prática

Fonte: Arquivo dos autores, baseado em Camps e Mila *et al*. (2011)

Camps e Mila *et al*., (2011) defendem que as pessoas responsáveis pela formação pessoal e corporal devem refletir sobre

os processos e sequências, os dispositivos e as propostas mais eficazes para que os formandos alcancem estas competências essenciais e sobre o tipo de mediação mais adequado. Segundo esses autores, a organização do trabalho de formação pessoal e corporal posta em prática nos seus respectivos contextos de formação se aproxima das concepções de Lone Frimodt, responsável pela formação de psicomotricistas na Dinamarca.

De acordo com Frimodt (2006 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), a organização do trabalho corporal com psicomotricistas se deve desenvolver em dois níveis, o primeiro deve ser de trabalho relativo à consciência corporal e o segundo relativo ao âmbito psicossocial. A tomada de consciência corporal se pode desenvolver a partir de exercícios propostos pelo formador e efetuados individualmente, segundo as capacidades e os antecedentes pessoais de cada participante, baseando-se em temas corporais e concretos, como posições corporais habituais, limites corporais, marcha, postura e respiração. O segundo nível se baseia em temas de caráter psicossocial, como o contato psicossocial, os limites psicocorporais, a comunicação verbal e não verbal, o dar e o receber, ou emoções como a agressividade, entre outras.

Para Camps e Mila *et al*. (2011), a formação pessoal e corporal deve conter níveis progressivos de simbolização, começando pelo prazer do jogo e o prazer sensório-motor, seguindo-se a percepção das sensações do próprio corpo, dos objetos e dos outros e terminando com a simbolização e representação. Assim, definiram como conteúdos centrais das propostas vivenciais a reapropriação do prazer sensório-motor; o reconhecimento e a conscientização da expressividade psicomotora; a tomada de consciência das relações com o outro (processo transferencial e atitudes do psicomotricista); viver situações simbólicas e o

processo de representação (desenho, escrita, modelagens e verbalização).

As propostas que esses formadores desenvolvem nos seus contextos profissionais se referem, também, ao encontro com os objetos e com o som e a relação com o espaço e o tempo. Além disso, eles apontam que, apesar de haver uma planificação em função dos participantes, do grupo e da sua dinâmica e evolução, as propostas são sempre dinâmicas e nunca estáticas, dependendo do que tiver acontecido nas sessões anteriores e no decorrer da própria sessão (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Propostas de reapropriação do prazer sensório-motor consistem na liberação de tensões; na explosão emocional; na descoberta da comunicação não verbal; nas estimulações labirínticas e vestibulares; no prazer do movimento; e nas descargas, rupturas, relaxamento e ajuste tônicos, por meio de situações que envolvem tensão-distensão, estimulando uma apropriação mais centrada em si mesmo ou por meio de situações que envolvem empurrar, tirar ou investigar com os olhos fechados, aprofundando a relação tônico-emocional com o espaço, os objetos e os outros (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Essas propostas devem se iniciar centradas no corpo real e no esquema corporal, por intermédio de situações da exploração de possibilidades do próprio corpo, do corpo em movimento, do corpo em relação ao espaço, de tensão-distensão, ritmos, equilíbrios e desequilíbrios etc., para que cada participante possa reconhecer as reações tônico-emocionais que emergem dessas vivências. Este trabalho sobre o corpo real pode levar o formando a viver experiências que façam emergir imagens inconscientes do seu corpo, que podem remeter à sua infância e significar o reviver de situações primárias (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Portanto, essas vivências permitem a reelaboração do esquema e da imagem corporal, que constituem a unidade psicossomática do ser humano, formando o que Aucouturier (1986 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011) denomina de "totalidade corporal". Essa totalidade corporal é composta pela relação dialética entre dois polos: o corpo entendido como instrumento e o corpo entendido como uma imagem vinculada a uma história de relação.

As propostas de reconhecimento e conscientização da expressividade psicomotora se referem a situações que permitam o reconhecimento das reações tônico-emocionais, a percepção da flutuação do tônus, a percepção da gestualidade e das atitudes. Nessas propostas pode surgir a vivência de conteúdos como a fusão, a oposição ou a colaboração, em duplas, trios ou em grupo ou situações que impliquem vivência do equilíbrio, da queda e de diferentes possibilidades de movimento que possam evocar uma sensorialidade primária e uma comunicação primitiva, aguçando a escuta às "pequenas coisas do corpo", que, geralmente, passam despercebidas (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Propostas de tomada de consciência das relações com o outro (processo transferencial e atitudes do psicomotricista) consistem em situações que impliquem relação com o outro, a escuta e o ajuste tônico, tais como: situações de conduzir e ser conduzido, acompanhar e ser acompanhado, ou, então, situações de viver a simultaneidade, a sintonia, a ruptura e o acordo tônico etc. Camps e Mila *et al*., (2011) sublinham a importância de o psicomotricista perceber a diferença entre conduzir e acompanhar, já que a situação de acompanhar implica uma capacidade de espera e de escuta do desejo do outro, percebendo quando a intervenção é necessária e quando não é. Acompanhar é permitir ao outro ser e se desenvolver como sujeito, controlando as suas próprias projeções.

Essas propostas trabalham aspectos como o diálogo tônico, a contenção, a empatia tônica e a disponibilidade para a escuta e aceitação do outro, pois, tal como aponta Aucouturier (1986 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011, p. 67), “o ponto crítico na intervenção do psicomotricista se encontra na qualidade do seu acolhimento, e no ajustamento da sua resposta tônica, gestual e postural”. Portanto, este gênero de vivências tem como objetivo auxiliar o psicomotricista em formação a tomar consciência dos seus mecanismos de defesa, principalmente as projeções que realiza, de modo a lhe facilitar o estabelecimento de relações transferenciais positivas.

Também é proposto viver situações simbólicas, que consistem na vivência de situações de diferentes jogos simbólicos, dependendo de cada grupo e da sua evolução, nos quais os psicomotricistas em formação devem liberar a sua imaginação e fantasia, entrando na linguagem simbólica dos personagens e do uso dos objetos, expressando por meio deles a sua história, as suas recordações, fantasias e compensações. Para que o psicomotricista possa ajudar o outro a viver os seus fantasmas, necessita trabalhar, primeiro, os seus, por meio do jogo simbólico (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Somente, assim, poderá favorecer o desenvolvimento desses jogos, nos quais o mais importante é a sua disponibilidade em face às produções do outro, para que possa desdramatizá-las e fazê-las evoluir. Nessas situações, segundo Camps e Mila *et al*. (2011), é muito importante o momento de verbalização final, durante o qual cada um pode refletir sobre os papéis que assumiu, o desenvolvimento do jogo e o que cada um sentiu em cada momento da vivência, para que os conteúdos vividos possam ganhar um significado.

As propostas que têm como conteúdo o processo de representação podem ser realizadas por meio de desenhos,

modelagens com plasticina, barro ou outros materiais, escrita e verbalização em dupla, trios ou com todo o grupo. Essas propostas têm como referência os conteúdos vividos corporalmente, numa dinâmica de evolução do vivido ao representado. Segundo Aucouturier (2004 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011) são propostas que facilitam a tradução do discurso fantasmático para o plano simbólico, por meio do registro gráfico ou da verbalização.

A nível metodológico, Camps e Mila *et al*. (2011) definem que as sessões de formação pessoal e corporal devem estar organizadas nas seguintes etapas: vivência corporal, representação simbólica e verbalização, verbalização no trio de referência, verbalização na roda grupal e elaboração da memória da sessão. As vivências corporais são conduzidas a partir das propostas já descritas anteriormente, que devem ser consideradas como um convite ao trabalho corporal psicomotor, não se tratando de uma imposição. O participante poderá decidir se aceita ou não a proposta, o que terá um significado que deve ser refletido posteriormente, devendo em todo o caso respeitar as produções dos outros integrantes do grupo.

Nessas vivências existem, também, algumas consignas, que, ao contrário das propostas, têm uma conotação mais rígida e que os participantes se sentem na obrigação de cumprir. O exemplo de uma consigna pode ser não falar durante a proposta de trabalho corporal. Mila (2002 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011) corrobora a perspectiva de Lapierre (2005), para quem a palavra condiciona o trabalho corporal, pois a partir da comunicação por meio da palavra, as produções do corpo passam a se inscrever num outro registro.

As vivências corporais consistem em situações de movimento, jogo ou repouso e podem acontecer ao nível individual, duplas, trios, em pequenos ou no grande grupo e, geralmente, começam

a partir do movimento, da atividade espontânea e, pouco a pouco, estabelecem a habilitação para o jogo. A fase de representação simbólica e verbalização tem como base as propostas de representação descritas anteriormente, tendo como objetivo acompanhar os formandos da ação à representação. O desenho e a modelagem, além de favorecerem a representação das vivências, são, também, um meio de projeção de aspectos inconscientes. Por sua vez, a palavra escrita implica maior descentração e distanciamento do vivido (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A fase de verbalização no trio de referência constitui um espaço de contenção intermédio entre o sujeito e o grupo, ou seja, a roda final de verbalização na qual está todo o grupo e o(s) formador(es). Na Universidade de Rovira e Virgili são formados trios estáveis ao longo de cada ano de formação, que se trata de um dispositivo utilizado por Aucouturier e adotado nesse contexto formativo (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

O trio de verbalização permite o estabelecimento de níveis progressivos de simbolização, sendo, também, um lugar de aprendizagem da escuta e da aceitação do outro, constituindo-se como um espaço de reflexão mais privado que o grupal. Esse trio é formado no primeiro dia de formação pessoal e corporal entre os membros do grupo, com a única condição de que não se conheçam previamente, e, no segundo ano são formados novos trios com a condição de que não sejam constituídos pelas mesmas pessoas do ano anterior (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A verbalização na roda grupal proporciona um espaço onde cada um pode falar livremente, se desejar, sobre o trabalho realizado e as emoções, recordações e pensamentos que possam ter surgido. Os formadores escutam e facilitam que todos aqueles que desejem possam ter espaço para pôr em palavras o que viveram. Além disso, podem realizar perguntas, recordar outros

momentos da vivência desse ou de outro dia, vinculando o que foi vivido aos conteúdos da formação teórica e prática ou profissional. Trata-se de um processo de descentração progressivo, que se constrói como uma dialética permanente entre o que foi vivido e o que pode ser elaborado sobre essas vivências. Esse processo facilita que o formando vá tornando consciente determinados aspectos do seu psiquismo que poderiam estar reprimidos, mas que se manifestavam na sua forma de atuar, sentir e de se relacionar (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A capacidade de elaboração que se cria no interior de cada pessoa e do próprio grupo depende, em grande parte, das estratégias utilizadas pelos formadores neste momento da formação. Alguns instrumentos psicanalíticos podem ser utilizados nessas situações, como a sinalização, que consiste na indicação daquilo que chama a atenção ao formador, como os conteúdos corporais ou verbais que aparecem repetidamente em excesso ou em falta ou a utilização habitual e repetida de determinados mecanismos de defesa, dúvidas, omissões ou lapsos (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Além disso, pode ser utilizada, também, a interpretação, ou seja, a leitura do conteúdo latente nos comportamentos manifestos dos formandos. Contudo, um ponto importante a ser assinalado é que a interpretação deve estar relacionada com aquilo que é vivido na sala e não com os eventos histórico-vivenciais que possam estar na origem das emoções e dos afetos sentidos. A descoberta de material psíquico inconsciente pode acontecer durante o processo de formação pessoal e corporal, e mesmo não sendo aprofundado e trabalhado pelos formadores, pode entrar no caminho da sua elaboração e transformação (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

A elaboração da memória da sessão é realizada por formando, de forma individual, na sua casa, com base no trabalho corporal

e nas emoções que tenham sido geradas. Trata-se do último momento do processo de interiorização e tomada de consciência, uma última oportunidade formativa para pôr em palavras a sua vivência, voltar a refletir sobre ela e articular o que foi dito e escutado no grupo. Além disso, permitirá uma nova integração dos conteúdos da formação pessoal e corporal com a formação teórica e prática (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Os materiais utilizados nas sessões de formação pessoal e corporal na Universidade de Rovira e Virgili são os mesmos que os alunos utilizam na sua formação prática ou profissional e que se encontram na sala de Psicomotricidade, tais como: colchões, estruturas fixas para saltar, espaldares, cordas, bolas, tecidos, lápis de cor, plasticina, barro etc. e outros materiais distintos daqueles que são utilizados nas sessões com as crianças, a saber: velas, potes com cheiros, entre outros. Além disso, em algumas sessões não são utilizados quaisquer materiais (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

No caso da Universidade da República, por questões institucionais e, também, por opção, as sessões de formação acontecem em salas que não são salas de Psicomotricidade. Além de os materiais clássicos de Psicomotricidade, são utilizados outros materiais que possam desencadear sensações, emoções, imagens e recordações, tais como: perfumes, odores e sabores quotidianos, que podem ser de chocolate, laranja, café, erva mate, orégano, alho etc. Essa opção de utilização de espaços e materiais diferentes daqueles utilizados pelos alunos na formação profissional se deve ao fato de que os formadores perceberem que eles ficavam muito presos e centrados nas crianças, explorando os materiais com o objetivo de entender o que elas sentem nas sessões de Psicomotricidade, deixando de realizar um trabalho sobre si mesmos (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Camps e Mila *et al*., (2011) utilizam nas sessões de formação pessoal e corporal realizadas nas suas universidades o mesmo

modelo de análise simbólica do movimento proposto por Lapierre, que descrevemos anteriormente com base no trabalho de Vieira, Batista e Lapierre (2005). Nessas sessões, os materiais como arcos, bolas, cordas, tecidos, bastões, colchões, jornais, entre outros, são utilizados de forma espontânea como mediadores das relações que se estabelecem entre os vários participantes, e vão, pouco a pouco, assumindo determinadas cargas simbólicas.

Pelas suas dimensões, forma, estrutura e contato são utilizados como meios de intercâmbio entre os participantes, expressando conteúdos de agressão, sedução, provocação, colaboração etc. e assumindo determinados valores simbólicos. Ao serem investidos numa dimensão simbólica, passam a ser relacionados com um significante imaginário que substitui o significante material, objetivo. No caso das sessões de Psicomotricidade com adultos, essa substituição é, geralmente, inconsciente, estando relacionada com determinada implicação afetiva (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Além desses materiais, Camps e Mila *et al*. (2011) fazem menção à música como um material com o qual os formandos interatuam corporalmente e que é utilizada em muitas propostas. Para cada tipo de proposta e para cada momento da sessão deve ser utilizada uma determinada classe de música, que deve estar ajustada com os objetivos do trabalho que os formandos vão desenvolver. Para esses autores, é importante que os formadores sejam capazes de reconhecer os efeitos psicológicos que a música pode induzir, como o dinamismo, o relaxamento, a fusão e que tenham em conta as possíveis ressonâncias culturais que ela pode ter no grupo e em cada participante.

Sobre a avaliação das competências a serem desenvolvidas na formação pessoal e corporal, Camps e Mila *et al*., (2011) defendem que o seu objetivo se centra em valorizar o que o formando demonstra saber numa situação autêntica, possuindo

um caráter formativo, ou seja, configurando-se como uma atividade de aprendizagem sobre a própria aprendizagem. Assim, o formador deve arbitrar um processo de acompanhamento dos avanços, dificuldades e obstáculos enfrentados pelos formandos, criando as condições necessárias para a sua participação na avaliação da sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como um processo de construção reflexiva, que orienta a tomada de decisões.

Nesse sentido, Camps e Mila *et al*., (2011) definem indicadores de avaliação para cada componente das competências a serem desenvolvidas na formação pessoal e corporal e instrumentos de averiguação da obtenção de cada um desses indicadores. Esses instrumentos de avaliação são: o registro de assiduidade, que averigua a presença mínima em 80% nas sessões; o diário/registro/memória dos formadores, na qual registram a qualidade da resposta dos formandos às propostas de trabalho e o seu grau de implicação, anotando as competências e dificuldades observadas; o diário, registro ou memória do supervisor, que atua como observador-participante das sessões e que registra as suas observações das respostas dos alunos e das estratégias e mediações do formador; o diário/memória do formando, no qual pode ser posta em prática a sua capacidade reflexiva sobre a experiência; a análise das produções, que constitui, também, uma mostra do processo de transformação pessoal e de capacidade de produção simbólica dos formandos; as fichas de tutoria, nas quais os formandos fazem uma reflexão sobre o seu processo e que serve de base aos encontros individuais com o formador, possibilitando o seu acolhimento num ambiente mais confidencial; a memória final, que é o trabalho que os formandos entregam no final do curso, baseado em todas as suas experiências formativas e no qual fazem uma reflexão sobre o seu processo de evolução e transformação pessoal, articulado com o desenvolvimento das

suas competências teóricas e profissionais, recebendo um retorno dos formadores sobre as suas capacidades e os aspectos que necessitam continuar a trabalhar.

Por fim, Camps e Mila *et al*., (2011) elaboraram um questionário de autopercepção de mudança, que os formandos preenchem no final do primeiro ano de formação, com 21 itens que estão relacionados com questões que informam sobre o desenvolvimento dos componentes de cada competência. O questionário tem a opção de incluir outros aspectos não incluídos nos seus itens. Uma das críticas que temos a esse questionário é o fato dele colocar as questões para averiguar quanto o formando sente que evoluiu na aquisição de cada competência e não para averiguar quanto ele sente que tem essa competência, efetivamente, adquirida.

Por esse motivo, apresentamos no Anexo 3 uma proposta de questionário de autopercepção de aquisição de competências nas aulas de formação pessoal psicocorporal, tendo em conta as competências que definimos a partir deste trabalho. Além disso, apresentamos, também, no Anexo 4, uma proposta de questionário de autopercepção de aquisição de competências nas sessões de estágio supervisionado, tendo em conta os aspectos relacionados com o diálogo tônico-emocional e a formação didática ou profissional do psicomotricista para o seu estabelecimento na intervenção psicomotora.

Por fim, sugerimos que, se algum desses questionários forem utilizados, tanto o questionário apresentado por Camps e Mila *et al*. (2011) quanto os dois apresentados neste trabalho, seja para fins formativos ou de investigação, que sejam transformados em instrumentos de observação de aquisição de competências, pois a observação externa da aquisição dessas competências ajuda a validar os resultados da autopercepção.

Segundo Camps e Mila *et al*., (2011), os formadores devem ter uma capacitação específica para serem responsáveis pela formação pessoal e corporal, na qual devem ter trabalhado os seus aspectos pessoais, por meio da sua própria formação pessoal e corporal e, também, da sua própria psicoterapia. Para esses autores, não é possível realizar o ajuste às necessidades dos formandos sem uma formação dos formadores em relação ao seu próprio corpo e à escuta do seu inconsciente. Essa formação deve desenvolver a escuta, a empatia, o ajuste, a neutralidade, a disponibilidade e a capacidade de conter o grupo e cada participante.

A escuta se encontra relacionada com a capacidade de se descentrar, tal como acontece na prática do psicomotricista com as pessoas com quem trabalha, para poder desenvolver uma boa análise da expressividade psicomotora. Só por meio desse descentramento é possível realizar uma escuta neutral, sem preferências, aceitando cada participante como é, e não como o formador gostaria que fosse, compreendendo aquilo que lhe afeta no outro e que tem a ver com a sua própria história. Essa disponibilidade é o que permite que se vá estabelecendo um vínculo de confiança e segurança entre os formadores e os formandos, favorecendo o desenvolvimento e aquisição das competências necessárias (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

O formador deve ser capaz de ajustar e modificar as suas propostas em função do grupo e da sua evolução. À semelhança da perspectiva de Frimodt (2006 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), Camps e Mila *et al*., (2011) defendem que durante a sessão o psicomotricista-formador deve ser capaz de adaptar a sua planificação mediante a observação das ressonâncias tônico-emocionais, realizando uma condução que favoreça o desenvolvimento e o crescimento do grupo e de cada participante.

Da mesma forma, a planificação das sessões deve ser feita de acordo com as necessidades que vão surgindo ao nível grupal e individual e com a análise do momento de evolução em que se encontra o grupo. Para tal, é imprescindível, na perspectiva de Camps e Mila *et al*. (2011), o processo de supervisão do formador, assegurando que a formação se estabelece em etapas que intercalam intervenção com momentos de reflexão, nos quais se dá um sentido e significado a essa intervenção (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Camps e Mila *et al*. (2011) defendem que a formação pessoal e corporal do psicomotricista no espaço universitário deve estar enquadrada no modelo formativo proposto pelo Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que prevê uma formação integral dos alunos, na qual estão incluídas as competências e habilidades, mas também, as atitudes, valores e a ética profissional. Este modelo propõe a formação de profissionais competentes e cidadãos responsáveis, críticos e comprometidos socialmente, de acordo com os quatro pilares da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizados por Delors (1999 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser.

Camps e Mila *et al*., (2011) apresentam no final do seu trabalho o testemunho de formandos que passaram por esse processo de formação, nos quais se torna evidente a sua importância. Em seguida, apresentamos alguns excertos do relato de uma estudante, Mila Mairal, na sua memória final e de um texto elaborado como carta de despedida por estudantes do segundo ano do mestrado da Universidade de Rovira e Virgili, que nos parecem retratar bem a importância deste processo na formação do psicomotricista:

A formação pessoal é a ponte que facilita a passagem do que vivemos ao que vivenciamos. Se somos capazes de encontrar a nossa autenticidade, poderemos descobrir e destapar os fantasmas que ocupam, em muitas ocasiões, o papel principal em muitos atos e cenas importantes na nossa vida. A formação pessoal pode destapá-los, descobri-los, interrogá-los, e se aprofundamos, transformá-los… Porque se disfarçam… a quem obedecem… a quem escondem… porque nos assustam… a quem protegem… o que pretendem… […]

Desta maneira podemos re-descobrir os nossos desejos, dialogar com as nossas frustrações, e encontrar o mapa que percorre a nossa Unidade Corporal. […] Quem quer perder o convite de viver cara a cara, de sentir pele a pele, o contato consigo mesmo? […] A formação pessoal te conduz por meio do corpo, a viver experiências corporais que, sobretudo, fazem referência à nossa primeira infância. “Aquelas que estavam esquecidas”, “aquelas que pareciam estar ocultas”, “aquelas que estavam presas”, “aquelas que estavam escondidas”… Então, porque é mágico este re-encontro se pode ser doloroso? Porque o entorno é seguro, porque o olhar de quem te conduz, te acompanha. Porque não te perdes. Porque os focos que te iluminam…, não te deslumbram… Porque estás contida. Porque se empatiza. Porque se respeita. Porque te olham. Porque te escutam. Porque te aceitam. Porque não importa quem és, a não ser o que sentes. […]

Não há maior garantia que a recompensa recebida na própria transformação. O mediador principal para aprender a sentir, e por consequência transformar, será o conhecimento do nosso corpo. O corpo real, nossa imagem inconsciente, nosso esquema corporal, nossa consciência corporal, para concluir… Aprender a nos representarmos nele. Saber reconhecer o nosso tônus como mediador de relação, para poder encontrar o Outro, para poder se encontrar a si mesmo, para poder evoluir no caminho que cada um considere, e sobretudo, porque é indispensável e inevitável, para poderes te pôr ao lado da pessoa que te pede que a acompanhes. […]

Se queremos acompanhar a criança, devemos nos conhecer profundamente a nós mesmos. Para poder contê-la, para poder escutá-la, para poder cuidá-la. Para não projetar nela. Para que os nossos fantasmas não se colem também nas suas vidas.

