



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

IVANA MATIAS BITTENCOURT

UM ESTUDO DA CINESFERA COMO ESPAÇO DE
AUTONOMIA DO CORPO

Salvador

2015

IVANA MATIAS BITTENCOURT

**UM ESTUDO DA CINESFERA COMO ESPAÇO DE
AUTONOMIA DO CORPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Lenira Peral Rengel

Salvador

2015

Dedico este trabalho a você Pai
sempre presente...
meu primeiro mestre e amigo...
incentivador das minhas construções...
responsável pelo humano que hoje sou...
obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a toda espiritualidade por me permitir realizar este estudo...

E depois, tão importante quanto, aos meus pais por ter me dado a vida, pelos valores adquiridos, por ter investido na minha educação e possibilitado a tanto conhecimento... A meu pai, José de Souza Bittencourt, que mesmo não estando presente neste exato momento, nunca deixou de estar... A minha mãe, Amélia Maria Matias Bittencourt, pela presença em tantas situações e muitos estudos! Aos meus irmãos, Ielson, Ielma e Iure, por cumprirem o papel de irmãos e proporcionarem tantos crescimentos em nossas relações. Aos sobrinhos e cunhados por fazerem parte desta jornada.

Aos amigos insubstituíveis... A Ana Cláudia Nascimento por ser a amiga mais presente dos últimos vinte sete anos nos meus momentos de estudos, conquistas e experiências... Ao casal Sonia e Marcio Bello que apareceram num momento mais improvável de se estabelecer uma amizade e mostraram (e ainda mostram!) porque são tão especiais! A Nilzan que incentivou o estudo e aprofundamento da psicopedagogia com a dança... A Dom Adriano que provavelmente não saiba, mas é o responsável pela Psicopedagogia na minha vida... A Leda Ornellas pelas trocas e conselhos de longa data...

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel, que apresentou outro olhar para estudar, pesquisar e fazer dança. Aos colegas do mestrado por terem tido paciência de escutar tanto sobre Laban e Psicopedagogia! Obrigada pelas contribuições e carinho... A Prof.^a Dr.^a Fátima Daltro por ter me proporcionado no tirocínio docente vivenciar a autonomia de maneira tão leve e profunda!

A Faculdade São Bento da Bahia por incentivar o conhecimento e permitir atividades de pesquisa. A Josana Baqueiro, coordenadora do curso de Psicopedagogia desta Instituição, por acreditar na pesquisa e consentir a participação dos estudantes nesta atividade.

Aos meus alunos por confiar na minha docência... no meu jeito de ser professora e acreditar no aprender!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo!

*“Aqueles que passam por nós,
não vão sós...
não nos deixam sós...
Deixam um pouco de si...
Levam um pouco de nós...”*

(O Pequeno Príncipe)

RESUMO

Esta pesquisa visa apresentar as contribuições da Dança na formação do psicopedagogo por meio da Arte do Movimento de Rudolf Laban, dando ênfase ao conceito de Cinesfera. Mediante esses estudos propomos relações entre cinesfera, autonomia e formação do psicopedagogo. Nessa imbricação perceber a cinesfera como lugar de liberdade do movimento em um entendimento/ação do corpo que favorece a autonomia. A partir de encontros, realizados com um grupo de estudantes do curso de Psicopedagogia da Faculdade São Bento da Bahia, nos quais a “dança de Laban” é parte do processo crítico-mediador, verificam-se suas percepções na relação corpo, espaço e aprendizagem. O intuito é que psicopedagogos tenham contato com a Dança, no mais amplo sentido da conceituação de Laban, ou seja, uma dança para todos, considerada como acessível para a compreensão do espaço pessoal, percepção do espaço no qual se está inserido, entendimento da autonomia e ampliação do vocabulário corporal. Nesta perspectiva, Paulo Freire (1996) e Alicia Fernandez (2001) apresentam argumentações acerca do conceito de autonomia, e assim como Laban, asseguram, por concepções similares, que as experiências transformam e transformam-se no ato de ensinar e aprender. Por meio das atividades lúdicas os psicopedagogos vivenciaram a relação corpo, espaço, movimento e autonomia. Ações que propiciam o aprender e estabelece propostas incentivadoras do movimento, não apenas como aquelas do momento de espontaneidade e diversão, mas as que promovem, segundo Luckesi (2004), o diálogo entre a consciência focada e a consciência ampliada. É possível afirmar que como resultado desta pesquisa o estudo e a vivência da cinesfera apresentam requisitos para perceber o mundo como lugar de reflexão e ação; aborda o aprender como um espaço democrático que reforça a capacidade crítica; a autonomia como fator relevante no processo educativo e contribui para a discussão e inclusão da dança na formação e atuação dos estudantes de psicopedagogia.

Palavras-chave: Cinesfera, Autonomia, Formação de psicopedagogo, Espaço Lúdico.

ABSTRACT

This research aims to present the contributions from Dance to the formation of psychopedagogues through Rudol Laban's Art of Movement, focusing on the concept of Kinesphere. Along with these studies, we propose relations among kinesphere, anotomy, and the formation of psychopedagogues. Within such imbrication, we should perceive the kinesphere as a place of freedom of movement through a grasp/action of the body which favors autonomy. Based on meetings with a group of students from the course of Psychopedagogy at São Bento da Bahia College, wherein "Laban's dance" is part of a critical-mediating process, the relationship perceptions of body, space, and learning. The purpose is that psychopedagogues can be in touch with Dancing, in a broader sense of Laban's concept, that is, "dance for all", regarded as accessible concerning the comprehension of personal space, perception of space in which the grasp of autonomy and body vocabulary breadth are inserted. Under this perspective, Paulo Freire (1996) and Alicia Fernandez (2001) present arguments about the concept of autonomy and, like Laban, ensure, by similar concepts, that experiences transform and become the act of teaching and learning. Through ludic activities, psychopedagogues experience the relationship perceptions of body, space, movement, and autonomy. Actions that promote learning and establish incentive-based movement proposals, not only like those that blend spontaneity and fun, but those which promote, according to Luckesi (2004), the dialogue between the focused and expanded awarenesses. It is feasible to assert that, as the outcome of this research, the study and experience of the Kinesphere present requirements for the perception of the world as a place of reflection and action; address learning as a democratic space which strengthens critical capacity and autonomy as a key factor in the educational process that contributes to the discussion and inclusion of dance in the formation and performance of students of psychopedagogy.

Keywords: Kinesphere, Autonomy, Formation of Psychopedagogue, Ludic Space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Laban na Cinesfera	23
Figura 2: Teoria musical dodecafonismo de Schoenberg	25
Figura 3: Música das esferas de Pitágoras	26
Figura 4: Sólidos Geométricos Perfeitos de Platão	26
Figura 5: Experimentações na cinesfera	28
Figura 6: Estacionar carro numa vaga	29
Figura 7: Pessoas dentro do ônibus	29
Figura 8: Carnaval em Salvador	29
Figura 9: Desenho de uma pessoa caminhando	30
Figura 10: Imagem do Hexaedro ou Cubo	32
Figura 11: Cruz Diagonal	33
Figura 12: Reconhecendo o Cubo	34
Figura 13: Reconhecendo o Cubo: frente e trás alto	34
Figura 14: Reconhecendo o Cubo: frente e trás baixo	35
Figura 15: Reconhecendo o Cubo: torcer	36
Figura 16: Movimento circular no cubo	36
Figura 17: Imagem do Tetraedro	37
Figura 18: Experiências no tetraedro	38
Figura 19: Fazendo o tetraedro	39
Figura 20: Experiência no tetraedro: outra possibilidade	40
Figura 21: Experienciando o tetradro	40
Figura 22: O octaedro	41
Figura 23: A relação do octaedro com o cubo	42
Figura 24: A relação do corpo com o octaedro	42
Figura 25: Cruz tridimensional	43
Figura 26: Anel do octaedro	43
Figura 27: A relação entre o dodecaedro e icosaedro	44
Figura 28: Imagem do dodecaedro	45
Figura 29: As faces pentagonais do dodecaedro	45
Figura 30: As faces triangulares do icosaedro	45
Figura 31: Laban como dançarino, professor e pesquisador	46
Figura 32: Jogo pingo no i	47

Figura 33: Jogo pingo no i: outra formação	48
Figura 34: A intersecção das três dimensões	49
Figura 35: Plano da Porta no icosaedro	49
Figura 36: Plano da Roda no icosaedro	50
Figura 37: Plano da Mesa no icosaedro	51
Figura 38: Pessoa aprendendo a ler pelo Método Paulo Freire	56
Figura 39: Brincadeira de pular corda	58
Figura 40: Pular caminhos na corda	59
Figura 41: Pular obstáculo	59
Figura 42: Pular livremente	59
Figura 43: Pular num jogo	59
Figura 44: Criança brincando com o quebra-cabeça	62
Figura 45: Grupo de adolescentes com o quebra-cabeça	63
Figura 46: Imagem da Tabela de números	63
Figura 47: Pai ensinando filha andar de bicicleta 1	67
Figura 48: Pai ensinando filho andar de bicicleta 2	68
Figura 49: Imagem do osso do pé	72
Figura 50: Preparação para a atividade da aranha	73
Figura 51: Jogo ABC	81
Figura 52: Brincadeira do Escravo de Jô	83
Figura 53: Brincadeira da Dança da Cadeira	84
Figura 54: Jogo Baleado	86
Figura 55: Jogo Amarelinha	88
Figura 56: Jogo Macaco em Salvador	89
Figura 57: Jogo da Memória	91
Figura 58: Jogo da Memória impresso	92
Figura 59: Registro do Encontro (1)	98
Figura 60: Registro do Encontro (2)	99
Figura 61: Registro do Encontro (3)	99
Figura 62: Registro do Encontro (4)	100
Figura 63: Registro do Encontro (5)	100
Figura 64: Registro do Encontro (6)	101
Figura 65: Registro do Encontro (7)	101

SUMÁRIO

UM COMEÇO...	11
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – O CORPO NO ESPAÇO... O ESPAÇO NO CORPO	21
1.1 - PRIMEIROS ESPAÇOS	22
1.2 – DANÇAR NOS CRISTAIS	31
1.2.1 – Dançando no cubo	32
1.2.2 – Dançando no tetraedro	37
1.2.3 – Dançando no octaedro	41
1.2.4 – Dançando no dodecaedro e icosaedro	44
CAPÍTULO II – ESPAÇOS DE AUTONOMIA	52
2.1- ESPAÇOS COMUNS DE APRENDIZAGEM	53
2.1.1 – Método Paulo Freire como etapa da autonomia	53
2.1.2 – A aprendizagem na visão psicopedagógica	61
2.2 - ESPAÇO DE DIÁLOGOS	65
2.3 - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: AUTONOMIA NA CINESFERA	70
2.3.1 Contribuições de Laban – a cinesfera - para a Psicopedagogia	70
CAPÍTULO III – ESPAÇO LÚDICO: O PSICOPEDAGOGO NA DANÇA DA CINESFERA	77
3.1- ESPAÇO LÚDICO	78
3.2 - EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO LÚDICO	80
CONSIDERAÇÕES	94
REFERÊNCIAS	103

UM COMEÇO...

Meu interesse por questões relacionadas à linguagem corporal na formação do professor se inicia quando fiz minha primeira especialização em Docência do

Ensino Superior. Em uma das disciplinas, a professora pontuou minha facilidade nas questões lúdicas e como a dança enriquecia as atividades. Ela recomendou um grupo de pesquisa na Faculdade de Educação (Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade GEPEL/UFBA), que passei a frequentar na condição de estudante, sobre a temática de ludicidade e formação de professores, coordenado pelo Prof. Dr. Cipriano Luckesi.

Durante a passagem no GEPEL, inúmeras foram as contribuições da convivência com estudantes de graduação, pós-graduação e professores que integravam o grupo. Além disso, uma das grandes descobertas foi vivenciar o conceito de Ludicidade tão importante para o desenvolvimento saudável da criança e sua contribuição na elaboração de questões afetivas, cognitivas, socioculturais e psicomotoras com auxílio dos jogos e brincadeiras. Entrei em contato com diversos autores, ampliando minhas referências acerca das discussões sobre corpo em outros contextos, até então muito voltadas à dança. Nos encontros semanais, iniciei um trabalho de conscientização corporal no próprio grupo com alongamento, e com o passar do tempo, o próprio grupo foi desejando saber mais sobre o corpo de que eu tanto falava. Particpei dos eventos promovidos pelo grupo e, no lançamento da IV Revista do GEPEL, elaborei uma coreografia onde todos do grupo participaram a partir dos Estudos de Movimento de Laban (1978).

Todo envolvimento e estudo no Gepel serviram para ampliar as referências sobre formação de professor, aprendizagem, debater a temática com outros pesquisadores e, sobretudo, definir o problema de pesquisa que desejava investigar como tema da minha monografia para conclusão da especialização em Docência do Ensino Superior. A partir disso, o foco dos meus estudos passou a ser o estudante de pedagogia que atuará na educação básica.

Ao escolher este tema, foi necessário fazer uma pesquisa de campo para registrar informações referentes às disciplinas que estudavam o corpo, preparando o futuro professor para a jornada de trabalho com crianças de 3 a 10 anos. Como amostra para este estudo, realizei visitas a cinco faculdades da cidade de Salvador. Na matriz curricular dos cursos investigados, as disciplinas traziam informações relevantes sobre o desenvolvimento infantil e atividades correspondentes a cada faixa etária, mas não apresentavam nenhuma disciplina para discutir questões relacionadas ao corpo do estudante/professor. Mesmo não sendo foco da minha pesquisa, percebi que as disciplinas não tinham correspondência de uma faculdade

a outra. Com nomenclaturas e conteúdos diferentes, assumiam as intenções de cada instituição, remetendo-se a um perfil variado de profissionais que iriam atuar nas escolas de educação básica de Salvador.

Ao concluir a Especialização, elaborei um curso de extensão para professores da educação básica, unindo a dança, com base nos estudos de Laban (1978), e a ludicidade, trazida pelo Gepel. Esta atividade foi realizada na Faculdade São Bento da Bahia, com professores de escolas particulares e públicas. O objetivo era perceber como os professores compreendem e que ideia têm de corpo. Na maioria das vezes, a disposição demonstrada ao falar do seu cotidiano em sala era oposta ao comentar sobre atividades lúdicas que envolviam movimento corporal. Mostraram certo desconforto. Sabiam da pertinência das atividades corporais no desenvolvimento da pessoa, mas, no discurso, reproduziam conceitos, demonstrando pouca habilidade com a atividade em si. Essa experiência fortaleceu, em mim, a necessidade de aprofundar ainda mais este tema.

O grande laboratório, onde tive a chance de observar o entendimento de corpo, principalmente quando contavam as atividades desenvolvidas com seus alunos, foi na Especialização em Psicopedagogia, lato sensu, quando convivi com professores da educação básica. A maior parte dos estudantes nesse curso é pedagogo. Com o passar do tempo, algumas questões foram surgindo e tomando proporções cada vez maiores: *Que entendimento de corpo tem o psicopedagogo? De que maneira o psicopedagogo entende a aprendizagem a partir do conhecimento corporal? De que forma os estudos do movimento de Laban, enquanto proposta voltada para a formação integral da pessoa, podem contribuir para o desenvolvimento do psicopedagogo, favorecendo sua atuação pessoal e profissional?* Com esse convívio, notei que os estudos do corpo na aprendizagem não deveriam se restringir aos professores, mas poderiam atender, do mesmo modo à formação do psicopedagogo, propiciando o compreender de si mesmo, como também auxiliar no atendimento psicopedagógico.

Para colocar minha idéia em prática, nas apresentações dos meus trabalhos, aproveitava para sugerir atividades corporais, pertinentes ao tema, para analisar com mais propriedade as questões estudadas. Apresentava diferentes propostas de trabalho, onde o corpo (por completo) participava da aprendizagem. Em resposta, a turma apresentava resistência em lidar com a temática, achando desnecessário

experimentar o que seria “teorizado”. Viam uma lacuna enorme entre a teoria e a prática, e, muitas vezes, julgavam ser impossível ter os dois ao mesmo tempo.

Aprofundar os estudos em relação ao corpo para trabalhar com os professores foi decisivo. Fiz alguns cursos sobre Arte de Movimento de Laban e trouxeram-me novos elementos para serem trabalhados, não só com os professores, mas exigindo de mim uma co-participação na aplicação da teoria/prática de Laban. O discurso precisava estar em consonância com a prática, ou seja, não basta solicitar ao outro um entendimento às questões levantadas sobre corpo, tanto professor quanto aluno são responsáveis por essa transformação, necessitam exercitar as ‘mudanças’ na forma de aprender (FREIRE, 1996). Ao concluir o curso de Psicopedagogia, tive a oportunidade de colocar em prática essas informações num projeto intitulado “Psicopedagogia em Movimento” no IAT (Instituto Anísio Teixeira) na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A proposta era trabalhar com os professores as diversas maneiras de compreender as informações por meio da leitura corporal articulada pelo estudante. A estranheza apareceu mais uma vez e o entendimento de corpo dos professores trazia as dicotomias mente/corpo, teoria/prática, razão/emoção. Essa experiência foi enriquecedora e pude verificar que, normalmente, a formação do professor está baseada num pensamento cartesiano, na fragmentação do conhecimento que, segundo o qual, a mente e o corpo são dois lugares distintos e autônomos, independentes.

Paralelamente às atividades que realizava com os professores, iniciei o atendimento clínico psicopedagógico, que consiste em atender crianças, adolescentes ou adultos com dificuldades na aprendizagem. Inseri, no atendimento, atividades de corpo, mais especificamente, o entendimento de espaço proposto pelo conceito de Cinesfera da Arte de Movimento de Laban. O atendimento era dividido em três momentos: reconhecimento corporal, alongamento e trabalho rítmico. O reconhecimento corporal consistia em trabalhar o corpo por partes para tomar conhecimento de como funciona cada parte e como cada parte influencia no funcionamento de todo o corpo. O segundo momento do encontro, o alongamento, eram marcações no chão, círculos ou quadrados para trabalhar o corpo de diferente maneira e suas possibilidades de movimentação (engatinhar, imitar bichos, dentre outros). E o trabalho rítmico era realizado, a princípio, num ritmo não métrico que é aquele “... executado em conformidade com o ritmo interno ou biológico: a pulsação cardíaca, o ritmo respiratório, o fluir da corrente sanguínea.” (RENGEL, 2014,

p.113). E, gradativamente, trazendo o entendimento do ritmo métrico que “... é o ritmo medido, quantificado, restringido a batidas e contagens.” (RENGEL, 2014, p.113). Obtive resultados satisfatórios ao incluir atividades corporais no atendimento psicopedagógico. E ter vivenciado esses momentos me proporcionou uma compreensão diferenciada na atuação profissional, como professora de Dança ou como Psicopedagoga.

Entretanto, passou a ser uma conversa solitária. Meus pares não compreendiam nem realizavam tais atividades nos seus atendimentos. Perceber a linha tênue que separa uma da outra e as conexões que favorecem as trocas para beneficiar a aprendizagem, seja numa aula de balé ou num atendimento psicopedagógico, me impulsionou a querer mais. Dar aula na especialização me aproximou de abordagens e diferentes ações dentro da Psicopedagogia. Conheci autores, considerando o corpo através das brincadeiras e dos jogos na reelaboração de situações na aprendizagem. Nas disciplinas, pude levar o entendimento de corpo e trabalhar, de forma profícua, o corpo na aprendizagem.

A necessidade de compreender mais a cinesfera e de entrar em contato com outras abordagens me direciona a Especialização nos Estudos Contemporâneos em Dança da UFBA e para o Grupo de Estudo e Pesquisa Corponectivos coordenado pela Prof.^a Dr^a Lenira Peral Rengel. Os conteúdos discutidos, tanto na especialização como no grupo de estudo, promoveram inquietações para novas formas de pensar a formação de professores. Toda a dinâmica desses estudos promoveu situações relevantes, ampliando meus conhecimentos em relação aos estudos de Laban. Para o trabalho de conclusão de curso, apresentei um estudo de caso onde utilizava atividades corporais no atendimento psicopedagógico, dando ênfase à cinesfera da Arte do Movimento de Laban.

No final dessa etapa de estudo, outras questões surgem e instigam: *de que maneira trabalhar a dança com os psicopedagogos?; como os estudos da arte do movimento de Laban podem contribuir?; que conteúdos aproximam dança e psicopedagogia?*. E a questão motivadora desta pesquisa do Mestrado em Dança é: *De que forma os estudos do movimento de Laban, dando ênfase à cinesfera, podem contribuir para o desenvolvimento do psicopedagogo, favorecendo sua atuação pessoal e profissional?*

INTRODUÇÃO

“A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.”

(FREIRE, 1980)

Newlove e Dalby (2011) nos lembram que compreender a concepção de espaço não é algo fácil. No cotidiano, vemos diversas características corporais que apontam como as pessoas se movimentam e estabelecem relação com o ambiente em que vivem. É comum encontrarmos pessoas que andam com passos firmes, com pouca mobilidade corporal, apresentando uma tensão no locomover. Posturas corporais que podem interferir no entendimento de mundo e suas relações com este (NEWLOVE E DALBY, 2011).

De acordo com Newlove e Dalby (2011), se perguntarmos a vinte pessoas o que elas entendem sobre o espaço, possivelmente teremos vinte respostas diferentes. Isso acontece por elas não observarem o espaço que as envolvem, como se movimentam, interagem e agem com seu entorno e consigo mesmas. Agem, geralmente, num repertório limitado, desconhecendo as potências do corpo. Vivem movimentos automatizados, com rotinas estabelecidas. Não imaginam que simples ações alteram sua percepção e ação no mundo.

Por não serem suficientemente estimuladas, as pessoas não estão acostumadas a perceber a relevância do movimento e a consciência da expressão corporal no espaço. A educação que temos ainda não favorece as investigações corporais e não somos incentivados na escola para uma educação corporal e criativa (LABAN, 1990). O modelo educacional vigente propõe um corpo que não conhece seu espaço, com pouca noção de autonomia, que não se reconhece enquanto construtor da sua aprendizagem, gerando um espaço onde acumula padrões pré-fixados.

Segundo Laban (1978), o corpo age segundo o que vivencia. As respostas corporais estão condicionadas as experiências que cada corpo vive, percebendo o mundo através dessas proposições. O corpo vai representar o modelo de ambiente do qual faz parte. Para Fernández (2001), saber lidar com a aprendizagem do outro, entender como a aprendizagem se estabelece, captar como as informações são conectadas, perceber a lógica que a pessoa utiliza para resolver as situações, são ações que solicitam do psicopedagogo compreender todo o corpo que aprende. Ela acredita que aprender é ter a oportunidade de investigar quanto às suas

capacidades, estimular outros olhares sobre o aprender, e perceber-se no aprender. Aprender é, simultaneamente, compreender a “vida interior”, o fluir espontâneo do movimento humano e garantir a interação, integração e investigação com o meio, com a “vida exterior”, espaço para apreender várias formas de imprimir combinações (LABAN,1990).

Nesta pesquisa, o espaço do aprender é ponto de aproximação entre Dança e Psicopedagogia. Seja na Cinesfera de Laban ou na Psicopedagogia, encontramos o aprender como o lugar para compreender o ambiente no qual estamos inseridos. A cinesfera de Laban é o espaço de perceber as potencialidades do corpo, de descobrir outros repertórios de movimento, espaço de criação, ação e reação, espaço que agrega o físico, emocional e intelectual, espaço de dançar. Na psicopedagogia, o espaço de aprender visa conhecer as variadas maneiras da aprendizagem humana, perceber o potencial que cada pessoa tem no processo de aprendizagem e favorecer a autoria de pensamento, conquistando a autonomia. Nessa imbricação, entendemos a cinesfera como lugar de liberdade do movimento em um entendimento/ação do corpo que favorece a autonomia e beneficia a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o critério adotado foi o levantamento bibliográfico, revisão de literatura e pesquisa de campo. Mediante esses estudos propomos relações entre cinesfera, autonomia e formação do psicopedagogo. Para atender a demanda desta tríade, foram escolhidas as abordagens de Laban (1978,1990), Preston-Dunlop (2008), Rengel (2005, 2008, 2014), Newlove e Dalby (2011) para estudar a cinesfera; selecionamos as obras de Freire (1980,1996) e Alícia Fernández (2001, 2009) para tratar da autonomia; e os estudos de Luckesi (2004, 2007) sobre a ludicidade para desenvolver as atividades com os estudantes de Psicopedagogia.

