



**Publicação dos Investigadores do CEIAP**  
*Universidade Moderna de Lisboa*  
**Julho de 2006**

Comunicação apresentada no Colóquio Internacional sobre O  
Acompanhamento e os seus Paradoxos – Questões aos científicos, aos  
praticantes e aos políticos; Fontevraud, Maio de 2003

Universidade de Tours – Departamento de Ciências da Educação

Universidade Católica do Oeste – Departamento de Ciências da Educação

## **Acompanhamento e estratégias de atenção aos movimentos**

**Marc Humpich**

**Tradução de Catarina Santos**

O departamento de psicossociologia da Universidade do Quebeque em Rimouski (UQAR) conduz, desde há vários anos, uma investigação-acção-formação em torno da *dimensão perceptiva* do acompanhamento. Este projecto implica, mais especificamente, o acompanhamento em formação «*de intervenientes multidisciplinares com uma orientação privilegiada rumo ao acompanhamento dos processos de mudança, junto de pessoas e de grupos*» (Rugira & Galvani, 2002).

Esta acção foi preparada sob a base de uma tomada de consciência colectiva de interesse fundamental, para os intervenientes em relação de acompanhamento, do trabalho sobre a percepção de si, dos outros e do ambiente envolvente. Do ponto de vista dos professores do departamento, Denise Pilon, responsável dos programas, e Jeanne-Marie Rugira, um tal trabalho deveria articular-se concretamente sobre a questão da presença a si. Todavia, a problemática que se colocava aos formadores era a da quase ausência de modalidades práticas para servir este objectivo.

Foi graças a um movimento de convergência transdisciplinar que o projecto foi concretizado. Na ocasião de um colóquio sobre a comunicação, organizado pela UQAR em 1998, foi-me proposto apresentar os elementos metodológicos originados da *Pedagogia Perceptiva do Movimento* (PPM). Esta metodologia com carácter simultâneo de investigação e de acompanhamento, repousa sobre uma exploração tanto experiencial quanto conceptual do movimento humano e constituía objecto de um ensino profissional nos domínios da saúde, do acompanhamento e das disciplinas e artes do movimento (Berger, 1999; Bois, 2001; Courraud, 2002; Noël, 2000; Leão, 2002).

Sob o impulso deste encontro, iniciámos uma acção de formação que visa o desenvolvimento de uma compreensão e de uma experimentação da relação ao corpo e ao movimento; construímo-la ao serviço de uma melhor gestão das referências no centro dos processos de mudança.

Actualmente, com uma distância de quatro anos, a experiência revela-se extremamente encorajadora. Revelou-se possível propor uma acção formadora que permite construir progressivamente um sentimento identitário novo na pessoa acompanhada, desenvolvendo os

recursos atencionais adaptados à relação perceptiva, aos *invariantes humanos* que são o *sentimento de incarnação, a ancoragem espacial, a articulação com a temporalidade e a ressonância empática*. Destas direcções de prospecção emergiram referências endógenas que contribuem para o enriquecimento da qualidade de presença do futuro interveniente, para a sua abertura e para a sua solidez, referências estas que se revelam particularmente pertinentes no ambiente envolvente móvel e gerador de stress que é o nosso actualmente.

No presente artigo, proponho-me partilhar muito sucintamente alguns pontos de vista extraídos desta investigação em curso. Para além do quadro de acompanhamento em formação de intervenientes psicossociais, o horizonte formador que se oferece aqui parece-me ser uma vantagem relativamente à questão do acompanhamento em formação nos seus aspectos genéricos.

## Alguns questionamentos mobilizadores

Para Jeanne-Marie Rugira, o acompanhamento em formação apela à urgência de *«chegar ao outro no que ele é verdadeiramente»* (Rugira & Galvani, 2002). Perante esta perspectiva, escolhemos evidenciar a maturidade da relação que a pessoa que aprende estabelece consigo própria; esta ligação que qualificaremos aqui como sendo a condição *primeira* da qualidade de presença – ou de ausência – do indivíduo, é actualmente muitas vezes considerado pelo facto deste estar colocado no centro do dispositivo formador. O alargamento de *«ligações vitais»* (Pineau, 2002) no seio do processo de acompanhamento será mais generoso quanto mais o acompanhado possa investir-se enquanto sujeito, dispondo de uma sólida âncora identitária<sup>1</sup>.