Para não simbiotizarmos. Para saber descentrarmo-nos. […] E neste instante me fico, o Amor desta disciplina me encontrou e me leva para casa, para o lugar onde Eu, sou muito esperada. É estranho como tudo tem sentido agora que acaba. Agora começa verdadeiramente a minha História, e a música me acompanha.

Todos chegamos aqui com um desejo de saber, quem sabe, também, com uma necessidade não confessada de crescer. Aprendemos a olhar a criança e a entender mais além do que ela manifesta. Aprendemos a ter uma mão aberta, incondicional, quente e forte, sob um olhar sincero. Descobrimos que não basta saber e conhecer. Para nos convertermos nesse "Grande Outro" capaz de ajudar devíamos ser capazes de olharmos para dentro, nos aceitarmos, e avançarmos pessoalmente. Para ajudar é necessário saber se ajudar e aceitar ser ajudado. Para dar há que ter.

Porém, aqui o "Grande Outro" foram as coordenadoras, com nome próprio, com compromisso, implicação e afeto; com uma presença deliciosamente respeitosa, firme e constante. Cori nos guiou pelos labirintos psicossomáticos, conscientizando o tônus, ancorando o corpo na terra, em cada relaxamento. Também aprendemos a reviver, sofrer e compreender o diálogo tônico, algo tão imediato como esquecido nos nossos corpos adultos. Inês se converteu na cara amável e inteligível da psicanálise para nos trazer revelações sobre nós mesmos, pondo palavras e dando luz onde só havia um reboliço de desejos, instintos, pulsões, emoções e medos, cobertos de defesas.

Somos um grupo unido por um elo invisível, forte e elástico. Uma verdadeira rede de vínculos, afetos… de "movimentos transferenciais", que nos sustêm e recordam que não estamos sozinhos, e que a magia da comunicação é possível. Bela, intensa e dura a viagem que fizemos juntos, tanto como necessária e verdadeira. Sim, verdadeira; a verdade é provisória e mutável, mas existe; e uma vez descoberto o início de um caminho verdadeiro que tem algo a ver com o que desejavas ou buscavas, já não se pode retroceder. A Psicomotricidade será a partir de agora o nosso próprio sintoma, a nossa inquietação e satisfação, num caminho de formação interminável (CAMPS; MILA *et al*., 2011, p. 178, 179 e 180).

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL DO PSICOMOTRICISTA

INTRODUÇÃO

Na introdução deste trabalho apresentamos a explicação sobre o porquê de termos decidido aprofundar questões sobre a formação pessoal psicocorporal e não sobre a formação que é realizada por meio dos estágios supervisionados, apesar desta última também preparar o psicomotricista para o estabelecimento do diálogo tônico-emocional. Relembrando, esta opção se deu pelo fato de que se trata da área da formação do psicomotricista sobre a qual é possível encontrar menos informação disponível para orientar a sua organização e prática.

Assim sendo, em seguida apresentaremos discussões e reflexões sobre diversos aspectos dessa formação, alguns dos quais já falamos anteriormente a partir da revisão de literatura feita sobre o assunto. Porém, achamos pertinente apresentar uma análise mais aprofundada sobre alguns desses aspectos, de modo a abordar algumas questões que parecem não ter sido, ainda, contempladas, e desenvolver aquelas sobre as quais já se escreveu anteriormente.

1 NOMENCLATURA DA FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA

Como vimos anteriormente, os autores que se dedicaram a escrever sobre a formação do psicomotricista parecem concordar

sobre a existência de três eixos fundamentais e sobre a função de cada um deles. Porém existe alguma divergência quanto às nomenclaturas, principalmente no que toca ao eixo da formação pessoal, prática ou pessoal e corporal, e ao eixo da formação didática, profissional, prática ou pedagógica, ou de estágio supervisionado.

Em seguida apresentaremos uma discussão sobre a nomenclatura da formação pessoal, prática ou pessoal e corporal, elaborada a partir dos questionários e entrevistas realizados com pessoas responsáveis por essa formação em diferentes contextos formativos. Com esta discussão pretendemos chegar à definição de uma nomenclatura que contemple diversas perspectivas sobre este assunto e que traduza a especificidade dessa formação. Após definirmos a nomenclatura que nos parece mais adequada, avançaremos com uma proposta de definição conceitual dessa formação.

Relativamente a esta questão, Ana Malheiros afirma que a palavra pessoal envolve um todo, seja corporal seja metodológico; abrange o ser individual, pois apesar de ser feita em grupo, envolve a individualidade de cada um, dentro do seu tempo, do seu espaço, do seu conhecimento e das suas possibilidades, assim como o seu crescimento e o seu processo de evolução. Anne Lapierre acredita que esta terminologia é a mais adequada, pois trata o corpo em si na relação com o outro.

Por sua vez, Cori Camps acredita que o nome formação corporal faz apenas referência ao corpo; e o objeto da formação não é o corpo, mas a pessoa em si, pois esta formação permite a transformação da pessoa ao nível psíquico, emocional, da sua história, do seu corpo. Por esse motivo, na Universidade de Rovira e Virgili se utiliza a nomenclatura defendida por Aucouturier (1986) e Lapierre (2005 e 2010) desde que iniciaram

os seus trabalhos de formação de psicomotricistas. No entanto, para Cori Camps o termo formação psicocorporal também é adequado, na medida em que tem em conta o psíquico e a motricidade, ou o corpo, mostrando como por meio do corpo se pode transformar aspectos do psiquismo, da emoção e da história corporal da pessoa.

Ibrahim Danyalgil defende o termo formação pessoal, por motivos históricos, pois consiste num dos três eixos da metodologia de formação do Centro de Desenvolvimento Ícone – Recife, elaborada em conjunto com André Lapierre. Ele afirma, também, que o termo psicocorporal é redutor em relação à abrangência que essa formação atinge. Isabel Bellaguarda acredita que o termo formação pessoal é o mais adequado, pois se refere àquilo que é específico dessa formação e que a diferencia de outras formações e metodologias de intervenção, que está relacionada com a construção do perfil pessoal do profissional.

Leopoldo Vieira justifica a escolha deste termo pela subjetividade dos conteúdos que são vividos nesta formação, e porque desenvolve na pessoa a capacidade de entrar nas relações ao nível corporal, lidando com o corpo na sua dimensão subjetiva. No mesmo sentido, Luis Martini defende essa mesma terminologia por se tratar de uma formação que aborda os aspectos internos da pessoa, que vão sendo moldados para se poder intervir e trabalhar com o outro. Rodrigo Feller aponta que por uma questão histórica utiliza o termo formação pessoal. Para ele, o termo formação pessoal é o mais indicado, pois ele abarca de uma forma mais abrangente os diferentes componentes dessa formação (psíquica, corporal e social), especialmente para as pessoas que tomam um primeiro contato com a Psicomotricidade e ainda entendem o corpo nem essa área do conhecimento numa dimensão holística.

Miguel Llorca defende, por seu lado, que a terminologia mais adequada é formação corporal e pessoal, seguindo a nomenclatura que Camps e Mila *et al*. (2011) utilizam no livro que escreveram sobre o assunto. Esse formador prefere essa terminologia, pelo fato de que se trata de uma formação que trabalha competências corporais e também pessoais, pois se dirige à pessoa, às suas emoções e à sua disponibilidade.

Rui Martins, com Cori Camps, foram os únicos que defenderam o termo formação psicocorporal, argumentando que é a que define melhor a especificidade dessa formação, pois para ele o termo formação pessoal é muito inespecífico; a nomenclatura pessoal e corporal, separando o pessoal do corporal, como se o pessoal não fosse corporal, ou seja, como se o corpo não fizesse parte da pessoa, dicotomiza; por sua vez, o termo psicocorporal traduz como essa formação utiliza o corpo para mobilizar a consciência desse mesmo corpo como elemento relacional e de comunicação, e para mobilizar as funções cognitivas e/ou emocionais no conhecimento desse corpo.

Como vimos, a maioria dos formadores que participaram dessa pesquisa optam pelo termo formação pessoal. Em seguida apresentamos um quadro (Quadro 2) que resume os argumentos defendidos:

Quadro 2 – Nomenclatuas utilizadas e suas justificativas

Nomenclaturas	Justificativa
Formação Pessoal	• Historicamente faz parte do tripé de formação do Psicomotricista; • Destaca a importância do desenvolvimento das competências pessoais e da sua estreita relação com as competências profissionais; • Trata-se de uma formação que permite a transformação da pessoa; • Refere-se a algo que é específico da formação do Psicomotricista e que está relacionado com a construção do perfil pessoal do profissional.
Formação Pessoal e Corporal	• É mais abrangente.
Formação Psicocorporal	• Define melhor a especificidade desta formação.

Fonte: Arquivo dos autores

A terminologia formação pessoal, além de se relacionar com o modelo de tripé da formação psicanalítica, que foi adotado por Aucouturier (1986) e Lapierre (2005), parece se relacionar, também, com a perspectiva rogeriana, que defende a importância das competências e da formação pessoal do terapeuta. É nessa relação estreita entre as competências pessoais e profissionais do psicomotricista que pensamos que o termo formação pessoal ganha especial relevância, na medida em que o sucesso da sua intervenção profissional está estreitamente relacionado não só com o seu conhecimento teórico-metodológico, mas também, com aquilo que ele é como pessoa, ou seja, com o desenvolvimento de determinadas competências pessoais que são fundamentais para o sucesso do seu trabalho.

Essa interligação entre as competências pessoais e os conhecimentos teórico-metodológicos ocorre, como defende o Prof. Ibrahim Danyalgil, na medida em que o aluno necessita vivenciar aquilo que as pessoas com quem vai trabalhar vão viver, sentindo em si mesmo os efeitos da intervenção e a transformação que dela advêm. Só assim é possível internalizar os aspectos metodológicos, a partir da sua vivência pelo futuro profissional. Ou seja, a experiência de viver a metodologia de intervenção com a qual intervirá, permite ao psicomotricista integrar em si mesmo, na sua personalidade e na sua forma de se relacionar com os outros a própria metodologia.

Se analisarmos as competências fundamentais que são desenvolvidas nessa formação e que serão apresentadas mais adiante, percebemos, também, que a opção pela nomenclatura de formação pessoal se encontra adequada à maioria delas, embora existam, também, aspectos metodológicos nesse conjunto de competências a serem desenvolvidas nesta formação.

O fato de a maioria dos participantes no estudo ter defendido a nomenclatura formação pessoal, e a coerência dos seus

argumentos, faz-nos defender neste trabalho, também, a sua utilização. Porém, não deixamos de pensar que o termo formação pessoal não confere a especificidade necessária a essa formação, na medida em que não se distingue de outras formações pessoais que sejam realizadas em outras áreas profissionais.

Por esse motivo, acreditamos que a nomenclatura ideal seria a junção desse termo com o termo formação psicocorporal, que designa aquilo que distingue essa formação daquela que é realizada em outras áreas profissionais, nomeadamente, o fato de ela ser realizada por meio de processos que envolvem relações corporais que visam uma transformação psíquica. Assim sendo, neste trabalho defendemos a utilização do termo formação pessoal psicocorporal[12]. Estes dois termos juntos podem parecer redundantes, no entanto, cada um deles marca a especificidade da formação, tanto no que diz respeito às formações pessoais desenvolvidas no âmbito de outras áreas profissionais quanto no que diz respeito ao foco na dimensão pessoal. Em seguida avançamos com uma proposta de definição conceitual da terminologia dessa formação.

A formação pessoal psicocorporal é a área de formação do psicomotricista que o prepara para o exercício competente daquela que é a especificidade da sua prática profissional, ou seja, a sua capacidade de estabelecer relações corporais afetivas nas sessões de intervenção psicomotora. Não sendo uma terapia, trata-se de um percurso formativo que visa uma transformação pessoal, com o objetivo de melhorar as competências relacionais do psicomotricista em formação, nomeadamente, tornando-o capaz de mediar atividades e relações sem projetar os seus

[12] Devemos referir que esta escolha não é unânime entre todos os autores deste trabalho.

conflitos intrapsíquicos e a sua problemática psicocorporal. Para tal, é necessário que o psicomotricista em formação passe pelo mesmo gênero de vivências psicocorporais que, posteriormente, desenvolverá com as pessoas com quem trabalhará, tendo o seu percurso formativo psicocorporal conduzido por um psicomotricista competente no estabelecimento de relações tônico-emocionais empáticas com grupos de adultos.

2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

Sobre a importância desta disciplina na formação do psicomotricista, os professores colaboradores a consideram, de forma unânime, absolutamente fundamental, apresentando diversos argumentos, entre eles, o fato de ser a disciplina que confere maior especificidade à prática profissional do psicomotricista. Isso porque ela prepara o aluno para a comunicação e relação corporal que vai estabelecer com as pessoas que vai atender, abordando os diferentes conteúdos específicos das relações que se estabelecem no *setting* da Psicomotricidade, tais como: agressividade, afetividade, maternagem, fusão, sensualidade, entre outros. Dessa forma, é possível preparar o psicomotricista em formação para ajudar o outro a ajustar a sua expressão afetiva.

Além disso, esta parte da formação do psicomotricista é aquela que tem maior especificidade na condução do próprio processo formativo, tendo em conta que essa condução é feita por meio da mediação corporal e da utilização do diálogo tônico-emocional. Trata-se, como referem Isabel Bellaguarda, Anne Lapierre e Cori Camps, de um processo de autoconhecimento no qual é possível cada um se confrontar corporalmente com os outros para conhecer melhor a si próprio, e tomar consciência dos seus

próprios registros corporais, das suas emoções mais profundas, das suas projeções, dos seus bloqueios e dificuldades ao nível das relações corporais. Depois de tomar consciência, alguns aspectos podem ser elaborados pela pessoa e outros não, mas ao menos tomou consciência dos seus limites corporais, ou seja, até onde pode chegar corporalmente com o outro.

Por esse motivo, Anne Lapierre defende que se trata de uma formação que permite que cada formando busque as suas estratégias de encontro com o outro, principalmente de forma não verbal. Nesse sentido, Isabel Bellaguarda destaca que essa formação permite que os alunos fortaleçam em si mesmos uma segurança interna relacionada com a regulação das suas próprias emoções, que é elaborada por meio deste conhecimento dos próprios registros corporais. Esta segurança interna vai proporcionando a autoconfiança necessária para o psicomotricista em formação entrar em relação corporal com o outro em um nível profundo e de forma autêntica.

Ibrahim Danyalgil defende, na mesma perspectiva de Lapierre (2005), que essa formação permite o reencontro com a criança que cada um “tem dentro de si”, em todas as suas dimensões lúdica, criativa e expressiva, revisitando todo o processo de desenvolvimento pessoal e preparando o psicomotricista para os conteúdos fundamentais da sua prática. Por sua vez, Rui Martins refere que essa formação prepara o psicomotricista para ser, no processo de mediação corporal, um agente ativo e coparticipante, tornando-se um modelo identificatório ou transferencial nas relações que estabelece. Abaixo apresentamos um quadro (Quadro 3) que resume os argumentos dos formadores que explicam a importância da formação pessoal psicocorporal:

Quadro 3 – Importância da Formação Pessoal Psicocorporal

Argumentos que explicam a importância da formação pessoal psicocorporal
• Confere especificidade profissional à formação do Psicomotricista, sendo a parte da sua formação que tem maior especificidade em termos da condução do processo formativo; • Permite a realização de um processo de auto-conhecimento; • Fortalece a segurança interna; • Permite o reencontro com a criança que cada um tem dentro de si nas dimensões lúdica, criativa e expressiva; • Permite assumir o papel de modelo identificatório ou transferencial numa relação;

Fonte: Arquivo dos autores

3 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

No que concerne às competências fundamentais a serem desenvolvidas nesta formação, percebemos que alguns dos colaboradores, por terem respondido inicialmente ao questionário e depois à entrevista, acabaram ficando muito presos às opções dadas no questionário. Outros assinalaram as opções que acharam mais relevantes no questionário, mas depois na entrevista utilizaram outros conceitos para designar as suas concepções.

Leopoldo Vieira, Ana Malheiros, Luis Martini, Miguel Llorca, Rodrigo Feller e Rui Martins concordam com as seguintes competências: ter prazer de brincar; saber usar a expressividade psicomotora; não ter medo do julgamento do outro; ter disponibilidade corporal; aceitar incondicionalmente o outro; saber lidar com a afetividade; reconhecer e ajustar a sua própria agressividade; aceitar e saber dar limites; saber controlar as projeções; reconhecer, assumir e integrar o poder; ter escuta; decodificar as demandas latentes; ter capacidade de modulação tônica e ter uma consciência corporal desenvolvida.

Além dessas competências, Leopoldo Vieira destaca, também, ter coragem de ser, de existir, de se afirmar e de viver o ridículo (não ter medo do julgamento do outro), saber controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro, ter escuta e aceitar o transfer positivo e negativo (sem aprofundá-lo). Luis Martini aponta, ainda, ter o corpo desculpabilizado, saber realizar a maternagem, e ser conteúdo/continente. Miguel Llorca faz referência a ser espontâneo, ser criativo, saber gerir as emoções e conseguir representar (de forma verbal, escrita, por desenho ou construções) os conteúdos vividos corporalmente.

Rui Martins não concorda com a designação da competência ter o corpo desculpabilizado, referindo que prefere a designação ter o corpo liberto dos tabus sociais, na medida em que a pessoa tiver internalizado determinados tabus sociais em relação ao seu corpo, não quer dizer que o tenha culpabilizado. Para ele, o processo de integração dos tabus não implica necessariamente um processo de culpabilização. Relativamente ao poder, Rui Martins prefere designar a competência de não ser demasiado dependente dos outros para poder assumir o seu poder, na medida em que, para ele, reconhecer, assumir e integrar o poder não designa necessariamente algo positivo, no caso de esse poder implicar um domínio em relação ao outro.

Anne Lapierre aponta que é preciso distinguir os conteúdos de uma formação para trabalhar ao nível educativo/profilático e ao nível clínico/terapêutico e destaca como competências fundamentais na formação pessoal, além de algumas que já foram referidas, reconhecer o seu corpo, e reconhecê-lo na relação consigo mesmo e com os outros e ter disponibilidade para viver os conteúdos das relações corporais, tais como: regressão, fusão, maternagem, contenção, sensualidade, sexualidade, agressividade, rejeição.

Para ela, a diferença entre o psicomotricista que trabalha ao nível educativo e terapêutico é que o primeiro deve perceber/tomar consciência de como vive todas essas relações, para encontrar os seus limites e possibilidades, ao passo que o segundo deve conseguir superar/elaborar as suas dificuldades, de modo a conseguir viver as relações corporais no nível de profundidade que for necessário.

Além disso, Anne Lapierre destaca outras competências, tais como: ter consciência que o espaço é uma noção fundamental no *setting*, conhecendo os seus conteúdos simbólicos, decodificando a utilização do espaço pelos outros e sabendo se situar mediante o que se quer transmitir; conhecer o significado simbólico do tapete e ter a sua utilização integrada; ter o prazer do brincar corporal com conteúdos de diferentes faixas etárias e etapas evolutivas, tendo desenvolvido a consciência do conteúdo simbólico e da intencionalidade das suas ações, para saber dar um sentido ao brincar.

Relativamente à capacidade de modulação tônica, Anne Lapierre destaca que no âmbito terapêutico ela deve ser maior, destacando, também a competência de ter integrado a importância dos sentidos e da modulação tônica que é possível efetuar por meio deles. Por exemplo, conhecer o olhar como forma de reconhecimento, e de penetrar e ser penetrado; a voz como forma de contenção e penetração do outro; a audição como forma de ser penetrado; o odor como forma de penetrar; o olfato de ser penetrado; o paladar e o toque, relacionados, também, à penetração.

Anne Lapierre aponta, também, as competências de saber desenvolver as brincadeiras de identificação de gênero, tanto nos papéis pré-edípicos (representação da mãe grávida, do nascimento,

dos primeiros contatos com o bebê, situações relacionadas à analidade ou representação do pai), quanto nos papéis da fase edípica (conhecer o corpo, as manifestações internas, vestir-se e assumir papéis relacionados com a sua identificação de gênero, primeiros conflitos com as figuras parentais dentre outros); saber se situar dentro de uma relação triangular, ou seja, quando atua em coterapia saber qual é o seu papel nas relações triangulares que estabelece, permitindo às pessoas que são atendidas sentirem que simbolicamente têm um lugar de filhos, tanto com a figura feminina quanto masculina; ter o seu próprio ritmo e ser capaz de se adaptar ao ritmo do outro; e saber reconhecer os tipos de música que estão de acordo com a intencionalidade das propostas que faz aos grupos. Como podemos perceber, Anne Lapierre destaca diversas competências nessa formação que dizem respeito não só aos aspectos pessoais, mas também, a questões metodológicas específicas desta profissão.

Ibrahim Danyalgil refere algumas competências que ainda não foram destacadas, a saber: ter elaborado o medo do abandono e a segurança interna profunda, ou o “asseguramento profundo da primeira infância” que Aucouturier (2004) menciona. Segundo Ibrahim Danyalgil, essa competência se alcança trabalhando as relações primárias, que estão na origem das bases afetivas, reencontrando a afetividade primária e o lugar nas relações parentais. Isso se faz sem dar muita ênfase às questões transferenciais, mas possiblitando de forma indireta uma reconciliação com a sua história primária, encontrando, reelaborando o lugar nas relações familiares, como pai, mãe, filho, filha, marido ou esposa e nas relações sociais.

Além disso, Ibrahim Danyalgil refere a importância das competências de ser resiliente, saber perdoar o outro e a si mesmo, ter as dependências (primárias e secundárias) e as

codependências bem resolvidas, para poder entender as suas escolhas e a sua relação com o medo da rejeição, integrando o limite como algo educativo. Como conclusão, destaca que o objetivo final de trabalhar todas as competências na formação pessoal psicocorporal é que cada um encontre a sua autenticidade no processo de comunicação com o outro e consigo mesmo.

