

O sentido do Tato e o brincar livre na construção das relações sociais

GT 1 - Culturas Escolares e Linguagens

Relato de experiência

Helena Maria Rodrigues de Paula (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT)

helenamariardp@gmail.com

Evando Carlos Moreira (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT)

ecmmoreira@uol.com.br

1 Introdução

O filósofo e educador Rudolf Steiner (1888-1925), criador da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, apresentou a teoria de que o ser humano possui 12 sentidos. Esses sentidos se aprimoram ao longo do desenvolvimento do ser humano até a idade de 21 anos. O neurocirurgião e pesquisador Maurício Baldissin abordou em seu livro *Percepções Humanas*, a teoria dos doze sentidos de Steiner à luz da neurociência, apontando as correlações entre ambas. Baldissin (2014, p. 16) utilizou o termo “desenvolvimento e integração neurofuncional” para se referir ao aprimoramento de cada sentido ao longo das fases de desenvolvimento do ser humano apontadas por Steiner (2013). E, recentemente, a pesquisadora britânica Jackie Higgins também apresentou em seu livro *Sentient – hat Animals Reveal About Our Senses* (2021), uma teoria de que os seres humanos possuem 12 sentidos, embora alguns com nomenclaturas diferentes das apontadas por Steiner, porém com funções semelhantes (BBC, 2024).

Para Steiner, os sentidos são responsáveis pela aquisição de habilidades e capacidades relacionadas à nossa corporalidade e percepção de nós mesmos; à nossa relação e ação com e no mundo; e à nossa relação e percepção das outras pessoas (Steiner, 2012). A teoria de Steiner classifica os sentidos como: sentidos inferiores¹ ou volitivos (*tato, vital, movimento próprio e equilíbrio*), que atuam no desenvolvimento e integração neurofuncional dos 0 aos 7 anos; sentidos intermediários² ou emotivos (*olfato, paladar, visão e térmico*), que atuam no

¹ São chamados de sentidos inferiores por estarem ligados ao sistema metabólico-motor.

² Estes sentidos estão ligados ao sistema rítmico, região do coração e pulmões, emoções.

desenvolvimento e integração neurofuncional dos 07 aos 14 anos; sentidos superiores³ ou intelectivos (*audição, palavra ou linguagem, pensamento e sentido do eu alheio*) que agem no desenvolvimento e integração neurofuncional dos 14 aos 21 anos. Os sentidos inferiores influenciam diretamente o desenvolvimento dos sentidos superiores e os sentidos medianos se influenciam entre si (Yaari, 1991; Baldissin, 2014).

Segundo Steiner (2013) e Aeppli (2020), o sentido do tato é tão amplo que permeia todos os demais⁴ e, é por meio do tato, que a criança desenvolve a percepção da sua corporalidade, do contato do seu interior com o exterior. O entorno tateado provoca na criança as noções de limites físicos e sociais, permitindo que ela sinta confiança, segurança e devoção. Futuramente, o sentido do tato se transformará no sentido do “eu alheio”, ou seja, além de perceber sua corporalidade, sua relação com o externo, seus limites, o indivíduo precisa perceber o outro com todas as suas manifestações. O sentido do tato e o sentido do “eu alheio” orientam a forma como o ser humano estabelece suas relações sociais e com o mundo.

2 Desenvolvimento

O currículo do 1º ano Waldorf contempla que o início de todas as aulas seja permeado por atividades de movimento para a organização motora, domínio do corpo e do espaço e continuidade das experiências sensoriais, ao mesmo tempo que estimulam a oralidade, a criatividade e a ludicidade com cantos, poemas e jogos. Neste contexto, as relações e o acolhimento entre as crianças também são estimulados, cada uma dentro das suas capacidades. Todavia, essa tarefa não é tão simples no contexto atual, considerando que a maioria das crianças recebe as impressões táteis apenas por meios digitais.

Escolhi as aulas de arte para trabalhar mais especificamente com minha turma o sentido do tato (por permear todos os sentidos), embora em todas as atividades das diferentes disciplinas o tato e os demais sentidos não deixam de ser estimulados. As aulas de arte abrangem diferentes atividades por meio de modelagem em argila ou outros materiais que permitam modelagem, desenho e pintura com giz de cera e pintura em aquarela. Contudo, abordarei apenas as atividades com aquarela⁵. O objetivo das atividades é, por meio das vivências com as cores

³ Sentidos ligados ao sistema neuro-sensório, possibilitando as representações mentais e cognitivas.

⁴ Yaari (1991, p. 23), afirma que “Tateamos com os olhos, tateamos os cheiros, tateamos as formas, os sabores e tudo o mais que temos acesso pelos sentidos.”

⁵ Pintura em papel molhado. A tinta “caminha” pelo papel molhado, permitindo uma experiência visual muito agradável, mas ao secar o resultado pode mudar completamente.

primárias, desenvolver habilidades ligadas ao sentido do tato, no contexto dos relacionamentos entre as crianças e com o ambiente ao redor.