A etnopesquisa se aproxima do objetivo desta investigação por trabalhar com compreensões de compreensões e, assim, realiza compreensões em meio à comunicação de outras compreensões (MACEDO, 2012), respaldando o curso do estudo. Macedo (2012) esclarece que, fundadas na tradição das pesquisas ditas qualitativas de base epistemológica, a etnopesquisa emerge como distinção a partir de um modo de pesquisar em que a perspectiva e a inspiração teórica da etnometodologia são realçadas enquanto teoria social. O diferencial nesta maneira de fazer pesquisa é que a relação eu-objeto passa a ser fundamentalmente constituída por eu-tu, onde o ator social é parte relevante do processo sendo

valorado, percebido como sujeito histórico nas suas autorias, desejos e ideias pertinentes à vida.

O percurso metodológico vai delinear os três capítulos desta pesquisa. O primeiro capítulo apresenta o estudo da cinesfera que Laban definiu como a esfera de movimento ao redor do corpo. O estudo do espaço para ele significava se inserir no mundo, atuar nele e dele transformar e transformar-se (PRESTON-DUNLOP, 2008). Para compreender melhor o espaço, Laban fez um longo estudo que incluiu estudar conhecimentos matemáticos. Esta pesquisa o conduziu às ideias de vários estudiosos, inclusive Platão, que apresentou a concepção dos cinco sólidos perfeitos (tetraedro, hexaedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro) o influenciando no entendimento da cinesfera (NEWLOVE e DALBY, 2011). Conforme Newlove e Dalby (2011), Laban preferia chamar os sólidos geométricos de cristais, estruturas básicas imaginativas como base incentivadora de possibilidades de movimentos.

Para ilustrar, serão apresentadas algumas possibilidades de movimentação nos cristais em todas as suas extremidades, ângulos e faces. As movimentações podem causar estranheza, pois o corpo pode não estar habituado a essas experiências (NEWLOVE e DALBY, 2011). Pode levar um tempo para o corpo adaptar-se a essas novas referências de movimento, como também para a pessoa ter consciência e visão crítica de que ela não é um recipiente onde tudo é armazenado sem análises (RENGEL, 2008).

No segundo capítulo, apresentamos o conceito de autonomia através das abordagens de Paulo Freire e Alicia Fernández. Freire (1990) desenvolveu um método de alfabetização, conhecido mundialmente, que valoriza o sujeito que aprende como ator da sua aprendizagem. Esse método consiste em escolher os conteúdos a partir da realidade do grupo a ser alfabetizado e o objetivo era tornar a aprendizagem algo possível e visível àqueles que por motivos diversos não puderam aprender. E Fernández (2001) afirma que mesmo para aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, um método libertador faz o educando confiar que pode aprender. O frescor dos estudos de Freire se aproxima das ideias de aprendizagem da psicopedagoga argentina Alicia Fernández. O entendimento de aprender para ambos está atrelado ao de autonomia numa participação efetiva do sujeito no seu processo de aprender.

A metodologia desenvolvida por Freire (1996) consistia em gerar a autoconfiança de quem está aprendendo e, ao mesmo tempo, torná-lo criador,

capaz de criar outros atos criadores. Para Fernández (2001) ser autor de seus pensamentos, “... é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia”. Assim, aprender é possibilitar ao sujeito que aprende entender como ele aprende, sendo este o momento de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante do processo de aprender (FERNÁNDEZ, 2001).

No terceiro capítulo, utilizamos o espaço lúdico como recurso para o entendimento da cinesfera. A proposta da dança de Laban é incentivar a pessoa a desenvolver gradativamente suas potencialidades corporais, “... oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa...” (RENGEL, 2014, p. 12).

Para experienciar os estudos de Laban, dando ênfase à cinesfera, realizamos encontros com os estudantes do curso de Psicopedagogia da Faculdade São Bento da Bahia. Este trabalho foi desenvolvido através de cantigas de rodas e brincadeiras, estas consideradas como recurso acessível para a compreensão do espaço pessoal, percepção do espaço no qual se está inserido, entendimento da autonomia e ampliação do vocabulário corporal. Experimentamos ações distintas que promovem o aprendizado e que articulam os conteúdos a partir do entendimento de mundo da pessoa que aprende, favorecendo a autonomia. Autonomia constituída num constante rever, replanejar e reconstruir o espaço do aprender como lugar de sujeito pensante.

Estas atividades ocorreram entre os meses de agosto e dezembro de 2013, tendo um encontro por mês com três horas de duração. Foram momentos de trocas de experiências, de novos olhares em relação ao corpo, de vivenciar movimentos, inclusive os inusitados, de perceber o espaço e experienciá-lo. Apresentaremos as percepções, sensações e conversas a respeito dos encontros.

O diálogo entre Dança e Psicopedagogia fez circular diversas aprendizagens durante o percurso da pesquisa. Os encontros promovidos por este estudo não se esgotam aqui.

O CORPO NO ESPAÇO... O ESPAÇO NO CORPO

1.1 - PRIMEIROS ESPAÇOS

Do extenso estudo feito por Laban (1990) sobre o movimento humano, o espaço esteve presente, fosse para vivenciar o movimento criando novo repertório corporal, ou para verificar a relação do corpo com o seu entorno, ou para lidar com seus próprios limites. Laban empreendeu um minucioso estudo sobre o movimento humano por acreditar que ele era constituído pelos mesmos elementos, seja na arte, na vida cotidiana ou profissional, considerando tanto os aspectos fisiológicos quanto os psíquicos que favorecem a movimentação (LABAN, 1978). Para ele, o homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade e com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso (LABAN, 1978).

Laban percorreu momentos de muitas aprendizagens, diversas configurações e tantos novos espaços para estudar o movimento humano (PRESTON-DUNLOP, 2008). Situações que contribuíram na organização das suas ideias e para uma visão eclética, correspondente à diversidade que sempre fez parte da sua vida, seja na constituição familiar, nas escolhas pessoais ou profissionais. Conviveu com os novos estudos da psicologia de Sigmund Freud e seus colaboradores. Viu o surgimento dos conceitos e práticas da psicanálise. Presenciou as agitações quanto às questões da mente, do que se entendia como corpo e alma do ser humano. Percebeu os contrastes dos valores morais, sociais e culturais que diferiam de região para região. Viu a emancipação feminina em Viena e, em contrapartida, a subjugação das mulheres no Oriente. Estava atento ao espírito de mudança que dominou a Europa no final do século dezanove nas artes (PRESTON-DUNLOP, 2008).

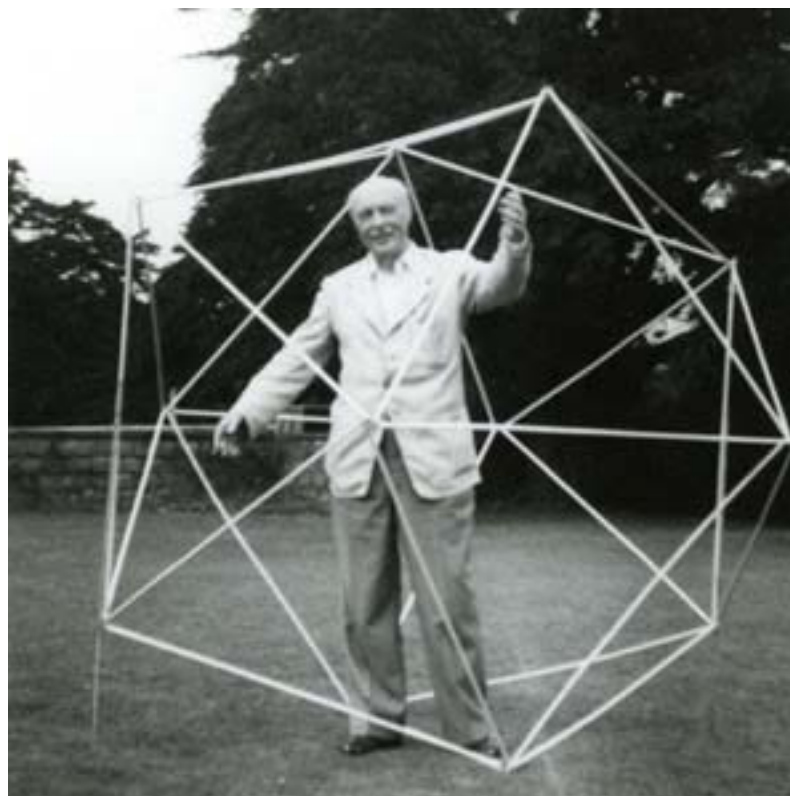
Participou ativamente das manifestações artísticas. Assistiu Loie Fuller dançar, presenciou o período do Cubismo com Picasso, os temas exóticos de Gauguin, as esculturas de Rodin, a natureza morta de Cézanne, as pinturas Simbolistas, o Fauvismo de Henri Matisse. Durante o tempo na *École des Beaux Arts*, Laban se aproximou das ideias e práticas da Rosacruz¹ e frequentou os salões parisienses. Estudou as místicas proporções (*Golden Section*) que eram destaques nas obras de Leonardo da Vinci e Michelangelo (PRESTON-DUNLOP, 2008). Pretendia conhecer o equilíbrio entre os conceitos e os processos, como eram

¹ Refere-se a diversas organizações místicas e esotéricas, normalmente denominadas fraternidades ou Ordens, que reivindicam-se herdeiras de tradições antigas e que usam rituais associados às Escolas de Mistérios do Antigo Egito. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Rosacruçianismo>.

absorvidos e praticados. E em todo o estudo, o espaço foi algo significativo, pois, para ele, compreendê-lo era começar a se inserir no mundo, atuar nele e dele transformar e transformar-se (PRESTON-DUNLOP, 2008).

De acordo com Laban (1990), o espaço é o lugar para apreender o movimento e várias formas de imprimir combinações. Definiu Cinesfera como a esfera de movimento ampliando o corpo, espaço de interação, integração e investigação com o meio (LABAN,1990). O fato de sugerir uma estrutura em torno do movimento não significa que a proposta da cinesfera seja enquadrar o movimento, limitando a sua execução. Ao contrário, o objetivo é incentivar as diversas possibilidades que o corpo pode se movimentar tendo como ponto de inquietação a estrutura da cinesfera. Mas para chegar a essa conclusão, Laban fez um longo estudo que incluiu estudar conhecimentos matemáticos. Esta pesquisa o conduziu às ideias de vários estudiosos, inclusive Platão, que apresentou a concepção dos cinco sólidos perfeitos, o influenciando no entendimento da cinesfera (NEWLOVE e DALBY, 2011).

Figura 1: Laban na Cinesfera



Fonte: PRESTON-DUNLOP, Valerie. Rudolf Laban: an extraordinary life (2008).

Segundo da tríade dos grandes filósofos clássicos (posterior a Sócrates e antecessor de Aristóteles), Platão é considerado um dos primeiros pedagogos que se tem notícia. Sua concepção educacional estava vinculada à conotação espiritual e ele acreditava numa educação direcionada para a aquisição do Bem e da Verdade por meio da formação moral do sujeito com atividades físicas e música, na qual, gradativamente, o educando iria alcançando estágios mais avançados, tendo condições de aprimorar, harmonicamente, o corpo e a alma (TEIXEIRA, 1999). Platão acreditava que *“toda virtude é conhecimento”* e ao virtuoso era dado conhecer o bem e o belo. E esta educação não deveria se restringir à juventude e sim perdurar por toda vida, pois para revelar o talento era necessário um tempo prolongado de estudo (TEIXEIRA, 1999).

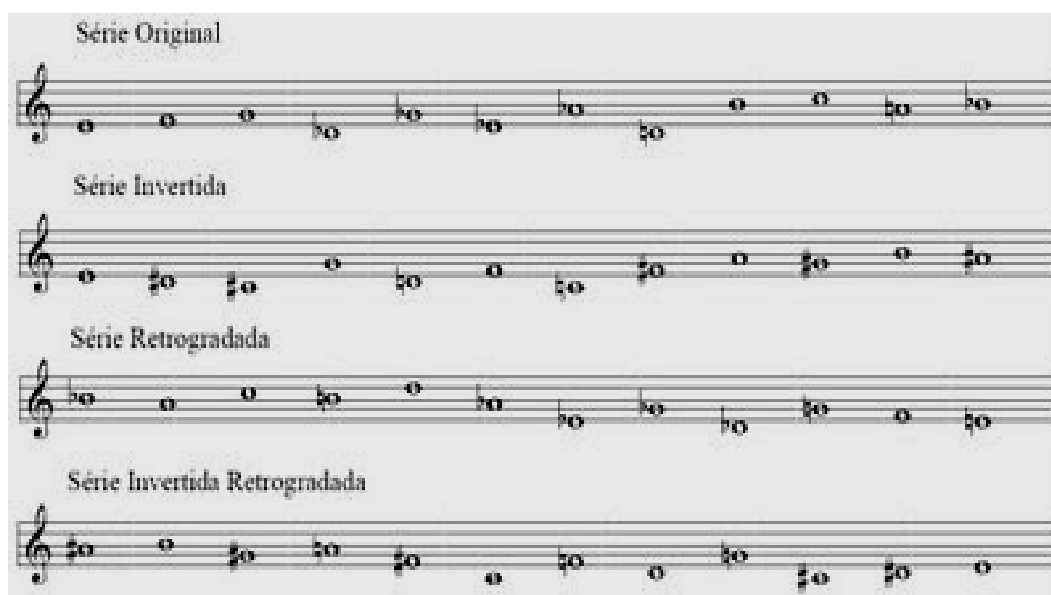
Newlove e Dalby (2011) consideram que a proposta de Platão trazia algo de encantador, o que possivelmente chamou a atenção de Rudolf Laban: educar o homem de maneira integral, uma educação que tornasse o homem mais humano. Ter visto de perto as reações dos povos nos inevitáveis conflitos entre países, as práticas sagradas e a filosofia do Oriente Médio, o catolicismo ortodoxo da Rússia, a estrutura da Grécia Ortodoxa, os conceitos e comportamentos do estilo Turco Mulçumano, o extremismo das práticas Sufi, como também as intolerâncias das conquistas militares na devastação de culturas por diversas regiões, contribuíram, para criar em Laban, um sentimento forte de admiração pela natureza, não como um espaço fora dele, mas um espaço do qual ele fazia parte, espaço que era ele (PRESTON-DUNLOP, 2008). O tempo no exército o fez perceber o poder da máquina sobre a alma do homem em detrimento da cultura humana. O homem e o poder estabeleciam uma relação perversa, envolvendo interesses distintos.

Laban ansiava por uma renovação da expressão corporal e a música era outro ponto relevante dos seus estudos. Entrou em contato com a obra de Arnold Schoenberg, compositor revolucionário vienense, que rejeitava a harmonia tradicional na música, apresentando um método de composição inovador que, a princípio, foi a atonalidade e mais tarde um estilo próprio, o dodecafonismo²

² No dodecafonismo as 12 notas da escala cromática são tratadas como equivalentes, ou seja, sujeitas a uma relação ordenada e não hierárquica. As notas são organizadas em grupos de doze notas denominadas séries as quais podem ser usadas de quatro maneiras diferentes 1: Série original, 2: Série retrógrada, 3: Série invertida e 4: Série retrógrada da inversão. todo material de alturas utilizado em uma composição dodecafônica, seja melódico, ou seja harmônico, deve ser originado com base na série. Fonte: <http://estudantesdemusica.blogspot.com.br/2013/02/teoria-musical-dodecafonismo-o.html>.

(PRESTON-DUNLOP, 2008). Laban passa a questionar-se sobre o que das estruturas de harmonia pode ser encontrado na dança e no movimento e sobre a relevância dessas relações. Essa interpretação também advém de Platão que acreditava na boa educação consistir na ginástica para o corpo e música para a alma. E isso não significava dizer que a ginástica educava exclusivamente o corpo, e a música, a alma. Ambas ajudariam o educando a conhecer a si mesmo, harmonizando suas potencialidades e capacidades (TEIXEIRA, 1999). Por meio do conhecimento, o homem entrava em contato com a moral e a ética.

Figura 2: Teoria musical dodecafonismo de Schoenberg



Fonte: <http://estudantesdemusica.blogspot.com.br/2013/02/teoria-musical-dodecafonismo-o.html>

Platão considerava a matemática como ferramenta importante na compreensão do universo (NEWLOVE e DALBY, 2011). Para ele, enquanto a filosofia tinha como missão descobrir a verdade para além do senso comum, a matemática tornava o universo mais visível. Organizou o pensamento de Pitágoras, seu antecessor, que vinculava a matemática ao místico na tentativa de compreender o universo. Pitágoras foi um notável filósofo grego, além de um exímio matemático e talentoso musicista. Tocava harpa de sete cordas com muita habilidade e via uma relação matemática entre a duração e tensão nas cordas e os intervalos musicais que produziam. Acreditava na harmonia e no movimento dos planetas, assim nascia a música das esferas.

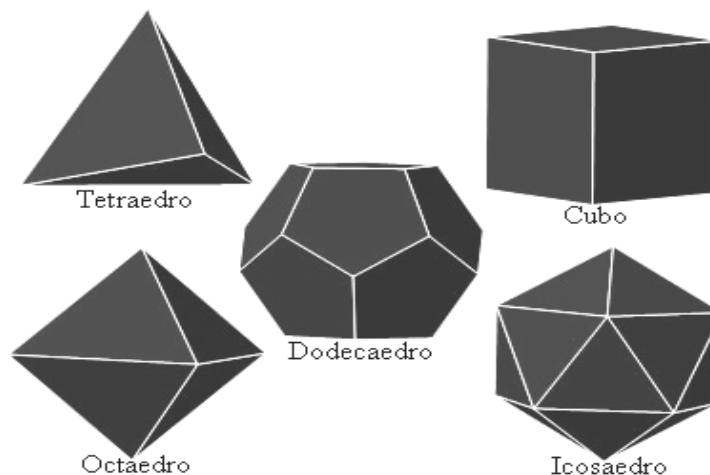
Figura 3: Música das esferas de Pitágoras



Fonte: <http://www.2dbild.ch/apokalypse/index.php?page=haupt3/unter5/sub1>

Platão procurou tornar visível esta harmonia nas três dimensões das formas dos cinco sólidos geométricos perfeitos. Influenciado por Pitágoras, Platão reduziu toda a visão de mundo aos princípios dos quatro elementos (terra, ar, fogo e água) e reduziu-os a triângulos (NEWLOVE E DALBY, 2011). A partir desses triângulos fundamentais, ele idealizou os cinco sólidos geométricos perfeitos. Colocados em ordem por número de lados, os sólidos geométricos são: tetraedro (quatro lados), hexaedro ou cubo (seis lados), octaedro (oito lados), dodecaedro (dez lados) e icosaedro (vinte lados).

Figura 4: Sólidos Geométricos Perfeitos de Platão



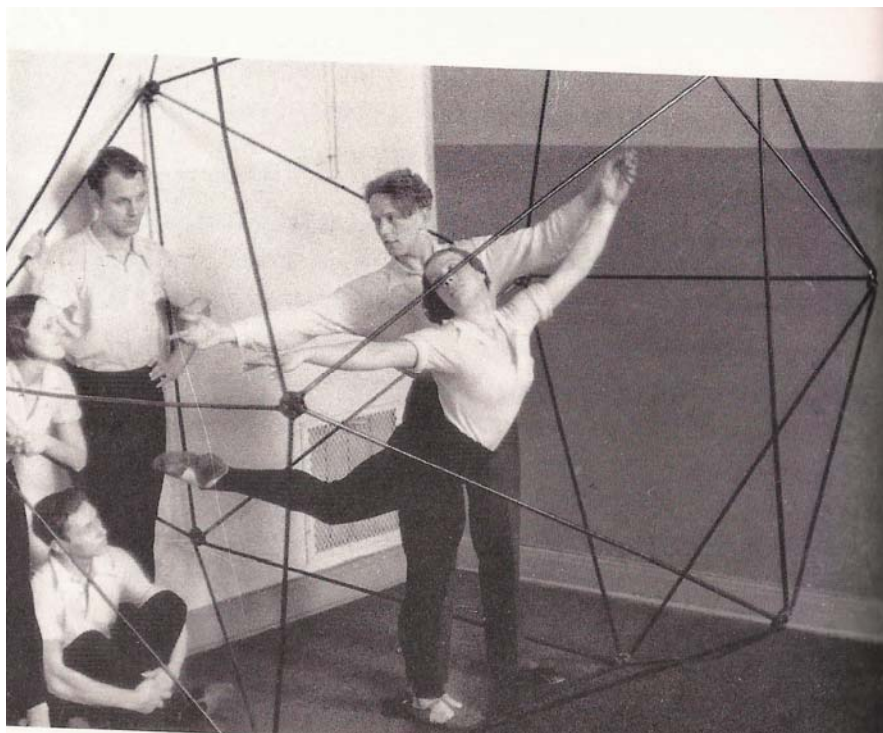
Fonte: <http://www.brasilecola.com/upload/e/Untitled-3%2874%29.jpg>

Para cada poliedro, Platão identificou um elemento qualitativo (NEWLOVE E DALBY, 2011). O tetraedro, o de menor número de lado ou faces, formado por quatro triângulos equiláteros, ele identificou como o elemento do fogo. O hexaedro ou cubo, composto por seis lados iguais e oito vértices, Platão considerava firme e o identificou com a terra. Para o octaedro, constituído de oito lados iguais e seis vértices, ele denominou como elemento do ar. Para o icosaedro, contendo vinte faces iguais e doze vértices, identificou com a água. O dodecaedro, formado por doze faces pentagonais iguais e vinte vértices, surgiu mais tarde e era assemelhado a uma esfera. Platão não determinou nenhum elemento qualitativo, mas o identificou com o cosmo, como um todo.

Laban preferia chamar os sólidos geométricos de cristais, pois, segundo ele, a imagem de cristal dava um tom mais poético, traduzindo com mais suavidade sua ideia sem perder a precisão dos poliedros (NEWLOVE e DALBY, 2011). A imagem de cristal transparente emprestava mais realidade à ideia de movimento dentro e ao redor desse espaço. E como um visionário, Laban enxergava aqueles cristais como estruturas básicas imaginativas onde os movimentos poderiam acontecer com mais precisão. Ao invés de percebê-las como imóveis, rígidas e rigorosas, Laban as via dúcteis e versáteis. Ao explorar todas as possibilidades destas figuras, o corpo vivenciaria novas estruturas em todos os lados e ângulos do espaço daquelas formas perfeitas, chegando a movimentos mais expressivos e precisos.

Vislumbrou incontáveis possibilidades que estas figuras apresentavam, enquanto espaço para a vivência de novas estruturas de movimento (NEWLOVE e DALBY, 2011). Laban via o movimento corporal para além da virtuosidade, um complexo entrelaçamento de ações e relações nos movimentos, fossem eles na dança ou no cotidiano. Desejava entender o movimento humano de maneira integral. Considerando “integral” como sendo uma ação conjunta de ‘mentecorpo’ compreendidos exatamente como escritos, sem separação (PRESTON-DUNLOP, 2008). Acreditava que ao compreender a “vida interior”, o homem garantia o fluir espontâneo do movimento com eficácia e habilidade, ou seja, garantia a “vida exterior” (LABAN, 1990). E, assim, o conceito de cinesfera emerge dessas elaborações, junto ao estudo mais amplo do espaço, enquanto lugar que Laban denominou de corêutica.

Figura 5: Experimentações na cinesfera



Fonte: PRESTON-DUNLOP, Valerie. Rudolf Laban: an extraordinary life (2008).