Isabel Bellaguarda também refere a importância de desencadear e ampliar a autoconfiança, para que ela seja suficientemente forte para possibilitar a entrada na relação com o outro, comunicando os afetos mais autênticos e mais profundos com um nível de controle que permita ao futuro psicomotricista não se perder nas projeções ou na contratransferência. No que toca às competências metodológicas, a Prof. Isabel Bellaguarda defende que, inicialmente, trata-se de um saber fazer que é aprendido na formação pessoal de forma inconsciente e intuitiva.

Quando o aluno começa a formação profissional, já tem um mínimo de preparação no plano pessoal para entrar na relação corporal com o outro, pois, embora ainda não tenha elaborado essa preparação no nível consciente, já viveu os conteúdos corporais na formação pessoal. À medida que vai avançando na sua prática profissional por meio da experiência do estágio, com as orientações da supervisão e dos formadores da formação pessoal, que também vão acompanhando o processo, o aluno vai tomando consciência e intelectualizando a sua prática, num caminho que vai do vivido emocional para o intelectual. Quanto às competências que estão relacionadas com o poder, Isabel Bellaguarda explica que se trata de assumir o lugar do poder daquele que protege, que cuida, que valida, que autoriza o outro a arriscar etc.

Se compararmos as competências a serem desenvolvidas nessa formação, destacadas pelos professores que colaboraram

neste trabalho, com aquelas que são apontadas no trabalho de Camps e Mila *et al*., (2011), percebemos que existem diversos pontos convergentes e outros complementares. Como já vimos, Camps e Mila *et al*., (2011) definem sete competências nucleares na formação pessoal do psicomotricista. A primeira é o respeito ao enquadramento do trabalho, que tem componentes como a pontualidade, a assiduidade, o compromisso com o grupo, o respeito pelos companheiros, o ajuste na relação com o formador, o cumprimento dos trabalhos e o compromisso ético, algo que não foi referido por nenhum dos professores colaboradores neste trabalho. Provavelmente isso se deveu ao fato de que não considerarem esses aspectos como competências a serem desenvolvidas ao longo da formação pessoal, mas como pressupostos para a participação dos alunos nesse processo.

A segunda competência definida por Camps e Mila *et al*., (2011) é a expressividade psicomotora, e tem como componentes o tônus e a atitude corporal, a gestualidade, o contato corporal, a utilização do olhar, do som da voz e da linguagem verbal, visando à reapropriação de uma dimensão sensório-motora mais ou menos esquecida. Para tal, a formação remete os formandos a situações de prazeres e desprazeres arcaicos, trabalhando o reencontro com o seu próprio corpo, a partir da apropriação do prazer sensório-motor e da percepção da sensibilidade intero, extero e proprioceptiva.

Isso favorece o reconhecimento das reações tônico-emocionais e da expressividade psicomotora, habilitando o formando à compreensão psicológica da motricidade do outro, no seu sentido mais profundo. Desse modo, os formandos são preparados para a disponibilidade de encontro com o outro e para exercerem a função de conter, acompanhar e assegurar o seu movimento (CAMPS; MILA *et al*., 2011).

Relativamente a esta competência, praticamente todos os formadores destacam a importância da redescoberta do prazer de brincar, por meio de um processo de elaboração da sua própria história de relações primárias e dos seus registros corporais mais arcaicos, permitindo um encontro com a sua "própria criança" e despertando, assim, a possibilidade de um encontro mais autêntico com o outro.

A terceira competência definida por Camps e Mila *et al*., (2011) se refere ao corpo em relação, e inclui como componentes a escuta e a empatia, o ajuste tônico ao outro, a contenção e a segurança, o estabelecimento de limites e o acompanhamento. Esses componentes foram referidos por quase todos os professores que colaboraram neste trabalho, tal como pode ser percebido acima.

A quarta competência indicada por Camps e Mila *et al*., (2011) diz respeito à disponibilidade para o trabalho em grupo e inclui componentes como: a disponibilidade corporal, o saber individual e o saber grupal e a capacidade de escuta, de ser espelho do outro, de aceitar comentários, formular perguntas, comunicar vivências. Neste caso, os formadores colaboradores deste trabalho se referem mais às competências de relação corporal que os formandos devem desenvolver nas vivências práticas, não referindo as competências para as relações que são estabelecidas durante as verbalizações. Nesses momentos os formandos desenvolvem, também, a capacidade de escuta, de se deixar ser penetrado pelas verbalizações dos outros, seja pelos colegas ou pelos formadores e de penetrar o outro, por meio da sua fala.

A quinta competência definida por Camps e Mila *et al*., (2011) diz respeito à gestão emocional e tem como componentes a autopercepção e as estratégias de resolução de conflitos, referindo-se à capacidade de escuta das suas próprias dificuldades, para

poder lhes dar um sentido e encaminhá-las de maneira adequada e eficaz. Esta competência de ter uma boa gestão emocional se desenvolve por meio do processo de autoconhecimento referido por Isabel Bellaguarda, Anne Lapierre e Cori Camps. Esse processo acontece devido à possibilidade que os formandos têm de se confrontarem corporalmente uns com os outros, para aprenderem a se escutar e pensarem sobre si próprios, dando sentido e significado ao que vivem. Essa aprendizagem é feita a partir do que é assinalado pelo outro, desenvolvendo o controle das suas próprias projeções, tomando consciência das suas capacidades e dificuldades, e conseguindo verbalizá-las no grupo.

A sexta competência definida por Camps e Mila *et al*., (2011) se refere à articulação teórica e tem como componente a interiorização da dialética corpo-psique, na qual o aluno aprende a pôr em palavras aquilo que vai vivendo, construindo uma teoria sobre si mesmo, sobre as dinâmicas grupais e sobre o próprio processo de formação. Essa competência não é referida, especificamente, por nenhum dos formadores que colaboraram neste trabalho. No entanto, talvez possamos fazer um paralelismo com a competência apontada por Miguel Llorca sobre conseguir representar (de forma verbal, escrita, por desenho, ou construções) os conteúdos vividos corporalmente.

Finalmente, a sétima competência destacada por Camps e Mila *et al*., (2011) está relacionada com a articulação prática e tem como componente o estabelecimento de associações entre o que é vivido na formação pessoal e nos estágios supervisionados, demonstrando uma compreensão profunda do movimento, uma nova leitura dos parâmetros psicomotores e uma nova capacidade de ajuste na relação com o outro. Essa competência não é referida, especificamente, por nenhum dos formadores, provavelmente, porque eles se referiram às competências que se restringem à

formação pessoal psicocorporal e que podem ser observadas no contexto dessa formação. Porém, podemos dizer que existe um paralelismo entre essa competência e aquilo que Ibrahim Danyalgil defende que deve ser o objetivo final da formação pessoal psicocorporal, que, na opinião dele, deve ser possibilitar que cada formando possa encontrar a sua autenticidade no processo de comunicação com o outro e consigo mesmo.

Em seguida, apresentamos um quadro (Quadro 4) que resume as competências que a maioria dos formadores concordou que deve ser adquirida por meio da formação pessoal psicocorporal:

Quadro 4 – Competências a adquirir na Formação Pessoal Psicocorporal

Competências que devem ser desenvolvidas na formação pessoal psicocorporal
• Ter prazer de brincar; • Saber usar a expressividade psicomotora; • Não ter medo do julgamento do outro; • Ter disponibilidade corporal; • Aceitar incondicionalmente o outro; • Saber lidar com a afetividade; • Reconhecer e ajustar a sua própria agressividade; • Aceitar e saber dar limites; • Saber controlar as projeções; • Reconhecer, assumir e integrar o poder, ou não ser demasiado dependente dos outros para poder assumir o seu poder; • Ter escuta; • Decodificar as demandas latentes; • Ter capacidade de modulação tônica; • Ter uma consciência corporal desenvolvida.

Fonte: Arquivo dos autores

4 ORGANIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS A SEREM ADQUIRIDAS NA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

Neste momento vamos nos debruçar sobre a questão da organização do desenvolvimento das competências a serem adquiridas na formação pessoal psicocorporal. Nos questionários

e entrevistas que realizamos, questionamos se existe uma lógica sequencial no desenvolvimento dessas competências, e quais os critérios que devem orientar a sequencialização desse desenvolvimento. Relativamente a esta questão, todos os formadores destacaram que não existe uma ordem fixa no desenvolvimento das competências nem na sequência das propostas, pois cada grupo tem a sua dinâmica de evolução própria, que o formador deve perceber e agir de acordo com ela.

No entanto, os formadores definiram alguns critérios orientadores da condução da evolução dos grupos, que ajudam a clarificar aquilo que deve orientar a organização das propostas vivenciais. Essas perspectivas seguem a linha definida por Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), segundo os quais os conteúdos desenvolvidos nas vivências se sobrepõem, completam-se, enriquecem-se, mas apresentam certa progressão, que respeita um lento itinerário no qual o aluno vai aprimorando a maneira de se colocar diante dos outros.

Cori Camps, Miguel Llorca e Rui Martins destacam que a lógica sequencial no desenvolvimento das competências corresponde a um caminho de propostas que vão do intra ao interpessoal. Essa perspectiva está de acordo com aquilo que é apresentado por Camps e Mila *et al*., (2011) e Frimodt (2006 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), para quem a organização do trabalho corporal com psicomotricistas se desenvolve em dois níveis, um nível concreto de trabalho no âmbito da consciência corporal e um segundo nível de trabalho no âmbito psicossocial.

Segundo Cori Camps, no início do processo se trabalha muito mais sobre o corpo real, as sensações, o tônus e os aspectos sensório-motores, embora, inevitavelmente, aparecerão outros aspectos relativos às relações com os outros e às ressonâncias

que daí advêm. Assim, as propostas vão se inter-relacionando, numa dinâmica que funciona como uma espiral, na qual os formandos vão passando por situações parecidas que implicam mudanças, e que são cada vez mais profundas, dependendo de sua implicação no processo. As propostas pretendem favorecer, cada vez mais, a escuta de si próprio, o autoconhecimento, e a escuta do outro, a capacidade de olhar, de observar e de escutar.

Nesse mesmo sentido, Miguel Llorca destaca que o desenvolvimento das competências deve seguir um caminho começando por aquelas que são relacionadas com o próprio psicomotricista, passando pelas que implicam a relação com os outros, e chegando àquelas relacionadas com as possibilidades de representação das vivências, que ao longo do processo vão se aprimorando. Esta descrição está de acordo, também, com a perspectiva de Camps e Mila *et al*., (2011), segundo os quais a formação pessoal corporal deve conter níveis progressivos de simbolização, partindo do prazer do jogo e dos estímulos sensório-motores, passando pela percepção das sensações do próprio corpo, dos objetos e dos outros e culminando na simbolização e representação.

Ibrahim Danyalgil, Isabel Bellaguarda e Leopoldo Vieira indicam que as competências fundamentais da formação pessoal são transversais e não lineares, ou seja, elas vão sendo trabalhadas simultaneamente ao longo de toda a formação, embora em alguns momentos possa se dar maior destaque para uma ou para algumas delas. A sua integração depende muito do tempo psíquico de cada formando, demorando o tempo que cada um necessita para ter a capacidade e coragem de enfrentá-las e trabalhá-las em si mesmo.

Além disso, a confrontação que a prática profissional oferece nos estágios, e que a partir de um determinado momento é realizada

em paralelo com a formação pessoal psicocorporal, permite o surgimento de diversas questões pessoais que o profissional vai tomando consciência e que necessita trabalhar para integrar melhor as competências. Neste caso, a supervisão permanente e a sua articulação com o trabalho da formação pessoal ocupam um lugar muito importante para o desenrolar do processo.

No entanto, segundo esses três formadores citados acima, pode-se destacar a existência de uma sequencialização que orienta, metodologicamente, o desenvolvimento dessas competências. Esse desenvolvimento passa, numa primeira fase, por um processo de sensibilização do corpo, inicialmente de contato com o objeto, depois de contato com o outro por meio do objeto e, finalmente, de contato direto com o corpo do outro. Esta progressão vai sendo aprofundada de acordo com a disponibilidade de cada um, e nesse processo é fundamental recuperar o prazer de brincar, entrando na dinâmica da criança, na regressão induzida pelo jogo e no simbolismo, o que permite entrar na dimensão corporal, redescobrindo o corpo afetivo, fantasmático e simbólico.

Este processo de evolução, que vai sendo conduzido para permitir a desculpabilização do contato corporal, é feito, num primeiro momento, por meio da agressividade e, em seguida, tocando os vínculos afetivos. A agressividade vivida no jogo é utilizada como forma de proporcionar a vivência do toque nas relações corporais de contato direto que surgem na brincadeira, sem que os participantes se apercebam disso (Figura 38). Isso faz com que eles diminuam as suas defesas psicotônicas e se permitam, depois, a tocar o outro de forma afetiva (Figura 39). Assim, cria-se a possibilidade de revivenciar esses vínculos e tocar nos afetos que esses vínculos provocam, acolhendo-os e aceitando-os, para que possam ser redimensionados e ressignificados.

Figura 38 – Agressividade como meio para tocar

Fonte: Arquivo de Leopoldo Vieira

Figura 39 – Toque afetivo

Fonte: Arquivo de Leopoldo Vieira

A partir dessa desculpabilização do corpo e da criação da possibilidade de comunicação tônico-afetiva, abrem-se diversas outras possibilidades. Geralmente as propostas seguem, no ínicio, uma sequência que corresponde à utilização de um dos materiais clássicos da Psicomotricidade em cada sessão como:

bolas, cordas, arcos. A utilização de cada um desses materiais tem objetivos específicos, de acordo com as suas possibilidades simbólicas, dando sinais que proporcionam uma leitura de como cada formando está a viver o processo, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades.

Por exemplo, as bolas permitem estimular o dinamismo e a redescoberta do prazer de brincar; as cordas a construção dos vínculos e das relações afetivas; os arcos permitem viver o dentro e o fora, experimentando de uma forma cada vez mais intensa relações corporais que remetem o formando para as vivências primárias e o sentimento de pertencimento ou não pertencimento; o jornal é utilizado para provocar a desconstrução e a desordem, possibilitando, em seguida, a reconstrução e a reorganização.

Luis Martini corrobora essas perspectivas, afirmando que no início da formação é necessário diminuir a intelectualização, e criar uma familiaridade com o *setting*. Isso deve ser feito por meio de vivências que tenham forte componente emocional, permitindo a expressão dos conteúdos mais arcaicos, como a agressividadea afetividade, o prazer das relações corporais e o prazer de brincar. A partir do momento em que a pessoa está mais familiarizada com esses conteúdos, pode-se começar a trabalhar outros. Para que a flexibilidade necessária a esse processo possa ser posta em prática, os formadores devem ter uma noção muito clara dos conteúdos básicos a serem trabalhados em cada etapa da formação, que devem estar organizados de forma estratégica. Desse modo, é possível preparar os formandos para viverem o que é esperado em cada um desses momentos.

Esta evolução segue, de certa maneira, a mesma evolução dos grupos de intervenção psicomotora, descrita anteriormente, baseada na ideia da parábola, apresentada por Lapierre (2010). Inicialmente o grupo realiza mergulhos cada vez mais

profundos nos conteúdos das relações corporais, por meio dos quais cada um vai ressignificando os seus registros, memórias e atitudes, para, depois de terem um domínio corporal sobre esses conteúdos, poderem aprimorar a sua vivência na relação com o outro. Isso corresponde a um percurso que vai desde a sensibilização até à profissionalização, preparando os psicomotricistas em formação para a vivência de todos os conteúdos necessários à sua prática profissional, tal como podemos ver na imagem seguinte (Figura 40).

Figura 40 – Percurso da sensibilização à profissionalização

Fonte: Arquivo dos autores

Luis Martini refere que, além de as competências pessoais, é importante preparar os formandos para desenvolverem as competências metodológicas necessárias para iniciar as atividades da formação profissional (estágios supervisionados), que, a partir de um determinado momento, acontecem em paralelo com a formação pessoal psicocorporal. Além disso, quando o aluno está numa fase da sua formação em que começará o segundo estágio é necessário realizar um aprofundamento na capacidade

da descodificação simbólica, que é uma competência fundamental para esta fase da sua formação profissional. Por fim, é importante trabalhar conteúdos que ajudam na preparação do final do processo, relacionados com a resolução dos vínculos afetivos com o grupo, a preparação para a autonomia e a construção do vínculo profissional.

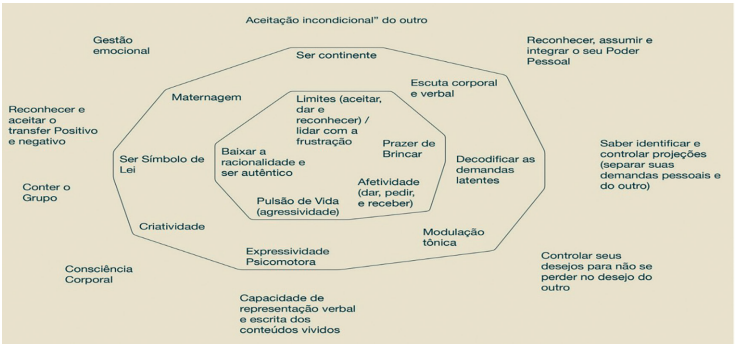
Resumindo, podemos organizar os conteúdos da formação pessoal psicocoporal em três níveis distintos. O primeiro nível envolve conteúdos nucleares, de ordem intrapessoal e intrapsíquicos, tais como: o resgate do prazer de brincar, da autenticidade, da pulsão de vida e da capacidade para viver relações corporais afetivas, saber dar e aceitar limites e lidar com a frustração. Esse nível tem como objetivo principal: preparar e sensibilizar o grupo para o trabalho corporal.

O segundo nível envolve conteúdos de relação, de ordem interpessoal, a saber: a expressividade psicomotora, a criatividade, ser símbolo de lei, praticar a maternagem, ser continente afetivo, escuta corporal e verbal, decodificar as demandas corporais latentes e a modulação tônica. Esse nível tem como objetivo principal capacitar o grupo para o encontro corporal com o outro, que é fundamental para a prática profissional do psicomotricista.

Por fim, o terceiro nível envolve conteúdos de relação, elaboração e organização, de ordem da conexão intra/interpressoal, tais como: identificar e controlar projeções, controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro, consciência corporal, conter o grupo, reconhecer e aceitar o transfer positivo e negativo, gestão emocional, aceitação incondicional do outro, reconhecer, assumir e integrar o seu poder pessoal, elaborar e representar os conteúdos vividos. Esse nível tem como objetivo principal aprimorar a capacidade de mediação corporal e de gestão emocional de si próprio e do grupo.

Na imagem seguinte (Figura 41), apresentamos esses três níveis de conteúdos da formação pessoal psicocorporal:

Figura 41 – Três níveis de conteúdos da Formação Pessoal Psicocorporal



Fonte: Arquivo dos autores

Para terminar, apresentamos um quadro (Quadro 5) que resume os critérios que os formadores entrevistados definiram para orientar a sequencialização do desenvolvimento das competências da formação pessoal psicocorporal, complementando com outros que não foram referidos por eles, mas, que encontramos na revisão da literatura:

Quadro 5 – Critérios para organização do desenvolvimento das competências

Critérios que orientam a sequencialização do desenvolvimento das competências da Formação Pessoal Psicocorporal
• Seguir do intra para o interpessoal; • Realizar um processo de sensibilização do corpo; • Começar por recuperar o prazer de brincar; • Começar com conteúdos relacionais menos arcaicos (agressividade) para chegar nos conteúdos mais arcaicos (afetividade, fusionalidade); • Ir introduzindo os materiais clássicos um de cada vez e orientar as propostas de acordo com a leitura simbólica da sua utilização; • Iniciar com atividades mais conduzidas, e depois realizar propostas mais abertas (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986; CAMPS; MILA et al., 2011); • Ir aprofundando as atividades de representação e simbolização.

Fonte: Arquivo dos autores

5 ETAPAS DA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

Um assunto que se relaciona com o anterior, e que julgamos importante abordar, é a existência de diferentes etapas na formação pessoal psicocorporal. Para aprofundar esta questão solicitamos aos formadores que colaboraram neste estudo para apresentarem a sua opinião sobre o assunto e cada um deles expôs ideias que se complementam entre si, as quais apresentamos em seguida.

Miguel Llorca define que na primeira etapa da formação se deve trabalhar a expressividade corporal; na segunda etapa se deve trabalhar as projeções dos formandos e a disponibilidade para o outro e na terceira etapa se deve trabalhar a capacidade de se distanciar e se analisar a si próprio e aos mecanismos inerentes às relações que se estabelece. Portanto, para ele, num primeiro momento devem se realizar vivências a partir da exploração dos materiais; num segundo momento vivências que aprofundem os conteúdos das relações corporais, desenvolvendo a capacidade de decodificação da utilização dos materiais e a decodificação das relações e, num terceiro momento, deve-se priorizar a realização de verbalizações aprofundadas no final das vivências corporais, nas quais o formador realiza perguntas que podem ajudar o formando a tomar consciência do seu processo formativo e dos conteúdos vividos.

Rui Martins aponta que a formação psicocorporal deve começar com propostas que estimulem a percepção do corpo como elemento básico da expressão psíquica do homem, desenvolvendo a noção do corpo e das suas funções de agir sobre o outro e ser agido (reciprocidade). Em seguida, devem se realizar propostas que trabalhem os seguintes elementos: o seu corpo e o do outro, explorando a relação tônica contentora; a ação sobre o objeto

e com o objeto, promovendo a iniciativa de utilização do objeto; o objeto como mediador de contato; o objeto como substituto representativo e simbólico do corpo do outro; o objeto simbólico como substituto de um objeto presente na realidade física, explorando o jogo simbólico; e o objeto funcional, estimulando a sua utilização para descobrir, representar, transformar e controlar. Seguidamente, devem se realizar propostas que desenvolvam a capacidade de gerir a distância interpessoal, tomando consciência dos vários tipos de proxêmica: íntima, pessoal, social e pública; por fim, devem realizar-se porpostas que estimulem a consciência de si pela integração social e pela expressão, por meio de situações em que se vive a simetria corporal, a oposição ou a complementaridade.