A escolha deu-se após minhas observações diante do fato de que algumas crianças apresentavam inabilidade no manuseio de alguns materiais e objetos simples, pouca percepção de limites corporais, insegurança e ansiedade diante das atividades diárias, resistência ao toque, ao manuseio de diferentes texturas ou que exigissem mais empenho e tempo, conflitos nos relacionamentos. Concomitantemente, estímulos à autonomia, desenvolvimento motor e sociabilidade no brincar também precisavam ser burilados. Diante deste contexto utilizei diferentes abordagens, mas apresentarei apenas as vivências das aulas com aquarela e brincar livre⁶.

3 Metodologia

Para que cada criança realmente dedicasse atenção ao que estava fazendo, dividi a turma em pequenos grupos para as atividades em aquarela, desse modo, enquanto 9 crianças realizavam a pintura, as demais brincavam no parque, sob o acompanhamento de outra professora. Escolhi às sextas-feiras, para a realização destas atividades, estabelecendo um ritmo⁷ com as crianças, que rapidamente internalizaram esse processo, diminuindo a ansiedade e a insegurança diante das atividades.

O ambiente das aulas de pintura em aquarela convida as crianças para a organização do espaço, dos materiais (tintas, pranchetas, papel, pincel, paninhos, potes com água). Num primeiro momento eu realizava todo esse preparo, acostumando as crianças ao ambiente organizado e silencioso. Depois, aos poucos, as crianças foram recebendo a tarefa de ajudarem nesta organização. A vivência da cor ou cores a cada semana começava com uma história, um pano de fundo que trazia o ambiente da cor.

Para proporcionar o ritmo da respiração do conteúdo, paralelamente à pintura, acontecia o brincar livre, carinhosamente chamado pelas crianças de “tempinho de parque”. Nestes momentos eles se dividiam entre a exploração do ambiente do parque, pega-pega, escalada,

⁶ O brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, neurossensorial e social do ser humano. Brincar livremente, mas sob o cuidado do adulto, permite à criança desenvolver sua criatividade, fantasia, autonomia e a vida social. O mundo do brincar na infância torna-se o mundo do trabalho na fase adulta. (Lameirão, 2007); (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

⁷ A Pedagogia Waldorf não trabalha com o conceito de rotina, mas sim de ritmo, pois estabelece processos orgânicos entre respiração e inspiração, concentração e expansão. Uma aula precisa ser harmônica, propiciar saúde e confiança. Os ritmos estão presentes no mundo e no ser humano: dia e noite, sono e vigília, estações, semanas etc., da mesma forma as aulas precisam apresentar ritmo (movimento, sentimento, fazer, pensar). Ao internalizar estes processos, a criança aprende com saúde física, emocional/social e cognitiva. (Salles, 2023).

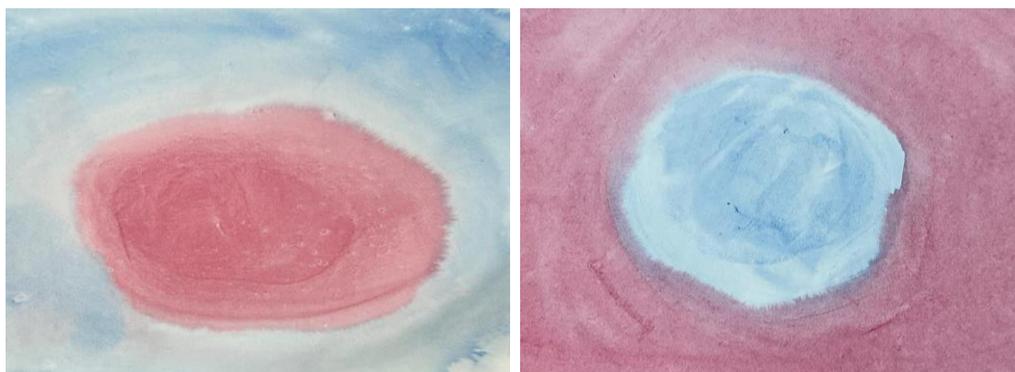
correr livremente, sentar e conversar, fazer comidinhas, procurar pedras diferentes, ou criavam algo inusitado. Em tudo isso o movimento motor em suas variadas especificidades, a convivência, a linguagem, a percepção de si, do outro e do meio ambiente eram amplamente estimulados, no ritmo de expansão e expiração. Ao longo de 1h30min, os grupos se revezavam entre estar na sala e realizar a atividade de concentração e estar no ambiente externo brincando, numa atividade de expansão.