Todavia, como o precisa Jean-Yves Robin (2002), é necessário guardar no espírito o *«estatuto paradoxal do adulto»*, sabendo que *«a imagem que ele oferece não é em nada a imagem final, como nos deixa emprender a etimologia da palavra adulto, do latim adultus, que significa acabado.»* Se o adulto em formação aparece frequentemente como *«desorientado [...] e vivendo algumas dificuldades para conquista a sua unidade»* (*ibid.*), esta instabilidade de transição é um apelo urgente rumo a uma acção de acompanhamento que permita actualizar as referências identitárias do acompanhado.

Esta necessidade poderia ser vista como não pertencente a nenhuma época; ela está com efeito, talvez inerente à acção de *«executar em formação»* (Honoré, 2002). Salientemos todavia, que no final dos anos 90, como nos relembra Jean-Pierre Boutinet (2002), *«a importância dada ao actor e à sua autonomia, à sua capacidade em determinar-se em si próprio, a construir a sua própria identidade»* mantém-se. Talvez mesmo esta capacidade se torne cada vez mais criadora.

*«A investigação tem para este actor um sentido possível a atribuir às tarefas que ele realiza»* (*ibid.*) permanece, segundo a minha perspectiva, um dado actual e o papel no imperativo de escutar melhor os desafios internos que fundamentam as motivações e definem as intenções na fonte destes movimentos, quer estes sejam movimentos de reorientação, movimentos de aprendizagem, ou movimentos de expressão sócio-profissional.

## Colocar a sua atenção sobre o que é comum a todos

Se se trata, como nos propõe Bernard Honoré (1992), de acompanhar a *«abertura da pessoa à sua própria existência»*, que meios lhe poderemos dar para *«formá-la, lá onde ela vive, o mundo, os outros, ela mesma»*?

---

<sup>1</sup> Uma leitura panorâmica do processo de acompanhamento suporia o estudar igualmente a riqueza da ligação verbal que o formador estabelece consigo próprio, bem como a adequação do «eco» da formação com este objectivo de dar todo o seu lugar à dimensão existencial do acompanhamento.

A nossa escolha de centrar o «*processo antropofomador*» (Pineau, 2002) sobre a dimensão somato-sensorial do indivíduo, enquanto invariante humana ultrapassando as clivagens culturais ou autobiográficas. Nesta perspectiva, associar-me-ei plenamente a Jeanne-Marie Rugira que extrai três prioridades (Rugira & Galvani, 2002):

- «*É urgente que os acompanhantes aprendam a colocar a sua atenção ao que é universal antes de se ocuparem do que é próprio a cada um. Uma tal atitude deveria fazer-nos encontrar aquilo que fundamenta a nossa humanidade em vez de nos sepultar naquilo que nos diferencia e nos divide. [...] Acompanhar o outro, é antes de mais, convidar a colocar a sua atenção sobre o que é comum a todos. Advogo aqui em favor de uma abordagem somato-sensorial do acompanhamento. A escolha consiste então em permitir à pessoa acompanhada entrar em relação com o seu corpo e as suas invariantes, com o objectivo de encontrar uma via de passagem de conexão consigo própria, e de encontrar a sua voz para nos falar dela.*»
- «*A segunda urgência seria fazer com que este encontro de cada um consigo próprio fosse ocasião de construir um espaço comum, uma conversa connosco próprios na qual poderíamos participar num processo, conjunto, de co-acompanhamento numa caminhada inter-formativa.*»
- «*A terceira urgência, que se impõe como um incontornável, seria de reconhecer a necessária abertura entre as práticas formativas e as práticas terapêuticas.*» Para retomar as propostas de Bernard Honoré (2001): «*A formação é cuidadora ao mesmo título que o cuidar e formador.*»

Em vista do que precede desenha-se um modo de acompanhamento em formação que consagra um tempo e constrói um espaço favorável à investigação activa da ligação vital que a pessoa estabelece consigo própria, e as implicações desta mesma ligação aos outros e ao mundo. A PPM oferece perspectivas metodológicas que permitem acompanhar aos acompanhadores como aos acompanhados desenvolver os recursos atencionais especialmente adaptados à percepção dos parâmetros constitutivos destas ligações vitais.

Ela inscreve-se nas figuras do acompanhamento «*biocognitivo*» (Pineau, 2002) na medida em que aparece como «*não sendo simplesmente intelectual, nem simplesmente partilhada de vida, mas procurando um traço de união entre os dois*».