Luís Martini aponta que a primeira etapa da formação pessoal psicocorporal, que ocorre durante os primeiros módulos, deve ter forte componente emocional, relacionada com um resgate e construção de um espaço no qual os sentimentos e a expressão emocional tenham lugar. Essa expressão emocional é favorecida por meio de propostas que estimulem o resgate do prazer de brincar. Nesta primeira etapa, os conteúdos trabalhados são, principalmente, o prazer de brincar, a agressividade, a desculpabilização corporal, a disponibilidade corporal, a afetividade, a tomada de consciência da comunicação tônica e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Depois desse momento inicial, onde as vivências têm como objetivo um trabalho mais voltado para si próprio, começa uma nova etapa na qual os formandos começam a trabalhar as possibilidades de transferirem o que viveram para si, para a relação com o outro. Essa transferência é ensaiada nas relações corporais estabelecidas na formação pessoal e depois começa a ser testada nas relações corporais que se estabelecem no estágio

supervisionado, num movimento que vai de um olhar voltado mais para si, para um olhar mais voltado para o outro.

Esta evolução está de acordo com a progressão referida anteriormente, que acontece do intra para o interpessoal, defendida por Frimodt (2006 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011), Camps e Mila *et al*., (2011), Miguel Llorca, Cori Camps e Rui Martins. Na metodologia da formação pessoal do Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), esta segunda etapa corresponde à fase de preparação para o início do estágio supervisionado, que deve ser iniciado, no mínimo, dois módulos antes de começar o primeiro estágio. Nesta etapa começam a ser trabalhadas questões mais técnicas e metodológicas, relativas à integração de alguns elementos do *setting*, incluindo competências como saber usar a expressividade psicomotora e o aceitar e saber dar limites.

Segundo Luís Martini, antes do início do segundo estágio deve começar-se uma nova etapa que permita o aprofundamento da capacidade de decodificação simbólica. Posteriormente, antes do início do terceiro estágio, pode ser realizado um trabalho relacionado com a especificidade da população que vai ser atendida pelos alunos. Isso porque, na formação do CIAR, nesse estágio, os alunos podem escolher contextos diversos, incluindo intervenção com crianças com menos de 3 anos, pré-adolescentes, em Educação Especial, dentre outros. Por fim, a última etapa da formação corresponde a uma fase de preparação para o desligamento, autonomia e fortalecimento do vínculo profissional.

Ana Malheiros refere que a primeira etapa dessa formação consiste em (re)descobrir o corpo, o prazer, a potencialidade, os desejos, o que cada um pode e não pode fazer, em termos físicos e emocionais. Nesta etapa devem ser realizadas propostas que permitam trabalhar a relação a distância, a relação na proximidade,

o olhar, a agressividade, o toque, o acolhimento, e a contenção, proporcionando a (re)descoberta do próprio corpo como um corpo vivo, que toca e se deixa tocar, que tem desejos, vontades, que sente medo, angústia.

A segunda etapa consiste na descoberta das potencialidades do que se pode fazer com o que se aprendeu e ressignificou em nível das relações corporais na primeira etapa. A terceira e última etapa consiste na realização de propostas que promovam a integração da segurança nas suas capacidades e no crescimento realizado, sendo importante aprimorar a decodificação simbólica, por meio da exploração dos materiais com o objetivo de descobrir as suas potencialidades e finalidades. Além disso, é importante que nesta etapa os formandos experimentem o papel de conduzirem uma sessão como psicomotricistas, dividindo o grupo de formação em pequenos grupos. Desse modo, é possível estimular neles a integração do seu lugar de profissionais, reduzindo a sua angústia, medo e insegurança.

Ibrahim Danyalgil aponta que, depois do início do estágio e das supervisões, quando a pessoa já não está numa posição de viver os conteúdos que deseja, mas sim aqueles que o outro necessita, começam a aparecer determinadas dificuldades no nível das relações corporais, relacionadas com as questões de poder, onipotência, medos, faltas arcaicas, dificuldade em lidar com determinado gênero ou faixa etária ou com determinados conteúdos como agressividade, limites, maternagem. Essas dificuldades estão relacionadas com a história de vida de cada um e necessitam ser trabalhadas na formação pessoal.

Isabel Bellaguarda indica que, de um modo geral, a primeira etapa dessa formação é mais “explosiva”, na qual se descobre o prazer de brincar, principalmente, por meio da agressividade.

Essa agressividade vai sendo ajustada, por meio de propostas nas quais o “corpo no corpo” vai acontecendo sem os formandos se aperceberem disso. A partir desse encontro, corpo no corpo, pela brincadeira, pelo prazer e pela agressividade, podem ser tocadas emoções profundas relacionadas a sentimentos de presença/ausência, medo etc., o que amplia as possibilidades de relação com o outro.

Assim, o encontro que inicialmente era casual passa a ter uma intenção de comunicação afetiva, de abertura, de estar junto. Isso vai criando uma confiança interna, primeiro em si, para depois confiar no outro, criando uma base que dará suporte ao que será experienciado nas vivências posteriores, nas quais será fortalecida essa segurança pessoal e a identidade de cada um. Nesse encontro consigo mesmo, a pessoa vai ajustando a sua relação com o poder, para assumí-lo sem precisar desqualificar o outro, aprendendo a ajudá-lo a assumir o seu lugar, numa relação mais igualitária.

Dessa forma, cada um vai percebendo que pode assumir os seus desejos, sem medo da rejeição ou de ficar prisioneiro das relações que estabelece, integrando o poder que está relacionado com a capacidade de fazer escolhas, de estar junto até onde a pessoa quer e da forma que considera ser melhor para si e para o outro; de dizer “sim” e “não”, e todos os restantes detalhes que modulam a relação com o outro, e que a formação pessoal psicocorporal tenta abordar. Segundo Isabel Bellaguarda, é dessa forma que vão sendo trabalhados os cinco parâmetros que André Lapierre definiu que mobilizam a relação com o outro, que são: o dar, o receber, o tirar, o recusar e o pedir, acerca dos quais vão sendo conduzidas as vivências, de modo que as pessoas possam encontrar as suas estratégias para lidar com esses parâmetros.

Em complementaridade, Leopoldo Vieira menciona que o trabalho de conteúdos relacionados à sensualidade ou sexualidade, por exemplo, não podem ser realizados numa primeira etapa da formação. Isso porque, a desculpabilização do corpo, necessária ao desenvolvimento desse tipo de competências, só estará desenvolvida depois de um trabalho mais substancial no que toca à vivência de relações afetivas, ao desenvolvimento da confiança e da segurança no grupo e nos formadores e à integração dos limites.

Além disso, Leopoldo Vieira destaca que a sessão de jornal, geralmente, é um marco no que toca à inclusão e união do grupo, ao sentimento de pertencimento de cada um a esse grupo e à confiança que se estabelece entre os colegas e com os formadores. Isso porque a condução dessa sessão permite viver a desconstrução, numa metáfora de quebra das barreiras sociais e a destruição e a fragmentação, para depois se realizar uma reorganização interna, a partir da qual a pessoa se sente mais integrada e estruturada e com um forte sentimento de pertencimento em relação ao grupo.

Por sua vez, Rodrigo Feller aponta aspectos coincidentes com o que foi mencionado anteriormente. Segundo ele, a agressividade, geralmente, é o primeiro conteúdo a ser trabalhado nas sessões, seguindo-se a aceitação do próprio corpo e, depois, a afetividade, e a desculpabilização do próprio corpo está presente quando se trabalha qualquer um desses conteúdos. Além disso, ele reforça que sensualidade e a sexualidade são conteúdos que só devem ser trabalhados posteriormente, quando a confiança em si, no formador e nos outros se encontra bem estabelecida.

Abaixo, destacamos um quadro (Quadro 6) que resume as diversas etapas da formação pessoal psicocorporal descritas pelos formadores:

Quadro 6 – Etapas da Formação Pessoal Psicocorporal

Etapas da Formação Pessoal Psicocorporal
• Construção da confiança no grupo e no formador; • Preparação para a transferência do que vivem para si para o trabalho com o outro; • Aprofundamento da capacidade de decodificação simbólica; • Preparação da resolução dos vínculos afetivos que foram criados no grupo, e desenvolvimento da autonomia e do vínculo com a profissão.

Fonte: Arquivo dos autores

6 DIFICULDADES OU MECANISMOS DE DEFESA NA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

No que tange às principais dificuldades ou mecanismos de defesa que dificultam a integração das competências da formação pessoal psicocorporal, os formadores que colaboraram neste trabalho indicaram alguns aspectos em comum e outros complementares. A onipotência, a racionalização, e a intelectualização foram aspectos referidos por quase todos os formadores.

Anne Lapierre aponta que o que dificulta a integração das competências são condicionantes relacionadas com o tipo de personalidade de cada um, e com a educação e a história pessoal e familiar, nomeadamente no que toca a questões como: religião, tabus, relação com os pais, traumas, abusos, negligência.

Segundo Cori Camps, as dificuldades mais comuns que aparecem são as que estão relacionadas com o contato corporal, especialmente, aquelas que são realizadas com os olhos fechados e que envolvem o deixar ser tocado. Devido aos tabus sociais que envolvem o corpo, os formandos confundem o contato corporal afetivo com a sexualidade, pois vivem com um corpo muito sexualizado. Isso exige a realização de um processo que permite viverem o corpo como um instrumento, como um meio para o trabalho em Psicomotricidade, diminuindo os tabus.

Além disso, Cori Camps aponta que se encontram dificuldades mais particulares, por exemplo, o medo de realizar vivências com os olhos cobertos, porque não podem exercer o controle sobre a situação, o que está relacionado com a omnipotência. Isso faz com que nessas vivências as pessoas fiquem tontas, desequilibrem-se, o que demonstra como as questões psíquicas estão relacionadas com aspectos psicomotores.

Por último, Cori Camps refere que alguns formandos têm dificuldade para entrar no jogo simbólico, pois pensam que por serem adultos não têm por que jogar, o que está relacionado com a racionalização e a intelectualização já referidas. A experiência de Cori Camps está alinhada com o que defendem Llorca Sánchez (2008), quando apontam que as pessoas que são muito intelectuais têm dificuldade de realizar as vivências da formação pessoal psicocorporal, pois é difícil para elas diminuir a racionalidade e entrar no jogo simbólico. Essa excessiva racionalização, ou não deixar fluir as emoções, como indica Miguel Llorca, faz com que os alunos tenham dificuldade em perceber e exprimir os seus sentimentos em relação àquilo que vivem nas sessões e em compreender o porquê da realização do jogo na formação.

Ibrahim Danyalgil afirma que no início da formação, geralmente, o maior mecanismo de defesa que aparece é a intelectualização. Depois surgem os mecanismos de defesa relacionados com o poder (impotência, omnipotência) e o medo de entrar na dimensão fantasmática, ou seja, não chegar a conteúdos mais profundos por medo do abandono. O processo de aceitação de si mesmo e do outro é o que permite ao indivíduo não ficar preso nos mecanismos de defesa e ser mais autêntico. Além desses mecanismos de defesa descritos, surgem, também, comportamentos como a inibição ou a agitação. No entanto, o formador não deve se deter neles, respeitando o tempo psíquico de cada um, considerando-os

apenas como pontos de observação das dificuldades que cada um necessita superar.

Isabel Bellaguarda aponta as seguintes dificuldades: o medo da rejeição e da devoração, que não permite à pessoa se deixar ser penetrada e penetrar o outro; a projeção; a ansiedade persecutória, que gera um sentimento de insegurança básico e profundo, que é difícil de ser ultrapassado e que, por vezes, gera grandes conflitos; a omnipotência, exigindo demais dos outros e de si mesmo; a negação e as ambivalências.

Seguindo a mesma perspectiva, Leopoldo Vieira explica que a onipotência aparece quando a pessoa “acha que sabe tudo” e, portanto, não se deixa penetrar. A partir da sua larga experiência com grupos de formação pessoal, ele aponta que a sexualidade e a agressividade entram, também, como defesas, pois quando a pessoa não consegue controlar a sua sexualidade ou a sua agressividade, acaba usando-as como defesa para não entrar no afeto. Ou seja, prefere viver conteúdos menos arcaicos, como a sexualidade ou a agressividade para não viver conteúdos que se relacionam com períodos mais arcaicos do seu desenvolvimento, tais como a afetividade e a fusionalidade.

No quadro abaixo (Quadro 7), apresentamos as principais dificuldades ou mecanismos de defesa que aparecem na formação pessoal psicocorporal, baseando-nos naquelas referidas pela maioria dos formadores entrevistados:

Quadro 7 – Principais dificuldades ou mecanismos de defesa

Principais dificuldade ou mecanismos de defesa na Formção Pessoal Psicocorporal
• Racionalização; • Intelectualização; • Omnipotência.

Fonte: Arquivo dos autores

7 METODOLOGIA IDEAL PARA A FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

Neste ponto, discutiremos a metodologia ideal para a formação pessoal psicocorporal relativamente a: estrutura, duração e periodicidade das sessões; duração da formação; momento do curso em que deve ser realizada; materiais (físicos e sonoros); consignas (instruções) obrigatórias; tipo de condução (dirigida/não dirigida) e avaliação (informal e formal). Sobre este assunto, cada formador apresentou a perspectiva da formação na qual trabalha e, também, aquilo que considera como ideal, mas que não é possível de ser posto em prática por causa de restrições institucionais e sociais.

Relativamente à estrutura das sessões, todos os formadores indicam que ela deve ter os seguintes momentos: roda de conversa inicial, vivência corporal e roda de conversa final. No entanto, alguns formadores apresentaram algumas especificidades. Ana Malheiros indica um momento antes da roda de conversa incial, que seria de acolhimento, e dividiu o momento de vivência corporal em dois: o de jogo e o de relaxamento. Anne Lapierre defende que, depois do momento de verbalização ou roda de conversa final, deve ser respondido um questionário completo com questões relacionadas ao conteúdo/competência principal que foi trabalhado naquela sessão. Posteriormente, deve ser realizado um momento de discussão verbal, no qual o formador apresenta questões aos alunos sobre aquilo que eles viveram e relaciona o que for verbalizado com a teoria existente sobre os conteúdos trabalhados.

Cori Camps aponta que deve acontecer um primeiro momento de encontro com o próprio corpo, com alongamentos, relaxamento etc., depois a vivência corporal de distintas propostas, seguindo-se uma verbalização em dupla, ou com as pessoas com quem

vivenciou algum conteúdo corporal. Em seguida, os alunos devem realizar uma escrita individual sobre o que foi vivido, depois falar, refletir ou teorizar sobre o vivido no seu trio de referência; e, por fim, realizar o encontro geral com todo o grupo, para o formador ressignificar o que foi trabalhado desde o marco teórico e a partir do que observou na dinâmica de cada participante e do grupo. Além disso, entre cada sessão de formação, os alunos devem realizar uma memória sobre o que viveram, relacionando esses conteúdos vividos com conhecimentos teóricos, à semelhança do que foi descrito anteriormente no trabalho de Camps e Mila *et al*., (2011).

Relativamente à duração de cada sessão, Luís Martini e Rodrigo Feller definem 4 horas. Porém, Rodrigo Feller aponta que o tempo de duração de cada sessão depende dos conteúdos que são trabalhados e da percepção do movimento do grupo. No mesmo sentido, Ibrahim Danyalgil refere que cada sessão das formações que conduz dura, geralmente, entre duas horas e meia e três horas, embora o tempo de vivência corporal propriamente dito varie um pouco de uma sessão para outra, dependendo do tipo de sessão que é realizada e dos seus objetivos.

Ana Malheiros aponta que cada sessão deve durar 3 horas, à semelhança de Anne Lapierre, que defende mais uma hora para o momento de discussão posterior, que deve acontecer entre o formador e os alunos. Cori Camps aponta que a metodologia da Universidade Roviri e Virgili se baseia na realização de sessões um sábado por mês, durante nove horas, perfazendo cerca de cento e sessenta horas de formação, mais o tempo em que os alunos realizam a sua memória. Segundo ela, esta metodologia funciona muito bem, pois são muitas horas seguidas em que as mesmas pessoas estão juntas, o que permite que se aprofunde mais os conteúdos. Em vivências mais curtas e espaçadas é como recomeçasse o que foi trabalhado anteriormente a cada

sessão. Durante o tempo que acontece entre cada vivência e no qual os alunos escrevem a sua memória, acabam por se dar conta de coisas que aconteceram, que num primeiro momento não havia sido possível tomarem consciência, reelaborando, assim, esses conteúdos.

Por sua vez, Miguel Llorca afirma que na Universidade de La Laguna cada sessão tem 2 horas de duração, aproximadamente, e acontecem pelo menos uma vez por semana. Rui Martins descreve que na Licenciatura em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana são realizadas aulas de 1h30min com uma periodicidade bissemanal.

Relativamente à periodicidade das sessões, Ana Malheiros e Luís Martini defendem a realização de sessões quinzenais. Rodrigo Feller refere que o tempo de separação entre sessões de cerca de quinze dias a um mês é bom, pois, menos que isso pode ser pouco para os alunos elaborarem as vivências, e mais, pode dificultar a sua entrega, pelo fato de as defesas psíquicas voltarem a se organizar. Ibrahim Danyalgil defende que devem ser realizadas sessões/encontros a cada mês, para que possa haver uma escuta frequente dos alunos e das angústias e dificuldades que estão a passar nos estágios supervisionados, pois é essa escuta permanente e o trabalho sobre essas dificuldades que fazem com que ocorra a transformação pessoal.

Sobre esta questão, como vimos anteriormente, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) destacam duas possibilidades que, de certa forma, contemplam as diversas perspectivas aqui apresentadas. Uma das modalidades consiste em sessões regulares de 3 ou 4 horas, duas vezes por semana, com um espaço de dois dias entre as sessões, e a outra consiste em estágios regulares de seis ou sete dias a cada dois meses.

Quanto à duração da formação, Ana Malheiros defende que deveria ser, no mínimo, de quatro anos, perfazendo cerca de 300 horas, sendo realizada desde o início do curso. Anne Lapierre referiu, também, que deveria ter um mínimo de 300 horas. Cori Camps descreve que o Mestrado em Terapia Psicomotora da Universidade de Rovira e Virgili tem a duração de dois anos acadêmicos, de Outubro a Junho, totalizando cerca de 160 horas de formação, mais o tempo em que os alunos realizam a sua memória.

Por sua vez, Rui Martins refere que a formação na Faculdade de Motricidade Humana ocorre durante um semestre, totalizando 39 horas de formação. No entanto, para ele a duração ideal seria um ano de formação, ou seja, dois semestres de aulas bissemanais de 1h30min, totalizando 78 horas de formação. Porém, nessa instituição a formação pessoal psicocorporal não contempla a aprendizagem de aspectos metodológicos, que são desenvolvidos em outras disciplinas.

Sobre esta questão, Ibrahim Danyalgil destaca que essa formação nunca terá um tempo ideal, pois para alguns formandos dois anos são suficientes, mas para outros seria necessário mais tempo, para integrarem melhor as competências necessárias. Para ele, a estrutura mínima de cerca de 200 horas distribuídas em dois anos de formação permite um tempo mínimo de amadurecimento, e a mudança pessoal necessária e relativa à problemática de cada um. Trata-se de um tempo mínimo para que todos os formandos passem, pelo menos de uma forma básica, por todos os conteúdos necessários, talvez não de forma suficiente para desbloquear todos os seus conflitos, mas pelo menos para saberem que eles existem e que necessitam tê-los em conta quando estiverem em intervenção.

Por sua vez, Isabel Bellaguarda refere que o ideal seria que a formação tivesse uns 3 ou 4 anos de duração. No entanto, no

contexto da sociedade atual é difícil manter uma pós-graduação com esse tempo de duração. Por esse motivo, na formação em pós-graduação oferecida pelo CIAR adotou-se um tempo de formação mínimo de 2 anos, que dá uma base para que depois o profissional vá se desenvolvendo com a prática e a supervisão. Essa base possibilita ao profissional assumir o seu lugar de poder, daquele que comunica com afeto, corpo no corpo, sem medo de ser "afetado" pelo outro, e com um domínio mínimo dos parâmetros teóricos e metodológicos que dão a estrutura e as possibilidades de intervenção. A competência de intervenção profissional vai depender do nível de investimento que cada um fizer na sua prática e supervisão.

No mesmo sentido, Luís Martini e Rodrigo Feller afirmam que a formação pessoal deve ter um total de 210 horas, que é o básico para capacitar as pessoas para trabalhar em contexto escolar com crianças e pré-adolescentes. Para eles, este tempo de formação não habilita à prática com adultos ou clínica, que necessita de um investimento posterior. Esta questão será discutida de forma mais pormenorizada mais à frente.

Em relação ao momento da formação do psicomotricista em que deve ser realizada a formação pessoal psicocorporal, Cori Camps refere que na Universidade Rovira e Virgili é realizada desde o início do curso, depois de duas semanas de trabalho em seminários teóricos. No caso da Faculdade de Motricidade Humana ela é realizada, segundo Rui Martins, no 1º semestre do 1º ano curricular. Ibrahim Danyalgil defende que essa formação deve ser realizada desde o início do curso até seu final, iniciando-se o estágio supervisionado após os primeiros 6 meses de formação pessoal. Segundo ele, a formação deve estar distribuída por todo o curso para que as tensões se vão dissipando aos poucos e para que as discussões realizadas não se tornem teóricas demais.

Isabel Bellaguarda defende, também, que essa formação deve começar no início do curso, associada a uma formação teórica que contemple conteúdos como: desenvolvimento e teoria dessa prática profissional; desenvolvimento humano; psicopatologia; história da Psicomotricidade. Em seguida, quando o formando ainda não está preparado intelectualmente, mas já tem um mínimo de preparação no plano pessoal e corporal, pode começar o estágio supervisionado, assumindo a condução de sessões com crianças no âmbito escolar. No estágio, o formando contata com o que ele consegue e não consegue fazer, com aquilo que ele é e com aquilo que ele não consegue ser e a supervisão vai dando orientações sobre como conduzir as sessões nos seus diversos momentos.

Nessa mesma perspectiva, Rodrigo Feller defende que essa formação deve ser feita desde o início do curso, pois ela é o principal trabalho a ser desenvolvido. Os estágios supervisionados devem começar algum tempo depois, quando os formandos têm algum trabalho de sensibilização e orientação corporal, diminuindo a sua ansiedade, e permitindo que as crianças com quem trabalharão tenham a oportunidade de viver a intervenção realizada pelos alunos com um mínimo de capacitação. No mesmo sentido, Ana Malheiros e Luís Martini referem que esta formação deve ser feita desde o ínicio do curso, e Miguel Llorca acrescenta que ela deve ser realizada paralelamente à formação teórica.

Relativamente aos materiais utilizados, Ana Malheiros indica as bolas, arcos, cordas, bastões, tecidos, jornal, caixas, gelatina, paraquedas, música, areia e, principalmente, o corpo. Cori Camps indica os materiais típicos da sala de Psicomotricidade, ou seja, espaldares, bancos, bolas de todos os tamanhos, balões, tecidos, tubos de espuma, instrumentos de música, colchões, madeiras de construção, fantasias e jornais.