Newlove e Dalby (2011) nos lembram que o movimento humano já existia antes de qualquer conexão com as formas geométricas e, mesmo não sendo dos assuntos mais apreciados, a matemática está presente na vida humana. Em tudo que fazemos existe uma informação numérica direcionando, analisando, explicando, quantificando ou qualificando as coisas a nossa volta. Os números fazem parte do dia a dia: quando ligamos para alguém, ao pegar uma receita, ao ler um endereço, ao sermos classificados num concurso, ao receber nossos salários e de tantas outras formas, algum conteúdo matemático é relacionado. A maneira de realizar e os cálculos para definir a forma de um bolo e de um tijolo podem ser diferentes, mas ambos exibem formatos geométricos. A geometria é bastante perceptível no cotidiano e nos possibilita a imagem palpável do espaço (NEWLOVE e DALBY, 2011).

Compreender a concepção de espaço não é algo fácil. Newlove e Dalby (2011) dizem que convivemos com o espaço externo, aceitamos a existência de grandes dimensões e dos instrumentos capazes de mensurar com impressionante precisão estas distâncias, mas para a maioria de nós, demonstrar a extensão do espaço é informação vasta e complexa. A relação com o espaço ocorre em diversas

circunstâncias, como por exemplo: dizer a distância de uma cidade para outra; ao comprar um móvel, o lugar onde ele vai ficar deve ser equivalente ao seu tamanho; para estacionar o carro, a vaga necessita de espaço suficiente para caber a extensão do automóvel; o espaço do frasco para guardar objetos ou alimentos deve corresponder a seu conteúdo; ao pegar um ônibus, estando cheio ou vazio, vai existir uma maneira peculiar de ocupar o espaço.

Figura 6: Estacionar carro numa vaga



Fonte: <http://bestcars.uol.com.br/un7/204-07.htm>

Figura 7: Pessoas dentro do ônibus



Fonte: <http://bobicediaria.blogspot.com.br/2010/08/causos-onibus-lotado.html>

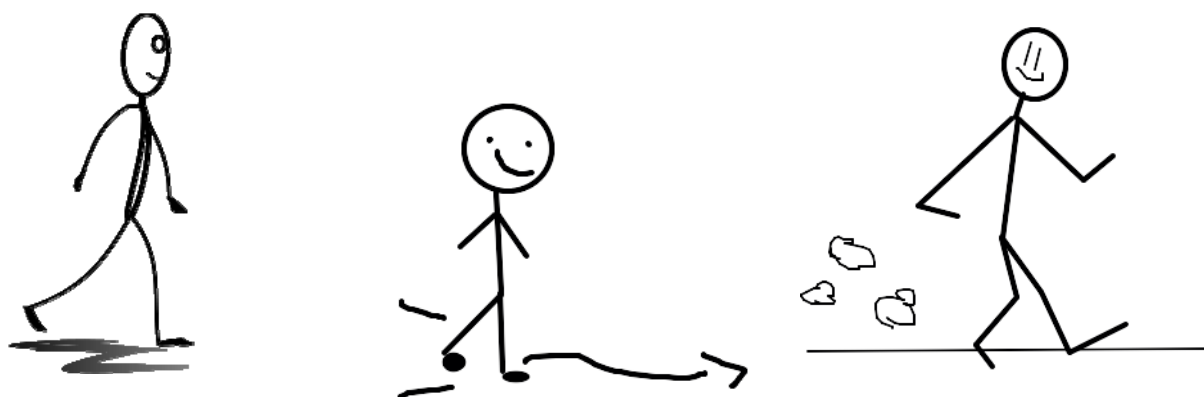
Figura 8: Carnaval em Salvador



Fonte: <http://mundodasdicas.com.br/pacotes-para-o-carnaval-salvador-2013>

Tomemos como exemplo uma pessoa fazendo sua caminhada. O corpo se organiza para executar a atividade no espaço. Mesmo mantendo a cinesfera constante em relação ao corpo, se a pessoa se move, mudando sua posição inicial, ela leva consigo sua cinesfera e suas relações de localização (RENGEL, 2014). Ao encontrar um obstáculo, forçosamente, o corpo reage para encontrar uma nova maneira de estruturar o espaço pessoal para atender àquela necessidade. Se, durante a caminhada, a pessoa depara-se com cacos de vidro no chão, ela precisa optar, por passar cuidadosamente pelos cacos ou desviar deles, ou simplesmente parar a caminhada e voltar. Independente da escolha, o espaço pessoal é modificado para ajustar-se às solicitações. A pessoa, a partir do seu vocabulário corporal, organiza sua cinesfera e opta por uma trajetória para realizar o movimento.

Figura 9: Desenho de uma pessoa caminhando



Fonte: <http://gartic.uol.com.br/williammalucoooooo/desenho-jogo/1239851803>

O fato da maior parte das pessoas não serem suficientemente estimuladas, não estão acostumadas a perceber a expressão corporal no espaço e a relevância da consciência do movimento. A educação que temos ainda não favorece as investigações corporais e não somos incentivados na escola para uma educação corporal e criativa (LABAN, 1990). O entendimento das manifestações de movimento proporciona ao corpo ampliar o vocabulário, passando a compreender que todos os tipos de movimentações físicas, emocionas e intelectuais favorecem a aprendizagem e sua relação com o mundo (RENGEL, 2008). Considerar o espaço a nossa volta, compreender a relação com ele, seja o corpo no espaço ou espaço no

corpo, é constatar nossa existência através dos diversos tipos de movimentos realizados. Perceber o espaço pessoal é entender a relação que estabelecemos com o mundo, onde esses movimentos são provas de vida (NEWLOVE e DALBY, 2011).

Newlove e Dalby (2011) afirmam que se perguntarmos a vinte pessoas o que elas entendem sobre o espaço, teremos provavelmente vinte respostas diferentes. Isso possivelmente aconteça porque a maioria das pessoas não observa o espaço que as envolve, como elas se movimentam, de que maneira interagem e agem com seu entorno e consigo mesmas. Muitas nem percebem o espaço que ocupam e o que realizam nele. Desconhecem as potencialidades do próprio corpo, agindo com um repertório limitado, sem valorizar-se e tampouco confiar em si mesmo em termos de movimentação. Vivem movimentos automatizados, com rotinas estabelecidas. Não imaginam que simples ações conectam pontos diferentes do corpo para gerar os movimentos.

A ciência moderna, hoje, tem comprovado que os ensinamentos de Platão revelam um alto nível de exatidão e tem contribuído em novas pesquisas (NEWLOVE e DALBY, 2011). Os cientistas mostraram que toda forma fundamental das espécies de vida inorgânica é o triângulo; provaram que toda matéria é feita de moléculas e que elas são um estado de movimento rápido e randômico; apresentaram uma terceira forma de carbono puro, denominado carbono 60 (por muito tempo as duas únicas formas consideradas do carbono puro foram o diamante e o grafite). Guardando as devidas proporções dos mais de dois mil anos que separam uma realidade da outra, não podemos esquecer a relevância da pesquisa de Platão, colaborando em muitos estudos, sejam científicos ou não. E isso inspirou Laban. Assim como Platão, Laban acreditou na sua intuição e imaginação, criando uma série de conexões entre as formas matemáticas dos sólidos geométricos e o corpo humano, relacionando para a prática dos movimentos e da dança (NEWLOVE e DALBY, 2011).

1.2 – DANÇAR NOS CRISTAIS

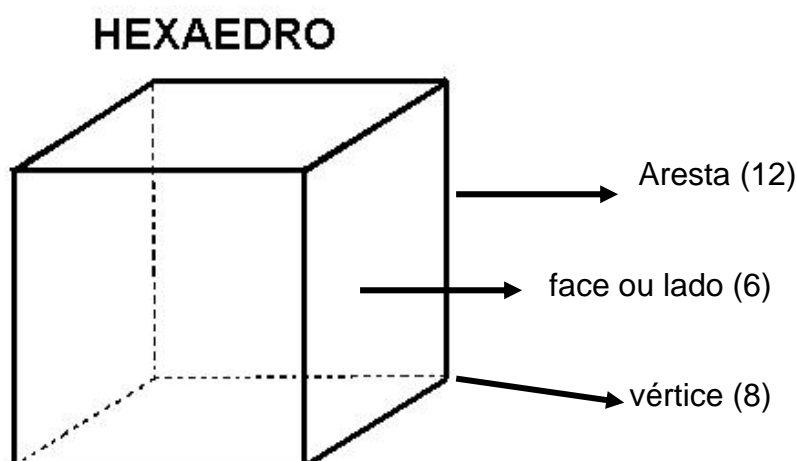
Laban (1978) cita-nos a antiga história chinesa da centopeia, como aviso aos que buscam uma explicação racional do movimento e estruturas puramente mecânicas, contrárias a sua proposta do livre fluir da Arte do Movimento. A história nos conta que a centopéia ficou imobilizada e morreu de inanição porque era

obrigatório que sempre movesse em primeiro lugar seu 78º pé e, em seguida, usasse suas patas em certa ordem numérica. Conforme Newlove e Dalby (2011), Laban considerava os cristais como um arcabouço multifacetado, um mapa como base incentivadora de possibilidades de movimentos a serem investigados e realizados, e não como propostas definitivas. Para cada figura geométrica, Laban via um espaço capaz de estimular movimentos em todas as suas extremidades, ângulos e faces.

1.2.1 – DANÇANDO NO CUBO

Segundo Newlove e Dalby (2011), por ter aparência de uma caixa e remeter a ideia mais estável do cristal como mapa, o cubo é o primeiro poliedro a ser experienciado. Sua composição espacial de doze arestas, oito vértices e seis lados promove no mínimo vinte e seis maneiras de experimentar esse espaço. Se considerarmos o lado esquerdo e direito do corpo, teremos cinquenta e duas trajetórias. O intuito é propor movimento em todas as direções, ou seja, para frente e para trás, para baixo e para cima, cruzando para direita e cruzando para esquerda, movimentos circulares, movimentações apenas com os braços, ou somente com as pernas. Sem mencionar os movimentos construídos pelo corpo na singularidade da execução (NEWLOVE e DALBY, 2011).

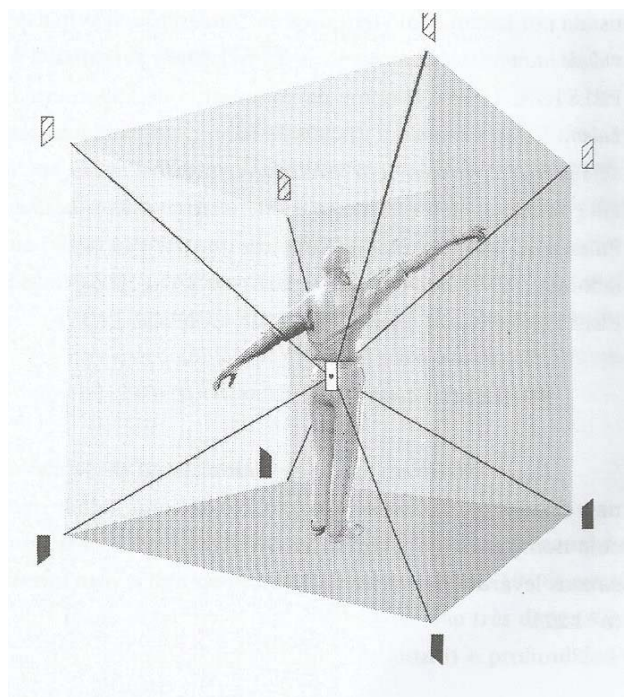
Figura 10: Imagem do Hexaedro ou Cubo



Fonte: <http://euler.mat.ufrgs.br/~ensino2/alunos/06/hexaedro.JPG>

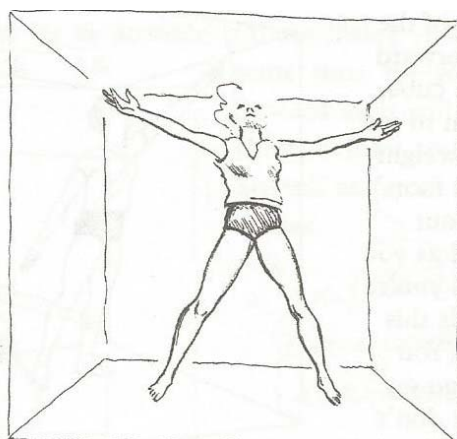
Experienciar o cubo é entrar em contato com a cruz diagonal que é “*estruturada a partir das oito direções diagonais... que irradiam do centro do corpo em direção aos oito cantos do cubo*” (RENGEL, 2014, p.44). Suas diagonais, ao cruzarem, mostram extensões entre duas direções: dimensão de comprimento (direções cima - baixo); dimensão de amplitude (direções de lado - lado); dimensão de profundidade (direção frente - trás). Para cada dimensão, teremos ações espaciais que facilitam as sensações cinestésicas (RENGEL, 2014). Na dimensão de comprimento, movimentos de emergir e afundar; na dimensão de amplitude, alargar e estreitar; e na dimensão de aprofundamento, avançar e recolher.

Figura 11: Cruz Diagonal



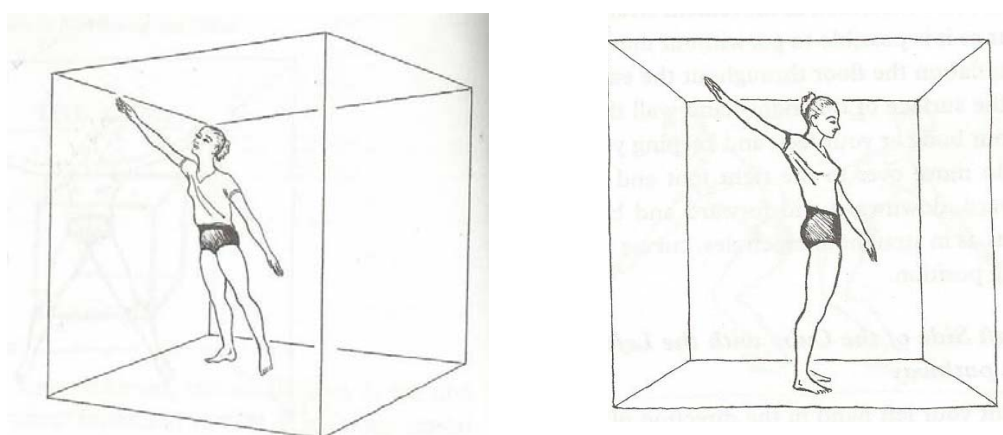
Fonte: RENGEL, Lenira. Dicionário Laban (2014).

A variedade de movimentação no cubo estimula a percepção corporal, promove desafios e a realização de movimentos inusitados. Para Laban, o primeiro passo é tentar imaginar claramente estar dentro de uma caixa transparente. De pé, no centro do cubo, alongar os braços como se fosse tocar o centro das paredes laterais, no teto e no chão, desfrutando da sensação de movimentar-se nesse espaço (NEWLOVE e DALBY, 2011)

Figura 12: Reconhecendo o Cubo

Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Em seguida, a pessoa pode experienciar inúmeras maneiras de criar diferentes percursos nesse sólido imaginário. Como por exemplo, ainda de pé no centro do cubo, levantar o braço. Você pode realizar esse movimento com a mão voltada para baixo, como uma bênção, ou virada para cima, sendo que esse último provoca a rotação do braço (NEWLOVE e DALBY, 2011). Ao fazer o mesmo movimento para trás, outra postura será exigida, e não apenas a rotação do braço é realizada, como também a do ombro.

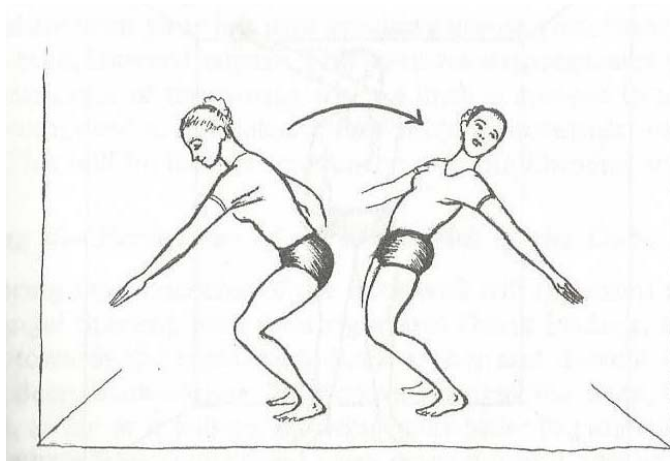
Figura 13: Reconhecendo o Cubo: frente e trás alto

Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Conduzir o braço (direito ou esquerdo) na direção do canto inferior à frente, ou no canto inferior atrás, propicia novas sensações e concepções de movimentos.

O corpo solicita atitudes específicas em cada situação e a pessoa percebe que ao realizar o movimento para trás, por exemplo, a mão tende a virar para fora ao invés de permanecer virada para baixo. Aos poucos, os joelhos são flexionados ao mesmo tempo em que alonga a parte frontal do corpo. O ombro, do braço em movimento, normalmente vira, entretanto a proposta é deixar paralelo à parede da frente do cubo (NEWLOVE e DALBY, 2011).

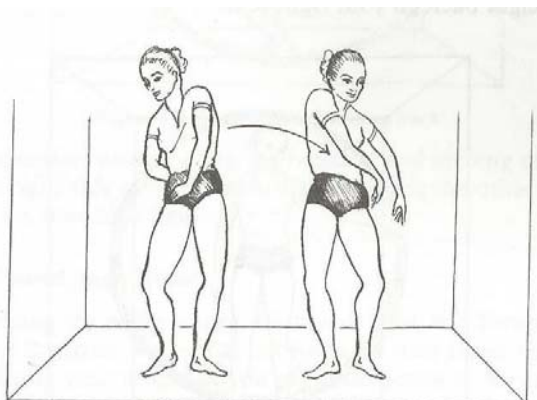
Figura 14: Reconhecendo o Cubo: frente e trás baixo



Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Podemos experimentar no cubo, movimentos com torções que podem representar um desafio. Explorar o perímetro da face do fundo e, com a mão direita (ou esquerda), percorrer toda a borda da face: canto alto direito ao canto alto esquerdo, canto alto esquerdo ao canto baixo esquerdo, canto baixo esquerdo ao canto baixo direito, e canto baixo direito ao canto alto direito. Outro desafio é fazer o movimento com a mão cruzada, ou seja, com a mão direita, iniciar movimento pelo canto esquerdo e, do canto esquerdo alto ir ao canto esquerdo baixo, do canto esquerdo baixo ao canto direito baixo, do canto direito baixo ao canto direito alto, e do canto direito alto ao canto esquerdo alto. Segundo Rengel (2008), ao torcer, colocamos, ao mesmo tempo, o corpo nas três dimensões (amplitude, comprimento e profundidade). O mundo do movimento acontece a partir de três ações mecânicas do corpo: esticar, dobrar e torcer (RENGEL, 2008). Normalmente se valoriza mais o esticar e o dobrar, sem muitas vezes considerar o torcer que aciona grupos musculares importantes.

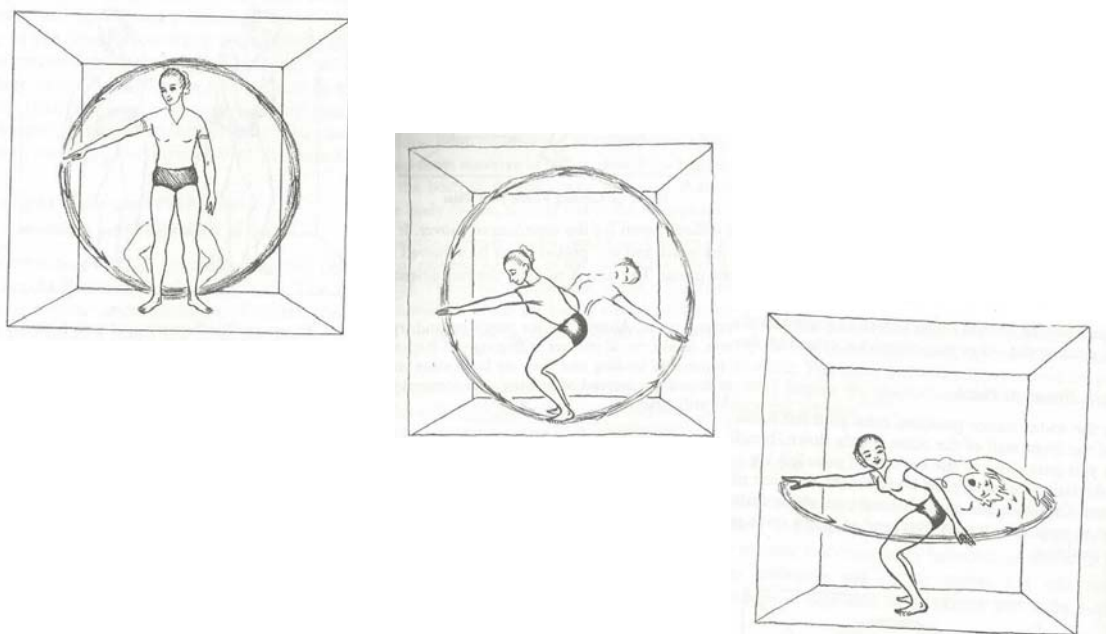
Figura 15: Reconhecendo o Cubo: torcer



Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Outra proposta instigante, como afirmam Newlove e Dalby (2011), e importante exercício a ser vivenciado no cubo, são os movimentos circulares. Com tais movimentos, o corpo vai experimentar, ou perceber, a transferência de peso, vivenciar ângulos maiores de movimento, realizar a rotação de parte do corpo ou várias simultaneamente, e promover uma disposição corporal para atender a solicitação dos mesmos. A pessoa pode executar o movimento circular de um lado para outro, da frente para trás e em torno da linha da cintura (NEWLOVE e DALBY, 2011).

Figura 16: Movimento circular no cubo



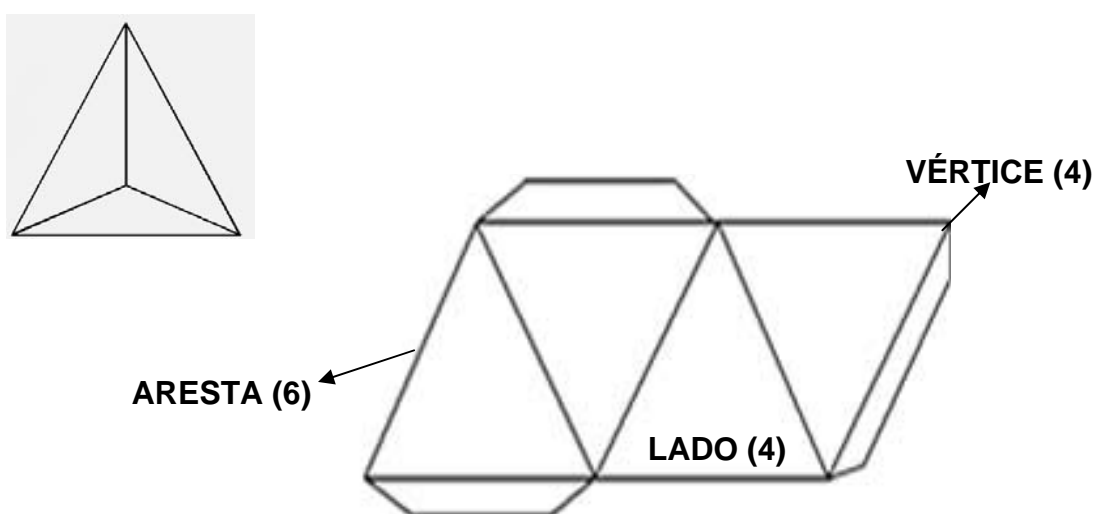
Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

A princípio, as movimentações podem causar estranheza, pois o corpo pode não estar habituado a essas experiências (NEWLOVE e DALBY, 2011). Rengel (2008) salienta que leva um tempo para o corpo compreender e implementar essas novas informações de movimento e também leva tempo para a pessoa ter consciência e visão crítica de que ela não é um recipiente onde tudo é armazenado sem análises. Gradativamente, a ampliação dos movimentos fica diretamente proporcional ao aumento do vocabulário corporal. O corpo passa a experimentar posições que parecem impossíveis, porém devem ser consideradas como instigadoras (NEWLOVE e DALBY, 2011).