## **Ganhar sobre o impercepção**

Não é necessário ser um especialista para nos apercebermos da relação distanciada que o ser humano tem, geralmente, com o seu corpo. Este distanciamento coloca o corpo como um elemento constitutivo do mundo e não do indivíduo. Ainda que coincida espacialmente com o sujeito, ainda que as suas actividades perceptivas e motoras seja incontornavelmente do sujeito, o corpo possui frequentemente o estatuto de objecto.

A pessoa coloca-se assim como utilizadora dos recursos de um corpo com o qual ela não estabelece activamente um sentimento de pertença.

Após esta atitude não consciencializada, na maior parte do tempo, a pessoa mantém, sem saber, aquilo a que designamos por um estado de *impercepção* (Bois, 2001).

Esta *impercepção* pode ser definida pelo indivíduo como sendo a ausência de relação consciente no núcleo das suas actividades perceptivas<sup>2</sup> mas também pela ausência de relação

---

<sup>2</sup> Neste artigo, o termo percepção será sempre abordado no sentido de *percepção consciente*, diferente da sua aceção em neurociências. Uma reflexão sobre este ponto pode seduzir a partir da seguinte proposta: «*é necessário estabelecer, na minha opinião, uma distinção fundamental entre a percepção – receber ou interpretar informações recolhidas do mundo, ou de nós próprios pelos cinco sentidos exteroceptivos ou pela propriocepção – e o sentir da percepção.*» (Bois, *op. cit.*)

às fases pré-motoras e pré-reflexivas do seu agir. Trata-se então de um inconsciente que não é de natureza psicanalítica, nem de natureza cognitiva<sup>3</sup>.

Esta impercepção é activada em situação de formação. Ela condiciona nomeadamente a articulação do sujeito consigo próprio enquanto pessoa que aprende, mas também com o «eco» da formação: o formador, os meios utilizados, o quadro proposto...

A zona de impercepção limita, deste modo, um perímetro interno, onde a «tomada de consciência e de poder» (Galvani, 2002) da pessoa que aprende sobre a sua própria formação é impossível

Ela limita o número de possibilidades da génese do sentido.

O desafio da proposta pedagógica torna-se permitir que a pessoa responda, no fulcro da tarefa gestual, à seguinte questão: «*O que tens sob os olhos em permanência e não vês?*» (Bois, 2002-a)

A escolha central da PPM consiste em propor à pessoa a implementação de uma situação extra-quotidiana, no sentido de uma excursão fora dos seus hábitos para, justamente, interpelar o potencial de atenção ainda não recrutado.

Este posicionamento não pode ser tomado sem evocar as aquisições da psicologia experimental nos seus estudos realizados acerca do processo atencional nos recém-nascidos. Estes evidenciam, efectivamente, três factores mobilizadores da atenção: o movimento, a novidade e o insólito (Stréri, 1996).

Para inscrever uma actividade gestual no contexto familiar da novidade, a PPM escolhe criar conjuntamente três brechas na rotina dos nossos movimentos: colocando a pessoa numa situação específica de retomar uma parte activa no seio das dimensões intencional, temporal e espacial dos seus gestos. Por razões de concisão, não desenvolveremos aqui estes aspectos metodológicos. O leitor poderá dirigir-se às obras citadas na bibliografia (Berger, 1999; Leão, 2002).

Precisemos simplesmente que com o treino, colocar a sua atenção sobre parâmetros do movimento gestual leva a perceber este último não como uma simples deslocação mas como uma *acção de si* (Bois, 2001). Se investirmos na gestualidade uma certa qualidade de atenção, sobre a qual falaremos mais tarde, criamos uma oportunidade de «*apercepção interna*» de si, descoberta remarcável do quase desconhecido filósofo francês Maine de Biran (1766-1824): «*eu sinto que sinto; eu existo porque me percepciono.*»<sup>4</sup> (Maine de Biran, citado por Bégout, 1995).

O tempo em movimento torna-se então antropofomador no sentido de «*formador de humanidade*» (Pineau, op. cit.). Transformando um movimento quotidiano simples em tarefa gestual extra-quotidiana mobilizadora de atenção, a PPM cria a oportunidade de uma remobilização das inteligências corpo-cinestésicas e intra-pessoal (Gardner, 1993).

## Reapropriar-se e desenvolver o processo atencional

Face a uma tarefa gestual como aquela que acabamos de descrever, uma das primeiras descobertas que a pessoa faz é aquela relativa ao seu estado crónico de *inatenção*. Lembremos que esta instabilidade emocional que constitui de facto a atitude «natural», é regularmente mencionada no estudo das práticas de exploração da experiência na primeira pessoa (Varela, Thompson & Rosch, 1993).