Além disso, Cori Camps destaca a importância da utilização da música, e defende que ela deve estar de acordo com as diversas propostas. Na formação que ela dinamiza, no primeiro ano, a música é utilizada como mediador, e, no segundo ano, utiliza-se pouco, pois entende-se que os formandos não devem estar dependentes da música para entrarem nos conteúdos de cada sessão. Rodrigo Feller refere, também, que a música é de grande importância, na medida em que ajuda os adultos a diminuirem as defesas, e aponta que ela deve estar de acordo com a faixa etária e o conteúdo a ser trabalhado.

Rui Martins indica a utilização de material psicomotor diverso (incluindo materiais musicais) e material audiovisual. Miguel Llorca refere música, bolas, cordas, arcos, paus, papel, caixas de papelão, tecidos, tinta e formas de espuma ou borracha. Luís Martini aponta os materiais clássicos da Psicomotricidade (bolas, cordas, arcos, tecidos, bastões, caixas, entre outros), colchões, tintas e som.

No que toca às consignas, isto é, as instruções que são passadas aos alunos como algo que, obrigatoriamente, devem seguir, Ana Malheiros aponta o cuidado com o outro e consigo, respeitar os limites do espaço e realizar o jogo de forma não verbal. Cori Camps refere não causar danos no outro nem em si próprio, não utilizar material que não está contemplado na proposta, respeito a todas as pessoas do grupo, confidencialidade, e quando a proposta for em silêncio, mantê-lo. Luís Martini indica não conversar, manter a sua integridade física e a do outro e resguardar o caráter simbólico das relações vividas, ou seja, não confundir os conteúdos simbólicos experienciados nas sessões com o que se vive na realidade, fora das sessões. Miguel Llorca aponta não falar, não causar dano no outro nem em si próprio, cuidar do material e não fazer juízos de valor em relação ao outro.

Rui Martins refere que não utiliza instruções obrigatórias, mas princípios de orientação, tais como: permitir que as atividades sejam mais livres e espontâneas ou mais estruturadas e conduzidas. Isso varia de acordo com o nível de autonomia do grupo e os objetivos das sessões, que poderão ser: conduzir os formandos a viverem algum conteúdo particular, ou verificar o que eles conseguem viver e mentalizar de forma espontânea.

Relativamente ao tipo de condução que deve ser feita (dirigida/não dirigida), Ana Malheiros indica que a condução deve ser dirigida, mas permitindo o jogo espontâneo do grupo na maior parte do tempo. Anne Lapierre refere que, em cada sessão, o formador deve ter claro as propostas que deve apresentar ao grupo, mediante o conteúdo principal que pretende trabalhar, dando indicações precisas sobre aquilo em que pretende que o grupo esteja focado. Cori Camps destaca que as propostas devem ser abertas e o formador deve deixá-las evoluírem de acordo com as necessidades do grupo.

Luís Martini defende que a condução das sessões deve ser dirigida no início e depois não dirigida. Miguel Llorca refere que a condução deve ser, majoritariamente, não dirigida. Rodrigo Feller aponta que as intervenções do formador são feitas de forma verbal e não verbal, incluindo desde a explicação clara do que vai ser trabalhado na sessão até a forma de entrega dos materiais. Cada uma dessas intervenções tem um significado e uma intencionalidade específicos, que variam de acordo com o momento do grupo e o que o formador pretende provocar e trabalhar. Essa escolha é feita a partir daquilo que ele conhece do grupo, da leitura que faz na roda de conversa inicial e de como a sessão decorre. Para que a sessão não se perca, o formador deve estar atento ao percurso do grupo, para saber em qual momento deve intervir e de qual forma.

Essas perspectivas, na sua maioria, parecem estar de acordo com a pedagogia defendida por Aucouturier, Darrault e Empinet (1986). Esses autores destacam que antes de se iniciar cada vivência, o formador deve lembrar, se for necessário, os limites e as regras da formação e, em seguida, o sentido da sua proposta, por meio de instruções bem claras. Segundo eles, no início da formação é necessário intervir de forma mais frequente e dar instruções mais precisas, ao passo que num estágio mais avançado da formação, no qual as pessoas desenvolveram uma disponibilidade maior para as propostas, uma curta instrução pode ser suficiente para dar a orientação das situações.

Além disso, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) indicam que, durante as vivências, o formador deve permanecer à escuta do grupo, por meio da leitura das suas produções não verbais, das tensões, dos gestos, das vozes, das posturas, dos olhares e das respirações, e fazer evoluir as situações com a sua empatia tônica. Isso pressupõe que ele vá adaptando as suas propostas de acordo com as respostas do grupo e com a estratégia da sessão. A sua atitude na condução das propostas deve ser flexível e fluida, dando uma impressão de harmonia e pondo em prática uma pedagogia aberta, que favoreça a evolução do grupo, sem esquecer o quadro geral da formação.

Em relação à avaliação informal e formal da aquisição das competências, Ana Malheiros defende que a avaliação deve ser informal e formal, por meio da aplicação de questionários. Cori Camps explica que a avaliação na Universidade de Rovira e Virgili é feita por meio de uma memória pessoal. Para Ibrahim Danyalgil a avaliação deve ser feita por processos autoavaliativos sobre os conteúdos vividos e aspectos metodológicos, para perceber se os alunos estão conseguindo integrar noções fundamentais, tais como a capacidade de decodificação simbólica do uso dos

materiais. Além disso, é importante o formador saber como os alunos estão intervindo no estágio com as crianças, para verificar se estão conseguindo internalizar as competências e transferi-las para o trabalho de intervenção.

Por sua vez, Isabel Bellaguarda aponta que a avaliação é uma tarefa difícil, pois confronta o formador com dificuldades relacionadas com a transferência e a contratransferência, que devem ser controladas. No entanto, os formadores têm esse importante papel de realizar uma avaliação contínua, periódica, sistemática e individualizada, com base na perspectiva de cada um e nas suas possibilidades e capacidades. Na perspectiva de Isabel Bellaguarda, os meios utilizados devem ser a autoavaliação acerca do que cada um pensa sobre si mesmo, do que vai tomando consciência sobre si próprio e sua história, do que pode assumir e integrar. Isso oferece as diretrizes aos formadores do que cada formando precisa trabalhar em si mesmo e os pontos que precisam ser aprofundados ou melhorados.

Além disso, Isabel Bellaguarda afirma que é importante realizar momentos de avaliação formal das competências fundamentais dessa formação, por meio de fichas com pontuação para cada competência, preenchidas pelos próprios formandos, colegas e formadores. Essas fichas devem ser preenchidas quando os formandos têm um mínimo de entrosamento e conhecimento uns dos outros, de capacidade para serem autênticos e para escutarem o que os outros pensam sobre eles.

À semelhança do que defende Ibrahim Danyalgil, Isabel Bellaguarda aponta que a avaliação proveniente dos supervisores de Estágio é importante, na medida em que ajuda a avaliar a integração das competências pessoais no exercício da prática profissional. Essa avaliação deve ser feita por meio das informações fornecidas pelos supervisores e pelos relatórios de

Estágio, nas quais cada formando descreve os seus pontos fortes e as suas fragilidades.

Leopoldo Vieira defende a importância da avaliação informal, referindo que é possível perceber que a pessoa integrou as competências fundamentais, quando: assume e vai fortalecendo a sua disponibilidade corporal; mostra-se disponível para viver os diferentes conteúdos psicocorporais; entra nas propostas sugeridas; não intelectualiza tanto e não necessita tanto da música para entrar nas vivências corporais.

Luís Martini refere como instrumentos de avaliação as autoanálises, nas quais os alunos fazem o relato das suas vivências, dos seus sentimentos e das suas dificuldades; os questionários realizados sobre os conteúdos de cada vivência, que também foram referidos por Ana Malheiros e Anne Lapierre; as tabelas/fichas de autopercepção da aquisição de competências, também referidos por Isabel Bellaguarda, e as análises dos formadores.

Miguel Llorca descreve que a avaliação na Universidade de La Laguna, à semelhança do que é feito na Universidade Rovira e Virgili, é realizada por meio da elaboração das memórias de sessão, que devem partir da reflexão pessoal sobre o que é vivido e relacioná-la com os conteúdos teóricos. Por sua vez, Rui Martins menciona que a avaliação feita na Faculdade de Motricidade Humana utiliza como instrumentos de avaliação formal o Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE), de Hojat *et al* (2001), a Escala de Capacidades da Inteligência Emocional (ECIE), adaptada por Vilela (2006), o Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) de Buhrmester, Furman, Wittenberg e Reis (1988), adaptado por Mota e Matos (2008), o Questionário sobre a percepção de mudança desde o início da formação do psicomotricista, de Mila e Camps *et al* (2011), o Interpersonal Reactivity Index (IRI), de Davis (1983) e o Beck Youth Inventories, de Beck, Beck, Jolly e Steer (2005).

O quadro abaixo (Quadro 8) resume os aspectos que a maioria dos formadores defende, ou seja, aqueles que reúnem maior consenso, relativamente à metodologia de formação que consideram ideal e não aquela que, efetivamente, põem em prática nas instituições de formação onde trabalham:

Quadro 8 – Metodologia considerada ideal para a Formação Pessoal Psicocorporal

Metodologia ideal da Formação Pessoal Psicocorporal
• **Estrutura base das sessões:** Conversa inicial, vivência corporal, conversa final; • **Periodicidade e duração das sessões:** uma ou duas vezes por semana durante 1h30 a 2h, ou encontros espaçados com cerca de um mês de intervalo com uma sessão ou mais, com cerca de 3h cada; • **Duração da formação:** 3 anos ou mínimo 300h; • **Momento de realização:** desde o início do curso; • **Materiais:** música, materiais clássicos utilizados em Psicomotricidade, tintas, água, areia, argila, entre outros; • **Condução das sessões:** no início mais dirigida e depois mais aberta; • **Consignas:** questões de segurança física dos participantes e do local onde acontecem as sessões; não utilização da palavra; respeito pelas questões éticas da formação; • **Avaliação:** informal utilizando a escuta, a leitura e a decodificação simbólica; e formal através de questionários, autoanálises, memórias das sessões, ou instrumentos padronizados.

Fonte: Arquivo dos autores

8 ARTICULAÇÃO ENTRE AS FORMAÇÕES PESSOAL PSICOCORPORAL, TEÓRICA E PROFISSIONAL (ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS)

Outra questão que consideramos importante abordar, tendo em conta que existe pouca bibliografia sobre este assunto, é a articulação entre os conteúdos da formação pessoal psicocorporal, da formação teórica e da formação profissional (Estágios supervisionados). Relativamente a esta questão, todos os formadores apontaram a estreita relação que existe entre estas três áreas da formação do psicomotricista e a importância de estarem bem articuladas entre si.

Todos defendem que a formação pessoal psicorporal e a formação teórica devem começar antes dos estágios supervisionados, para os quais o aluno deve ter um mínimo de preparação e competência teórica, metodológica e relacional ou de atitude. No entanto, a perspectiva de Rui Martins diverge dos restantes formadores relativamente ao momento do início da formação profissional, pois, segundo ele, os estágios devem ser realizados posteriormente à formação pessoal. Por sua vez, os restantes formadores defendem a importância de continuar a formação pessoal psicocorporal enquanto ocorre a formação profissional, de modo que as dificuldades relacionais que aparecem nos estágios possam ser trabalhadas nas aulas de formação pessoal psicocorporal.

Ana Malheiros aponta que a formação pessoal deve ser aquela para a qual deve ser dada maior ênfase no início da formação, para que o aluno possa ter um primeiro contato com o *setting* sem intelectualizar tanto, e depois possa ir se apropriando dos conceitos teóricos, com uma noção mais clara do que eles representam, o que irá prepará-lo para a formação profissional que começará depois. Como estratégias de articulação entre a formação pessoal psicocorporal e profissional, refere que é importante as supervisoras do Estágio participarem das sessões de formação pessoal, para conhecerem melhor os alunos, bem como suas potencialidades e dificuldades e discutirem com os formadores os conteúdos e vivências que o grupo e cada aluno necessita vivenciar.

Como estratégias de articulação entre a formação pessoal psicocorporal, teórica e profissional, Ana Malheiros defende que os professores das disciplinas teóricas deveriam, idealmente, reunir-se com os formadores e com os supervisores, para que todos decidissem em conjunto quais os conteúdos mais relevantes a serem trabalhados nas aulas teóricas. Essa escolha deve estar de

acordo com o momento de formação em que a turma se encontra, e com os conteúdos vividos nas sessões de formação pessoal psicocorporal e nos estágios supervisionados.

Ibrahim Danyalgil defende, também, a importância do diálogo como estratégia de articulação entre a formação pessoal psicocorporal e a formação profissional. Para ele, esse diálogo deve acontecer, inicialmente, entre os formadores e os supervisores, discutindo as dificuldades de cada formando, para depois trocarem essas informações, a partir das quais vão gerindo o processo de cada aluno. Essas informações e sinalizações permitem perceber que momento de evolução na aquisição de competências é que cada aluno está vivendo e quais dificuldades necessita trabalhar na formação pessoal psicocorporal.

Segundo Ibrahim Danyalgil, na fase em que a formação pessoal e a formação profissional acontecem paralelamente, a condução das sessões de formação pessoal psicocorporal depende muito da escuta que é feita do grupo nos momentos de verbalização inicial, na qual são expostas as dificuldades que cada um vive no seu estágio. A formação pessoal psicocorporal assume, então, um lugar de experimentação das questões práticas e metodológicas, e não apenas um lugar de vivências pessoais.

Isabel Bellaguarda reforça que a prática pessoal está diretamente ligada com a prática profissional e vice-versa, então, é muito importante a realização desta interlocução entre os formadores e os supervisores. Esse intercâmbio deve acontecer por meio de reuniões realizadas antes de cada sessão de formação pessoal, para ajudar a preparar o que deve ser trabalhado nessa sessão.

Nesse mesmo sentido, Leopoldo Vieira, aponta que os supervisores, ao perceberem as dificuldades que os alunos sentem nas relações que estabelecem com as crianças no

estágio, devem indicar aos formadores os conteúdos que esses alunos necessitam trabalhar nas sessões de formação pessoal. Esses conteúdos das relações corporais podem ser a afetividade, a agressividade, a maternagem, a feminilidade, a masculinidade, o empoderamento, dentre outros.

Luis Martini refere, à semelhança de Ana Malheiros, que a presença dos supervisores nas vivências da formação pessoal pode ser um fator favorável, na medida em que aumenta a proximidade entre os alunos e os seus supervisores, redimensionando a relação que estabelecem. Isso permite que a relação de supervisão se torne menos tensa e diminui a sensação de julgamento e avaliação por parte dos alunos. Além disso, os supervisores podem ter um contato direto com os conteúdos que estão sendo vividos e trabalhados na formação pessoal, o que os ajuda a entender o momento do processo de formação em que cada aluno se encontra, da mesma forma que permite aos formadores terem informações diretas sobre as dificuldades de ordem pessoal que cada formando vive no Estágio.

Rui Martins aponta que a formação teórica deve proporcionar uma reflexão sobre os conteúdos vividos na formação psicocorporal, nomeadamente sobre assuntos como: o que é o corpo nas suas várias vertentes; o que é o corpo na relação com a atividade psíquica em termos cognitivos e emocionais; o que é ligar a atividade práxica à atividade gnósica; dar fundamentos neuropsicológicos sobre isso; o que é a noção de objeto (o corpo constituído como objeto e o corpo como interiorizador e como elemento fundamental para a representação dos outros objetos); a consciência emocional (modelos da inteligência emocional e da comunicação não verbal).

Além disso, Rui Martins defende que esses conteúdos devem ser resgatados nas unidades curriculares que desenvolvem a

intencionalidade metodológica, e que preparam o aluno para os Estágios. Nesse período, o supervisor vai propondo a reflexão ao aluno sobre o que poderá estar desadequado no seu trabalho, e nos casos em que surgem dificuldades maiores nas questões psicocorporais e relacionais os docentes podem encaminhar os seus alunos para psicoterapia.

O quadro a seguir (Quadro 9), resume os aspectos que a maioria dos formadores considera relevantes sobre a articulação entre as três áres de formação do psicomotricista: a formação pessoal psicocorporal, a formação teórica e a formação profissional (Estágios supervisionados).

Quadro 9 – Articulação entre as áreas de formação do psicomotricista

Articulação entre a Formação Pessoal Psicocorporal, a Formação Teórica e a Formação Profissional (estágios supervisionados):
• A formação pessoal psicocorporal e a formação teórica devem começar antes da formação profissional, e a partir de um determinado momento devem acontecer todas em simultâneo; • A formação teórica deve proporcionar uma reflexão sobre os conteúdos vividos na formação pessoal psicocorporal; • Os responsáveis da formação pessoal psicocorporal devem estar em diálogo permanente com os supervisores de estágio, de modo a que haja um intercâmbio constante sobre as dificuldades pessoais psicocorporais dos formandos.

Fonte: Arquivo dos autores

9 CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL EM ASPECTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Uma questão para a qual não conseguimos encontrar muita informação na bibliografia que aborda a formação pessoal psicocorporal é sobre os aspectos em que ela costuma contribuir para uma transformação na vida pessoal e profissional dos formandos, com exceção do estudo de Benzoni e Lisboa

(2014), que trata especificamente desse assunto. Por esse motivo, resolvemos aprofundar esse tema com os formadores entrevistados neste trabalho.

Leopoldo Vieira, Ana Malheiros, Rodrigo Feller, Luís Martini e Rui Martins concordam que a formação pessoal psicocorporal possibilita melhora da autoestima; ressignificação das relações familiares, sociais e profissionais; melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro; maior segurança para sustentar os próprios desejos; maior autoconhecimento; melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e para a criatividade; maior segurança para dar limites e sustentá-los; impulsionamento à vida profissional; aumento do desejo de ser psicomotricista. Leopoldo Vieira destaca, ainda, que esta formação permite contatar com a pulsão de vida, o que faz com que os formandos resgatem essa energia vital que impulsiona o ser humano para a ação, o dinamismo, a proatividade e a coragem de ser quem, verdadeiramente, se é.

Relativamente a essas contribuições, encontramos diversos pontos convergentes com os resultados da pesquisa de Benzoni e Lisboa (2014) com alunos da pós-graduação do Centro Internacional de Analise Relacional (CIAR - Curitiba). Nessa pesquisa, os alunos destacaram como principais influências da disciplina de formação pessoal na sua vida pessoal e profissional alguns dos aspectos referidos anteriormente, a saber: a melhora da autoestima; melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro; maior segurança para sustentar os próprios desejos; maior autoconhecimento; melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; ajuste da agressividade e maior segurança para dar limites e sustentá-los.

Além desses aspectos, Cori Camps refere que por meio dessa formação os alunos passam a ter uma percepção melhor de si

próprios e dos outros, percebendo quando projetam os seus desejos no outro, conseguindo escutar melhor, precipitando-se menos nas suas ações, não forçando situações desnecessárias e melhorando a sua capacidade de espera. Tudo isso se manifesta nas suas competências profissionais, mas também, na vida pessoal. Nas relações familiares e sociais ocorrem modificações significativas, que passam por conseguir "sair de si mesmo", percebendo que determinadas coisas têm a ver consigo e não com o outro, aprendendo a escutar melhor o que vem de si e o que vem do outro.

Por sua vez, Ibrahim Danyalgil destaca como principal contribuição dessa formação o fato de permitir aos formandos serem mais autênticos, confiarem mais na sua intuição, conseguindo ter as respostas necessárias a serem dadas a cada momento e situação, que não vêm nos livros, mas que o corpo pede intuitivamente que a pessoa faça. Segundo ele, nesse processo o mais importante é que os formandos descubram uma confiança em si mesmos, acreditando em si e nas suas capacidades, o que lhes possibilita serem autênticos, dentro e fora do *setting*, serem espontâneos e criativos. Trata-se de um processo de fortalecimento interno que abrange os âmbitos pessoais e profissionais, que estão intimamente ligados entre si.

Isabel Bellaguarda destaca que essa formação permite o aumento da autoconfiança e da segurança de base, que faz a pessoa buscar mais, sem medo de enfrentar os desafios, com a certeza plena daquilo que é e do que pode como pessoa, aceitando os seus limites, os limites do outro e adquirindo uma confiança que lhe dá a sensação de viver uma vida gratificante. Miguel Llorca descreve que, inicialmente, a formação pessoal transforma a visão que a pessoa tem de si mesma, e, portanto, provoca uma mudança em nível pessoal, e, posteriormente, transforma a visão que se tem dos outros, provocando mudanças em nível profissional. Por

se tratar de uma formação realizada em grupo, provoca mudanças nos comportamentos sociais, pois o grupo contém os formandos e ajuda-os nos seus processos de transformação.

Em seguida, apresentamos um quadro (Quadro 10) resumindo o que os formadores entrevistados destacam como contributos da formação pessoal psicocorporal na vida pessoal e profissional dos formandos:

Quadro 10 – Contributos da Formação Pessoal Psicocorporal

Contributos da Formação Pessoal Psicocorporal na vida pessoal e profissional dos formandos:
• Melhora da auto-estima; • Ressignificação das relações, familiares, sociais e profissionais; • Melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro; • Maior segurança para sustentar os próprios desejos; • Maior autoconhecimento; • Melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro; • Reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade; • Maior segurança para dar limites e sustentá-los; • Impulsionamento da vida profissional; • Aumento do desejo de ser Psicomotricista.

Fonte: Arquivo dos autores

10 DIFERENÇAS ENTRE A FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL E UMA TERAPIA PSICOCORPORAL

Outra questão que achamos importante ser abordada está relacionada com as diferenças entre a formação pessoal psicocorporal e uma terapia psicocorporal. Sobre este assunto, a maioria dos formadores teve como referência a Análise Corporal da Relação (ACR), por ser a terapia cuja metodologia se aproxima mais da formação pessoal psicocorporal.

Anne Lapierre refere que na formação pessoal, os conteúdos são vividos na dimensão simbólica, evitando-se entrar na dimensão fantasmática. Isso quer dizer que não se aprofunda a vivência de

conteúdos como regressão ou fusão. Além disso, ela destaca que nessa formação existem processos transferenciais, porém o formador não assume efetivamente essa figura dentro do *setting* para possibilitar às pessoas elaborarem as relações parentais, tal como acontece em ACR.

Ibrahim Danyalgil recorda que André Lapierre utilizava a metáfora da cebola para explicar que na formação pessoal se entra em determinadas camadas, não chegando ao nó conflitual da problemática do sujeito, pois não é o ambiente adequado para fazê-lo. Nessa formação acontece uma desestruturação, mas apenas até certo nível, porque a saída do processo é previsível e limitada no tempo. Em ACR se entra em níveis muito mais profundos, pois não existe um tempo determinado para o processo de saída do mergulho interno, nem está implícita a aplicabilidade de uma prática. Por esses motivos, em ACR podem se realizar vivências que aprofundam muito mais os diversos conteúdos corporais, tais como: a agressividade, a afetividade, a fusionalidade, a sensualidade, a sexualidade.