Inicialmente, cada cor foi vivenciada separadamente, a saber: amarelo ouro; amarelo limão; azul ultramar; azul da Prússia; vermelho carmim; vermelho escarlata. Descrevi suas qualidades, suas características, como se fossem seres. Por exemplo: *O senhor da Prússia é muito calmo, um pouco sério, em alguns momentos pode ser bem refrescante, também gosta de aconchegar como se fosse um cobertor fofinho, é protetor, mas não gosta de ultrapassar o espaço dos outros.* A partir destas características, criei diferentes ambientes e histórias para que as crianças vivenciassem as cores. Num segundo momento, os tons da mesma cor foram colocados juntos (ex.: amarelo ouro e amarelo limão), poderiam brincar, se aproximar, mas não poderiam invadir o espaço do outro, poderiam até se abraçar, mas sempre deixando um espacinho para respirar.

Essa segunda etapa, foi bem desafiadora para alguns, pois manter a relação de proximidade entre as cores sem misturá-las não é tarefa fácil para crianças pequenas, ainda mais no ambiente líquido da aquarela. Alguns, imediatamente misturavam as cores, buscando descobrir novas possibilidades ou até mesmo por desafio à orientação recebida. Todavia, a aula tem um ritmo semanal. Aos poucos, cada criança internalizou o movimento e como deviam cuidar da condução das cores. Quando as misturas aconteciam, não era abordado como erro, mas sim com algo que ainda vamos fazer em outros momentos e que, por enquanto, deveríamos manter as cores nos seus espaços. Esse também é um momento importante para a criança, tatear as possibilidades do que ela pode fazer e guardar a expectativa do que está por vir, saber esperar.

Isto posto, a cada semana, duas cores se encontraram num ambiente de acolhimento, de respeito e brincadeira. É importante ressaltar que as crianças não fizeram desenhos com formas definidas, apenas trabalharam com a cor, espalhando-as no papel, as imagens vivem na imaginação e no interior dos sentimentos despertados. As crianças criaram a seu modo, o espaço de cada cor, mesmo que uma ocupasse mais espaço que a outra, não se misturavam. Quando, por acaso, a mistura acontecia, elas vibravam, mas entendiam que ainda não era o momento e, com delicadeza, secavam o papel, preenchendo-o apenas com uma cor.

Figura 1 - Aquarelas



Fonte: Autoria própria (2024).

4 Considerações finais

Estas atividades ainda estão em processo, continuam acontecendo. Contudo, a turma já internalizou a identidade de cada cor. Já estamos trabalhando os encontros de cores diferentes e quase não acontece a mistura. Esta atividade tem proporcionado ao grupo vivenciar contatos, delimitar espaços, confiar no entorno e construir imagens e repertórios para identificar seus limites corporais. Ao mesmo tempo, por meio das histórias de cada cor, vão se reconhecendo nas relações com os colegas e elaborando falas e gestos mais gentis. Experienciar a qualidade de cada cor, num movimento interno, também é construir tateando suas diferentes camadas de pele. Lidar com o cheiro da tinta, a textura, o papel molhado, dominar a euforia diante de um ambiente que exige calma e cuidado são conquistas que levam tempo, mas já alcançadas pela maioria do grupo. A confiança no processo é outro elemento muito importante, pois o resultado da pintura ao secar, pode se apresentar muito diferente daquilo que foi visualizado pela criança enquanto estava pintando. Entretanto, elas já sabem disso e gostam de observar os trabalhos depois de prontos. Aproveito estes momentos, para construirmos um movimento respeitoso de observação dos trabalhos, sem julgamentos, mas observando qualidades e expressões das “cores” de cada um.

Os resultados do brincar livre também contribuem, embora num ritmo mais vagaroso, na diminuição de conflitos, na construção de laços, autonomia e domínio de movimentos e amadurecimento quanto a internalização das regras das brincadeiras. As atividades de expansão tendem a gerar mais conflitos, visto à rotina sedentária de algumas crianças, a intensidade das vivências com jogos eletrônicos o que gera um distanciamento do outro e a dificuldade para aceitar que o colega não pode ser “desligado” ou “programado” para jogar como eles desejam. É justamente no brincar livre que as relações entre as crianças se estabelecem e se burilam,

aprendendo a respeitar o tempo de cada um e lidar com as frustrações, mas permeadas pelas imagens dos encontros respeitosos das cores.

Considero que ainda temos, eu e as crianças, um longo caminho a percorrer, mas já consigo observar os resultados positivos destas interferências. O próximo passo é não mais dividir a turma em grupos, mas sim que todos façam ao mesmo tempo as aulas de arte e depois brinquem juntas. Isto demandará mais paciência, participação e resiliência para tatearem uns aos outros.

Referências

AEPPLI, Willi. **O organismo sensório, sua perda e seu cultivo**. Ribeirão Preto, SP: Convívio Esc. Guimarães Rosa, 2020.

BALDISSIN, Maurício. **Percepções humanas: antroposofia e neurociências**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

BBC BRASIL. **A pesquisadora que defende que temos 12 sentido e não apenas cinco**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c98zee3g7gvo>>. Acesso em: 07 set. 2024.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Criança brincando! Quem a educa?** São Paulo: João de Barro, 2007.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

YAARI, Josef David. **Os doze sentidos e a metaforma da psique**. São Paulo: Hermes, 1991.