Todavia, vivenciar o seu gesto «*obriga*» o indivíduo a mobilizar o seu processo atencional e leva-o a ultrapassar o seu estado de dispersão.

---

<sup>3</sup> Tal como introduzem as neurociências para nomear a impossibilidade de aceder a nível computacional às operações realizadas pelo cérebro.

<sup>4</sup> Observemos de passagem a qualidade visionária da investigação de Maine de Biran. Seria preciso, com efeito, esperar perto de um século para que a ciência, na pessoa de Sherrington, descobrisse a existência da propriocepção. Este último qualificaria este sentido escondido de «sexto sentido» e atribuir-lhe-ia a função de «ancoragem orgânica fundamental da nossa identidade». Cf. Roll (1994).

Ao mesmo tempo, ele aprende a dirigir e a estabilizar a sua visão sobre os factos precisos da fisiologia do corpo em movimento. Ele treina-se, deste modo, a retomar a possessão da *direcção* do seu foco atencional.

Notemos de passagem que a estratégia pedagógica consiste em colocar a sua atenção sobre as invariantes do gesto<sup>5</sup> e este é o meio de não nos perdermos na parte naturalmente personalizada da subjectividade. Efectivamente, a pessoa faz por si própria a experiência de duas naturezas de subjectividade:

- Uma subjectividade de primeiro nível na qual ela entra em relação com os seus pensamentos correntes, com a ressonância afectiva ou simbólica dos gestos que executa;
- Uma subjectividade de segundo nível na qual «faz a *epoché máxima de tudo o que não é movimento*» (Bois, 2002-b). A perspectiva atencional em direcção dos invariantes do gesto é a via de passagem para entrar nesta subjectividade que coloca a pessoa em relação com as coisas do movimento *tal como são* e na mesma ocasião com o seu modo de agir *tal como é*.

A pessoa descobre a *atencionalidade*, que Danis Bois define como «*uma atitude de atenção presente, mas não dirigida, ao acto perceptivo*» (Bois, citado por Leão, 2002).

Como conclusão do presente capítulo, insistirei sobre a força formadora da atencionalidade sublinhando a sua pertinência para um acompanhante em formação: «*Porque faz parte do nosso trabalho preparar o indivíduo a ser, para poder aceder aos factos tal como eles são e a testemunhar os factos tal como são.*» (Bois, 2002-b)

## Organização prática da acção de formação

Na presente estratégia de acompanhamento, é importante insistir sobre o carácter insubstituível da exploração prática. Aqui juntamo-nos à conclusões dos investigadores investidos nos percursos de exploração na primeira pessoa: os dados extraídos da experiência vivenciada são irreduzíveis (Varela & Shear, 1999).

Isto explica igualmente a nossa escolha de organização do tempo de formação: os ateliers de exploração gestual e perceptiva ocupam cerca de 40% do tempo total de formação, sendo o tempo restante consagrado às exposições teóricas, às situações de acompanhamento com supervisão, às discussões-reflexões e às demonstrações práticas.

Afirmamo-nos assim, na escolha de um «*gesto antropológico formador que parte da imersão na experiência*» (Rugira & Galvani, 2002).

Face ao quadro conceptual da PPM (a fenomenologia, as neurociências, as ciências da educação, bem como as artes, terapias e disciplinas ligadas ao movimento) e ao seu remarcável potencial de realização prática, orientámos a nossa proposta pedagógica em torno de quatro tempos:

- 1º Tempo: uma introdução desenvolvimento da competência perceptiva associada às propostas de consolidação activa do sentimento de si;
- 2º Tempo: uma exploração de ancoragem espacial e das suas ligações com os desafios identitários do acompanhante; quando este último «encontra o seu lugar», a busca identitária do acompanhado encontra-se facilitada;
- 3º Tempo: uma exploração da articulação com a temporalidade e as suas implicações na gestão do acompanhamento; desenvolver o acesso à imediatez perceptiva permite uma conduta de acompanhamento que privilegia a interacção *em tempo real*; os ganhos no seio da ancoragem temporal tornam o interveniente mais coerente na gestão diferenciada dos

---

<sup>5</sup> Entre as invariantes do gesto citemos a velocidade, a amplitude, a orientação, o movimento linear; estes são os factos fisiológicos do movimento. São portanto comuns a todos o indivíduos, mas a relação perceptiva a estes invariantes é individual. Para um desenvolvimento mais completo, ver Berger (1999) e Leão (2002).

horizontes de acompanhamento, sejam eles a curto, médio ou de longo termo;

- 4º Tempo: uma exploração de bases perceptivas de empatia abre o acesso à consideração activa da comunicação não verbal; a formação às práticas de acompanhamento gestual e de introspecção sensorial oferece modalidades de acção individuais ou em grupo tomando em conta a unidade somato-psíquica dos indivíduos.