Além disso, Ibrahim Danyalgil destaca que o papel transferencial em ACR é bem definido e direcionado às figuras dos analistas. Por outro lado, na formação pessoal a transferência fica transversal no grupo, podendo ser vivida tanto com o formador quanto com outras pessoas que podem desempenhar esse papel simbólico de figura materna ou paterna, em determinadas vivências corporais.

Em complementaridade, Isabel Bellaguarda destaca que em ACR se provoca a vivência da relação triangular, com o foco na elaboração dessa relação, na qual o analisado pode encontrar o seu lugar e da relação com cada um das figuras parentais. Por sua vez, Leopoldo Vieira refere que, pelo caráter corporal da formação pessoal, naturalmente, acabam por aparecer nós conflituais,

ajudando-se os formandos a elaborá-los, sem se aprofundar o trabalho em nível analítico. As memórias de algumas situações conflituais ou traumáticas que surgem, por exemplo, uma situação de abuso sexual, necessitam ser trabalhadas e elaboradas para que o aluno não projete nas pessoas com quem vai trabalhar as suas demandas afetivas.

Cori Camps destaca que na formação pessoal psicocorporal existem efeitos terapêuticos, pois quando a pessoa aumenta a percepção sobre si isso implica transformação interna. No entanto, para a realização de um trabalho corporal psicoterapêutico, é necessário aprofundar as relações corporais que são vividas na formação pessoal, além de outro enquadramento metodológico.

Além disso, Cori Camps referiu que realizou a sua formação com Bernard Aucouturier e que a grande diferença entre a sua perspectiva e a de André Lapierre é que ele põe restrições muito maiores na implicação corporal dos formadores nas sessões de formação pessoal, mantendo-se sempre a distância, tal como podemos perceber nas suas próprias palavras:

> Deve o formador se envolver diretamente na situação? O formador permanece, especialmente, no exterior do que é vivenciado no grupo: deve ser visto e ouvido, na medida em que é ele que faz evoluir as situações, devendo permanecer como ponto de referência da segurança daqueles que o cercam (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET, 1986, p. 45).

Tal como referido anteriormente, essa diferença de perspectiva foi aquilo que levou à separação profissional entre André Lapierre e Bernard Aucouturier, tendo cada um seguido o seu caminho:

> Até que ponto era legítimo mexer, assim profundamente, na personalidade de nossos estagiários? Até que ponto podíamos assumir essa responsabilidade? Discutimos longamente, Bernard Aucouturier e eu, sem conseguir colocarmo-nos de acordo.

> Eu acreditava – e acredito sempre – que não se pode intervir eficazmente e sem risco na personalidade da criança, a não ser que se tenha explorado a si mesmo, a sua própria problemática. Quando se trata de utilizar o corpo como mediador, a análise verbal é insuficiente para essa exploração do inconsciente, ela não permite ao psicomotricista dominar sua vivência corporal e as mensagens tônicas e gestuais que emite espontaneamente. Bernard Aucouturier colocava limites muito mais restritivos à implicação pessoal. Foi isso que levou a nos separarmos […]. Depois desses anos de estreita colaboração, cada um devia reencontrar sua identidade e seguir seu caminho (LAPIERRE, 2010, p. 46).

Esse caminho de aprofundamento da exploração da problemática dos formandos acabou por levar André e Anne Lapierre a criarem a ACR, exatamente para delimitar as diferenças entre a formação e uma terapia psicocorporal:

> De aperfeiçoamento em aperfeiçoamento, de exigência em exigência, essa formação se tornava mais e mais complexa, mais e mais difícil, mais e mais analítica e interminável. De fato, havíamos acabado de perceber que, sob a feição da formação em Psicomotricidade, nós na realidade, submetíamos nossos alunos a uma análise, a uma terapia pessoal […].
>
> Devíamos, então, sair dessa ambiguidade e assumir uma identidade de analistas e terapeutas [...]. De um lado, a Psicomotricidade Relacional, reestruturada como formação profissional, com duração limitada de três anos. De outro lado, o que chamamos de Análise Corporal da Relação, que se desenvolve em uma ótica psicanalítica freudiana, sem objetivos de formação profissional (LAPIERRE, 2010, p. 48).

Ainda sobre este assunto, Cori Camps referiu que o seu trabalho se encontra num lugar intermédio entre a perspectiva de Aucouturier e Lapierre. No trabalho que é desenvolvido na Universidade de Rovira e Virgili, as formadoras não jogam com o grupo, mas podem em alguns momentos intervir corporalmente, por exemplo: por meio do toque nos momentos de relaxamento;

se algum aluno chora, pode ser acolhido pela formadora nos seus braços; se alguém não está bem no grupo uma das formadoras pode ficar com essa pessoa, podendo consolá-la, abraçando-a, ou proporcionando-lhe uma relação corporal mais intensa, de maternagem.

Abaixo encontra-se o quadro (Quadro 11) resumindo as diferenças que a maioria dos formadores aponta entre a formação pessoal psicocorporal e uma terapia psicocorporal.

Quadro 11 – Diferenças entre Formação Pessoal Psicocorporal e Terapia Psicocorporal

Diferenças entre a Formação Pessoal Psicocorporal e uma terapia psicocorporal:
• Existe uma relação transferencial entre os formadores e os alunos, mas não é utilizada deliberadamente; • Existe um tempo limite para o processo de formação, o que faz com que não se aprofundem os conteúdos das relações corporais que são vividos nas sessões, nem a elaboração das figuras parentais; • Na verbalização, o formador não interpreta os conteúdos vividos pelos formandos, podendo fazer algumas sinalizações, mas focando as suas observações na contextualização profissional.

Fonte: Arquivo dos autores

11 CAPACITAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

Em seguida, procuramos aprofundar a questão sobre qual deve ser a formação das pessoas responsáveis por conduzir o processo de formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas. Relativamente a este assunto, Ana Malheiros, Anne Lapierre, Ibrahim Danyalgil, Isabel Bellaguarda, Leopoldo Vieira, Luís Martini e Rodrigo Feller tiveram como referência a formação no âmbito da Psicomotricidade Relacional, tendo em conta que esse é o seu campo de atuação.

Esses formadores apontam que a pessoa responsável pela formação pessoal[13] deve ter uma Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional e a formação em Psicomotricidade Relacional para trabalhar com adultos. Esta última permite um aprofundamento das competências e da segurança interna, na medida em que elas são revisitadas e dirigidas para a relação diante do adulto e para a condução de grupos de adultos. A metodologia dessa formação consiste no acompanhamento da formação pessoal de uma turma de Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional, com o acompanhamento do responsável pela formação dessa turma, que supervisiona o trabalho no *setting* e dinamiza a reflexão sobre conteúdos que são trabalhados nessa formação.

Segundo Ibrahim Danyalgil, após ter realizado essa formação em Psicomotricidade Relacional para trabalhar com adultos, a pessoa deve estruturar um trabalho de intervenção psicomotora com grupos de adultos, por exemplo, na área educacional, com grupos de professores, trabalhando o desenvolvimento pessoal e social desses grupos. Desse modo, é possível adquirir experiência de intervenção com essa faixa etária. Se durante esses trabalhos a pessoa permanecer motivada para o trabalho de intervenção psicomotora com adultos e demonstrar ter um perfil adequado para isso, pode começar o processo de formação de formador, ou formação didata, como vimos anteriormente.

Isabel Bellaguarda refere que esta formação didata trabalha a competência para traçar o percurso de formação pessoal de uma turma, que não tem uma estrutura pré-definida de vivências, mas que depende do perfil de cada grupo e da leitura que vai sendo

[13] Neste caso utilizamos o termo formação pessoal, pois é aquele que é utilizado no âmbito das formações em Psicomotricidade Relacional nas quais trabalham os professores entrevistados.

feita das suas necessidades de formação. Essa preparação exige conhecimentos no plano prático e teórico que deem a segurança necessária ao formador, e para que os alunos o vejam como uma referência. Segundo Isabel Bellaguarda, esses conhecimentos devem ser baseados na teoria e método da Psicomotricidade Relacional e, também, nas áreas que lhe dão suporte, especialmente a Psicanálise, ressaltando, principalmente, o diferencial desta metodologia, que é a implicação corpo no corpo, criando a possibilidade de tocar as emoções mais arcaicas.

Isabel Bellaguarda destaca também a importância dos formadores que trabalham nas disciplinas de formação pessoal da Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR terem um conhecimento profundo da metodologia de formação dessa instituição. Esta preparação vai desde as coisas maiores aos mínimos detalhes, implicando formação específica no plano pessoal, profissional e teórico já referida, para responder às necessidades dos formandos, e, ao mesmo tempo, ter todo um procedimento de cuidado das relações estabelecidas, dentro e fora do *setting* da formação pessoal.

De acordo com Isabel Bellaguarda, esse acompanhamento dentro e fora da sala onde acontecem as vivências corporais é muito importante, por exemplo, por meio do envio da carta com a fotografia da turma, que é realizado depois do primeiro módulo de formação pessoal e que é um procedimento que tem a função de fortalecer, nesse primeiro momento, o vínculo com a turma. Além disso, o lanche que é oferecido nos intervalos e que simbolicamente representa uma função materna de nutrição e cuidado, corresponde a outro desses pequenos detalhes que assumem uma grande importância na condução de todo o processo de formação pessoal.

Segundo Anne Lapierre, quando a pessoa realiza a formação para formador, de modo a integrar a forma de trabalhar cada

conteúdo/competência específico da formação pessoal, deve começar por realizar a condução de algumas sessões para tomar consciência das suas potencialidades e dificuldades: do que não assume, como se coloca, se está presente ou não etc. Dessa forma, a pessoa pode aprender a “assumir o grupo”, estando preparada para viver os conteúdos que possam surgir e as reações do grupo à sua presença, gerindo bem todas as situações. Em complementaridade, Luis Martini menciona que quando a pessoa começa a assumir o processo de formação pessoal de uma turma, deve ter o acompanhamento próximo e a supervisão de um formador mais experiente, que deve conduzir as sessões mais avançadas, como a sessão de tintas, entre outras.

Além de os processos de formação já referidos, a maioria dos formadores entrevistados defende a importância do psicomotricista, que vai conduzir um processo de formação pessoal psicocorporal, realizar o seu próprio processo terapêutico em Análise Corporal da Relação. Apesar de se tratar de uma área de atuação específica e distinta da Psicomotricidade, pode auxiliar o formador a integrar melhor os conteúdos da formação pessoal psicocorporal, na medida em que existem muitas semelhanças no trabalho que é desenvolvido em ambas as áreas. Além de os professores que trabalham no âmbito das Pós-graduações em Psicomotricidade Relacional, Miguel Llorca, também, aponta a importância da realização deste processo de terapia.

Por sua vez, Cori Camps descreve que no caso dos formadores da equipe de trabalho composta por elementos da Universidade de Rovira e Virgili, de Espanha, e da Universidade da República, do Uruguai, que organizaram o livro “El psicomotricista en su cuerpo”, totalmente dedicado à formação pessoal psicocorporal, a formação dos formadores é dupla: a formação como psicomotricista, tendo passado por um processo de formação pessoal, e a formação em Psicanálise, com a realização de uma

terapia pessoal. No entanto, Cori Camps defende que esta dupla formação é importante, mas não imprescindível, já que não é necessário todos os formadores fazerem uma terapia, embora a realização de um trabalho de formação pessoal mais profundo seja muito benéfica.

Segundo Cori Camps, a realização da terapia na linha da Psicanálise é importante no contexto da formação pessoal realizada na Univerisidade Rovira e Virgili, visto que esse trabalho é feito na mesma linha de Bernard Aucouturier e, também, com aspectos introduzidos por André Lapierre, que têm em conta o inconsciente. Por esse motivo, é importante o formador ter realizado o seu trabalho pessoal numa linha na qual tenha trabalhado o seu próprio inconsciente. No caso dos formadores não terem formação psicanalítica, é possível, também, realizarem um trabalho de supervisão com um psicanalista, realizando um diário de tudo o que acontece nas sessões, tanto da parte do grupo quanto de si mesmo.

Para Cori Camps, este processo de supervisão é importante que seja feito com alguém que tenha formação psicanalítica e com alguém que tenha formação em Psicomotricidade, para que possam ser supervisionados os aspectos corporais e do inconsciente. No caso do formador não ser capaz de fazer esta leitura mais profunda à luz da Psicanálise, o processo de supervisão é ainda mais importante, e é algo que complementa a sua formação, pois, mesmo que ele tenha muita experiência, há sempre algum “ponto cego”, algo que acontece com algum aluno que se relaciona com algo do próprio formador, algum conflito no grupo que é mais difícil de abordar ou que ele não está seguro de estar a abordar corretamente. Por fim, Cori Camps destaca também a importância do formador ter experiência prática de intervenção psicomotora em nível profissional. Por sua vez, Rui Martins defende que a formação do formador deve ser o mais

diferenciada possível, sendo a Licenciatura o grau mínimo para esse efeito, e as formações posteriores que realizar devem ser feitas em contexto universitário.

Relativamente a este assunto, questionamos os formadores se consideram fundamental a realização de supervisão de quem conduz o trabalho da formação pessoal psicocorporal. Em resposta, quase todos os formadores defendem ser fundamental a realização periódica de supervisões, por alguns dos motivos citados anteriormente. Rui Martins foi o único que não considera fundamental a realização de supervisão, desde que o formador avalie, constantemente, o trabalho em face dos objetivos estabelecidos.

Outra questão que apresentamos foi quais são os erros mais frequentes cometidos pelos formadores. Quanto a isso, Ana Malheiros refere que os erros mais frequentes estão relacionados com uma causa comum, que tem a ver com perceber as dificuldades de determinada pessoa e projetar nela as suas próprias. Isso pode fazer com que o formador se torne persecutório, não permitindo que a pessoa viva aquilo que realmente necessita viver, mas aquilo que o formador tem necessidade de viver com ela. Isso pode acontecer em conteúdos como a afetividade ou a sexualidade, aprofundando relações que o formando não tinha necessidade de viver.

Leopoldo Vieira concorda que os erros mais frequentes dos formadores são fruto das projeções. No seu caso, ele dá como exemplo o formador que cria determinadas expectativas em relação aos alunos e acaba por se decepcionar quando aparecem dificuldades que ainda não tinham surgido. Outro erro pode ser projetar no formando determinados desejos que ele não almeja alcançar, ficando na expectativa de que ele se torne algo que ele não queira, ou, ainda, entrar na paternidade, assumindo a

responsabilidade de apoiar o aluno em questões que vão além daquelas que estão contempladas nas suas necessidades de formação profissionalizante.

Miguel Llorca destaca que o principal erro que pode ocorrer por parte de um formador é não conseguir conter o grupo com o qual está trabalhando, e ajudar os alunos a elaborarem as suas dificuldades, devido a falhas no seu próprio processo de formação pessoal. Por sua vez, Rodrigo Feller refere como erro dos formadores antecipar conteúdos que o grupo não está preparado para viver, na tentativa de ajudar os formandos a diminuirem as suas defesas, acabando por provocar uma sensação de insegurança que os faz ficarem ainda mais defensivos. Isso pode acontecer quando o formador não consegue adequar a sessão ao grupo e ao seu momento de evolução, que só é possível de realizar por meio de uma leitura adequada durante a roda de conversa inicial e o próprio desenrolar da sessão.

Rui Martins refere que um dos erros do formador pode ser ter um programa rígido, pois ele deve ter os objetivos claros e programar atividades com uma determinada objetividade, mas deve ter a noção que as coisas podem adquirir rumos relativamente imprevisíveis. Isso acontece com frequência em Psicomotricidade, portanto, o formador deve permitir um pouco essa diversidade, pois não é possível ter o processo de formação todo pré-definido. Além disso, Rui Martins destaca como possível erro dos formadores, não fazerem avaliação do seu trabalho em face dos objetivos estabelecidos.

Como podemos ver, os formadores que trabalham no âmbito de Pós-graduações em Psicomotricidade Relacional como aquelas que são oferecidas pelo CIAR – Curitiba, CIAR – Fortaleza ou pelo ÍCONE – Desenvolvimento Humano, defendem a realização de uma formação específica que se constitui de diversos

momentos formativos, além da aprendizagem da metodologia própria de ensino dessas instituições. Porém, quase todos os formadores entrevistados concordam que é importante o formador aprofundar as suas competências teórico-metodológicas e as suas competências pessoais psicocorporais, nomeadamente, por meio da realização de supervisão permanente do seu trabalho e da sua própria terapia.

Em seguida, apresentamos um quadro (Quadro 12) resumindo aquilo que quase todos os formadores entrevistados defendem que deve ser a formação dos formadores:

Quadro 12 – Capacitação dos Formadores da Formação Pessoal Psicocorporal

Formação dos formadores da Formação Pessoal Psicocorporal:
• Aprofundamento das suas competências teórico-metodológicas e das suas competências pessoais psicocorporais, através da: ❖ Realização da sua própria terapia (preferencialmente); ❖ Realização de supervisão permanente do trabalho de formação.

Fonte: Arquivo dos autores

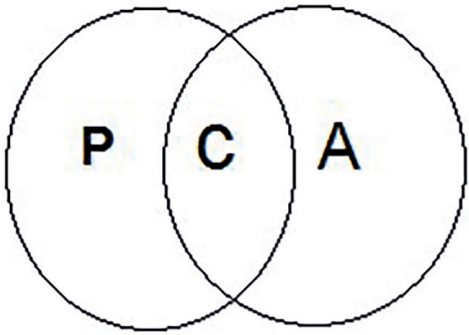
12 FORMAÇÃO PARA A INTERVENÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE NO ÂMBITO CLÍNICO

A última questão abordada com os formadores diz respeito à formação para atuar em Psicomotricidade no âmbito clínico, especialmente no nível das competências pessoais psicocorporais que são necessárias para realizar esse trabalho.

Anne Lapierre defende que a Psicomotricidade Relacional tem diferentes níveis de intervenção, que são distintos mas que se entrecruzam: o educacional (ou preventivo), o clínico (ou terapêutico), e o analítico (desenvolvido em Análise Corporal da

Relação - ACR). Para explicar a relação entre essas três áreas usou a seguinte imagem (Figura 42):

Figura 42 – Níveis de intervenção da Psicomotricidade Relacional



P – Nível Preventivo (Educacional)
C – Nível Clínico (Terapêutico)
A – Nível Analítico (ACR)

Fonte: Lapierre (2015)

Segundo. Anne Lapierre, para cada tipo de intervenção são necessárias formações específicas, e para trabalhar no âmbito clínico como terapeuta deve-se realizar uma formação complementar à formação básica oferecida, por exemplo, na Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do CIAR, que prepara os alunos para a intervenção em nível preventivo. Essa formação complementar deve contemplar um trabalho mais aprofundado, que deve durar pelo menos um ano, podendo passar, também, pela realização da Análise Corporal da Relação. Por sua vez, a formação para ser Analista Corporal da Relação dura cerca de 7 anos, pois contempla o tempo de realização da análise, que é variável, e o tempo de formação didática, tal como explica Lapierre (2010, p. 49):

> Nosso trabalho afirmava-se como análise pessoal com efeito terapêutico, mas não podíamos ficar por ali. Sob pena de condenar

> a análise corporal à extinção, era necessário formar novos analistas. Para não cair na mesma ambiguidade, nós separamos claramente os dois objetivos. Durante toda a análise pessoal, não entra em questão a formação. É apenas no fim dessa análise, quer dizer, após 4 ou 5 anos, que se pode eventualmente instaurar, para uma pessoa interessada e após a concordância de seus dois analistas, uma análise didática que a prepara para a profissão. Essa didática ocorre então durante dois ou três anos e é seguida por supervisões periódicas.

Em relação à formação específica para atuar no âmbito clínico, os formadores que trabalham no âmbito das Pós-graduações em Psicomotricidade Relacional referem que ela deve ser realizada com base no mesmo tripé da formação oferecida ao nível de Pós-graduação, contemplando uma formação teórica, pessoal e profissional mais aprofundada. A formação teórica deve ser feita com base num aprofundamento dos conhecimentos teóricos, especialmente, na área da Psicomotricidade Relacional e da Psicanálise.

A formação pessoal pode ser feita, segundo Luís Martini, por meio da participação em sessões de formação pessoal das turmas de Pós-graduação, para aprofundar algumas competências dessa formação, por exemplo, aceitar o transfer positivo e negativo ou ter disponibilidade corporal. Isso porque, na clínica psicomotora se trabalha com necessidades muito mais arcaicas, reelaborando as relações da criança com as suas figuras parentais e a relação triangular que estabelece com elas. De acordo com Luis Martini, é necessário ter em conta que a base da problemática de muitas crianças que são atendidas na clínica está relacionada com rupturas na questão do vínculo inicial com a mãe e da introdução do terceiro, ou figura paterna.

Além disso, para Luís Martini, o investimento na formação pessoal pode passar, também, pela realização de um processo de terapia, especialmente por meio da ACR, como foi referido

anteriormente. De acordo com Ibrahim Danyalgil, a ACR permite aprofundar a capacidade de escuta e torná-la mais aberta, mais livre da própria personalidade e problemática do terapeuta.

A formação profissional para atuar em nível clínico no CIAR – Fortaleza é realizada, segundo Isabel Bellaguarda, inicialmente, por meio de um processo de acompanhamento de um profissional que faz atendimento clínico. Esse acompanhamento é feito num estágio de observação, com relatórios e reuniões com esse profissional para aumentar a capacidade de leitura e decodificação simbólica, e para entender os procedimentos de atendimento aos pais, visita a escolas e reuniões com outros profissionais.

A duração desse processo de acompanhamento depende um pouco de pessoa para pessoa, mas em média dura aproximadamente 6 meses, a partir dos quais o psicomotricista pode começar um trabalho prático em nível, ainda, de estágio, acompanhando um grupo clínico dentro do projeto social da clínica-escola, que, geralmente, dura outros 6 meses. A partir desse primeiro ano de formação inicial para atuar no âmbito clínico, a pessoa, geralmente, está pronta para iniciar a sua atuação em nível profissional, devendo manter a realização de supervisões periódicas, para ir aprimorando a sua prática.