1.2.2 – DANÇANDO NO TETRAEDRO

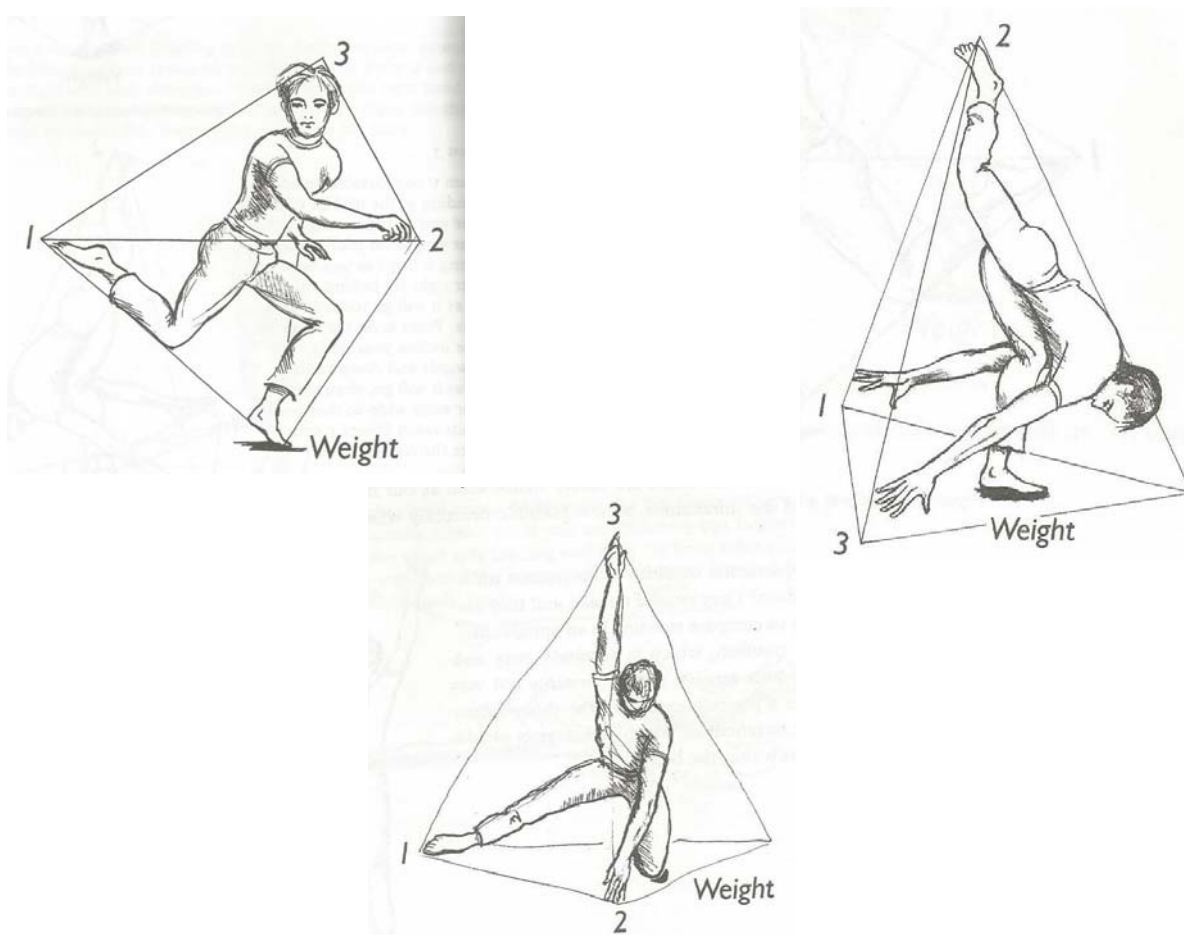
O tetraedro é o menor dos cinco cristais e apresenta a imagem mais nítida e também a mais móvel deles. Para estudar este pequeno cristal é importante ampliar seu tamanho para nos situarmos dentro dele e considerar o centro do nosso corpo correspondente ao seu centro (NEWLOVE e DALBY, 2011). É constituído por quatro lados, quatro vértices e seis arestas e tem um aspecto peculiar de pirâmide regular com base triangular. Com essa estrutura, as movimentações iniciam-se no centro do corpo e fluem para fora da cinesfera.

Figura 17: Imagem do Tetraedro



No cubo, o movimento acontece explorando sua estrutura estável que possibilita diversos movimentos nas arestas, vértices e lados. No tetraedro, o movimento mostra onde encontrar as faces, arestas e vértices. A imagem do tetraedro é formada a partir do movimento realizado. O corpo não vai apenas experienciar o cristal, como também definir o espaço do tetraedro de diversas formas: de pé, de joelho, na ponta do pé, de ponta a cabeça (NEWLOVE e DALBY, 2011). Nesta perspectiva, qualquer movimento pode trazer à tona a imagem do tetraedro.

Figura 18: Experiências no tetraedro



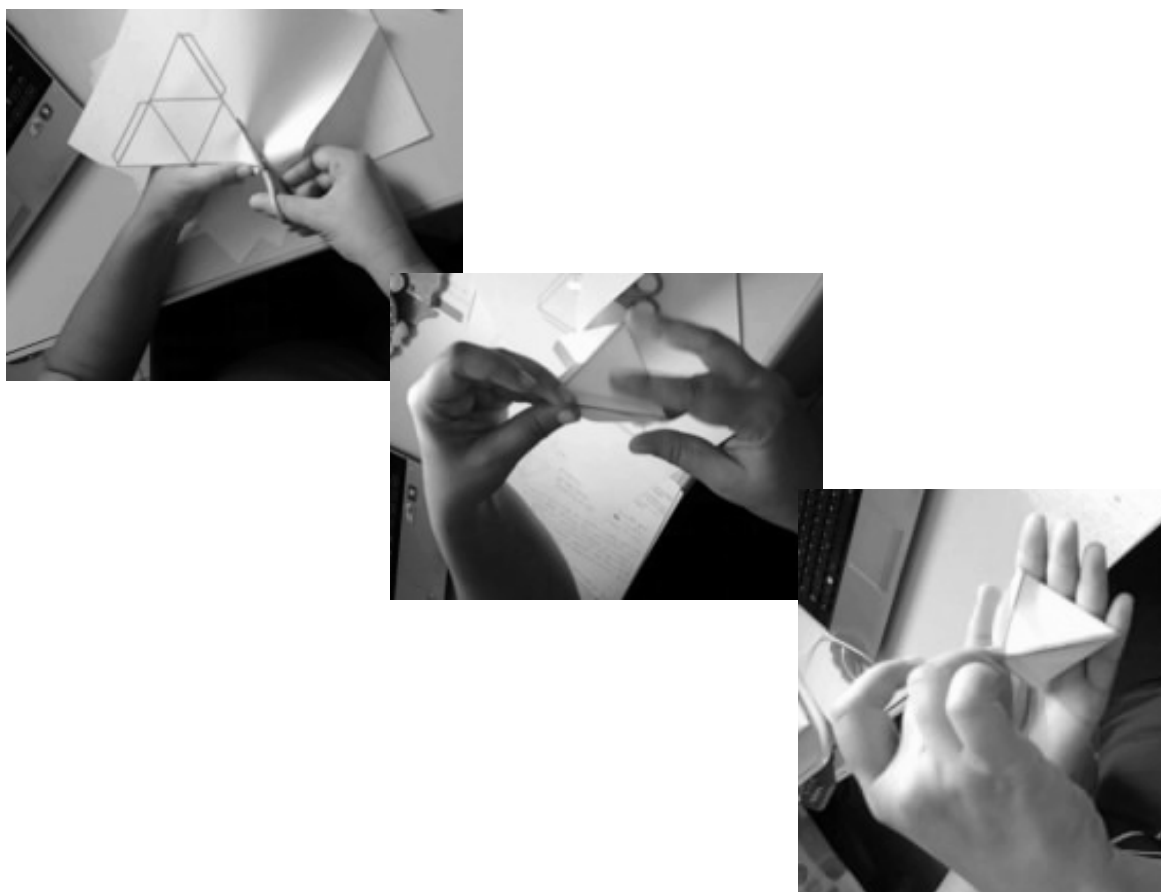
Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Newlove e Dalby (2011) apontam que a movimentação no tetraedro está relacionada com o peso e mostram sua relevância na constituição do movimento,

sendo ele um dos vértices. Assim, conforme o movimento, podemos ter a base do tetraedro de pé, invertida ou inclinada.

Particularmente, experienciar o tetraedro produziu uma experiência pessoal que favoreceu no entendimento deste espaço. Senti necessidade de desenhar, recortar e colar o tetraedro, ter o poliedro mais palpável para poder compreender de forma mais concreta as informações e possibilidades de movimento que ele trazia. Produzir o objeto propiciou uma aproximação e maior apreensão em relação à estrutura do tetraedro. Pude perceber o que era estar dentro do tetraedro, analisar as alternativas de movimentação e as consequências corporais na mudança da base.

Figura 19: Fazendo o tetraedro

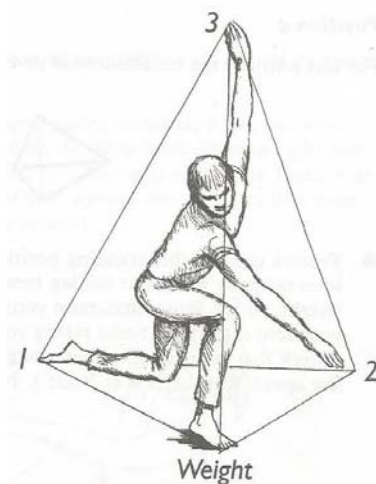


Fonte: Arquivo pessoal

A próxima imagem mostra uma das possibilidades de realizar o movimento no tetraedro apresentado por Newlove e Dalby (2011). A partir de uma posição ajoelhada confortável, incline o joelho direito para frente, de modo que quase todo o peso esteja no seu pé direito; estique o pé esquerdo no ponto 1; leve o braço direito

até o ponto 2 e alongue o braço esquerdo acima da cabeça para que a mão esquerda alcance o ponto 3 (NEWLOVE e DALBY, 2011). Observe que um dos vértices corresponde ao peso (weight).

Figura 20: Experiência no tetraedro: outra possibilidade



Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Ao alongar e elevar a perna esquerda (ponto 1) da imagem acima, apoiando o peso do corpo (Weight) sobre a perna direita, erguendo o braço direito (ponto 2), deixando o tronco levemente inclinado para frente e permanecendo com o braço esquerdo para o alto (ponto 3), percebemos a mudança da base do tetraedro e verificamos a intensidade do peso do corpo sobre a perna direita.

Figura 21: Experienciando o tetraedro



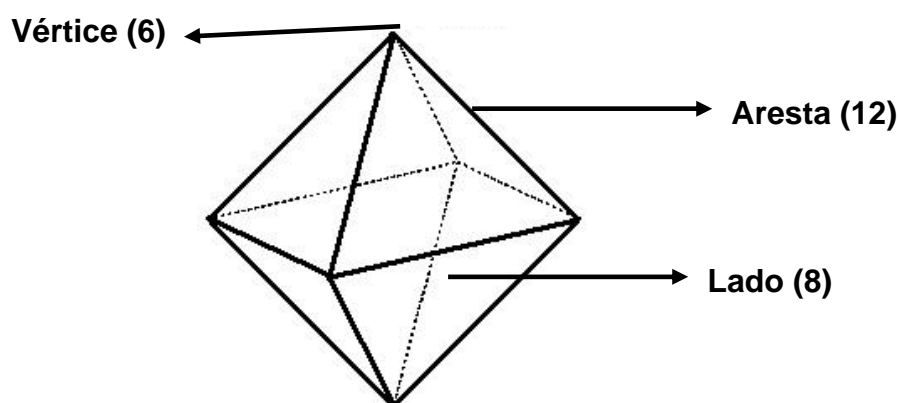
Fonte: Arquivo pessoal

Estudar o tetraedro é perceber a mudança de paradigma. É sair de um estágio onde as indicações de movimento estão todas disponíveis, e subitamente ter que organizar seu roteiro de movimento para encontrar as partes indicativas do espaço. No cotidiano, é como, por exemplo, você morar com seus pais e apenas estudar. Presta vestibular para outra cidade, passa e vai morar sozinho. Todas as responsabilidades da casa passam a ser sua. Da estrutura que antes você fazia parte, agora vai existir a partir das suas escolhas.

Na psicopedagogia, mudança de paradigma significa promover nova perspectiva no aprender. No atendimento psicopedagógico a contação de histórias é uma dessas atividades. O estudante escolhe uma história (Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, O Gato de Botas, Os três porquinhos, dentre outras) e depois conversamos sobre os personagens, o lugar e o que ele achou da história. Contudo, após algumas leituras, solicito ao estudante que escreva uma história. O tema é livre e ele pode escrever sobre o que desejar. Essa mudança de critério estabelece outra maneira dele se perceber na aprendizagem e alcançar a autonomia.

1.2.3 – DANÇANDO NO OCTAEDRO

Figura 22: O octaedro

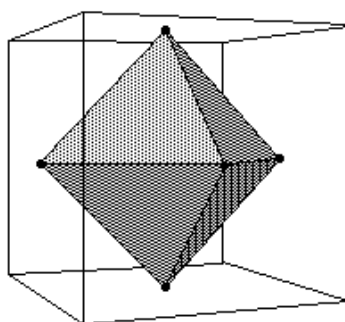


Fonte: <http://matematicajunior301.files.wordpress.com/2011/08/octaedro.jpg>

Tal como acontece com o tetraedro e com o cubo, a imagem do octaedro deve estar nítida em nossa mente para que possamos ser capazes de nos mover dentro dele (NEWLOVE e DALBY, 2011). O octaedro é formado por oito triângulos equiláteros e possui oito faces, seis vértices e doze arestas. Ao visualizar o

octaedro, temos a impressão de ter dois tetraedros colados pelas bases. Muitos matemáticos chamam essa figura de bipirâmide quadrada. Tem, também, uma relação com o cubo. Colocando um octaedro dentro de um cubo, verificamos que seus seis vértices correspondem aos centros dos seis planos do cubo (NEWLOVE e DALBY, 2011).

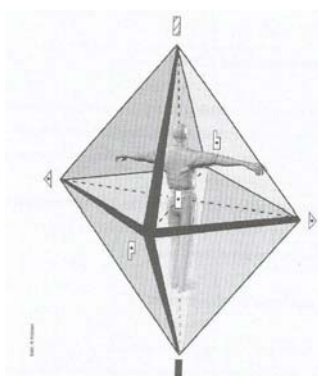
Figura 23: A relação do octaedro com o cubo



Fonte: http://diadematematica.com/vestibular/conteudo/GE_S_I_C.htm

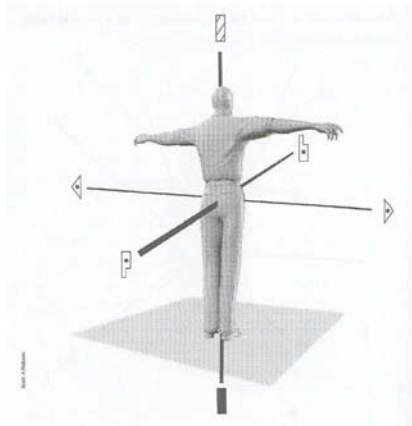
Ao experienciar o octaedro, compreendemos o motivo de Platão tê-lo associado ao elemento ar. Devido a sua estrutura tridimensional, os movimentos tendem ter constante transferência de peso com ou sem elevação de perna. A pessoa entra em contato e vivencia os planos espaciais e a escala tridimensional que *“é uma série de movimentos que fazem uma trajetória ligando locações que correspondem às seis direções da cruz tridimensional”* (RENGEL, 2014, p. 69). A cruz tridimensional está diretamente relacionada com as dimensões de amplitude (ou largura), de comprimento (ou altura) e de profundidade. São consideradas como elementos básicos na orientação do espaço (RENGEL, 2014).

Figura 24: A relação do corpo com o octaedro



Fonte: RENGEL, Lenira. Dicionário Laban (2014).

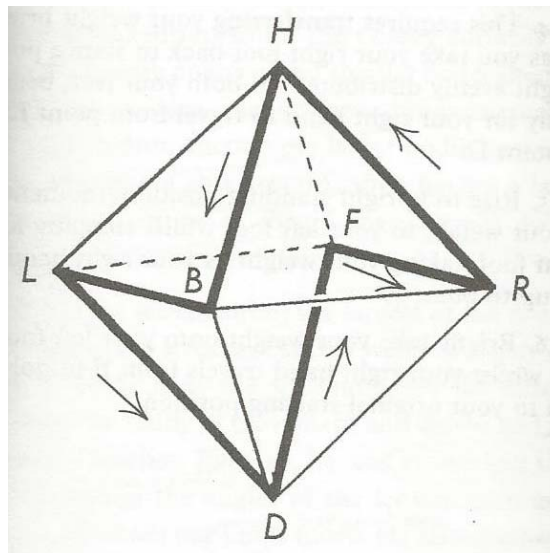
Figura 25: Cruz tridimensional



Fonte: RENGEL, Lenira. Dicionário Laban (2014).

Newlove e Dalby (2011) apresentam um percurso para explorar as bordas de cada triângulo que formam o octaedro. Esse trajeto é chamado de anel. É um percurso sinuoso ao longo das arestas do cristal, passando por todos os pontos, ou vértices, e terminando onde começou. Daí a palavra anel. E é um dos quatro pertencentes ao octaedro.

Figura 26: Anel do octaedro



Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Considerando a posição inicial o ponto F., com a mão direita, incline o corpo na direção do ponto R. Transfira o peso do pé esquerdo para o pé direito, subindo em demi-point, levantando a perna esquerda pouco fora do chão até o ponto alto H

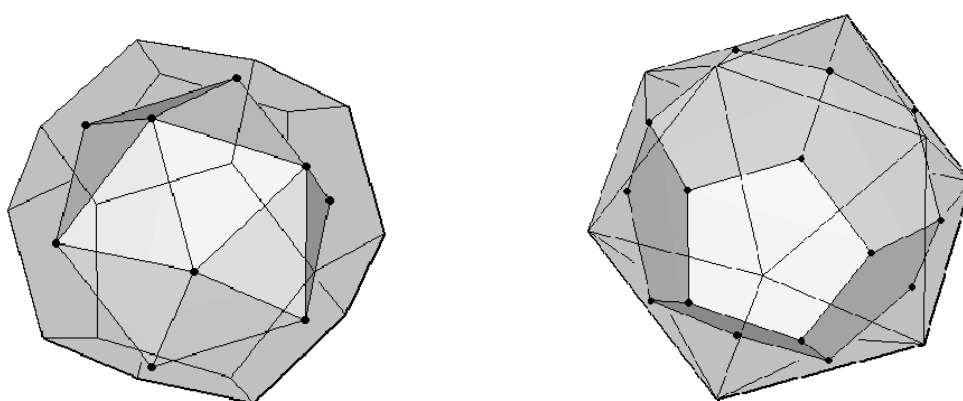
acima de sua cabeça. A partir do ponto H, a mão direita vai ao longo das bordas que conduzem ao ponto central B. O corpo deve fazer um arco para trás, tanto quanto o possível para chegar a esta posição. Do ponto B, o objetivo é arrastar a mão ao longo da borda de L. Com seu peso distribuído uniformemente em ambos os pés, dobre os joelhos o suficiente para a sua mão direita chegar ao ponto D. A mão direita vai do ponto D até o ponto F. A mão direita vai do ponto F ao ponto R, trazendo de volta a sua posição inicial (NEWLOVE e DALBY, 2011).

Todas essas posições podem ser mudadas, vivenciadas de outra forma e, é claro, pode-se experimentar outros caminhos no octaedro.

1.2.4 – DANÇANDO NO DODECAEDRO E ICOSAEDRO

O dodecaedro e o icosaedro estão intimamente relacionados (NEWLOVE e DALBY, 2011). As doze superfícies do dodecaedro estão relacionadas com os doze pontos ou vértices do icosaedro, assim como, as vinte superfícies do icosaedro se relacionam com os vinte pontos do dodecaedro. A matemática mostra que a partir do icosaedro, unindo os pontos médios das suas faces, obtemos o dodecaedro. E o contrário também se verifica. Ligando os pontos médios das faces do dodecaedro encontramos o icosaedro.

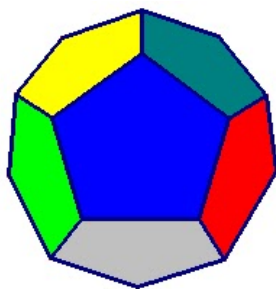
Figura 27: A relação entre o dodecaedro e icosaedro



Fonte: http://www.sacred-geometry.es/sg/sites/default/files/images/Dodecahedron_DUAL_icosahedron.png

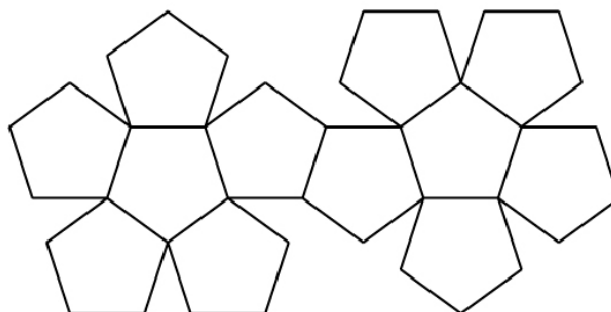
O dodecaedro, segundo Platão, o mais soberano dos sólidos geométricos, é constituído por doze pentágonos que não se divide em outros poliedros regulares. Tem trinta arestas, vinte vértices e doze faces pentagonais.

Figura 28: Imagem do dodecaedro



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-ut4p9jXt7nk/T2tPM1ut1ul/AAAAAAAAAE0/91W5a_S-D80/s1600/30.bmp

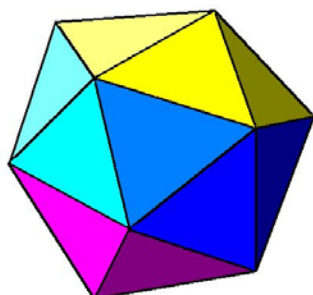
Figura 29: As faces pentagonais do dodecaedro



Fonte: <http://www.uff.br/cdme/platonicos/platonicos-html/figuras/dodecaedro/net-dodecahedron.gif>

O icosaedro é formado por trinta arestas, doze vértices e vinte faces. Suas faces são triângulos equiláteros. É o mais esférico dos poliedros (que o octaedro e o cubo) e tem mais semelhança com a forma natural da cinesfera (RENGEL, 2014).

Figura 30: As faces triangulares do icosaedro



Fonte: <http://www.aulafacil.com/matematicas-volumenes/curso/volumenes88.jpg>

Para Newlove e Dalby (2001), o dodecaedro incentiva movimentos interiores que se relacionam com a estabilidade, enquanto o icosaedro estimula movimentos corporais maiores, indo além da cinesfera. Laban acreditava que a estrutura do icosaedro, o maior dos cinco cristais, mostrava com mais clareza a capacidade de

movimento do corpo humano. Sua idéia de usar o icosaedro como o arcabouço da cinesfera surgiu, espontaneamente, nos seus estudos do movimento e na dança nas suas atividades como pesquisador, dançarino e professor de dança (NEWLOVE e DALBY, 2011).

Figura 31: Laban como dançarino, professor e pesquisador



Fonte: DUNLOP-PRESTON, Valerie. Rudolf Laban: an extraordinary life (2008).

Com base nesses estudos, percebo que o icosaedro agrupa o maior número de experimentações em relação às possibilidades de movimento que Laban almejava. Na psicopedagogia, também encontramos atividades com esse perfil, trabalhando das questões elementares às mais complexas. O pingô no i é um jogo

de cartas utilizado no atendimento psicopedagógico clínico e com o qual realizamos diversas atividades de acordo às necessidades do estudante. É um jogo que ao invés de números, tem letras e em cada carta encontraremos a letra maiúscula e minúscula.