Precisemos enfim, que estes quatro tempos de formação são dados sob a forma de módulos intensivos de 45 horas cada um. Esta estrutura temporal é particularmente eficaz no projecto de construir, para a pessoa, um acesso estável às suas preferências somato-sensoriais no seio da acção.

## Primeiro diagnóstico

Estamos actualmente no nosso quarto ano de experimentação neste módulo que designámos de «formação a uma abordagem perceptiva do acompanhamento». Através do seu testemunho directo, dos seus questionários de avaliação das aulas, bem como dos seus jornais de bordo, os participantes – jovens adultos e profissionais já em exercício – exprimiram-nos o seu interesse muito forte por esta abordagem.

De facto, as aulas propostas revelam-se um verdadeiro laboratório de experimentação onde as pessoas exploram os desafios reais da relação de acompanhamento. Eles aprendem a tomar em consideração não somente aquilo que se dá a ver e a escutar – a parte objectiva da relação, mas desenvolvem também uma aptidão em captar e ler o que se dá a viver – a parte subjectiva da relação.

As aulas são simultaneamente reveladoras e estruturantes. Ao iluminar os bastidores subjectivos do acto de acompanhar, eles colocam cada participante em presença da sua potencialidade na matéria ao fazer encontrar os seus limites do momento. Estes limites poderão ser, deste modo, observados e diminuídos pois a abertura perceptiva no seio dos processos do movimento revela-se ser uma via de emancipação destes hábitos.

As aulas revelam-se não somente uma oportunidade de descobrir e de se apropriar de uma metodologia de desenvolvimento de recursos atencionais (e portanto da capacidade de escuta) mas constituem tempos de cuidado cognitivo-comportamental, no sentido dos tempos liberadores das pesquisas auto-biográficas que limitam a expressão do potencial de cada um. São igualmente ocasião para os participantes de se iniciarem às modalidades de intervenção da PPM.

## Conclusão

Ainda que as acções de formação tendam a privilegiar o acto de conhecer, este artigo constitui uma defesa para o «*sentimento de si no acto de conhecer*» (Damásio, 1999).

Ainda que o neuro-fisiologista António Damásio não encare esta entrada em cena do *si* como podendo fazer objecto de uma formação, o trabalho de despertar perceptivo no seio de uma tarefa gestual, demonstra que a consolidação do sentimento de identidade da pessoa advém de uma acção formadora.

O acompanhamento em formação pode então consistir em propor condições favoráveis à *apercepção interna* no centro da acção. Constituindo um verdadeiro convite para a pessoa deixar a atenção naturalista, a *pedagogia perceptiva do movimento* escolhe explorar o potencial ainda não solicitado, oferecendo os meios à pessoa para que se possa apropriar deste.

Recrutando a força formadora da novidade, este trabalho mobiliza activamente o carácter de neotenia (Prochiantz, 1997) do sistema nervoso. Coloca-se assim em «*jogo educativo de adulto*» (Bois, 2002-b). Solicitar a plasticidade perceptiva revela-se uma

estratégia pedagógica eficaz para criar uma brecha nos hábitos motores e do pensamento e através disto relançar o *movimento de aprender*.

Originária de uma investigação no seio da prática profissional, a PPM é ainda jovem na comunidade das investigações em formação. Nest âmbito, cria-se, certamente, aqui a ocasião de uma fertilização cruzada.

A PPM pode ganhar em acessibilidade reformulando os seus princípios a partir de certas questões de investigação em formação. Como se define o seu projecto educativo? Quais as condições favoráveis à sua realização? Haverá diferentes níveis de realidade da formação: como é que a PPM se articula com o referencial composto das interações formadoras de nível prático, simbólico e epistémico (Galvani, 2002)?