A formação profissional que é realizada no CIAR – Curitiba tem algumas diferenças; pois, segundo Luís Martini, as pessoas que desejam realizar o estágio para atuar em nível clínico começam a atuar diretamente com um grupo clínico dentro do projeto social da clínica-escola, participando das reuniões clínicas que são realizadas pela equipe de profissionais. Nessas reuniões são trabalhadas algumas questões teóricas e são realizadas as supervisões. O tempo de realização desse estágio clínico supervisionado é difícil de formatar com uma carga horária padrão, pois ele pode ter uma carga horária mínima, mas algumas pessoas podem estar prontas,

ou não, para atuar na clínica no final do processo, de acordo com a avaliação da equipe de trabalho.

No caso do Mestrado em Terapia Psicomotora da Universidade de Rovira e Virgili, Cori Camps descreve que o primeiro ano consiste numa formação para o psicomotricista atuar no âmbito educativo e o segundo para o âmbito clínico. Assim, as propostas realizadas nas sessões de formação pessoal no segundo ano são muito mais profundas, e abordam conteúdos da clínica psicomotora. Esses conteúdos são trabalhados, por exemplo, em jogos de papéis em que um aluno fica com o papel de uma criança com uma patologia idêntica à de alguma das crianças com a qual trabalha na sua prática e outro de terapeuta.

Portanto, é realizado um trabalho mais profundo, tanto no nível corporal, no âmbito da reapropriação das sensações, quanto no nível dos aspectos transferenciais. Nesse segundo ano é recomendado aos alunos que façam a sua própria terapia. De acordo com Cori Camps, nem todos os alunos a fazem, embora muitos acabem procurando o seu próprio espaço terapêutico, pois sabem que isso é importante para trabalhar no âmbito clínico.

A formação realizada na Pós-graduação em Psicomotricidade da Universidade de La Laguna tem o mesmo formato que na Universidade de Roviri e Virgili, pois, segundo o Prof. Miguel Llorca, é assim que está regulamentado em Espanha. No entanto, na Universidade de La Laguna consideram que a formação para trabalhar no âmbito clínico oferecida no âmbito da Pós-graduação em Psicomotricidade não é suficiente. Por esse motivo, propõem a realização da ACR num formato específico e pré-definido para os psicomotricistas que pretendem atuar em nível clínico. Esse formato tem a duração de três anos, com a realização de três encontros anuais, embora isso não esteja regulamentado.

Para Rui Martins, a realização de uma terapia pessoal não deve ser obrigatória para atuar no âmbito clínico, embora seja vantajoso. Segundo ele, esta questão está relacionada com outro assunto, que tem a ver com o reconhecimento do psicomotricista como psicoterapeuta, embora, no momento de reconhecimento da profissão que se vive atualmente, isso não seja algo prioritário, na sua perspectiva. Ibrahim Danyalgil aponta que existe outra questão ainda em aberto relacionada com o fato de uma intervenção psicomotora num contexto não escolar com objetivos terapêuticos, como aquela que é realizada, por exemplo, num centro de desenvolvimento psicomotor, deva ser considerada como uma intervenção clínica ou não.

Em relação ao assunto levantado por Rui Martins, Cori Camps afirma que o trabalho realizado em Psicomotricidade no âmbito clínico deve ser considerado como um trabalho psicoterapêutico, pois atua ao nível do psiquismo. Apesar de ser uma psicoterapia distinta de outras, não o deixa de ser por isso. No entanto, Cori Camps refere que, em Espanha, um profissional que faça a sua formação em Psicomotricidade não pode afirmar que é um psicoterapeuta, pois para isso deve fazer uma formação específica. Porém, pode dizer que é um terapeuta psicomotor.

Segundo Cori Camps, em Espanha, o Colégio de Psicólogos, reconheceu o especialista em terapia psicomotora e os psicomotricistas podem trabalhar como terapeutas psicomotores. Portanto, na sua perspectiva, a Psicomotricidade em âmbito clínico se trata de uma psicoterapia, embora o psicomotricista não possa dizer que é um psicoterapeuta, pois, legalmente, isso exige uma formação que o Mestrado em Terapia Psicomotora não contempla.

A psicoterapia foi definida por Laplanche e Pontalis (1988, p. 56) como “qualquer método de tratamento dos distúrbios psíquicos ou corporais que utilize meios psicológicos e, mais

precisamente, a relação entre o terapeuta e o doente". Leal (1999, p. 17) afirma que:

> Uma psicoterapia é feita por um terapeuta obedecendo a critérios técnicos e teóricos estáveis. Ou seja, supõe-se que, para que mereça este nome, uma dada relação pode ser explicada e compreendida entre pares que partilham uma mesma disciplina científica e um certo número de conhecimentos. Há pois uma intencionalidade deliberada e consciente do terapeuta na construção de um projeto terapêutico, alicerçada em saberes específicos e em regras de conduta técnica e deontológica.

Essa autora destaca, ainda, que os psicoterapeutas são indivíduos credenciados por uma sociedade científica que lhes outorga uma formação e um título. Apesar de muitas sociedades científicas reservarem o acesso à sua formação a psicólogos clínicos e psiquiatras, existem outras que credenciam como psicoterapeutas psicólogos não clínicos, médicos não psiquiatras e, até mesmo, sociólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e profissionais de outras áreas.

A European Association of Psychotherapy (2017) publicou em 2013, um documento que define as competências profissionais do psicoterapeuta europeu, divididas em treze domínios: prática profissional, autônoma e responsável; relação psicoterapêutica; exploração (avaliação, diagnóstico e conceptualização); estabelecimento do contrato (objetivos, planos e estratégias); intervenção e técnicas variadas; gestão de trabalho com mudança, crise e trauma; conclusão e avaliação; colaboração com outros profissionais; prática de supervisão, intervisão (entre pares) e avaliação crítica; ética e sensibilidade cultural; gestão e administração; pesquisa e prevenção e educação.

André Lapierre, após ter criado a Psicomotricidade Relacional e a Análise Corporal da Relação, pediu a sua titulação como membro do Sindicato Nacional dos Praticantes de Psicoterapia

da França. Depois de longa discussão do seu processo, o conselho de administração recusou o seu pedido de titulação, afirmando que ele era, incontestavelmente, um terapeuta, mas não um psicoterapeuta, assim como era definido pelos critérios do sindicato. Além disso, Michel Meignant, presidente do sindicato, afirma, nas cartas de resposta ao pedido de Lapierre, que:

> O valor e a qualidade da sua obra e do seu trabalho não deixam dúvidas. Simplesmente, não há estruturas que possam permitir reconhecer os pioneiros [...]. Saiba que nada impede que os seus alunos obtenham a titulação no sindicato, a partir do momento em que eles respondam aos critérios que propomos. A nossa recusa da sua candidatura não implica em nada na qualidade da sua formação. Significa, tão somente, que não podemos titulá-lo por causa dos nossos critérios. Somos sensíveis à solidão injusta do seu caminhar, e compreendemos bem o seu desejo de ser reconhecido, enfim, em algum lugar. Somente, como qualquer instituição, não podemos transgredir as nossas próprias leis (LAPIERRE, 2010, p. 54).

Assim, percebemos que o reconhecimento do valor psicoterapêutico da intervenção psicomotora é algo que, possivelmente, ainda vai demorar a acontecer. Isso apesar do sucesso de múltiplos casos de intervenções psicomotoras no âmbito clínico que foram realizadas e documentadas, e da Psicomotricidade ter um enquadramento teórico e metodológico específico, que parece corresponder aos princípios definidos por autores como Laplanche e Pontalis (1988), ou Leal (1999), sobre aquilo que designam como psicoterapia.

Resumindo os contributos que recolhemos sobre esse assunto, podemos dizer que, a maioria dos formadores que trabalha em países onde a formação em Psicomotricidade se dá ao nível de Pós-graduação defende que essa formação não é suficiente para habilitar o psicomotricista para a intervenção no âmbito clínico. Além disso, defende, também, que a formação para atuar

no nível clínico deve ser mais aprofundada do que aquela que prepara o psicomotricista para a intervenção no nível educacional, havendo outros conteúdos teóricos, metodológicos e pessoais psicocorporais que devem ser trabalhados. Essas perspectivas estão de acordo com o que defendem Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) e Lapierre, Llorca e Sánchez (2015), tal como vimos anteriormente.

Por outro lado, a maioria dos formadores entrevistados defende que o psicomotricista que pretende realizar um trabalho no nível clínico deve realizar a sua própria terapia. Para tal, cada um deve escolher uma terapia que esteja de acordo com o seu perfil individual, embora o trabalho em Análise Corporal da Relação seja o mais indicado por eles, tendo em conta que é aquele que mais se aproxima da intervenção psicomotora no âmbito clínico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão de literatura e a pesquisa que realizamos sobre a formação pessoal psicocorporal do psicomotricista, podemos constatar que os dados recolhidos por meio dos questionários e das entrevistas aos formadores trouxeram informações complementares em relação ao que havia sido escrito sobre este tema. Isso é relevante na medida em que os componentes dessa formação conferem maior especificidade à prática psicomotora, e existem, ainda, poucos trabalhos que sistematizem de forma aprofundada este assunto.

Tratamos da importância do diálogo tônico-emocional na formação do psicomotricista, que é especialmente contemplado no âmbito da sua formação pessoal psicocorporal. Portanto, é, inicialmente, a partir desta parte da sua formação que ele adquire a competência de estabelecer um diálogo tônico-emocional de boa qualidade, podendo, mais tarde, aprimorar essa competência na sua formação profissional (estágios supervisionados) e, depois de se formar, utilizá-lo com vistas à concretização dos objetivos da sua prática profissional. Nesse sentido, estamos de acordo com as afirmações de Contant e Calza (1991 *apud* CAMPS; MILA *et al*., 2011, p. 82) e de Boscaini e Saint-Cast (2010, p. 17), quando destacam que "[...] a especificidade da Psicomotricidade se encontra na capacidade de encontro com o outro em um estado arcaico, que põe em jogo todos os processos emocionais anteriores à constituição da linguagem", e "[...] o apaziguamento da vivência emocional da criança e o ajustamento tônico-emocional à criança são o cerne da prática profissional do psicomotricista".

A importância da formação pessoal psicocorporal do psicomotricista é perceptível até na própria nomenclatura desta disciplina, pois quando escolhemos o termo psicocorporal para

destacar a especificidade dessa formação, estamos a nomear essa área como se ela abarcasse em si a própria formação do psicomotricista. Isso porque, os termos psicocorporal e psicomotor, neste caso, remetem-nos para essa mesma relação entre o corpo ou a motricidade e o psiquismo, enfatizando a proximidade entre essas dimensões do ser humano. Resumindo, como diria Anne Lapierre, é na sala de formação pessoal psicocorporal que se forma o psicomotricista.

A partir da aplicação do questionário e da entrevista aos formadores, foi possível registrar uma série de informações decorrentes da sua prática profissional de formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas, que não se encontravam ainda registradas bibliograficamente e que podem servir de referência para pesquisas futuras ou como auxílio na organização dessas formações. Por esse motivo, pensamos que este trabalho pode ser uma referência importante para se refletir sobre esta área da formação do psicomotricista, no que tange aos seus aspectos didáticos e de conteúdo.

A pesquisa que realizamos com a colaboração dos formadores nos permitiu perceber que algumas questões sobre a formação pessoal psicocorporal geram divergências, nomeadamente aquelas que se referem a assuntos como: nomenclatura da formação; periodicidade e duração das sessões; duração da formação; articulação entre formação pessoal psicocorporal, formação teórica e formação profissional (estágios supervisionados) e realização de supervisão permanente do trabalho dos formadores. As restantes questões abordadas revelaram perspectivas convergentes e/ou complementares entre si e com os dados da revisão de literatura.

Diversas questões ficaram por ser apresentadas na medida em que se trata de um assunto de grande profundidade, cujo

alcance e limites está ainda longe de ser definido. Algumas dúvidas surgidas durante as entrevistas com os formadores ficaram, também, por aprofundar, visto que algumas delas emergiram nas últimas entrevistas e, portanto, não puderam ser abordadas com os entrevistados anteriores. Destacamos uma questão que surgiu durante a entrevista com Cori Camps e que não conseguimos aprofundar com os outros formadores, sobre qual deve ser a implicação corporal do formador.

Esta dúvida esteve na origem da cisão do trabalho de Lapierre e Aucouturier e parece que ainda hoje provoca posições distintas nas perspectivas dos diferentes contextos de formação de psicomotricistas com os quais tivemos contato. Talvez porque muitos formadores atualmente responsáveis pelos programas de formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas tiveram experiências de formação com um desses dois autores ou com ambos, adotando uma ou outra perspectiva ou tentando conciliá-las, como faz Cori Camps.

Nesse sentido, reforçamos que os aspectos didáticos e de conteúdo desenvolvidos neste livro sobre a formação pessoal psicocorporal não significam a elaboração de um método, modelo ou programa de formação, pois a formação realizada com base no diálogo tônico-emocional não pode ser reduzida a um método ou uma técnica. Portanto, o mais importante é que os psicomotricistas tenham oportunidade de viver profundamente esse diálogo em sua formação, para que o possam depois pôr em prática. Como dito anteriormente, para nós, essa formação deve ser realizada com psicomotricistas que tenham realizado uma exaustiva exploração da sua problemática psicocorporal. De preferência, que tenham passado pelo seu processo de Análise Coporal da Relação.

Ressaltamos nossa homenagem ao legado iniciado por Lapierre e Aucouturier, não somente na inovação e

desenvolvimento da prática de intervenção psicomotora, mas na própria formação de psicomotricistas. Atualmente, psicomotricistas formados por eles ocupam lugares de responsabilidade em diferentes contextos de formação, tanto universitários quanto não universitários. Aucouturier e Lapierre iniciaram juntos uma caminhada que passou a pôr em cena conceitos fundamentais da Psicomotricidade, como o diálogo tônico-emocional e a relação tônica, que haviam sido introduzidos teoricamente por Wallon e Ajuriaguerra, mas que careciam de uma aplicabilidade prática.

Assim, a Psicomotricidade começou a apresentar uma especificidade não apenas em seu marco teórico, como também, na sua prática de intervenção educacional e clínica. Nós nos aproximamos, especialmente, do legado de André Lapierre, pois, em nossa perspectiva, a sua prática psicomotora é aquela que mais aprofundou os conteúdos da intervenção e da formação do psicomotricista. Por esse motivo, consideramos muito importante o seu contributo e de todos que vêm seguindo os seus passos, como Anne Lapierre, Leopoldo Vieira, Isabel Bellaguarda, Ibrahim Danyalgil, Miguel Llorca, Josefina Sanchez, Luís Martini, Ana Malheiros, Rodrigo Feller, dentre outros. Destacamos a importância que Lapierre deu à vivência do diálogo tônico-emocional na profundidade necessária para que a realização de uma intervenção psicomotora não ofereça risco de desestruturação psicocorporal do outro.

Abordar, no nível teórico, o diálogo tônico-emocional na intervenção psicomotora, tal como procuramos realizar neste livro, produz o risco de um entendimento de que se trata da aplicação de uma técnica específica de intervenção. Porém, uma das características da intervenção psicomotora é, precisamente, o fato de ser uma prática que não visa à aplicação de uma técnica.

Como enfatiza Leopoldo Vieira, no momento da intervenção, apesar de existir um enquadramento técnico e metodológico, o mais importante é a emoção e a capacidade de "tocar" o outro e se deixar "ser tocado", de estabelecer um diálogo tônico-emocional empático, que não pode ser posto em prática se tentamos aplicar uma técnica. Como Anne Lapierre indica, trata-se dessa qualidade de presença, que, quando existe, é, inequivocamente, sentida pelo outro, e cuja resposta o demonstra.

Se pensarmos que a intervenção psicomotora pretende ressignificar o diálogo tônico-emocional que é estabelecido na relação primária, percebemos que é uma intervenção cuja competência não pode ser adquirida somente por meio de conhecimentos teóricos ou técnicos. Da mesma forma que uma pessoa exerce a função materna de forma intuitiva, e mais ou menos bem de acordo com o que viveu na sua própria história, também o psicomotricista necessita exercer a sua intervenção usando sua intuição, a partir daquilo que viveu na sua história pessoal e na sua formação pessoal psicocorporal.

Esperamos ter contribuído para um debate que consideramos importante na definição da especificidade profissional da Psicomotricidade, tanto na dimensão da intervenção do psicomotricista quanto da sua formação. Portanto, desejamos que este trabalho auxilie as discussões atuais sobre os rumos desta profissão, no que toca ao seu reconhecimento como área específica de intervenção e no que diz respeito à formação que prepara o profissional para o exercício dessa especificidade.

Como palavras finais, dedicamos este livro, especialmente, aos psicomotricistas relacionais que nos possibilitaram a oportunidade de revivermos e ressignificarmos a nossa história psicocorporal por meio de uma formação baseada no diálogo tônico-emocional e fundamentada especialmente no contributo

de André Lapierre no campo da Psicomotricidade. Graças a eles, Anne Lapierre, Leopoldo Vieira e Isabel Bellaguarda, nos tornamos melhores profissinais e, também (assim o cremos), seres humanos mais sensíveis, amorosos e felizes. Por nós e por todos aqueles que tiveram essa oportunidade, deixamos uma homenagem mais do que merecida!

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP). Disponível em: http://psicomotricidade.com.br/, Acesso em: 23 nov.2015.

Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR). Disponível em: www.ciar.com.br, Acesso em: 15 jul. 2017.

European Association for Psychotherapy. Disponível em: http://www.europsyche.org/, Acesso em: 26 dez. 2017.

Forum Europeu de Psicomotricidade (FEP). Disponível em: http://psychomot.org/. Acesso em: 23 nov. 2015.

ABREU, Maria. **O Papel da Oxitocina e do Cortisol no Retraimento Social dos Bebés Institucionalizados e na Responsividade dos Cuidadores**. Dissertação de Mestrado. Orientadores: Professora Doutora Isabel Soares, Doutora Ana Mesquita. 2013.

ALMEIDA, Gabriela. O espaço do psicomotricista numa equipa de saúde mental infantil. Em **A Psicomotricidade**, nº 6, p. 56-64. 2005.

AJURIAGUERRA, Julian. **Manual de Psiquiatria Infantil**. São Paulo: Ed. Masson, s/ data.

AJURIAGUERRA, Julian. Prefácio do livro “A prática psicomotora: reeducação e terapia”. Em AUCOUTURIER, Bernard; DARRAULT, Ivan; EMPINET, Jean-Louis. **A prática psicomotora**: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AUCOUTURIER, Bernard; **O método Aucouturier**, Fantasmas de ação e prática psicomotora. 2. ed. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2007.

AUCOUTURIER, Bernard; DARRAULT, Ivan; EMPINET, Jean-Louis. **A prática psicomotora**: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BARROS, Eulália. Repensar a Escola. Em SAMPAIO, Daniel. **Inventem-se novos pais**. 8ª edição, Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

BECK, Judith; BECK, Aaron; JOLLY, John; STEER, Robert. **Beck Youth Inventories** - Second Edition for Children and Adolescents manual. San Antonio, TX: PsychCorp, 2005.

BENZONI, Thiago; Lisboa, Adonis. **Formação Pessoal**: Influências na vida pessoal e profissional dos pós-graduandos. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso ao Centro Internacional de Análise Relacional para a obtenção do grau de Pós-graduado em Psicomotricidade Relacional. Curitiba, 2014.

BERGÈS, Jean. **Os gestos e a personalidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

BOSCAINI, Franco. Il ruolo del dialogo tonico nella genesi dela relazioni parentale e terapeutica. Em **Ricerche e studi in Psicologia del Corpo e in Psicomotricità**, Anno XII, 2004, nº 2, Agosto, 2004.

BOSCAINI, Franco; SAINT-CAST, Alexandrine. L'expérience Émotionnelle dans La Relation Psychomotrice. Em **Enfances & Psy**, N° 49, pp. 78-88, 2010.

BOWLBY, John. **Apego**. Vol. 1 de Apego e Perda. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRANCO, Maria. **Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos**. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

BRANCO, Maria. **João dos Santos**, Saúde Mental e Educação. 3ª Edição. Lisboa: Coisas de Ler, 2010.

BUHRMESTER, Duane; FURMAN, Wyndol; WITTENBER, Mitchell; REIS, Harry. Five domains of interpersonal competence in peer relationships. **Journal of Personality and Social Psychology**, 55(6), 991–1008, 1988. https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.991.

CAMPS, Cori; GARCIA, Lola. Formación en la practica: la adquisición de competencias profesionales en Psicomotricidad. Em **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**. Nº 24, pp. 79-91. 2006.

CAMPS, Cori; MILA, Juan; *et al*. **El psicomotricista en su cuerpo**, De lo sensoriomotor a La transformación psíquica. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.

CORRAZE, Jacques. Le dialogue tonico-émotionnel à la lumière des connaissances actuelles. Em **La psychomotricité**: un itinéraire. Solal Editeurs, Marseille, pp. 183-200, 2009.

CHOPRA, Deepak. **A Cura Quântica**, O poder da mente e da consciência na busca da saúde integral. 23ª Edição, São Paulo: Best Seller, 1989.

DACOME, Ocimar; GARCIA, Rosângela. Efeito modulador da ocitocina sobre o prazer. Em **Revista Saúde e Pesquisa**, Vol. 1, Nº 2, p. 193-200, 2008.

DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes** – Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1994.

DAVIS, Mark. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 113-126, 1983.

FIGUEIREDO, Bárbara. Vinculação materna: Contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé. Em **Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud**. Vol. 3, Nº 3, p. 521-539, 2003.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 2005.

FONSECA, Vitor. **Manual de Observação Psicomotora** – significação psiconeurológica dos factores psicomotores. Lisboa: Âncora, 2007.

FORDHAM, Frieda. **Introdução à Psicologia de Jung**. São Paulo: Ed. Verbo, 1978.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Objetiva, Rio de Janeiro, 2007.

GOLSE, Bernard. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. Lisboa: Climepsi editores, 2005.

HOJAT, Mohammadreza; MANGIONE, Salvatore; NASCA, Thomas; COHEN, Mitchell; GONNELLA, Joseph; ERDMANN, James; VELOSKI, Jon; MAGEE, Mike. The Jefferson Scale of Physician Empathy: Development and Preliminary Psychometric Data. **Educational and Psychological Measurement**, 61(2), 349–365, 2001.

LAPIERRE, André. Prefácio de **Bruno**, ou a reconstrução do homem pelo homem. Lisboa: Editora Sociocultura, s/ data.

LAPIERRE, André. La formación personal en psicomotricidad. Em **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**. Nº 19, Pp. 21-26, 2005.

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR/CIAR, 2010.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**, Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade. 2. ed. atualizada, Curitiba: Editora UFPR/CIAR, 2010.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Editora Manole, 1984.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento**, Psicomotricidade e Educação. 3ª Edição, Curitiba: Filosofart Editora, 2004.