Figura 32: Jogo pingo no i



Fonte: Arquivo pessoal

Pode-se jogar com as regras do baralho tradicional, entretanto formaremos palavras no lugar de canastras, essas pertencentes ao vocabulário do estudante. Em seguida, podem ser colocadas algumas regras na formação das palavras: escrever apenas nome de frutas, de animais, palavras com duas sílabas, de coisas que existem na escola, de comidas, dentre outras possibilidades.

Outra maneira de jogar o pingo no i é dividir as cartas em dois montes, um para o estudante e outro para o psicopedagogo. Com as cartas viradas para baixo, cada jogador lança uma carta na mesa que indica com que letra a palavra deve começar. A princípio, pode começar falando qualquer palavra, mas, gradativamente, pode colocar as mesmas etapas usadas no baralho. Outra variação é estabelecer que a carta que um jogador lançar corresponde à letra da palavra a ser dita pelo outro jogador.

Uma maneira de jogar o pingo no i que exigirá maior concentração e agilidade é distribuindo parte das cartas na mesa viradas para baixo. Aos poucos, cada carta vai sendo virada, uma por jogador. Ao organizar a palavra, o jogador fala 'pingo' e

retira todas as letras do espaço. Quem formar mais palavras ganha o jogo. Normalmente, solicito que se construa um texto com as palavras encontradas.

Figura 33: Jogo pingo no i: outra formação

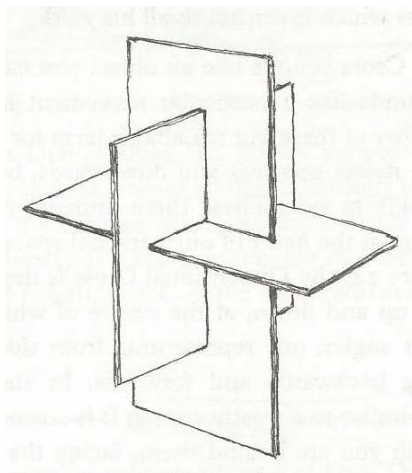


Fonte: Arquivo pessoal

As atividades psicopedagógicas não assinalam os erros, tampouco exaltam os acertos. Destinam-se a mostrar ao estudante que ele pode aprender num tempo e num ritmo peculiar. Incentivam ações distintas que promovem o aprendizado e que articulam os conteúdos a partir do entendimento de mundo da pessoa que aprende, favorecendo a autonomia (FERNÁNDEZ, 2001). A proposta da cinesfera de Laban é semelhante: vivenciar o espaço dinâmico propiciando a novos parâmetros, outro jeito de ser do movimento, de transformar e transformar-se (LABAN,1990).

Laban definiu corêutica como o “estudo da organização espacial dos movimentos...” (RENGEL, 2014. p.42) que “...consiste em exercícios espaciais ou escalas, executadas no treino corporal diário” (RENGEL, 2014. p.42). “O espaço corêutico só é possível de ser experienciado, em toda sua potencialidade, devido ao conceito de espaço icosaedral” (RENGEL, 2014. p.88). Com sua genialidade, Laban conseguia ver o movimento humano para além das suas complexidades e as simplificou na cruz tridimensional, eixo central de toda sua obra (NEWLOVE E DALBY, 2011). Ela elucida o ser tridimensional que somos e reúne as três dimensões espaciais que nos movemos: para cima e para baixo, para trás e para a frente e de lado a lado.

Figura 34: A intersecção das três dimensões

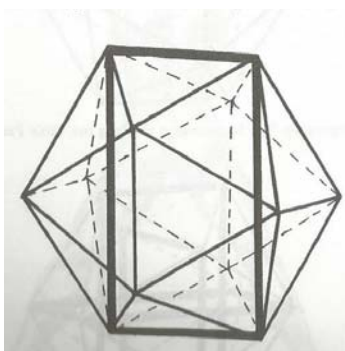


Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Quando usamos essas três dimensões, o movimento corporal torna-se muito mais amplo. A combinação de duas dimensões, Laban definiu como Plano Espacial (RENGEL, 2014). Para a dimensão alto / baixo, Laban chamou de Plano da Porta; a dimensão frente / trás, ele denominou Plano da Roda; e a dimensão direita / esquerda, definiu como o Plano da Mesa.

Para experimentar o plano da porta, você deve se sentir como numa parede plana com os pés e as mãos alcançando seus quatro cantos. Nesta posição, o espaço é dividido em duas metades - o que está atrás de você e o que está à frente. Verificamos um esforço para cima-para baixo a este plano (NEWLOVE e DALBY, 2011).

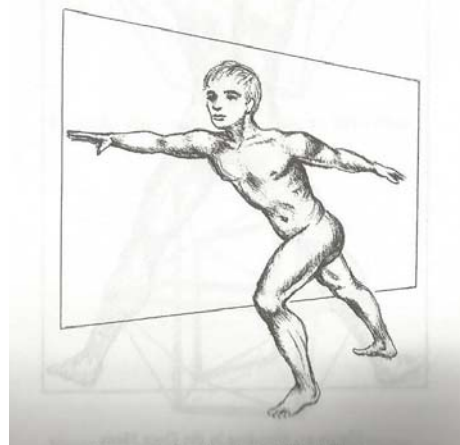
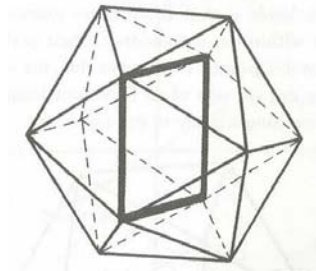
Figura 35: Plano da Porta no icosaedro



Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

O plano da roda, dimensão frente / trás, apesar da sua forma retangular, é o que promove a maior sensação de rotação do que nos outros planos. Para experimentar esse plano, Newlove e Dalby (2011) sugerem que você dê um passo a frente com o pé esquerdo e transfira o peso sobre ele. Estique o braço direito para a frente até o nível dos olhos com a mão, se posicionado diretamente na frente de seu nariz. Em seguida, mova o braço direito para o ponto mais baixo, aproximadamente, ao nível do joelho. Depois, transfira o peso para a perna direita na posição para trás, e mova o braço direito para trás no mesmo nível, trazendo o braço esquerdo para a frente. Nesse plano, o espaço é dividido em duas metades: o que está no lado esquerdo do corpo e o que está à direita. Verificamos um esforço para frente / trás (NEWLOVE e DALBY, 2011).

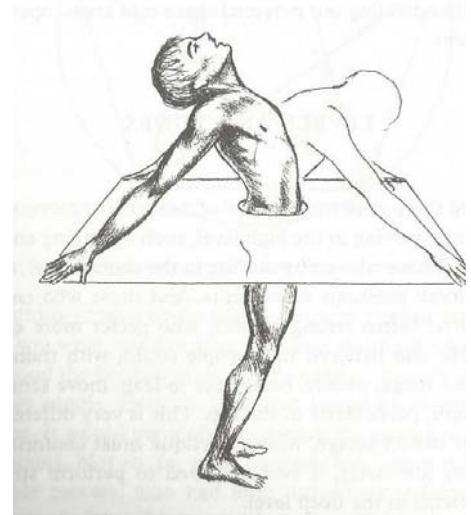
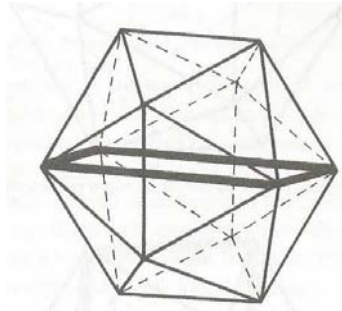
Figura 36: Plano da Roda no icosaedro



Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Para experimentar o plano da mesa, você deve imaginar estar em pé no meio de uma mesa retangular que se encaixa, confortavelmente, em torno de sua cintura. Para alcançar os cantos da frente, você deve se inclinar para frente, esticando os braços para a frente. Para alcançar os cantos de trás, seu corpo fará um arco para trás, enquanto os seus braços esticam para trás (NEWLOVE e DALBY, 2011). O espaço é dividido em duas metades: o que está acima de sua cintura e o que está abaixo. Verifica-se um esforço de lado-a-lado neste plano.

Figura 37: Plano da Mesa no icosaedro



Fonte: NEWLOVE, Jean and DALBY, John. Laban for all (2011).

Ao experienciar o icosaedro, percebemos que também vivenciamos a autoria de pensamento. As diversas possibilidades de movimentações que esse cristal apresenta promovem investigações pessoais, favorecendo o repertório de movimento e instigando novas concepções. A autonomia gera a compreensão na maneira de posicionar-se ante a demanda do outro que ocasiona diferenças no aprender e no trabalhar (FERNÁNDEZ, 2001).

ESPAÇOS DE AUTONOMIA

2.1 - ESPAÇOS COMUNS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, o propósito é apresentar procedimentos de aprendizagem por meio do Método Paulo Freire e da Psicopedagogia. Espaços de aprender com ações distintas que promovem o aprendizado e que articulam os conteúdos a partir do entendimento de mundo da pessoa que aprende favorecendo a autonomia. Em um diálogo inter-teórico, os autores vão conceituar a autonomia, que é vista, por Paulo Freire, como etapas de conscientização e autoria de pensamento por Alicia Fernández. Autonomia constituída num constante rever, replanejar e reconstruir o espaço do aprender como lugar de sujeito pensante. Assim como Laban, os autores asseguram, por perspectivas similares, que as experiências transformam e transformam-se no ato de ensinar e aprender.

2.1.1 – MÉTODO PAULO FREIRE COMO ETAPA DA AUTONOMIA

Paulo Freire propunha que, para uma aprendizagem significativa, era preciso utilizar, no processo de aprendizagem, elementos do cotidiano da pessoa. Contextualizar a partir do reconhecimento do ambiente que está inserido e aos poucos promover a inquietação de conhecer mais. Freire (1980) desenvolveu uma metodologia, dando ao educando a oportunidade de ser sujeito da sua própria aprendizagem, contradizendo ao método puramente mecânico utilizado no país (FREIRE, 1980). Em 1962 ele iniciou no Nordeste, região com mais de 15 milhões de analfabetos naquela época, o Movimento de Educação Popular. No primeiro momento, esse método foi aplicado para alfabetizar os trabalhadores rurais na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Os resultados impressionaram a opinião pública, pois, em 45 dias, alfabetizaram 300 pessoas.

Com a repercussão do Método, os políticos viram o Movimento de Educação Popular de forma simplista para atender a função eleitoreira. Num jogo político, eles acreditavam que alfabetizar era transformar o analfabeto em possível eleitor, condicionando-os aos esquemas de poder existentes. Com o apoio do Governo Federal, no início década de 1960, o método seria desenvolvido em todo território nacional. Foram realizados vários cursos de formação de coordenadores em diversas capitais do país entre junho de 1963 e março de 1964 para atender as demandas da aplicação do método.

Tendo o Método, a função de estimular os educandos à conscientização, à sua liberdade de criação e ao potencial crítico, o projeto foi embargado e Paulo Freire exilado.

O educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que supunham 'fora da história'; a serviço da liberdade, sempre dirigiu-se às massas mais oprimidas, confiando em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos, ao contrário, não se interessavam pelas massas, senão na possibilidade de estas serem manipuladas no jogo eleitoral. (FREIRE, 1980, p.21)

A metodologia desenvolvida por Freire (1996) e seu grupo de colaboradores consistia numa alfabetização que gerasse, em homens e mulheres simples, a autoconfiança de estar aprendendo e, ao mesmo tempo, os tornasse criadores, capazes de criar outros atos criadores. Que essas pessoas não se sentissem objetos passivos da educação, mas coautores desse processo. O método buscava trabalhar o oposto às propostas dos abecedários que traziam os conteúdos prontos sem levar em conta o sujeito social que participava dessa aprendizagem.

Conhecer o vocabulário do grupo a ser trabalhado era parte primordial do projeto, pois os signos abordados saíam dessas conversas. Eram, então, reveladas, não apenas as palavras a serem trabalhadas, mas a maneira de comunicar, o jeito de falar, como pronunciavam e o que compreendiam daquele contexto que estavam inseridos. Após o primeiro contato com os educandos, as palavras geradoras da discussão eram selecionadas e, assim, as palavras geradoras de aprendizagem. Buscar o tema gerador, de acordo com Freire (1980), é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis.

Tomemos como exemplo a palavra 'tijolo', como geradora de um grupo de uma obra de construção. Os educadores iniciavam o processo de aprendizagem propriamente dito, mostrando a imagem, posteriormente, imagem com palavra e, no final, apenas a palavra.



TIJOLO

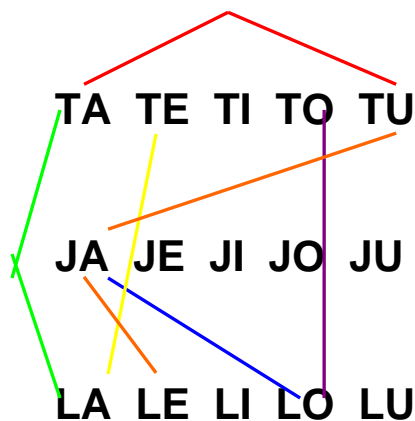
TIJOLO

O educando é motivado a ver a palavra completa **TIJOLO** para depois, no jogo silábico, dizer que sílaba está faltando.

TIJOLO

TILO
JOLO
TIJO

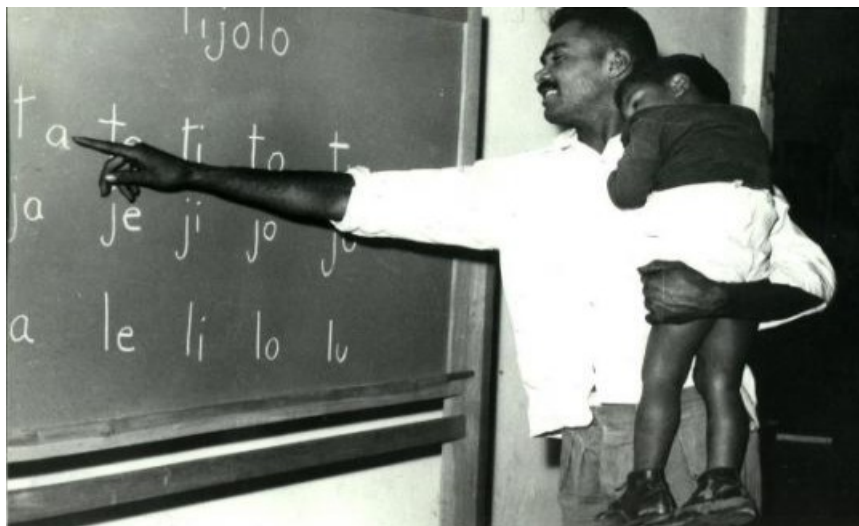
Em seguida, é apresentada a palavra por sílabas. Ao visualizar todas as famílias fonéticas da palavra 'tijolo', iniciava-se o reconhecimento das sílabas na horizontal e na vertical e a criação de palavras a partir delas. Um mundo se descortina. Freire (1980) afirmava que a sensação de poder ler e criar palavras favorece o desejo de saber mais, compreender mais, de aprender. E no mesmo dia, acontecia o contato com a escrita das palavras encontradas. Como consequência, juntavam as sílabas e construíam palavras, que poderiam ser conhecidas, denominadas por eles como 'palavras de pensamento, ou as que não tinham significados, chamadas 'palavras mortas'.



A criação das palavras era a fase mais animadora para quem participava desse processo de aprendizagem, pois formações surpreendentes ocorriam como de um analfabeto de Brasília que comoveu a todos ao dizer no fim do encontro a

frase formada com as sílabas: “*tu ja le*”, que em bom português seria: “tu já lê*s*”. E isto na primeira tarde de alfabetização (FREIRE, 1980).

Figura 38: Pessoa aprendendo a ler pelo Método Paulo Freire



Fonte: <http://corujandoapedagogia.blogspot.com.br/2013/05/metodo-de-alfabetizacao-de-paulo-freire.html>

Nas tardes seguintes, eram discutidas as palavras descobertas das combinações fonéticas e contato com novas conceituações a partir do apresentado pelos educandos (FREIRE, 1980). Textos eram estudados com base nos conteúdos abordados e, dessa maneira, a alfabetização não era puramente mecânica e não precisava memorizar os assuntos, mas trocar experiências. Em seguida, sair do contato inicial com as palavras, sair da condição passiva, ter mais consciência, aprofundar-se, ser sujeito, politizar-se.

Um exemplo de tomada de consciência foi numa discussão sobre informações contidas nas propagandas. Analisou-se sobre a propaganda de certa marca de cigarros na qual lindas moças de biquini fumavam e apresentavam belos sorrisos. Começaram a questionar a relação entre a beleza, o sorriso e o cigarro. Perceberam a diferença entre a relevância da alfabetização para compreender o conteúdo da propaganda e ser objeto do meio.

A concepção de liberdade, expressa por Paulo Freire, é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica.

Este é um dos princípios essenciais da organização dos Círculos de Cultura, unidade de ensino que substitui a escola tradicional e reúne um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem. (FREIRE, 1980, p. 50)

Segundo Freire (1980), o Círculo de Cultura promove diálogos, convida à crítica e é a única maneira de ajudar o homem para a conscientização, inserindo-o na sociedade como ser ativo e pensante. Uma educação que prioriza o sujeito que aprende, substituindo a visão espontânea da realidade para uma captação cada vez mais crítica. Para realizar essa transformação, é indispensável que o homem perceba, durante seu percurso, a existência de dois mundos: um mundo como ele realmente é, a natureza, e o mundo da cultura organizado pelas leis humanas e modificáveis. Diante disso, verificar seu papel na natureza e na cultura.

Propus a um grupo de estudantes do curso de Psicopedagogia da Faculdade São Bento da Bahia experiências corporais com base no Método de alfabetização de Freire (1980). Para isso, foi pertinente realizar proposições de articulação com a Arte do Movimento de Laban (1990). Com base nos Temas de Movimento de Laban (1990), foram desenvolvidas atividades que buscam estimular o movimento em seus diversos aspectos e podem colaborar com o desenvolvimento de estudos de movimentos e danças de valor educativo (LABAN, 1990). Um diálogo entre a compreensão de corpo que cada pessoa traz e a ação corporal que, segundo Rengel (2008): *“... para Laban, é uma ação não apenas física, ela comporta um envolvimento em rede da pessoa, isto é, uma coexistência de aspectos emocionais, intelectuais e físicos do corpo”*. Atividades de leitura e escrita de movimentos do corpo e suas potencialidades, de uma alfabetização corporal.

A dança como composição de movimento pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento. Esta linguagem do movimento, de acordo com seu conteúdo, estimula a atividade mental de maneira semelhante, e, talvez, até mais complexa que a da palavra falada. (LABAN, 1990, p.32).

De acordo com Rengel (2008), *“A proposta... é a de despertar-nos para infinitas possibilidades do mundo do movimento.”* Experienciar os temas é perceber as variadas formas de realizar os movimentos sem a pretensão de dizer como se faz, mas vivenciar processos de trabalhos que podem ser modificados constantemente (RENGEL, 2008). Dentre os temas de movimento descritos por Laban (1990), foi escolhido o tema relacionado com a consciência do corpo que, conforme Rengel (2008), *“Trata de conscientizar para as possibilidades do uso do corpo e partes do corpo para se mover e dançar”*. Oportunidade de aumento do vocabulário corporal e ampliação do espaço do corpo

As palavras geradoras de ação corporal saíram da discussão sobre o corpo. Os participantes comentam como percebem o corpo, como se movimentam, o que compreendem como aprendizagem corporal, se percebem o corpo na aprendizagem e se acham possível os movimentos cotidianos virarem dança. Frases como: *“Fico muito tempo sentada”*; *“Às vezes, corro pra dá conta do conteúdo”*; *“Não consigo acompanhar meus alunos não...”*; *“eles ficam distraídos por qualquer coisa!”*; *“Até tento cantar umas cantigas, mas não dou conta da energia deles... pulam muito!”*; *“A gente sabe que é importante o movimento, né? Mas fica difícil...”*.

A partir das declarações das participantes, é elaborada uma relação de todas as ações (sentar, correr, acompanhar, pular, cantar, movimentar, entre outras). Em seguida, escolhe-se uma das ações e inicia o processo de familiarização da ação através da imagem. Tomemos como exemplo a ação pular. Diferente do Método de Freire (1990), nesta etapa, trabalhamos com mais de uma imagem para promover o entendimento das variadas formas de realizar a ação.

Figura 39: Brincadeira de pular corda

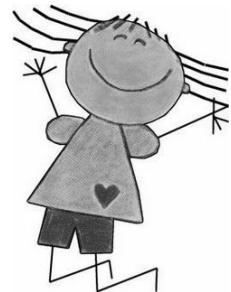


Figura 40: Pular caminhos na corda

Fonte: <http://ensfundamental1.wordpress.com/brinquedos-e-brincadeiras17/>

Figura 41: Pular obstáculo

Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/verbrincadeira.php?codigo=42>

Figura 42: Pular livremente

Fonte: <https://klebernobrega.wordpress.com/2012/03/>

Figura 43: Pular num jogo

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53602>

Ao invés da escrita de palavras ou frases, tivemos a prática do pular nas distintas maneiras de realizar o movimento. Newlove e Dalby (2011) argumentam que ao propor o movimento, Laban proporciona a investigação de todos os ângulos e, a partir das condições daquele corpo, aciona simultaneamente a teoria e a prática. Os caminhos inicialmente correspondem a padrões corporais conhecidos, entretanto, ao incitar variações, pode-se contemplar outros lugares, outras formações, novas construções, o que, segundo Freire (1980), é considerar a pessoa que aprende, nas condições que ela vive: lugar, momento e o contexto. Faltando essa reflexão, corre-se o risco de adotar métodos que o considere mero objeto, ao invés de sujeito da ação educativa (FREIRE, 1980).

No final do encontro, várias questões foram abordadas mediante a vivência. Uma das participantes disse que: *“Acreditava que conhecia meu próprio corpo e como ele estava inserido no meu cotidiano, mas, diante da vivência de hoje, percebo que muito ainda se tem a descobrir, organizar, reorganizar”*. Rengel (2008) conta-nos que maioria das pessoas pouco valoriza as potencialidades do movimento corporal e enfatiza a relevância de desenvolver as habilidades das três funções mecânicas do corpo (dobrar, esticar e torcer). Outra participante declarou que: *“Apesar de ter tido experiências na infância e adolescência que favoreceram o meu desenvolvimento motor, hoje eu me vi em uma situação inusitada, pois tive que usar o meu corpo para criar! Seria mais fácil se me dessem uma caneta e papel... (rsrsrsrs)”*. Alicia Fernández (2001), psicopedagoga argentina, sinaliza a pertinência de promover a educação libertadora e como essa ação impulsiona o sujeito para atos de reconhecimento de si mesmo como protagonista no processo de ensino aprendizagem. Mesmo para aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, um método libertador faz o educando confiar que pode aprender.

No processo educativo, Freire (1980) destaca a relevância do educador que não é o detentor do conhecimento, mas norteará todos os procedimentos do ato de aprender. Ao comentar que: *“O desafio é que estão sendo apresentadas outras formas de enxergar o meu corpo e de usar esse corpo...”* lembrei à participante que Laban (1990) destacava o papel do professor como incentivador do aluno e sua responsabilidade era escolher o conteúdo correspondente às necessidades da sua turma para favorecer a apreensão do conhecimento. O desafio é ir além, propiciando uma escala crescente de complexidade nas variações do movimento. E outra participante completou dizendo que: *“É aprender a sair de uma zona de conforto e,*

partir para mudanças, explorando os espaços a minha volta. Ser aprendiz da minha construção e não um mero objeto no espaço”.

E ouvir: *“Foi uma experiência rica, pois eu senti que sou capaz de gerar movimentos”* mostra a pertinência e atualidade da abordagem interativa de aprendizagem de Freire (1980) e a Arte de Movimento de Laban (1990), asseverando, dessa maneira, que ambos, educador e educando, estão implicados, positivamente, na aprendizagem para analisar e discutir os assuntos.