Em fim de análise, duas questões simples poderiam ser abordadas: a pedagogia perceptiva, uma formação para quem? E por quem? Sob este último ponto, a nossa investigação tal como a nossa experiência confirmam que o acompanhante possui a função de «mediador», posição na segunda pessoa descrita na literatura como sendo indispensável às metodologias de abordagem na primeira pessoa (Varela & Shear, 1999). Ela herda exigências: deve ser um praticante, dotado de um «*especialista de explicitação da sua própria experiência*» (Vermersch, 1999). Quando este domínio se torna precisamente aquele da presença a si, o formador é interpelado na sua capacidade de investir uma *autenticidade* em formação. A nossa especialidade leva-nos mais longe: a PPM é um convite a reabilitar a força formadora da qualidade de presença do acompanhante. Acompanhar em formação tende para o *acto total* tal como ele é apresentado nas abordagens performativas por Grotowski (Grotowski, 1977; Richards, 1995).

Esperamos que através de um trabalho de diálogo e de exploração das práticas respectivas, confrontando os diferentes actores de investigação, possamos continuar a avançar em direcção dos factos da formação *tal como eles são*.

Isto constituirá, não duvidemos, a continuidade de um *movimento vital e permanente de aprender...*

---

**Marc Humpich**, Professor associado do Departamento de Ciências Humanas, na Universidade do Quebec em Rimouski, Professor associado do Departamento de Psicopedagogia e Ciências da Saúde da Universidade Moderna de Lisboa e co-coordenador do CEIAP, membro da Jeune Equipe 2449 Dynadiv – Dinâmica e desafios da diversidade: línguas, culturas e formação - Universidade François Rabelais de Tours. (marc\_humpich@hotmail.com)

**Marc Humpich**

## **Bibliografia**

- Bégout, B. (1995). *Maine de Biran*. Payot Classique.
- Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*. Paris : Éditions point d'appui.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Éditions point d'appui.
- Bois, D. (2002-a). *Notes de cours*. Université Moderne de Lisbonne, post-graduation en pédagogie perceptiva du mouvement, à paraître aux Éditions point d'appui.

- Bois, D. (2002-b). *Cadre d'évaluation de l'expérience subjective du mouvement*, Forum « Mouvement, perception, action, relation ». Université Moderne de Lisbonne, septembre 2002, à paraître aux Éditions point d'appui.
- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. In *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 241-250.
- Courraud, C. (2002). *Attention et performance*. Paris : Éditions point d'appui.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Depraz, N. (1999). The phenomenological reduction in practice. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (2-3), 95-110.
- Galvani, P. (2002). *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation*. 2<sup>ème</sup> symposium mondial sur l'autoformation, GRAF CNAM Abbaye de Royaumont, Juin 2000, à paraître aux éditions L'Harmattan.
- Gardner, H. (1993). *Les intelligences multiples*. Paris : Éditions Retz.
- Grotowski, J. (1977). *Vers un théâtre pauvre*. L'âge d'homme.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (2001). *Soigner : persévérer ensemble dans l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur. Méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois*. Thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique, Université Paris 8.
- Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Éditions point d'appui.
- Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 29-42.
- Prochiantz, A. (1997). *Les anatomies de la pensée*. Paris : Odile Jacob.
- Richards, T. (1995). *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*. Actes Sud.
- Robin, J. Y. (2002). Le double paradoxe d'une recherche en carriérolgie. *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 211-218.
- Roll, J.-P. (1994). Sensibilités cutanées et musculaires. In M. Richelle, J. Requin & M. Robert, *Traité de psychologie expérimentale, Vol. 1* (pp. 483-542). Paris : PUF.
- Rugira, J. & Galvani, P. (2002). Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. *L'accompagnement dans tous ses états : Education permanente*, 153, 179-196.

- Stréri, A. (1996). Motricité et sensori-motricité. In : R. Lécuyer, A. Stréri & M.-G. Pécheux, *Le développement cognitif du nourrisson, 1* (pp. 81-144). Paris : Nathan.
- Varela, F. & Shear, J. (1999). First person methodologies : what, why and how ? *Journal of Consciousness Studies*, 6, (2-3), 1-14.
- Varela, F., Thompson, A. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et sciences humaines*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44, 7-19.

---

**Publicação dos Investigadores do CEIAP**

Universidade Moderna de Lisboa  
Trv. da Saúde 2.A  
1449-022 LISBOA  
Portugal  
[www.cerap.org](http://www.cerap.org)  
Email : [info@cerap.org](mailto:info@cerap.org)  
Tél : + (351) 213 033 456