LAPIERRE, Anne. **O espaço da Psicomotricidade Relacional**. Conferência produzida no II Congresso Internacional de Psicomotricidade Relacional, Olinda, Brasil, 2015.

LAPIERRE, Anne; LLORCA, Miguel; SÁNCHEZ, Josefina. **Fundamentos de Intervención en Psicomotricidad Relacional**. Reflexiones desde la Práctica. Málaga: Ediciones Aljibe, 2015.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. 10. ed. brasileira, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

LEAL, Isabel. **Entrevista Clínica e Psicoterapia de Apoio**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1999.

LLORCA, Miguel; SÁNCHEZ, Josefina. **Recursos y estratégias en Psicomotricidad**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2008.

LOPES, Tânia. **Competência Emocional nos Enfermeiros Na Rede Nacional Cuidados Continuados Integrados**. Trabalho

de Projeto apresentado à Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança para a obtenção do grau de Mestre em Cuidados Continuados. Orientação Científica: Professora Doutora Maria Augusta Romão Veiga Branco. Co-orientação Científica: Professora Doutora Maria Gorete De Jesus Baptista Martins. Bragança, 2013.

MARTINS, Rui. Questões Sobre a Identidade da Psicomotricidade, Em Fonseca, Vitor; Martins, Rui. (Eds.) **Progressos Em Psicomotricidade**, Cruz Quebrada: Edições FMH, pp. 29-40. 2001a.

MARTINS, Rui. A Relaxação Psicoterapêutica no Contexto da Saúde Mental – O Corpo como Ponte entre a Emoção e a Razão. In Fonseca, Vitor; Martins, Rui. **Progressos em Psicomotricidade**. Cruz Quebrada: FMH Edições, pp. 41-53, 2001b.

MARTINS, Rui; ROSA, Raquel. Psicomotricidade e Hiperatividade (PHDA). Em VIDIGAL, Maria; *et al*. **Intervenção Terapêutica em grupos de Crianças e Adolescentes** – Aprender a pensar. Lisboa: Trilhos Editora, 2005.

MARTINS, Rui. Il dialogo tonico-emozionale e l'attivitá senso-motoria, Fondamenti nella costruzione dell'identitá. Em **Rivista di psicologia del corpo e della psicomotricità**, Ano XVII, Nº 3, p. 11-17, 2009.

MARTINS, Rui. O Corpo como Primeiro Espaço de Comunicação. O Diálogo Tónico-Emocional no Nascimento da Vida Psíquica. Em **PsiLogos**, Vol. 13, Nº1, p. 34-43, 2015.

MAXIMIANO, Janete. Psicomotricidade e Relaxação em Psiquiatria. Em **PsiLogos** - Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca. Nº1, Vol. 1, pp. 85-95. 2004.

MORIZOT, Regina. A história da Psicomotricidade, Em PRISTA, Rosa. Formações em psicomotricidade no Brasil - **Revista Mosaico**, Edição Histórica – 50 anos. São Paulo: All Print Editora, 2010.

MORRIS, Desmond. **The naked ape**. London: Delta, 1999.

MOTA, Catarina; MATOS, Paula. Competências sociais e variáveis relacionadas em adolescentes. **Psicologia, Educação e Cultura**, 12, 61-86, 2008.

ONOFRE, Pedro. Diálogo tónico-corporal num contexto educativo: Uma sessão comentada. Em **Horizonte**, Vol. 11, nº 61, Mai.-Jun., 1994.

PALMER, Linda. La Química del Apego. Disponível em: https://mimosytetablog.com/quimica-apego/. Acesso em: 15 set. 2017.

PETOT, Djaouida; ETHIER, Louise; HABIMANA, Emmanuel. *et al*. **Psychopathologie de L`enfant et de L`adolescente**. Paris: Gaetan Morin Éditeur, 1999.

RIZZOLLATI, Giacomo; ARBIB, Michael. Language within our grasp. Em **Trends Neuroscience**. Vol. 21, pp. 188–194. 1998.

RIZZOLLATI, Giacomo; CRAIGHERO, Laila. The Mirror-Neuron System. Em **Annual Review of Neuroscience**, Vol. 27. pp. 169-192. 2004.

ROGERS, Carl. **On Becaming a Person**: A therapist´s view of psychotherapy. London: Robinson Ed, 2004.

SASSANO, Miguel. De profesión Psicomotricista. La formación del Licenciado en Psicomotricidad en Argentina. Em **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**. Nº 24, pp. 53-78. 2006.

SOARES, Isabel. **Relações de Vinculação ao Longo do Desenvolvimento**: Teoria e Avaliação. Braga: Psiquilibrios Editores, 2007.

TOULOUSE, Pierre; VAYER, Pierre. **Linguagem corporal**: a estrutura e a sociologia da ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VALSAGNA, Alicia. La formación corporal del psicomotricista. Em **Revista Ibero-americana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, nº 11, pp. 5-12, 2003.

VAYER, Pierre. **O diálogo corporal**: A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Editora Manole, 1984.

VECCHIATO, Mauro. **Psicomotricidade relacional e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VECCHIATO, Mauro. **A terapia psicomotora**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2003.

VEIGA-BRANCO, Augusta. ***Competência Emocional***. Coimbra: Quarteto, 2004.

VEIGA-BRANCO, Augusta. **Competência emocional em professores** - um estudo em discursos do campo educativo. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Orientadores: Professor Doutor José Alberto Correia e Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira, 2005.

VIEIRA, José; BATISTA, Maria; DANYALGIL, Ibrahim, Psicomotricidade Relacional, Em PRISTA, Rosa. Formações em psicomotricidade no Brasil - **Revista Mosaico**, Edição Histórica – 50 anos. São Paulo: All Print Editora, 2010.

VIEIRA, José; BATISTA, Maria; GUERRA, Ana. **Apostila sobre a prática profissional supervisionada**: Supervisão – Espaço de Interlocução Sobre a Prática Profissional do Psicomotricista Relacional em Formação. Fortaleza: CIAR, 2012.

VIEIRA, José; BATISTA, Maria; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional**: A teoria de uma prática. Curitiba: Filosofart Editora, 2005.

VILELA, António. **Capacidades da inteligência emocional em enfermeiros**: validação de um instrumento de medida. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/handle/10773/4946, 2006.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

WINNICOTT, Donald. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Adonis Marcos Lisboa
http://lattes.cnpq.br/8365056308239376

Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE; Docente de Educação Física da rede municipal de ensino de Brusque/SC; Docente em Cursos de formação continuada para professores; Mestre em Ciências do Movimento Humano (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC – Florianópolis/SC); Especialista (lato sensu) em Educação Física Escolar (Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro/RJ); Especialista (lato sensu) em Psicomotricidade Relacional (Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR – Curitiba/PR); Especialista (lato sensu) em Gerontomotricidade (Centro de Estudos da Criança – CEC – Rio de Janeiro/RJ); Graduado em Educação Física (Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB – Blumenau/SC); Autor dos livros: Olhares sobre o lúdico e Inteligência em jogo. Autor de capítulos de livros.

E-mail: adonislisboa@unifebe.edu.br

Rui Dias Florêncio

Licenciado em Reabilitação Psicomotora (Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa); Especialista lato sensu em Psicomotricidade Relacional (Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR – Curitiba/PR); Mestre em Reabilitação Psicomotora (Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa); Doutorando em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); experiência em intervenção psicomotora com crianças, adolescentes e adultos, em contexto educacional, clínico e em organizações sociais.

E-mail: ruidiasflorencio@gmail.com

Luis Martini

Docente do Curso de Formação especializada em Psicomotricidade Relacional - CIAR; Docente da Formação pessoal em Psicomotricidade Relacional; Docente em Cursos de formação continuada para professores; Graduado em Educação Física (Universidade Federal do Paraná – UFPR); experiência em intervenção psicomotora relacional com crianças, adolescentes e jovens nos âmbitos educacional e clínico e adultos em contexto social e empresarial de formação continuada.

E-mail: martinilapm@gmail.com

ANEXO A - QUESTIONÁRIO A RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL DE PSICOMOTRICISTAS

1. Qual a nomenclatura que considera mais adequada para esta disciplina de formação em Psicomotricidade?

__ Formação Pessoal
__ Formação Psicocorporal
__ Formação Corporal e Pessoal
__ Outra _____

2. Quais as competências que considera que devem ser desenvolvidas durante esta formação?

__ Ter prazer de brincar;
__ Saber usar a expressividade psicomotora;
__ Não ter medo do julgamento do outro;
__ Ser espontâneo;
__ Ser autêntico;
__ Ser criativo;
__ Reconhecer, assumir e integrar o seu poder;
__ Aceitar e saber dar limites;
__ Ter o seu corpo desculpabilizado;
__ Ter disponibilidade corporal;
__ Reconhecer e ajustar a sua própria agressividade;
__ Saber lidar com a afetividade;
__ Saber realizar maternagem;
__ Conseguir ser conteúdo/continente;
__ Aceitar o transfer positivo e negativo;
__ Aceitar incondicionalmente o outro;
__ Saber controlar as projeções (distinguir a sua demanda da do outro);

__ Saber controlar o seu desejo para não se perder no desejo do outro;
__ Ter escuta;
__ Decodificar as demandas latentes;
__ Ter capacidade de modulação tônica;
__ Ter uma consciência corporal desenvolvida;
__ Saber gerir as suas emoções;
__ Conseguir representar (verbal/escrita/outra) os conteúdos vividos corporalmente;
__ Outra(s) _____

3. Considera que existe uma lógica sequencial no desenvolvimento dessas competências?

__ Sim
__ Não
__ Parcial

3.1 Se respondeu sim ou parcial, explique se considera que existe(m) critério(s) que deve(m) orientar a sequencialização do desenvolvimento das competências que selecionou na pergunta 2:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3.2 Se respondeu sim ou parcial, indique uma possível sequência de Propostas Psicomotoras/Vivências, ou diferentes etapas desta formação, que devem seguir uma ordem de realização e que correspondem ao trabalho sobre essas competências:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Descreva a metodologia ideal relativamente a:

4.1 Estrutura de cada sessão:_____

4.2 Duração de cada sessão e da formação:_____

4.3 Momento do curso em que deve ser realizada a formação:_____

4.4 Periodicidade das sessões:_____

4.5 Materiais utilizados (físicos e sonoros):_____

4.6 Consignas (instruções obrigatórias):_____

4.7 Condução (dirigida/não dirigida):_____

4.8 Avaliação (informal e formal - instrumentos utilizados):_____

5. Quais as dificuldades ou mecanismos de defesa que considera que dificultam a integração das competências?

__ Omnipotência;
__ Intelectualização;
__ Racionalização;
__ Outro(s) _____

6. Em que aspectos a formação costuma contribuir para uma transformação na vida pessoal e profissional dos formandos?

__ Melhora da autoestima;
__ Melhor compreensão das dificuldades e potencialidades do outro;
__ Maior segurança para sustentar os próprios desejos;
__ Maior autoconhecimento;
__ Melhor relação com o próprio corpo e com o corpo do outro;
__ Aumento do desejo de viver a vida;
__ Reconhecimento e canalização da agressividade para o dinamismo e a criatividade;
__ Maior segurança para dar limites e sustentá-los;
__ Ressignificação das relações (familiares, de trabalho, amorosas, sociais etc.);
__ Impulsiona a vida profissional;
__ Estimula o desejo de ser psicomotricista;
__ Outro(s) _____

7. Quais as diferenças a formação e um processo de terapia psicocorporal?

__ Existe relação transferencial, mas não se utiliza;
__ Não se aprofunda a elaboração das figuras parentais;

__ Na verbalização o formador não interpreta os conteúdos vivenciados, focando na contextualização profissional;
__ Outra(s) _____

8. Para se atuar em Psicomotricidade no âmbito clínico é necessário o formando passar por um processo de terapia?

__ Sim
__ Não

8.1 Se respondeu sim, indique que tipo de terapia e se isso deve realizado por todos, ou apenas em alguns casos, especificando quais:

_____
_____
_____
_____

9. Qual deve ser a formação (Licenciatura/Pós-graduação/ outras formações) dos formadores?

_____
_____
_____
_____

9.1 Os formadores devem realizar supervisão do seu trabalho de formação?

__ Sim
__ Não

ANEXO B - ENTREVISTA ESTRUTURADA A RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL DE PSICOMOTRICISTAS

» Qual a nomenclatura que considera mais adequada para esta disciplina de formação em Psicomotricidade? Por quê?

» Qual a importância desta disciplina na formação do psicomotricista?

» Quais as competências fundamentais que devem ser desenvolvidas durante esta formação?

» Considera que existe uma lógica sequencial no desenvolvimento dessas competências? Qual(is) o(s) critério(s) que deve(m) orientar a sequencialização do desenvolvimento dessas competências?

» Considera que existem diferentes etapas no processo de formação? Quais os objetivos de cada etapa e que tipo de vivências se adequam a cada uma delas?

» Quais as dificuldades/mecanismos de defesa que dificultam a integração dessas competências?

» Qual considera ser a metodologia ideal desta formação relativamente a: estrutura de cada sessão; duração de cada sessão e da formação; momento do curso em que deve ser realizada a formação; periodicidade das sessões; materiais utilizados (físicos e sonoros); consignas (instruções obrigatórias); condução (dirigida/não dirigida) e avaliação (informal e formal - instrumentos utilizados)?

» Como deve ser realizada a articulação dos conteúdos da desta formação com os conteúdos da Formação Teórica e da Formação Profissional (estágios supervisionados)?

- Em que aspectos esta formação costuma contribuir para uma transformação na vida pessoal e profissional dos formandos?
- Quais as diferenças entre esta formação e uma terapia psicocorporal?
- Qual deve ser a formação dos formadores? Devem realizar supervisão do seu trabalho de formação? Quais os erros mais frequentes dos formadores?
- Para se atuar em Psicomotricidade no âmbito clínico é necessário realizar uma formação mais aprofundada? Quais as competências/conteúdos desse aprofundamento? Além disso, considera necessário realizar um processo de terapia?

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE AUTOPERCEPÇÃO DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS NAS SESSÕES DE FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

	De forma alguma	Muito Dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
Prazer de Brincar							
1. Senti prazer em brincar, sozinho ou com os outros, nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
2. Senti que os outros tinham prazer em brincar comigo nas diferentes brincadeiras e situações vividas.							
Expressividade Psicomotora							
3. Consegui me comunicar com os outros por meio do meu corpo e da minha gestualidade							
4. Consegui utilizar o som como instrumento de comunicação com os outros.							
5. Consegui utilizar o olhar como forma de comunicação com os outros.							
6. A minha expressividade favoreceu o estabelecimento e desenvolvimento de relações com os outros.							

Não ter medo do julgamento do outro (viver o ridículo)							
7. O olhar do outro não me incomodou, nem me inibiu de seguir o meu desejo em cada situação que vivi.							
8. Permiti-me a viver ridículo e a realizar qualquer brincadeira ou acção, sem medo do julgamento do outro.							
Espontaneidade							
9. Os meus movimentos e atitudes foram espontâneos, concretizando aquilo que desejei fazer e transmitir em cada momento.							
10. Permiti-me a viver intensamente as relações estabelecidas, sem racionalizar e permitindo que a emoção e a sensibilidade aflorassem, sem, no entanto, me perder.							
Criatividade							
11. Os meus gestos e movimentos foram criativos e originais, expressando a minha própria identidade e individualidade.							
12. Permiti-me a viver por meio da brincadeira a expressão dos conteúdos imaginários, criando diversas possibilidades de interação, em cada situação vivida.							

Reconhecimento e ajuste da agressividade							
13. Reconheci a minha própria agressividade e conseguia expressá-la adequadamente, canalizando-a para o dinamismo e a criatividade.							
14. Consegui canalizar a minha agressividade para a construção, o dinamismo e a criatividade.							
Autoconfiança							
15. Senti a confiança necessária para seguir e viver o meu desejo em cada situação vivida, sendo ele o impulsionador da minha ação em cada momento.							
16. Reconheci as minhas capacidades, assumindo e expressando a minha própria individualidade.							
17. Reconheci e valorizei as capacidades do outro.							
Aceitar e saber dar limites							
18. Consegui dar limite ao outro, assumindo a minha postura e posicionamento nas diferentes situações vividas.							
19. Aceitei o limite do outro, respeitando a sua integridade.							

Disponibilidade corporal							
20. Fui disponível corporalmente ao outro, me permitindo a viver relações de diferentes conteúdos psicocorporais.							
Modulação tônica							
21. Quando estava numa relação, aceitava as iniciativas do outro, me permitindo a viver situações em que conduzia e outras em que era conduzido.							
22. Consegui modelar o meu tônus ao tônus do outro, o que me permitiu viver relações corporais em que o acordo e o ajuste tônicos estavam presentes.							
Afetividade							
23. Permiti-me a viver uma permanente condição de entrega afetiva ao outro, carregando os meus gestos e movimentos de uma forte carga afetiva.							
24. Permiti-me a viver intensamente situações, tanto nas situações em que cuidei do outro quanto naquelas em que fui cuidado.							
Aceitar o *transfer* positivo e negativo							
25. Aceitei tanto o transfer positivo quanto o negativo do outro, entregando-me as diferentes relações que foram surgindo.							

Saber controlar as projeções							
26. Nas diferentes relações vividas consegui perceber e distinguir quais eram os conteúdos psicocorporais relacionados com a minha pessoa e a minha história, e os dos outros.							
Decodificação dos pedidos latentes							
27. Consegui intuir as intenções e perceber os conteúdos psicocorporais que estavam por detrás dos comportamentos dos outros.							
Consciência corporal							
28. Consegui perceber a existência de tensões corporais em mim e estabelecer a possível relação com determinadas tensões psíquicas.							
Escuta e empatia tônica							
29. Consegui estabelecer relações satisfatórias tanto para mim quanto para o(s) outro(s), pondo em prática a escuta e a empatia tônica.							
Representação e elaboração dos conteúdos							
30. No momento de verbalização, consegui verbalizar os conteúdos psicocorporais que vivenciei e relacioná-los com situações da minha vida pessoal, ou com os conteúdos da minha formação profissional.							

31. Nos momentos de verbalização, consegui realizar uma escuta ativa do que os meus colegas e formadores falavam, integrando aquilo que era dito.							
32. Fui capaz de dar sentido e encontrar significados nas propostas psicocorporais que foram realizadas.							
33. Consegui tomar consciência de aspectos inconscientes da minha personalidade que me eram desconhecidos até então.							
34. Tornei-me consciente dos mecanismos psíquicos que estiveram subjacentes ao que vivi corporalmente, e dos recursos que devo utilizar para enfrentar as minhas dificuldades.							

ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE AUTOPERCEPÇÃO DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS NAS SESSÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

	De forma alguma	Muito Dificilmente	Dificilmente	Razoavelmente	Facilmente	Muito facilmente	Totalmente
Confiança/Segurança							
1. Senti-me tranquilo e sereno.							
2. Mantive a segurança do grupo, sendo percebido como figura de referência no estabelecimento dos limites, propostas e rotinas da sessão.							
3. Garanti a conservação do espaço e dos materiais da sessão.							
4. Consegui utilizar o som como instrumento de comunicação com os outros.							
5. Reconheci as capacidades de cada pessoa e do grupo nas suas respostas às minhas propostas, e nas suas próprias iniciativas.							
6. Tive uma intenção clara em cada gesto e atitude, que revelou conhecimento de mim mesmo, do outro e da metodologia de intervenção utilizada.							

Escuta, leitura, empatia e modulação tônica							
7. Respeitei os limites de tempo da sessão, mas fui flexível mediante necessidades específicas.							
8. Tive capacidade para adequar o meu planejamento, de acordo com a observação de cada pessoa e do grupo.							
9. Tive uma boa capacidade de autoobservação, sendo capaz de corrigir atitudes pouco produtivas que decorreram ao longo da sessão.							
10. Utilizei um tom de voz adequado a cada momento da sessão, de acordo com os respectivos objetivos.							
11. Permiti o desenvolvimento da autonomia de cada pessoa e do grupo, intervindo apenas nas situações necessárias.							
12. Utilizei a linguagem corporal como principal recurso de intervenção, utilizando a linguagem verbal como seu complemento.							

13. Senti prazer em estar com o grupo nos diferentes momentos da sessão, quer nos momentos mais dinâmicos, quer nos momentos mais reflexivos, quer nos momentos de intervenção, quer nos momentos em que deixava o grupo realizar as propostas de forma mais autônoma.							
14. Consegui despertar nos participantes o prazer de se integrarem nas propostas que fui fazendo durante a sessão, e de investirem na relação comigo e com os outros.							
15. Consegui estabelecer situações de diálogo tônico-emocional profundo com os participantes, tanto em contato físico quanto a distância.							
Afetividade							
16. Os meus gestos e o meu movimento tiveram uma forte carga afetiva.							
17. Tive uma condição de entrega afetiva, um estado de abertura a cada pessoa e ao grupo, de acolhimento e ajuste na comunicação a partir das tensões tônicas observadas.							
18. Coloquei limites quando necessário de forma firme e afetiva.							

19. Proporcionei um ambiente afetivo e acolhedor dentro do *setting*, que se revelou nas relações estabelecidas entre os integrantes do grupo, e deles comigo.							
Aceitação incondicional do outro							
20. Aceitei as iniciativas e propostas de jogo dos participantes e estimulei o seu desenvolvimento.							
21. Aceitei o tônus dos participantes e tive capacidade para realizar uma modulação tônica adequada.							
22. Consegui realizar uma observação permanente do movimento de todas as pessoas do grupo.							
23. Estabeleci contato com todos durante a sessão.							
Autenticidade							
24. Realizei uma comunicação clara e sem ambiguidades.							
25. A minha linguagem verbal esteve de acordo com a minha comunicação não verbal.							
26. Fui autêntico na manifestação das emoções, dos afetos e ideias.							

Espontaneidade e criatividade							
27. Os meus gestos e movimentos foram originais e criativos, expressando a minha própria identidade e individualidade.							
28. Estimulei os participantes a se expressarem de forma espontânea, possibilitando o desenvolvimento da sua expressão e as manifestações criativas, originais e únicas de cada uma.							
Expressividade psicomotora							
29. Realizei as atitudes e expressões psicomotoras necessárias em cada momento sem medo do julgamento/ olhar do outro.							
30. Utilizei os mediadores de comunicação (voz, olhar, toque, posturas, materiais etc.) necessários em cada situação.							
31. A minha expressividade psicomotora foi adequada a cada contexto e situação.							

Harmonia e naturalidade							
32. Os meus gestos e atitudes revelaram uma personalidade equilibrada, o que está relacionado com uma boa integração dos seus aspectos conscientes e inconscientes.							
33. O meu movimento foi harmonioso e natural, havendo um equilíbrio nas tensões tônicas necessárias a cada momento.							