2.1.2 – A APRENDIZAGEM NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento que visa conhecer os variados processos da aprendizagem humana, compreender como se estabelece as etapas da aprendizagem e perceber os possíveis motivos que geram as dificuldades durante este processo. Como afirma BOSSA (2007), enquanto área multidisciplinar, integra princípios e conteúdos de outras ciências humanas com o objetivo de adquirir uma ampla visão do aprender humano. Assim, a psicologia, a pedagogia, psicanálise, neurologia, filosofia, psicomotricidade, antropologia, dentre outras, colaboram nas ações psicopedagógicas.

Durante o percurso de implantação dos cursos de psicopedagogia, o objeto de estudo passou por algumas fases até estabelecer a definição que conhecemos hoje. BOSSA (2007) esclarece que no início, o processo de aprendizagem era avaliado pelo rendimento escolar quantitativo e o trabalho psicopedagógico consistia em ajudar crianças com déficit de aprendizagem a voltarem a acompanhar o grupo ao qual pertencia. Posteriormente, o “não aprender” ganhou entendimento mais amplo, passando a ter um significado importante durante a aprendizagem. O “não aprender” não era mais um problema, foi percebido como a lacuna deixada pela aprendizagem não estabelecida. Esta fase é fundamentada pelas concepções da psicanálise e da psicologia genética, onde a singularidade do indivíduo ou do grupo é considerada no momento da aprendizagem, podendo ou não contribuir para a efetivação da mesma.

Atualmente, a psicopedagogia abarca todos os fatores que influenciam no processo de aprendizagem da pessoa. O ambiente que a rodeia, a escola, a família, aspectos afetivos, psicomotores e socioculturais podem ou não beneficiar o processo de aprendizagem. Aprender é utilizar os recursos que colaboram para uma aprendizagem significativa, considerando as relações que a pessoa estabelece com

a família, com a escola e com ela mesmo para estruturação do aprender (BOSSA, 2007).

A psicopedagogia é uma só, mas pode ser aplicada individual ou coletivamente (BOSSA, 2005). Quando o atendimento é realizado individualmente, ela é chamada de Psicopedagogia Clínica. O atendimento clínico, ou terapêutico, são encontros entre o psicopedagogo e o aprendente, momento que o psicopedagogo analisa, investiga, interpreta as atividades realizadas pelo indivíduo que apontam a maneira como ele aprende e como não aprende. Ao realizar o atendimento em grupo, a psicopedagogia é denominada de Psicopedagogia Institucional. Então, as atividades visam compreender como o grupo aprende e qual tipo de relação tem com a aprendizagem. A Psicopedagogia Institucional também é conhecida pelo trabalho preventivo, pois ajuda a minorar os problemas de um grupo, evitando que outros maiores possam existir.

Dentre os vários recursos utilizados no atendimento psicopedagógico, as atividades lúdicas, por exemplo, podem ser aplicadas tanto no atendimento clínico quanto institucional. Ao entregar o jogo no atendimento clínico, digamos um quebra-cabeça, a pessoa fará a atividade sozinha e o psicopedagogo vai analisar como essa pessoa se relaciona com o jogo, como vai montando as peças, como as manuseia, que critérios estabelece para resolver aquela situação, se fica concentrado ou não, se desiste ou não, observa-se como ela lida com aquela aprendizagem. Sendo entregue ao grupo, todo o grupo deve se organizar para realizar a atividade e o psicopedagogo passa a observar como o grupo se organiza, como instaura as tarefas de cada um, como manipula as peças, como se trata num momento de conquista, decisão e de stress, como se lida em grupo com aquela aprendizagem.

Figura 44: Criança brincando com o quebra-cabeça



Figura 45: Grupo de adolescentes com o quebra-cabeça

Fonte: <http://jie.itaipu.gov.br/jie/files/image/08.04.09/piit1.jpg>

O intuito das atividades psicopedagógicas é observar como a(s) pessoa(s) resolve(m) as questões propostas, entender os caminhos escolhidos por ela(s) para solucionar a tarefa, examinar como ela(s) organiza(m) as ideias, perceber a reação dela(s) diante dos obstáculos, e principalmente dar a ela(s) a oportunidade de se ver nesse processo. A presença do psicopedagogo assegura a realização das atividades, pois ele é o profissional responsável pelos instrumentos da avaliação, mas o desenrolar da atividade acontece sem o seu direcionamento. As intervenções feitas pelo psicopedagogo buscam auxiliar o(s) aprendente(s) a compreender seus critérios diante das questões propostas, porque o importante na avaliação não é encontrar a resposta certa, mas como a pessoa encontra a resposta.

Realizando um atendimento psicopedagógico, entreguei uma tabela contendo os números de 1 a 100 e solicitei a um menino de nove anos, aqui chamarei de ABC, que fizesse todas as combinações possíveis para ter como resultado das operações o valor 10. Avisei também que só poderia usar os números duas vezes.

Figura 46: Imagem da Tabela de números

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Fonte: <http://flordemoranguinho.blogspot.com.br/2013/12/sorteio-mega-chique-de-natal-vem.html>

- Compreendeu a atividade ABC? Perguntei.
 - Sim... mas vai ser complicado... Respondeu ABC com expressão preocupada.
 - Você poderia me dizer por que vai ser complicado? (pede-se que o aprendente explique como ele entende o conteúdo e mostre como busca solucionar as questões).
 - Se só pode usar os números duas vezes, vou juntar poucos números... Explicou ABC.
 - Você poderia me mostrar como isso acontece ABC?
 - Assim, olhe... Se eu vou usar $8 + 2 = 10$, aí faço $17 - 7 = 10$, depois $13 - 3 = 10$... hum.. Mostrou ABC.
- Como eu não tinha percebido o raciocínio empregado por ele, pedi que desse outro exemplo.
- Ah! $23 - 13 = 10$ = ih! Não posso... Já não posso usar mais o 3! Reclamou ABC.
 - Me mostra outra operação e me explique porque você acha que não vai dar certo... Solicitei.
 - Aqui! Eu já usei duas vezes o 7 e o 3... não vou poder mais... Difícil! Disse ABC.

E ele tentou organizar operações com outros números, deparando-se na mesma situação de ter usado o número mais de duas vezes. Foi a partir dessas novas construções que percebi como ele entendeu a atividade.

$$25 - 15 = 10$$

$$12 - 2 = 10$$

$$45 - 35 = 10$$

Tanto o número 2 quanto o 5 apareceu mais de duas vezes, então não dava para fazer muitas operações. Ele compreendeu que os números 1,2,3,4,5,6,7,8,9 e 0 não poderiam repetir. Paramos para conversar sobre números e suas relações. O objetivo é fazê-lo perceber, sem a negação do seu entendimento, mas com uma reorganização de conceitos, como era a atividade e como ele compreendeu para estabelecer aquela aprendizagem. Outros pontos também foram conversados em relação à atividade, como o uso de apenas duas das operações matemáticas (soma

e subtração); e a postura diante da atividade. Em outro momento, repetimos a atividade. O próprio ABC falou da maneira como ele tinha feito antes e como era naquele momento.

Assim, percebemos no Método de Paulo Freire, bem como na abordagem Psicopedagógica, que a aprendizagem se estabelece no constante fazer fazendo. Questionar, analisar, buscar, duvidar, reconhecer, verificar num incessante ir e vir, instaura uma relação de interação e confiança na apreensão do conhecimento entre educador e educando. É possibilitar a pessoa transitar da ingênua percepção dos fatos às profundidades epistemológicas do conhecimento (FREIRE, 1996). A pessoa aprende quando está no processo de aprendizagem como protagonista, autora de pensamento, conquistando a autonomia.

2.2- ESPAÇO DE DIÁLOGOS

Entre o Método Paulo Freire e a Psicopedagogia, na conceituação de Alicia Fernández, encontramos pontos correlatos quando abordam sobre o aprender. Ambos trazem similaridades na maneira como compreendem a educação, o papel do educador e do educando no processo de aprendizagem, nos critérios estabelecidos na adequação de conteúdos e na relação existente entre o ensinar e aprender.

Paulo Freire (1980) descreve que aprender é a trajetória realizada entre a tomada de consciência à conscientização. Para ele, tomada de consciência é o primeiro contato que temos com a informação, consiste na aproximação espontânea da pessoa com a realidade na qual ela está e procura. A conscientização implica sairmos da esfera ingênua da realidade, da apreensão espontânea, para um posicionamento crítico. Assim, quanto mais conscientização, mais esclarecimentos, mais realidade e posicionamentos, e como afirma Freire (1980): *“mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”*.

Para Fernández (2001), aprender é possibilitar ao sujeito que aprende entender como ele aprende, sendo este o momento de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante do processo de aprender. É uma investigação pessoal que estimula sua percepção ao aprender, mostrando como ele apreende as informações e como as articula, possibilitando conexões com o que ele já conhece com os conteúdos apresentados. Para ela, aprender é ser autor de seus pensamentos, onde *“A autoria de pensamento é condição para a autonomia da*

peessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia” (FERNÁNDEZ, 2001).

Em seu livro, Fernández (2001) descreve um diálogo que ela presenciou entre duas crianças. Sem ter nenhum adulto por perto, estavam na iminência de explicar sobre o aprender:

- Vou aprender a nadar – diz Silvina com a alegria de seus seis anos recém-feitos.

- Vai nadar? – intervém a irmã, três anos mais jovem.

- Não, vou aprender a nadar.

- Eu também vou brincar na piscina.

- Não é o mesmo. E vou aprender a nadar, diz Silvina.

- O que é aprender?

- Aprender é... como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Eu queria muito andar de bicicleta. Então... papai me deu uma bici menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...

- Eu fico com medo de andar sem rodinhas.

- Dá um pouco de medo, mas papai segura a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse “assim se anda de bici” não, ele ficou correndo ao meu lado sempre segurando a bici muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: “Ah! Aprendi!”

- Ah! Aprender é quase tão lindo quanto brincar – respondeu.

- Sabe, papai não fez como na escola. Ele não disse “Hoje é o dia de aprender a andar de bicicleta”. Primeira lição: andar direito. Segunda lição: andar rápido. Terceira lição: dobrar. Não tinha um boletim onde anotar: muito bem, excelente, regular... porque, se tivesse sido assim, não sei, algo nos pulmões, no meu estômago, no meu coração não me deixaria aprender.

Fernández (2001) diz que jamais havia escutado, nem lido, nem conseguido escrever, enquanto psicopedagoga, uma explicação tão acertada do ato de ensinar e aprender. Para ela, ensinar e aprender estão imbricados e entre ensinantes e aprendentes abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. É uma experiência de alegria, que facilita ou dificulta, conforme se posicione o ensinante. E chama de ensinante os pais, os irmãos, os tios, os avós, como também

os professores e companheiros da escola. Onde circula a aprendizagem, vai existir alguém que ensina e outro que aprende.

A maneira como o aprender é trabalhado vai delinear a relação que teremos com a aprendizagem. A partir do relato de Silvina, nos diz Fernández (2001), ela nos mostra um ensinante que crê e quer que o aprendente aprenda. Ele disponibiliza o material que ela precisa (bicicleta) para aprender e não diretamente o conhecimento (andar de bicicleta). As ferramentas não são as mesmas que ele utiliza (para ele a bicicleta grande, para ela uma menor). E nesse sentido, Freire (1996) reitera, dizendo que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Ele defende uma educação que prima por uma prática educativa-progressiva, num permanente movimento de procura e de inserção dos educandos em favor da autonomia. E assegura que o saber, ensinado nas condições de verdadeiras aprendizagens, vai sendo construído e reconstruído pelo educando em parceria com o educador. Nesse sentido, ensinar não se esgota na transmissão do conhecimento, e sim no aprender criticamente (FREIRE, 1996).

A confiança demonstrada pelo pai de Silvina, dando a ela todo material necessário que favorecesse seu aprendizado, descreve uma relação de respeito e confiança entre quem ensina e quem aprende. Antes de Silvina dizer “eu aprendi!”, ela disse “papai me ensinou”. Entre esses dois momentos, encontramos fatores corroborando com o aprender. Ao invés de segurá-la pela cintura, ou pelas pernas, mostrando como deveria se portar na bicicleta, ele ficava ao lado dela até a menina encontrar as respostas. Ao se posicionar ao lado da filha, encorajando, repetindo a trajetória, esperando o tempo de ela entender, ele possibilitou aquele aprendizado. O pai de Silvina permitiu que a menina não apenas aprendesse a andar de bicicleta, mas enfatizou que ela pode aprender (FERNÁNDEZ, 2001).

Figura 47: Pai ensinando filha andar de bicicleta 1



Fonte: <http://educacriando.blogspot.com.br/>

Figura 48: Pai ensinando filho andar de bicicleta 2



Fonte: <http://psicologiadagestalt.blogspot.com.br/2>

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1996, p. 23). Mais do que ensinar, de acordo com Fernández (2001), ser ensinante significa abrir espaço para o aprender, onde o ensinante possibilita ao aprendente apropriar-se do prazer da autoria daquele conhecimento, lugar de sujeito pensante. O relevante no ensinar e aprender é o prazer de conhecer. Freire (1996) denominou prática educativa-crítica quando, ao ensinar o professor, desafia o aluno a pensar sobre as diversas possibilidades que o conteúdo apresentado promove. Para ele, ensinar é estar implicado na construção do conhecimento, na relação que esses conteúdos fornecem e no respeito nas diferentes formas de apreensão no ato de aprender.

Ao afirmar *“Papai me deu uma bici menor do que a dele”*, Silvina mostra como o pai dela, além de adequar a ferramenta correspondente à compreensão dela, ele a desafiou colocando-a ativamente naquele aprendizado (FERNÁNDEZ, 2001). O fato de ficar ao lado dela não significou deixá-la passiva na apreensão do conhecimento, ao contrário, a fez buscar os pontos de equilíbrio para a aquisição do mesmo. Aguardou o tempo de Silvina aprender, porém a estimulando a buscar as respostas sem entregá-las prontas. Segundo Freire (1996), um professor crítico é muito mais que um repetidor de frases e ideias, é desafiar o educando tirando-o do lugar confortável da realidade ingênua das coisas. Assim, educador democrático é aquele

que reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. E continua afirmando:

O professor não deve transferir conhecimento de forma “bancária”, depositando conteúdos e conteúdos para o aluno responder uma avaliação, mas dar ao educando a oportunidade de esgotar as informações criticamente diante das condições de vida que apresentam. (FREIRE, 1996, p. 25)

A função do educador, conforme Freire (1980), é conduzir os educandos a serem criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Denomina essa atitude de “pensar certo”, quando o educador incentiva o educando a transitar da curiosidade ingênua do senso comum para a curiosidade epistemológica do conhecimento. Nesse sentido, Fernández (2001) diz que pensar é ancorar-se no desejar. E mostra a diferença entre ancorar e enraizar. Enquanto a raiz mantém a planta fixa na terra, a âncora mantém o barco por tempo determinado em um lugar. Quando se deseja navegar, se retira a âncora e se enfrenta os oceanos. Nem todas as águas são navegáveis. Nem todos os lugares vão ser possíveis ancorar. E aprender é navegar no imprevisível, nas incertezas, nas dúvidas, no desejo, no enfrentamento, nos desafios, na vontade de encontrar respostas. Ou outras perguntas. E Freire (1980) diz que *“Cada relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de respostas, senão tantas respostas diferentes quantos são os desafios...”*.

Ao dizer *“Eu queria muito aprender”*, Silvina manifestou seu desejo em andar de bicicleta (FERNÁNDEZ, 2001). E essa vontade a impulsionou a ir além. A maneira como seu pai organizou o ambiente favoreceu o aprendizado e sua vontade de querer saber mais. A ‘vontade’ de andar de bicicleta, e não o simples aprender a andar de bicicleta, é que a motiva a aprender. Andar de bicicleta encontra-se entre o desejar e o aprender. E o aprender tornar-se significativo quando não é apenas conteúdo a ser cumprido. Quando o pai de Silvina quis ensinar a menina a andar de bicicleta, esse desejo estava longe de cumprir uma tarefa. Ele não condicionou o aprendizado para ela voltar mais cedo da escola ou para ela participar de uma maratona, por exemplo. Acreditou que esse aprendizado contribuiria, de alguma maneira, no desenvolvimento da filha. E isso, muitas vezes, acontece quando os

conteúdos escolares, normalmente, buscam validar, através de notas, a concretização de uma etapa, mas não garantem a aprendizagem.

O desejar para Freire (1996) em relação ao aprender é o movimento constante entre o fazer e o pensar sobre o fazer docente. É a partir dessa relação que a prática docente crítica se estabelece. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Respeitar os saberes trazidos pelos educandos do ambiente ao qual pertence, promovendo debates a partir do mundo do educando, é aproximar-se dele, do seu entendimento acerca do seu grupo social, é instigar a crítica, é estimular posicionamento, é trocar experiências, motivando a novos conhecimentos, é desenvolver a autonomia (FREIRE, 1996). Pensar criticamente, para Freire (1996), é não ser superficial na compreensão e na interpretação dos fatos, mas aprofundar-se.

Ensinar e aprender são grandes desafios e é nesse espaço que se encontram professor e aluno. Para executar a educação libertadora defendida por Freire (1996) e a autoria de pensamento descrita por Fernández (2001), tanto o educador quanto o educando devem estar cientes do seu inacabamento. Ter consciência do inacabamento é saber que as respostas encontradas não respondem a todas as questões. E saber do inconcluso é o caminho para a busca do aprimoramento, de novas questões (FREIRE, 1996). Possivelmente, a atitude do educador diante dos diversos procedimentos pedagógicos, e também psicopedagógicos, devem auxiliá-lo no desenvolvimento da sua atividade, na tomada de decisão, mas não serão modelos a serem reproduzidos (FERNÁNDEZ, 2001). O método adotado não assegura a aprendizagem, mas a maneira como será desenvolvido pode favorecer a apreensão do conhecimento. Com isso, teremos um professor crítico estimulando o aluno através das inquietações presentes em ambos.

2.3- ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: AUTONOMIA NA CINESFERA

2.3.1 - CONTRIBUIÇÕES DE LABAN – A CINESFERA – PARA A PSICOPEDAGOGIA

Estudo de Caso

Trabalhei com a dança em um atendimento psicopedagógico, mais especificamente com o entendimento de espaço proposto pelo conceito de Cinesfera. As atividades corporais eram elaboradas para atender, de maneira

particular, a necessidade do aprendente e tinham como objetivo auxiliá-lo na própria consciência corporal, dando a ele um entendimento ampliado de si, e uma oportunidade de vivenciar elementos que convidavam a superações. Possível afirmar que com os exercícios, o aprendente teve a oportunidade de explorar espaços em relação a ele mesmo e perceber que podia aprender.

ABC era um pré-adolescente com 12 anos e 10 meses quando chegou ao consultório. A família procurou o atendimento psicopedagógico por indicação da escola que sinalizava o baixo rendimento escolar. Ele tinha um laudo de deficiência intelectual e foi meu primeiro aprendente com essas características. Iniciamos o trabalho psicopedagógico clínico, obedecendo todas as etapas do diagnóstico (*EOCA - Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem, sessões diagnósticas, anamnese e devolutiva*).

Quando iniciei o atendimento, o que me chamou atenção foi a postura dele: tinha o tronco curvado, andava nas pontas dos pés, joelhos flexionados, ficava de cabeça baixa. Durante as sessões diagnósticas, realizei algumas atividades psicomotoras para compreender como ele se percebia e notei que tinha restrição de movimento e pouco entendimento de seus membros, postura, ou seja, de si mesmo. Ao terminar esta primeira etapa do atendimento, apresentei dados que podiam estar interferindo no processo da aprendizagem. A família decidiu dar continuidade e começamos um novo momento que é a intervenção, trabalho realizado de acordo com o resultado revelado nas sessões diagnósticas. A intervenção, assim como as sessões diagnósticas, acontecia duas vezes na semana.

Nesse momento percebi que o conhecimento adquirido na psicopedagogia não dava conta da necessidade que esse aprendente precisava. Como afirmava Freire (1996), os métodos não podem restringir sua atuação, ao contrário, devem favorecer a aprendizagem. Enquanto docente, você deve adaptar o conteúdo à realidade que se encontra. Estar presa às técnicas não atenderia a demanda do conhecimento. Desejava colaborar com o desenvolvimento dele, unindo as perspectivas psicopedagógicas com o trabalho de corpo da dança. Como diz Fernández (2001), *“o essencial do aprender é que ao mesmo tempo se constrói o próprio sujeito”*, e complementa: *“o modo de situar-se ante a demanda do outro ocasiona diferenças no aprender e no trabalhar”*.

Na intervenção, propus atividades corporais com ênfase no estudo do espaço, na cinesfera, com o objetivo de fazê-lo entrar em contato com o corpo, consigo

próprio. Ele não tinha equilíbrio na caminhada, então começamos a desenhar os pés num papel. Como o desenho dele omitia partes do corpo, ao desenhar os pés no papel e o fiz completar o desenho mostrando o que tinha no pé dele que não estava no desenho. Outro exercício que fazíamos era deitar no chão e caminhar no ar, com isso, ele percebia as articulações dos pés e do joelho. E encostávamos os pés na parede para descrever a sensação de caminhar na parede. Assim, ele foi percebendo a perna, a coxa, o quadril, o joelho, contribuindo num novo vocabulário corporal. O mesmo procedimento foi utilizado com as mãos, percebendo os braços, o cotovelo, o ombro, o tronco, a cabeça.

O trabalho desenvolvia-se lentamente, pois, para *ABC*, a cada dia de atendimento acontecia um novo contato com a atividade, porque ele esquecia o que tinha sido feito anteriormente. Simultaneamente, ao trabalho dos pés, eu reforçava a importância de olhar o olho do outro e desenvolvi uma música que ele precisava dizer nos dias de atendimento: “*cabeça em cima do pescoço, coluna reta e pés no chão*”. Ele achava engraçado, mas foi a maneira que encontrei para ele guardar alguma informação de um dia para o outro. E conseguimos.

Era comovente, nesses encontros, vê-lo feliz com as descobertas feitas ao entrar em contato com as partes do seu corpo. Certa vez, ele chegou ao consultório e disse:

- *Ivana descobri um osso estranho no meu pé...*
- *Nossa ABC! Me mostra!*
- *Aqui olha... do lado...*
- *Ah! Estou vendo. Mas fica tranquilo que eu também tenho... Olha aqui!*
- *A gente tá com o mesmo problema é Ivana?*
- *Não! Todo mundo tem esse osso...*
- *É que eu nunca tinha visto...*

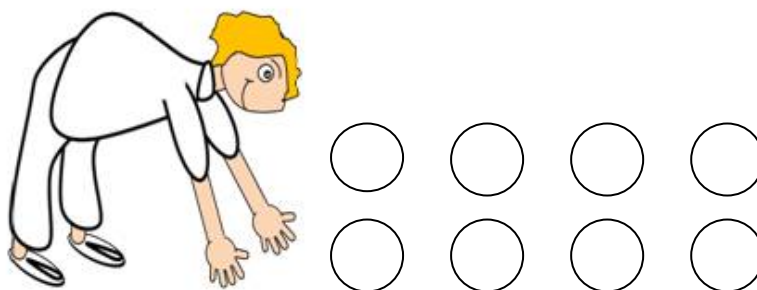
Figura 49: Imagem do osso do pé



Foi a primeira vez que ele percebeu a presença do osso do tornozelo, a fíbula. Conversamos sobre o pé e outras descobertas dele. E a partir disso, segundo a mãe dele, passou a olhar para o pé de todo mundo e procurar o ossinho. Durante seis meses, as atividades foram realizadas e a escola informou que ele já não caía com facilidade, não derrubava os materiais escolares e nem esbarrava nos colegas.

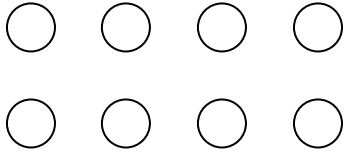
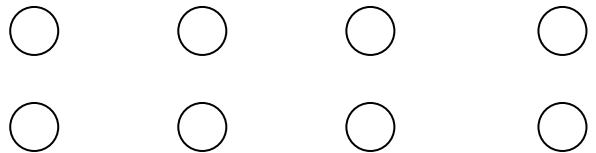
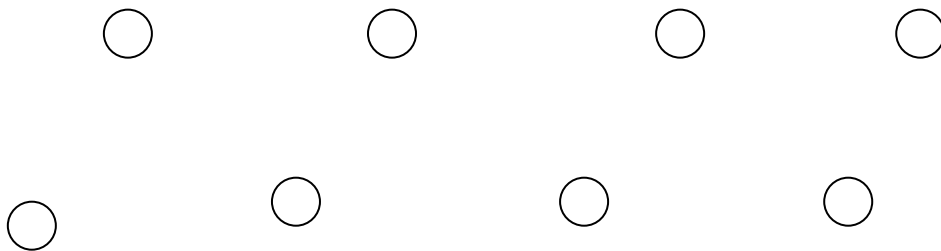
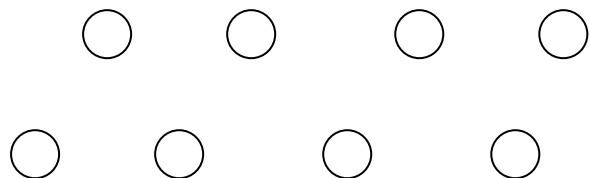
Ele tinha um encurtamento da musculatura dos membros inferiores, o que dificultava o alongamento ideal das pernas para a caminhada. Para que ele compreendesse a extensão corporal, mostrei como a aranha se movimentava. Ele não conseguia ver o movimento da aranha e, como eu marcava o chão com círculos para ele se movimentar acompanhando essas marcações para alongar a musculatura dos membros inferiores e superiores, ele dizia que essa atividade chamava *bolinhas*. Essas marcações eram modificadas a cada encontro para que ele trabalhasse de diferente maneira o corpo e suas possibilidades de movimentação.

Figura 50: Preparação para a atividade da aranha



Fonte: <http://blogdoamigonicoa.blogspot.com.br/2013/06/vamos-brincar-de-imitar-bichos.html>

A distância entre os círculos, gradativamente, ia aumentando, forçando-o alongar o corpo para alcançar os próximos círculos. Ficamos realizando esta atividade por mais quatro meses e o resultado foi surpreendente: ele desenvolveu uma memória corporal e passou a exigir dele mesmo a postura adequada para realizar a atividade. A escola sinalizou que os tremores nas mãos, que antes ele apresentava, tinham diminuído e sua concentração na aula havia melhorado muito.

Distribuição dos círculos na sala**Tabela 1****Tabela 2****Tabela 3****Tabela 4**

Após dez meses, ele havia obtido maior consciência de si, compreendendo melhor a parte do corpo exigida na movimentação e entendia que não conseguir fazer naquele momento a atividade não significava que não pudesse ser realizada em outra oportunidade.

Diante dos avanços obtidos, o atendimento foi reorganizado em três momentos: reconhecimento corporal, alongamento com trabalho rítmico e registro de atividade. Esse novo formato tinha por objetivo apresentar uma rotina de trabalho, favorecendo a noção de tempo. O reconhecimento corporal consistia em trabalhar o corpo por partes, desenvolvendo ainda mais sua consciência corporal. Cada dia uma, parte do corpo era trabalhada, criando desafios na apreensão de novas possibilidades do corpo. Experimentava a caminhada de várias maneiras (com o calcanhar, com as laterais dos pés, na meia ponta), os braços (abertos, fechados), as pernas (alongadas e flexionadas), o tronco, a cabeça, as mãos. Com o passar do tempo, fui juntando partes para ele perceber que, quando ele acionava uma parte, as outras de alguma forma participavam da ação.

O segundo momento do encontro, o alongamento, era a continuidade das *bolinhas*. Agora elas eram usadas não somente para fazer a *aranha*, mas também em pé, trabalhando o equilíbrio. Experimentamos nas marcações dos círculos, caminhar e pular de um círculo a outro com os pés juntos e alternando-os. A princípio, realizando a atividade num ritmo não métrico que é aquele “... *executado em conformidade com o ritmo interno ou biológico: a pulsação cardíaca, o ritmo respiratório, o fluir da corrente sanguínea.*” (RENGEL, 2014, p.113). E, gradativamente, trazendo o entendimento do ritmo métrico que “... *é o ritmo medido, quantificado, restringido a batidas e contagens.*” (RENGEL, 2014, p.113).

ABC adorava cantar, mesmo apresentando dificuldade na fala. Aproveitei esse talento dele e, durante os alongamentos, para trabalhar a questão rítmica, cantávamos algumas cantigas de roda. Ele desconhecia as cantigas e pedia explicação da história contada na música. Um dia ele perguntou se podia trazer uma música para trabalharmos no atendimento e concordei, pois Fernández (2001) assevera que a aprendizagem torna-se significativa quando o aprendiz deseja o aprender, participa ativamente do processo e se percebe no processo. Enquanto Freire (1996) enfatiza a postura do educador como incentivador de outras estruturas a partir das apresentadas.

Na terceira parte do encontro, ABC registrava as atividades em forma de desenhos no final do atendimento. O objetivo desta atividade era saber o que era mais significativo para ele, como ele compreendia o encontro e o que recordava do atendimento. Depois de seis meses realizando essas atividades, a escola e a família perceberam que ABC já conseguia guardar um maior volume de informações e a

dinâmica do corpo havia modificado consideravelmente. Ficou perceptível como ele apresentava autonomia em diversas circunstâncias como descer e subir escada, carregar objetos, passou a correr com equilíbrio, olhar para o lado ou para trás sem virar todo o corpo, comer sem deixar cair o alimento, beber e até tomar banho sozinho, lembrando de passar sabonete. Diante dos avanços, um novo elemento veio compor o atendimento: o diário de bordo que tinha como objetivo fazer *ABC* registrar o cotidiano dele, agora, escrevendo. Ele sabia copiar as palavras e a intenção desta atividade era verificar como ele elaborava as ideias e desenvolver o vocabulário.

Experienciar a cinesfera permitiu desenvolver movimentações para uma melhor compreensão de corpo, imprescindível para a aquisição cognitiva de *ABC*. Cada vez que ele aprimorava suas possibilidades corporais, os fatores emocional, social e psicomotor refletiam significativamente na aprendizagem sistemática. Ele gradativamente passou a fazer conexões, seleções e escolhas com os conteúdos abordados, mostrando autonomia. Os exercícios propiciaram uma relação positiva com as movimentações quanto à coordenação motora (ao pegar o lápis, escrever, segurar o papel, manusear materiais, entre outros), lateralidade, ritmo e velocidade (caminhar, correr, pular, girar, virar, parar), memória, postura, fala e os gestos. Com a Psicopedagogia, desenvolvi uma escuta mais criteriosa e procedimentos que favoreceram o educando, contribuindo com aquele aprendizado e estimulando sua confiança em seu aprender (FERNÁNDEZ, 2001).

Ter vivenciado esse momento me proporcionou uma compreensão diferenciada na atuação profissional, seja como professora de Dança ou como Psicopedagoga. Hoje percebo o liame entre as áreas do conhecimento, a linha tênue que separa uma da outra e as conexões que favorecem as trocas para beneficiar a aprendizagem, seja numa aula de balé ou num atendimento psicopedagógico. É este entendimento de dança para o qual a pesquisa se volta, o estudo da cinesfera, trazendo para a pessoa uma percepção de corpo mais expandida do que apenas a de consciência corporal, ou somente restrita ao autoconhecimento, mas um entendimento da arte, neste caso a dança, como necessidade humana. Um corpo que corresponde a um tempo, a um ambiente, a uma cultura, a uma dinâmica específica do lugar ao qual se encontra; contendo o passado, experienciando o presente e projetando o futuro nas suas formações (AGAMBEN, 2009).

ESPAÇO LÚDICO: O PSICOPEDAGOGO NA DANÇA DA CINESFERA

Este capítulo visa apresentar o trabalho desenvolvido com os estudantes de psicopedagogia com as atividades lúdicas. Estas, consideradas como recurso acessível para a compreensão do espaço pessoal, percepção do espaço no qual se está inserido, entendimento da autonomia e ampliação do vocabulário corporal. Compreendendo lúdico como *“momentos de experiências plenas a quem pratica... vivência subjetiva do indivíduo”* como define Luckesi (2004). Através de cantigas de rodas e brincadeiras, serão mostradas as diversas possibilidades de perceber o corpo, o movimento, a aprendizagem e suas relações.

3.1– ESPAÇO LÚDICO

Quando falamos de atividades lúdicas, de modo geral, lembramos de jogos e brincadeiras que promovem um encontro com a imaginação, com a fantasia, com o sonho, com os medos e desejos, com as habilidades e potencialidades, transformando o momento num mesclado de sensações. Momento de espontaneidade e de muita diversão. Luckesi (2004) argumenta que as atividades lúdicas propiciam experiências plenas a quem as pratica e aborda o lúdico como *“um estado interno do sujeito e ludicidade é uma denominação geral para este estado; essa é uma qualidade de quem está lúdico por dentro de si mesmo”*. Contudo, propõe também pensar o lúdico a partir da dialética entre os atos de consciência focada e ampliada implicados na prática das atividades lúdicas.

Luckesi (2004) conta que certa vez perguntaram a Werner Heisenberg, um dos mais importantes cientistas no campo da física, qual era o oposto de clareza, e ele imediatamente respondeu: a exatidão. A resposta de Heisenberg causou estranheza e o fez refletir em qual perspectiva o físico alemão conceituara clareza e exatidão. Para Luckesi (2004), a primeira resposta que teria para o oposto de exatidão era a confusão, a inexistência de certezas. Chegaria a afirmar, como a maioria das pessoas, que clareza é uma consequência da exatidão.

O entendimento proposto por Heisenberg sugere um distanciamento da compreensão do senso comum. Segundo Luckesi (2004), a partir da conotação dos termos utilizados por ele, teremos: exatidão definida com a ideia de precisão, certeza, algo definido, onde existe o certo e o errado; e a clareza não traduz somente a limpidez da ideia, e sim abertura a múltiplas interpretações. À medida que a exatidão traz dentro de si a concepção de limite, rigor, unicidade; a clareza

promove o esclarecimento, propõe ao invés de uma resposta, infinitas possibilidades.

Uma decisão tomada a partir da exatidão poderá ser certa, mas, não necessariamente, a mais adequada; uma decisão tomada a partir da clareza certamente que será a mais adequada, certamente a mais sábia, mas não necessariamente a mais certa do ponto de vista analítico. (LUCKESI, 2004, p. 13)

De acordo com Luckesi (2004), nesse contexto, entre exatidão e clareza instaura-se um espaço, ao mesmo tempo psicológico e epistemológico, que é definido como processo de ampliação da consciência. Enquanto a exatidão exclui, restringe e engessa ao escolher uma única resposta; a clareza inclui, ao contemplar as alternativas nas múltiplas interações presente numa situação. E assevera que a vida humana demanda uma comunicação entre esses dois pólos, pois a fixação em um deles gera distúrbios e impedimentos.

No cotidiano, colocamos em prática tanto a exatidão como a clareza sem determinar quando começa uma e termina a outra. O motorista precisa estar atento ao trânsito para não causar acidentes, aqui a atenção está focada; entretanto, caso aconteça um incidente, precisará pensar em outras possibilidades para sair do transtorno. O médico ao assistir ao paciente está atento às suas necessidades, focado no atendimento; porém se durante a consulta o paciente passa mal, precisará pensar quais atitudes poderão auxiliá-lo naquele momento. Luckesi (2004) traz como exemplo uma situação no trânsito. Supondo está numa rua movimentada onde o guarda o manda passar enquanto uns pedestres desavisados atravessam a rua. Se parar deixando os pedestres passar, desobedece ao guarda e é multado, caso contrário, causa um acidente. Diante disso, ambas entram em ação: a clareza apresenta as possibilidades de atitudes que podem ser tomadas, e ao tomar a decisão, ele é focado. Dessa forma, Luckesi (2004) aponta a correspondência da exatidão para a consciência focada e a clareza para a consciência ampliada.

Olhar o mundo exclusivamente por um ponto de vista, seja ele de um estado de consciência focado ou de um estado de consciência ampliado, é limitar sua ação no mundo. Sendo focado, o mundo estará circunscrito no certo ou errado, no perfeito ou imperfeito, no bem ou no mal; no ampliado serão tantas possibilidades que podemos nos perder diante de tantos caminhos. Luckesi (2004) traz a relevância da

comunicação entre eles, do movimento constante entre a consciência ampliada e a consciência focada, quando “o primeiro possibilita a escolha mais adequada e o segundo permite a eficiência no agir”.

Assim como Luckesi, Laban (1990) via a correlação das coisas, percebia relações entre elas e não as consideravam excludentes. O conceito de esforço, por exemplo, não é um movimento apenas mecânico ou físico. Laban (1990) afirmava que não acontece somente o movimento externo, há um esforço ‘dentro’ da pessoa, acionando as emoções, sensações, raciocínios que é gerador do movimento visível que imprime uma qualidade no movimento (RENGEL, 2014). Um internoexterno juntos, o que de acordo com Rengel (2014) “... quase ninguém pensava em que o visto no “exterior” tinha a ver com o “interior... é impossível pensar em algo apenas “interior”. Somos, a todo tempo, corpoambiente, dentrofora”. Hoje as Ciências Cognitivas e as pesquisas das Neurociências mostram a inviabilidade de considerar os eventos por um único aspecto (RENGEL, 2014).

3.2 – EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO LÚDICO

A proposta da dança de Laban é incentivar a pessoa a desenvolver gradativamente suas potencialidades corporais, “... oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa...” (RENGEL, 2014, p. 12).

Com o intuito de experienciar os estudos da dança de Laban, convidamos um grupo de estudantes do curso de Psicopedagogia da Faculdade São Bento para realizar experiências corporais a partir da Arte do Movimento de Laban, dando ênfase a cinesfera. Os encontros aconteceram de agosto de 2013 a dezembro de 2013, uma vez no mês, com três horas de duração cada. O grupo era composto por educadores que desconheciam os estudos de Laban e queriam saber como era possível trabalhar teoria e prática, aprender com o corpo e dançar.

Muitos estudantes de turmas diferentes do curso se interessam e se inscreveram para participar. A princípio, o grupo era formado por vinte e duas pessoas, entretanto, por conta dos horários das aulas, apenas dez ficaram até o final.

A seleção das brincadeiras e cantigas de roda obedeceu à realidade que viviam, ao vocabulário escolar, ao repertório corporal e às respostas dadas a cada

encontro. Realizamos uma brincadeira e uma cantiga de roda por encontro e as atividades tinham duas versões: uma versão usual, conhecida popularmente, e em seguida a versão que denominei 'versão Laban', pois todas as construções eram interpretadas a partir dos estudos dele.

Além de disponibilizar o material de Laban, material de outros autores também foi consultado para colaborar nas discussões. No final discutíamos sobre a experiência.

1º Encontro com os Estudantes de Psicopedagogia

(VERSÃO USUAL)

1. **Jogo ABC:** É um jogo bastante divertido, onde os participantes colocam uma das mãos para trás e após falarem 'ABC' mostram os dedos. Cada dedo corresponde a uma letra e último dedo mostra a letra que se inicia a **palavra**. Cada participante fala uma palavra iniciada pela letra encontrada e aquele que não conseguir paga uma prenda.

Figura 51: Jogo ABC



Fonte: http://catequesekids.blogspot.com.br/2011_07_01_archive.html

(VERSÃO LABAN)

A ideia inicial da brincadeira é a mesma, mas, ao invés de falarmos qualquer palavra, falaremos a **ação** mostrando corporalmente o movimento correspondente. Caso a última letra, por exemplo, seja 'p' todos os participantes dizem uma ação

iniciada pela letra como, por exemplo, pular, puxar, parar, plantar, dentre outras. Ao dizer a ação, eles realizam o movimento. A ação pode ser repetida, porém com outra maneira de mostrar o movimento.

Solicitei que eles mostrassem o mesmo movimento sentado no chão, ou seja, em outro nível. Nível espacial é a relação de posição espacial que pode acontecer de dois modos: ou de uma parte do corpo em relação a uma articulação; ou de todo o corpo em relação a um objeto, a outro corpo, ou ao espaço (RENGEL, 2014). A princípio, o movimento era realizado num ritmo não métrico, em conformidade ao ritmo biológico, interno (RENGEL, 2014).

A próxima etapa era unir esses dois movimentos. Brincamos de sair do primeiro movimento realizado de pé, e ir para o segundo sentado no chão. Eles passaram a investigar como fariam essa junção. Após agrupar, passamos a realizá-los num ritmo métrico, executado numa unidade de tempo mensurável (RENGEL, 2014). Na etapa seguinte, trabalharam em dupla unindo seus movimentos. Para finalizar, eles dançavam e, ao comando 'individual' ou 'dupla', eles realizavam os movimentos.

(VERSÃO USUAL)

2. Escravo de Jô: É uma cantiga de roda de origem africana. Os participantes permanecem parados (em pé ou sentados) com um objeto igual para todos (pedrinhas, copo, caneca, etc.) na mão direita. Ao ritmo da música, marcando os tempos fortes, iniciam a brincadeira de passar o objeto que têm na mão direita para o vizinho da direita, cantando a música. Primeiro, a brincadeira acontece passando os objetos cantando a música, em seguida, substituindo a letra por qualquer sílaba e, no final, sem cantar, apenas movimentando os objetos. Encontraremos versão diferente da música em algumas regiões do país.

<i>Escravos de Jô</i>	<i>La Lá La La Lá</i>
<i>jogavam caxangá</i>	<i>La La La La La Lá</i>
<i>Tira, bota</i>	<i>La La, La La</i>
<i>deixa o Zebelê ficar</i>	<i>La La La La La Lá</i>
<i>(bis)</i>	
<i>Guerreiros com guerreiros fazem</i>	<i>La Lá La Lá La Lá La Lá</i>
<i>zigue zigue za</i>	<i>La Lá La Lá La Lá</i>

Figura 52: Brincadeira do Escravo de Jó



Fonte: <http://redesdaeducacao.blogspot.com.br/2012/12/escravos-de-jo-historia.html>

(VERSÃO LABAN)

A brincadeira é realizada no círculo com todos em pé. Os movimentos corporais acontecem no círculo com todos executando ao mesmo tempo. Cada frase da música corresponde a uma frase de movimento, definida por Laban como o desenvolvimento de uma ação correspondente a uma estrutura de organização intrínseca (RENGEL, 2014). Os movimentos são realizados no ritmo métrico, mas também pontuamos o ritmo-espço que equivale à forma como a pessoa vai organizando o tempo enquanto vai mapeando o espaço que circunda seu corpo (RENGEL, 2014).

No primeiro momento, a brincadeira é cantada por todos. Posteriormente, ao apreender os movimentos, os participantes a realizam, cantando a cantiga por uma sílaba escolhida pelo grupo. O desafio é realizar os movimentos sem cantar. Para finalizar, brincamos com o espaço, realizando os movimentos espalhados na sala, todos numa fila e todos num canto da sala.

2º Encontro com os Estudantes de Psicopedagogia

(VERSÃO USUAL)

3. Dança da cadeira: Para brincar, deve haver sempre uma cadeira a menos que o número de participantes. A ideia é que todos andem ou dancem em volta das cadeiras ao som de uma música animada. Quando a música parar, todo mundo

precisa sentar bem depressa. Quem ficar sem cadeira é eliminado. O último que ficar é o vencedor.

Figura 53: Brincadeira da Dança da Cadeira



Fonte: <http://gartic.uol.com.br/desenhos/danca-das-cadeiras>

(VERSÃO LABAN)

Devemos ter a mesma quantidade de participante e de cadeiras. Cada vez que a música para, uma cadeira sai e o número de participante fica inalterado. Nas rodadas seguintes, teremos mais participantes que cadeiras e o objetivo é fazê-los sentar nas cadeiras que restaram. No final, todos deverão sentar na mesma cadeira.

Nessa atividade, trabalhamos com a organização espacial dos movimentos, que Laban denominou corêutica. Ela trata do estudo das formas espaciais dentro da cinesfera (RENGEL, 2014). Ao entrar em contato com o outro, cada cinesfera tem contato com outra cinesfera. Os participantes precisaram organizar seu espaço pessoal para dividir os espaços nas cadeiras. Na etapa seguinte, realizamos a atividade sem as cadeiras, imaginando, gradativamente, a saída delas até ter apenas uma. Nesta ocasião, investigamos o corpo no espaço (o espaço é referência direcional ao corpo); e espaço no corpo (espaços definidos a partir do corpo e/ou parte dele) (RENGEL, 2014). Para finalizar, unimos as movimentações num ritmo métrico.

(VERSÃO USUAL)

4. Boca de Forno: A princípio, o grupo escolhe quem será o mestre, aquele que irá propor os desafios. A ordem é enunciada depois de que o grupo cita uns versos:

Mestre: boca de forno

Grupo: forno!

Mestre: faz o que eu mandar?

Grupo: faço!

Mestre: se não fizer?

Grupo: toma bolo!

O mestre pode pedir qualquer coisa para o grupo realizar e o último a cumprir a prova leva um castigo, o primeiro é o próximo mestre. O grupo decide a quantidade e a intensidade dos "bolos", que vai do mais forte ao mais fraco.

(VERSÃO LABAN)

Conservamos o princípio da brincadeira, porém as tarefas seriam corporais e a troca do mestre ocorreria por sorteio do nome após três rodadas. O mestre diz a função mecânica (esticar, dobrar e torcer) e que parte do corpo o movimento acontece. O objetivo era que os estudantes executassem movimentos que ativassem todo o corpo, denominado por Laban de movimento postural (RENGEL, 2014) e aqueles chamados por Laban de movimento gestual que estimulam somente partes do corpo (RENGEL, 2014). Conforme Rengel (2008), “o corpo dobra, estica e torce... e a partir delas, o mundo do movimento acontece”.

Ao experienciar os dois lugares, o que solicita a ação e o que realiza, entramos em contato com a criatividade e a autoria de pensamento do estudante (FERNÁNDEZ, 2001). A liberdade de escolher o movimento a ser realizado pelo grupo, assim como o movimento para atender uma determinação, promove a sensação de que ele é capaz de aprender, que ele pode aprender, desenvolve um “prazer de apropriar-se de sua autoria produtiva” (FERNÁNDEZ, 2001, p.31).

3º Encontro com os Estudantes de Psicopedagogia

(VERSÃO USUAL)

5. Baleado: O grupo é dividido em duas equipes; as duas equipes escolhem par ou ímpar para saber quem começa com a bola. O objetivo é balear o time adversário, mas só do joelho para cima; se a bola pegar do joelho para baixo, a jogada deve ser repetida; quem for baleado sai do jogo e é contado como ponto para o time adversário.

Figura 54: Jogo Baleado



Fonte: http://deise.info/images/Queimada_12D90/queimada.jpg

(VERSÃO LABAN)

O jogo conserva todo o enunciado da versão usual, entretanto a bola é lançada para cima ao mesmo tempo em que o nome do componente do grupo opositor é chamado. A bola não deve tocar o solo. Ela pode ser lançada de diversas formas e o objetivo é brincar com as possibilidades de movimentação corporal para jogar e recuperar a bola. A princípio, enfatizamos a investigação dos espaços, mas sabemos que a relação entre a corêutica (estudo da organização espacial do movimento) e a eucinéica (estudo dos aspectos qualitativos do movimento) são facetas da mesma moeda (RENGEL, 2014).

Brincamos, também, sem a bola. A bola imaginária era lançada e o nome chamado deveria resgatá-la sem deixar ‘tocar’ no solo. Nesse momento, construímos a relação lançamento da bola e recuperação da mesma. O jogador que regatasse deveria buscar a bola imaginária com a mesma intenção que foi lançada. Ao jogar a bola ‘imaginária’, experienciamos as formas qualitativas, usando os

componentes dos fatores de movimento (Espaço, Peso, Tempo e Fluência), com suas nuances do Peso leve e do Peso firme; do Espaço focado e do Espaço flexível; do Tempo súbito e do Tempo sustentado (RENGEL, 20014). Para finalizar, dançamos o que construímos durante o percurso do encontro.

(VERSÃO USUAL)

6. Peixe Vivo: Normalmente, as cantigas de roda acontecem formando um grande círculo. É cantada e dançada por todos os participantes.

*Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria
Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria*

*Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia*

*Os pastores desta aldeia
Já me fazem zombaria
Os pastores desta aldeia
Já me fazem zombaria*

*Por me verem assim chorando
Por me verem assim chorando
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia*

(VERSÃO LABAN)

Inicialmente, começamos em círculo para aprender a cantar, pois alguns estudantes desconheciam essa cantiga de roda. Em seguida, ficaram espalhados pela sala e a proposta era trabalhar o espaço do cubo. Imaginamos ser um peixe dentro do aquário, podendo ser grande, médio ou pequeno. Os movimentos deveriam alcançar todas as partes do cubo, o que Laban denominou de espaço-movimento porque *“traz a ideia de unidade entre dois aspectos (espaço e movimento) envolvidos em uma mesma realidade”* (RENGEL, 2014, p. 72).

Nessa atividade, foi necessário visualizar o cubo para reconhecer o espaço que seria experienciado. Os estudantes apresentaram dificuldade em imaginar a estrutura do cubo com todas as suas partes (arestas, vértices e lados). Construimos os cubos e estudamos corporalmente suas partes.

Assim, foi imprescindível alterar a ordem da atividade para que eles pudessem participar de modo efetivo. Segundo Freire (1996), devemos promover um permanente movimento de busca pelo conhecimento *“não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade... um nível distinto do nível de adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”* (FREIRE, 1996, p.69).

4º Encontro com os Estudantes de Psicopedagogia

(VERSÃO USUAL)

7. Amarelinha ou macaco: O jogo consiste em pular sobre um desenho riscado no chão e numerado. Tem inúmeras variações e, aqui em Salvador, a brincadeira é conhecida como macaco e a disposição dos quadrados é diferente.

Figura 55: Jogo Amarelinha

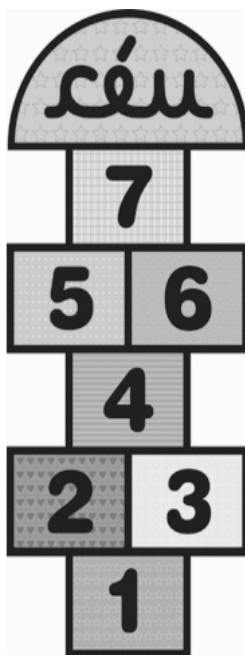
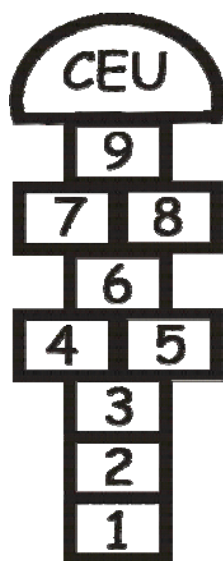


Figura 56: Jogo Macaco em Salvador



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-ZL7nBk3tSrE/T47s-s2iuOI/AAAAAAAAEF8/6k9MFID29bk/s1600/amarelinha33.gif>

Para saber quem vai começar, faz 'zerinho ou 1'. O jogador tem que percorrer todas as casas, iniciando pela casa de número 1. Deve jogar uma pedrinha, ou pedaço de madeira pequeno, nos limites de cada casa e em seguida pular, em um pé, nas casas isoladas e, com os dois pés, nas casas duplas. No céu, pode pisar com os dois pés e retornar para apanhar a pedrinha. Não cometendo erros, nenhum desequilíbrio, joga a pedrinha na casa 2, repetindo todo processo. Caso cometa algum erro (perder o equilíbrio ou colocar a mão no chão, ou pisando na linha ou fora da casa), o jogador passa a vez para o próximo, retornando a jogar do ponto em que errou, ao chegar a sua vez. Ganha o jogo quem primeiro chegar no céu.

(VERSÃO LABAN)

Acatamos todo o enunciado usual da brincadeira, contudo, ao invés de termos um macaco, desenhamos três macacos e fizemos um circuito. Devido à dificuldade de perceber o cubo, encontrada na atividade do peixe vivo, organizei uma atividade para que eles pudessem vivenciar, de outra maneira, o cubo. Segundo Fernández (2001), ser um bom professor “... não se consegue com técnicas ou curso. Requer um trabalho constante consigo mesmo... um bom ensinante é um bom aprendiz” (FERNÁNDEZ, 2001. p. 36). E complementa: “Fazer pensável nossa prática é um propósito comum de toda construção teórica” (FERNÁNDEZ, 2001. p. 55).

Cada macaco seria representado por uma parte do cubo. Um macaco seria as arestas, o outro, os lados e o último, representando os vértices. Os movimentos nos macacos deveriam obedecer a essa representação. Deveriam experienciar em cada número da casa uma posição do corpo numa das partes do cubo. Se estivessem, por exemplo, no macaco que representava os lados. Iriam pular, em um pé só ou com os dois, e realizar movimentos, imaginando os lados do cubo. Para cada número, um movimento novo.

Essa experiência fez o grupo ter a ideia de cubo mais palpável, mais real. O corpo passou a compreender os lugares do cubo e as possibilidades de movimento dentro dele. Fernández (2009) nos conta que a aprendizagem vai sendo construída a partir dos materiais fornecidos pelos ensinantes (que para ela são os pais, professores, meios de comunicação) e é impossível acontecer “*sem levar em conta o vínculo que o sujeito tem com a realidade educativa*” (FERNANDEZ, 2009, p.22).

(VERSÃO USUAL)

8. Samba Lelê: Essa cantiga de roda pode ser realizada com os participantes em círculo ou espalhados no espaço. Quando estão em círculo, um participante fica no centro dançando e pode chamar um colega para ficar no seu lugar. Os participantes vão batendo palmas enquanto canta a canção.

*Samba Lelê tá doente
Tá com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
É de umas boas palmadas*

*Samba, samba, Samba ô Lelê
Pisa na barra da saia ô Lalá
Samba, samba, Samba ô Lelê
Pisa na barra da saia ô Lalá*

(REFRÃO)

*O morena bonita
Como é que se namora
Poe um lencinho no bolso
Deixa a pontinha de fora*

(REFRÃO)

*Ô morena bonita
Onde é que você mora?
Moro na Praia Formosa
Digo adeus e vou embora*

(VERSÃO LABAN)

Nessa atividade, trabalhamos a improvisação, a criação e a contação de história. Foram elaboradas, individualmente, as apresentações da cantiga de roda. Em seguida, socializaram as ideias e juntos montaram uma cena em que todas as outras estivessem presentes. Neste momento, enfatizamos o espaço da autoria de pensamento que, de acordo com Fernández (2001), “... *muito mais importante que os conteúdos pensados é o espaço que possibilita fazer pensável um determinado conteúdo*” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55).

5º Encontro com os Estudantes de Psicopedagogia

(VERSÃO USUAL)

9. Jogo da memória: É um jogo que pode ser jogado sozinho ou em grupo. Consiste em distribuir as cartas sobre a mesa viradas para baixo e cada jogador vai virando duas cartas. Caso encontre o par, continua jogando. O objetivo é memorizar as posições das cartas e na oportunidade poder adquiri-la. Não encontrando, passa a vez ao outro jogador. Quem tiver o maior número de cartas é o vencedor. Encontramos o jogo da memória também numa versão impressa, normalmente, em revistas e nas atividades escolares.

Figura 57: Jogo da Memória



Figura 58: Jogo da Memória impresso



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/_3opySJdHYr8/TDhk7syGXVI/AAAAAAAAACzi/Mu-BB12MYWw/s1600/auto-ditado.jpg

(VERSÃO LABAN)

Modificamos parte do jogo. Ao invés de termos cartas para memorizar, teríamos o movimento de cada participante. A arrumação da jogada era determinada pelo 'zerinho ou 1'. O último jogador era aquele que deveria começar a mostrar a movimentação dos outros participantes, inclusive a dele. A princípio, os movimentos realizados eram livres. Num segundo momento do jogo, os participantes trocava de lugar e deveriam elaborar movimentos segundo a imagem do cubo. Para concluir, solicitei que eles organizassem esses movimentos numa única cena.

(VERSÃO USUAL)

10. De abóbora faz melão: É uma cantiga de roda que pode ser cantava em círculo ou espalhados pela sala.

De abóbora faz melão,
de melão, faz melancia.
De abóbora faz melão,
de melão, faz melancia.
Faz doce, sinhá!
Faz doce, sinhá!
Faz doce, de maracujá!

Quem quiser aprender a dançar
vá na casa do seu Juquinha!
Quem quiser aprender a dançar
vá na casa do seu Juquinha!
Ele pula, ele roda,
Ele faz requebradinha.

(VERSÃO LABAN)

Primeiro, cantamos e dançamos a cantiga popular. Foram pontuadas as diferenças das versões. Como atividade de encerramento, propus que eles elaborassem, individualmente, uma paródia com a letra dessa música. Em seguida, criassem movimentos a partir do estudo da cinesfera, especificamente, o cubo.

CONSIDERAÇÕES...

Ao iniciar o diálogo entre Dança e Psicopedagogia, não imaginava as aprendizagens que circulariam durante o percurso da pesquisa. Esta visava vivenciar os estudos da cinesfera de Laban e, como eles poderiam colaborar na formação do psicopedagogo, promover novos olhares sobre o corpo, perceber o espaço que se está inserido e entender a relevância da autonomia na aprendizagem. Entretanto, alcançou também outros lugares.

O tempo foi uma destas aprendizagens. Estudar Laban me fez perceber que tempo é algo relativo para asseverar uma ideia e que a aprendizagem é constante. Seus estudos mostram como ele exerceu a autonomia, sua autoria de pensamento e a apresentou ao mundo. Para elaborar sua obra, ele precisou experienciar, analisar, comparar, excluir, retomar, ajustar, estruturar, não, necessariamente, nesta ordem, mas etapas indispensáveis para organizar suas ideias. O tempo não foi impeditivo ou beneficiador, apenas cumpriu seu papel de marcar os períodos enquanto Laban desenvolvia seus estudos.

A ansiedade de compartilhar os estudos de Laban com os estudantes de psicopedagogia, de desenvolver atividades, de mostrar outro olhar sobre a aprendizagem através do entendimento do corpo, de fazê-los vivenciar a autonomia, me fez, inicialmente, acelerar o tempo deles de assimilação e apreensão. Desejava que eles não somente vivenciassem, mas, aplicassem todo o conteúdo dos encontros, verificando o quanto é possível aprender por esses lugares.

O fato de desconhecerem Laban alterou o ritmo dos encontros. Levou um tempo para eles compreenderem as razões do estudo do espaço e suas relações com os poliedros regulares. Com isso, lembrei de Fernández (2001) e Freire (1996) que dizem que, muitas vezes, os professores na ansiedade de cumprir com seus conteúdos subestimam a capacidade crítica dos seus alunos. Reorganizei o conteúdo e a cada encontro levava uma parte do estudo da cinesfera de Laban. Apresentei os cristais, contudo, não foi possível experienciar todos. Ficamos basicamente no cubo e suas relações com os espaços que eles têm contato. Essas informações foram assimiladas aos poucos e provocavam novas conexões.

Apresentavam um repertório de movimento restrito e levou um tempo para colocar outras possibilidades em prática. Por não terem tido contato com uma educação corporal, como a dança, implicou numa demanda maior de tempo para o corpo vivenciar os conteúdos, verificar as possibilidades e poder aplicá-los. Muitos diziam que sabiam o que tinham que fazer, mas primeiro queriam aprender a lidar as

mudanças. E esses comentários me fizeram perceber o quanto os encontros estavam colaborando, pois, eles já compreendiam que existem outras formas de agir, de perceber o mundo.

A relação pessoal com o tempo se alterou. Passei a entender que o tempo não poderia determinar o caminho da minha pesquisa, mas, o corpo do estudante de psicopedagogia. As inquietações promovidas pelo estudo da cinesfera proporcionavam inquietações e gradativamente às mudanças, e, de um encontro para outro, eles mencionavam essas alterações. Contavam de alguns posicionamentos e de decisões pessoais que foram tomadas a partir das discussões nos encontros.

Fui surpreendida por um deles que falou que tinha pedido demissão do trabalho e que atribuía a decisão aos encontros. Aquela fala me deixou preocupada. O que eu estava fazendo? A minha intenção era promover outro olhar sobre o corpo que aprende e não estimular revoltas. E a estudante me explicou que parou, pensou, analisou e chegou a conclusão que deveria acreditar mais no seu potencial criativo e investir naquilo que realmente gostava de fazer. Trabalhar insatisfeita, apenas para ter a carteira assinada, não trazia benefício para ninguém. O trabalho já começa mal feito porque ela não queria fazê-lo e detestava aquele ambiente escolar. Antes de Laban, tinha medo de ficar desempregada.

Ouvi atentamente cada palavra. Ao mesmo tempo, pensando no que estava acontecendo. Ela só esqueceu de dizer que a decisão foi tomada no segundo encontro. Faltavam três encontros para finalizar os estudos na cinesfera com eles. Conversando com minha orientadora sobre o ocorrido, ela me disse que as mudanças acontecem de dentro para fora e é inevitável não rever questões pessoais, profissionais, afetivas. Entretanto, esse não era o propósito da minha pesquisa. E outras mudanças foram acontecendo com cada estudante.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29)

Concomitante com a experiência com o tempo, vivenciei a questão da autonomia. Esta, presente na elaboração das atividades e na percepção dos estudantes. Freire (1996) considera a autonomia ingrediente fundamental para a aprendizagem. E de acordo com Fernández (2001), ter autonomia é perceber-se na aprendizagem, é promover a autoria de pensamento.

Conviver com eles, fortaleceu em mim a comunicação entre dança e psicopedagogia. Ao propor as atividades, aprendi que experienciar a autonomia é propiciar constantes trocas, não de maneira vertical, mas interações com as aprendizagens. É perceber as singularidades, a diversidade de compreensão e as variadas formas de aplicação dos conteúdos. É verificar as conquistas do corpo sem apontar o modo certo ou errado de apreender, simplesmente, forma peculiar de aprender. É respeitar o fazer, fazendo num interjogo que favorece a pessoa a perceber-se no aprender (FERNÁNDEZ, 2001).

Via na experimentação das atividades, os diálogos interteóricos dos autores, articuladores de todo o trabalho, acontecendo nos corpos dos estudantes. O olhar para o outro, de como realizavam, as escolhas que faziam, a maneira de organizar as ideias, a interação com os conteúdos, o modo como articulavam as informações, toda a movimentação corporal, o vocabulário verbal e não-verbal.

Outro momento enriquecedor foi vivenciar as atividades lúdicas. As brincadeiras e as cantigas de roda se encarregaram de apresentar a cinesfera de maneira mais divertida. Mesmo Laban não tendo identificado dessa maneira, as motivações de experimentar os cristais são lúdicas. A variedade de posturas apresentadas por ele e as tantas outras que podemos construir estimulam a criatividade. No primeiro momento, apresentava a brincadeira de forma usual. Experimentávamos como, popularmente ou regionalmente, é conhecida e em seguida mostrava as modificações. No terceiro momento, conversávamos sobre a vivência.

As cantigas ganharam várias versões provenientes das diferentes regiões. As brincadeiras, segundo a infância de cada um, tinham maneiras distintas de brincar. Experimentávamos todas as versões e os corpos iam se adaptando ao que era solicitado. O prazer de recordar, sem buscar copiar atitudes infantis, e vivenciar com outra percepção, trazia a vontade de aprender. E o aprender – para além dos muros da instituição educacional, agregando novas perspectivas – que nem sempre está vinculada a educação formal (FERNÁNDEZ, 2001).

Normalmente, solicito, nos atendimentos psicopedagógicos, o registro do encontro. Esse recurso mostra como a pessoa compreendeu as atividades realizadas, a noção de tempo e o que foi mais significativo. Quis deslocar para a pesquisa esse recurso para verificar como eles estavam percebendo as atividades e o que estas estariam promovendo. Contudo, nem todos os participantes se sentiram à vontade para escrever, alegando dificuldade em expressar por escrito o que vivenciaram. Como autonomia também é aguardar o momento de maturação para revelar o conhecimento apreendido (FERNÁNDEZ, 2001), quando estivessem prontos, escreveriam.

Figura 59: Registro do Encontro (1)

Corpo x Espaço

Apesar de ter tido experiências na infância e adolescência que favoreceram o meu desenvolvimento motor, hoje eu me vi em uma situação inusitada, pois tive que usar o meu corpo para criar. ~~Normalmente~~ Seria mais fácil se me dessem uma caneta e papel... (rsrs).

Foi uma experiência rica, pois eu ~~me~~ senti que sou capaz de gerar movimentos, criar. Acho que consegui me deslocar e usar bem o espaço, não me senti maior e nem menor, ou seja, não fiquei perdida.

Tive um pouco de dificuldade com o ritmo, mas vou treinar em casa (rsrs)

O desafio é que estão sendo apresentadas ~~p~~ outras formas de enxergar o meu corpo e de usar esse corpo, fico ~~me~~ com a expectativa do que virá no próximo encontro.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 60: Registro do Encontro (2)

O meu primeiro dia de aula

A experiência do meu primeiro dia, superou as minhas expectativas, como a professora falou a teoria tem que por obrigação unir a prática, para que nos como estudantes possamos sentir, vivenciar e experimentar e foi tudo isso que fizemos neste dia chuvoso e cinzento. Me libertei das amarras do dia a dia que nos leva ao estresse e sente o meu corpo falar e até mesmo agradecer, estamos no mundo da mecanização, porém hoje foi diferente e tenho a certeza que a partir de então vai ser tudo melhor, não só para mim como para todos ao meu redor e principalmente para os meus alunos da educação infantil.

Agora no final estou mais leve e bem mais sorridente, amei tudo.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 61: Registro do Encontro (3)

Sentimento após aula.

Tudo muito novo para mim, mas uma experiência magnífica. Comecei a desobrir meu corpo, saber os meus limites, até onde posso ir, trabalhei a mente e o corpo em paralelo, cheguei tempo por ser algo bem novo, após a aula me sinto mais leve.

Sobrevivi de verdade, não fazer o possível e impossível para não faltar nenhuma das aulas, sinto que desqui pra frente mais muitas descobertas.

Me sentir trabalhando com artistas, saindo de um mundo e entrando em outro completamente diferente.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 62: Registro do Encontro (4)

Começo descrevendo a sensação maravilhosa de mexer o meu corpo, que coisa legal é ter, esticar e dobrar. Me contorcer, quebrar o sistema do meu dia a dia não é fácil, pois é necessário desconstruir os meus conceitos. Um dos momentos difíceis nesta minha vida foi dividir os meus movimentos complicados, pois foi necessário construir novos conceitos.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 63: Registro do Encontro (5)

Foi muito bom re-descobrir a possibilidade de realizar alguns movimentos que já não realizava no dia-a-dia, por exemplo, o "agaxar". Sempre que algo caía em sala de aula, eu pedia para um aluno pegar, por acreditar que não conseguiria. A partir de agora já não vou pedir, eu próprio vou agaxar e pegar!

As possibilidades de movimentação do corpo, o sentir o espaço que ocupa, mais a atenção à respiração é algo fundamental para o trabalho, principalmente, para quem trabalha com crianças. Muito bom! Amei!

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 64: Registro do Encontro (6)

RELAÇÃO CORPO X ESPAÇO:

APRENDIAVA QUE CONHECIA MEU PRÓPRIO CORPO E COMO ELE ESTAVA INSERIDO NO MEU COTIDIANO, MAS DIANTE DA VIVÊNCIA DE HOJE PERCEBO QUE MUITO AINDA SE TEM A DESCOBRIR, ORGANIZAR OU REORGANIZAR. ATÉ PORQUE ESSE CORPO NÃO ESTÁ DESMEMBRADO, É UM TODO, UM CONJUNTO DE AÇÕES, PENSAMENTOS, REAÇÕES. É APRENDER A SAIR DE UMA ZONA DE CONFORTO E PARTIR PARA MUDANÇAS, EXPLORANDO OS ESPAÇOS A MINHA VOLTA. SER APRENDIZ DA MINHA CONSTRUÇÃO, E NÃO UM MERO OBJETO NO ESPAÇO.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 65: Registro do Encontro (7)

Esse III encontro é mais um encontro significativo para reflexão de como o olhar para o nosso corpo exerce uma relevância entre a mente e o tempo.

Aprendemos a valorizar o nosso tempo e a influência do entender do que o nosso precisa para uma vida saudável. e assim surge mudanças que nos beneficiam. a cada atividade que venhamos realizar.

"Diana se esses encontros te proporcionam uma missão de responsabilidade na mudanças de comportamento em outras pessoas, porobéns continue sendo responsável pois você promove um grande benefício na qualidade de vida dessas pessoas."

Fonte: Arquivo Pessoal

Podemos considerar com essas mensagens, a pertinência da pesquisa, ao mesmo tempo em que revelam que muito temos a fazer. Mostram corpos pedindo atenção para uma aprendizagem corporal, criativa, artística que assegure aprendizagem das aprendizagens. Saberes num “...interjogo constante entre o incorporar o real externo a esquemas já existentes e modificá-los: assimilação e acomodação” (FERNÁNDEZ, 2011, p. 81).

As discussões revelavam as lacunas nas suas atividades cotidianas e como lidavam com seus saberes após formação acadêmica. Suas necessidades seguiam para lugares distantes dos objetivos da pesquisa, mas que confirmavam a importância de um trabalho com os docentes. O vocabulário do corpo trazia, além das restrições, informações pessoais que respigavam nas atuações profissionais. As ausências iam além do não querer participar ou não desejar aprender essa outra forma de aprender. Estavam relacionadas às questões profissionais, com os filhos e com a administração da casa.

No curto período, não foi possível vivenciar todas as possibilidades dos cristais descritas por Laban, mas tivemos momentos de criação associados aos propósitos da pesquisa. Atividades que instigavam os corpos para fora do senso comum. Segundo Fernández (2011), “é necessário incluir a dimensão estética... a inclusão da arte é um facilitador do desaprisionamento da inteligência” (FERNÁNDEZ, 2011, p. 72). E complementa, assegurando que “A autoria de pensamento supõe diferenciação, agressividade saudável, revolta íntima, a partir da qual há... reencontro com o outro. Acesso a nós mesmos” (FERNÁNDEZ, 2011, p. 105).

Existiu o desejo de dar continuidade aos encontros em 2014, entretanto, por conta das alterações no calendário acadêmico para atender as exigências da Copa do Mundo, não conseguimos ajustar datas para realizar as atividades. No entanto, a pesquisa apresenta espaços reveladores de novas perspectivas do corpo na aprendizagem, no espaço de aprender, da aprendizagem libertadora do corpo.

Os encontros promovidos por este estudo não se esgotam aqui.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. (tradução: Vinícius Nicastro Honesko). Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. *A Psicopedagogia e o momento de aprender*. São José dos Campos: Pulso, 2006.
- BOSSA, Nadia A. *A Psicopedagogia no Brasil – contribuições a partir da prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento*. (traduzido por Neuza Kern Hickel). Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. (Tradução: Maria da Conceição Parayba Campos). São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. *Domínio do Movimento*. (Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto). São Paulo: Summus, 1978.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina d'Ávila (org.). *Educação e Ludicidade: ensaios 04*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.
- NEWLOVE, Jean; DALBY, John. *Laban for all*. London: Routledge, 2011.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2005.
- _____. *Dicionário Laban*. 3ª edição. Guararema: Anadarco, 2014.
- _____. *Os temas de Movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências*. São Paulo: Annablume, 2008.
- LUCKESI, Cipriano. Estados de Consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete de Souza. *Educação e Ludicidade: ensaios 03*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.
- PRESTON-DUNLOP, Valerie. *Rudolf Laban: an extraordinary life*. British: Dance Books Alton, 2008.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.