

“DESCOBRINDO O CORPO HUMANO”: A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Liliane Alves Bernardo¹

Leonardo Docena Pina²

RESUMO

o presente texto apresenta um estudo que teve como foco a prática pedagógica histórico-crítica na educação escolar de crianças de 4 a 6 anos. Para iniciar a discussão, apresentamos uma crítica à pedagogia antiescolar na educação infantil, enfatizando sua contribuição à desvalorização da educação escolar e à expropriação do conhecimento a que são submetidos os indivíduos das frações menos privilegiadas da classe trabalhadora no capitalismo. Contrapondo-se a essa concepção, situamos a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural como referências para defender a pré-escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Em seguida, apresentamos uma experiência pedagógica desenvolvida na educação infantil, tendo como referência os fundamentos da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. O texto comprova a viabilidade dessa perspectiva na educação infantil. Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural. Educação Infantil. Ciências. Corpo humano.

ABSTRACT:

this text presents one study that had how focus the pedagogical practice historical-critical in infant school. To begin the discussion we present a critical analysis on the “anti-school” perspective in early years education emphasizing its contribution to devalue scholar education and to expropriate the knowledge of the working class. In opposition to this perspective, we situate the historical-critical pedagogy and the Historical and Cultural Psychology how references to defend the infant school how institution that has the transmission of knowledge how its central function. After, we present a pedagogic experience in infant school that proves the viability this perspective in infant education. Key-words: Historical-critical Pedagogy. Historical and cultural Psychology. Infant School. Science. Human Body.

O presente texto apresenta reflexões desenvolvidas durante uma pesquisa sobre a prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil. A definição da prática pedagógica histórico-crítica como objeto de estudo não é algo novo. Para exemplificar apenas os estudos desenvolvidos na educação infantil, podemos citar, por exemplo, Marsiglia (2005), Marsiglia (2011), Arce, Silva e Varotto (2011), além de Pina (2012).

A escolha desse tema surgiu diante da necessidade de se contrapor às perspectivas predominantes na educação de crianças em idade pré-escolar. Ao sustentar-se em concepções centradas no prazer, no lúdico, no espontâneo, na liberdade da criança durante o processo de aprendizagem, a prática pedagógica na educação infantil nega o direito da criança de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Por outro lado, compreendemos que a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural nos fornecem fundamentos para superar a perspectiva antiescolar e direcionar uma prática pedagógica atrelada aos interesses da classe trabalhadora, centrada na transmissão do conhecimento.

A questão central que nos propusemos a responder envolve inquietações sobre como desenvolver um trabalho pedagógico – fundamentado na Pedagogia histórico-crítica – com o conteúdo Ciências na educação infantil.

Assim, optamos por desenvolver, além dos estudos teóricos, um planejamento de atividades a serem realizadas com alunos do segundo período (faixa etária de 5 anos a 6 anos) da educação infantil de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. A escolha da escola seguiu o critério de maior aproximação ao referencial adotado por nós. A proposta de trabalho envolveu uma atuação coletiva, envolvendo a pesquisadora, a professora receptora (da escola) e o professor orientador do estudo, que se mantiveram envolvidos com os estudos teóricos, o planejamento das atividades e as atividades pedagógicas desenvolvidas com a turma, sendo que as atividades com os alunos foram sempre mediadas pela professora (receptora).

No presente artigo, buscamos sintetizar as reflexões realizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa que teve origem em um trabalho de conclusão de curso produzido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, orientado e produzido, respectivamente, pelo autor e pela autora deste texto.

A exposição das reflexões está dividida em quatro partes. Além desta introdução, faremos uma breve discussão sobre a negação do ato de ensinar na educação infantil e, em oposição a essa tendência, apresentaremos alguns princípios gerais que nos permitem situar a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural como uma concepção antagônica à perspectiva antiescolar, visto que defende a transmissão do conhecimento elaborado historicamente, inclusive na educação infantil. Em seguida, trataremos da proposta pedagógica propriamente dita, apresentando e discutindo as atividades desenvolvidas sobre o corpo humano. Por fim, apresentaremos algumas considerações finais.

1. A pedagogia histórico-crítica e a questão do ensino na educação infantil

em uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, a finalidade da educação escolar na primeira infância e idade pré-escolar é transmitir a toda e cada criança o patrimônio cultural do gênero humano, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento humano nas máximas possibilidades colocadas para cada faixa etária (PASQUALINI, 2011, p.77).

A educação infantil tem sido amplamente questionada a respeito da especificidade do trabalho pedagógico com as crianças em idade pré-escolar. Em relação às perspectivas predominantes na atualidade, podemos afirmar, conforme Pasqualini e Martins (2008), que, enquanto o binômio cuidar-educar pouco contribui para o avanço no entendimento das especificidades do ensino na educação infantil, a perspectiva antiescolar, que aponta para uma diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e outras agências socializadoras, caminha não só para a descaracterização do papel do professor, mas, também, para uma atuação político-pedagógica contrária às necessidades das famílias pertencentes à classe trabalhadora.

Ao apresentar o debate a respeito do ensino na educação infantil, procuramos nos posicionar a favor da defesa de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar, contrapondo-se, dessa forma, às concepções negativas em relação ao ensino como transmissão de conhecimento.

Duarte (1998) situa as “concepções negativas sobre o ato de ensinar” como aquelas que, ao estabelecer uma dicotomia entre a transmissão de conhecimento do professor e a conquista da autonomia do aluno, secundarizam o ensino e descaracterizam o papel do professor. O autor apresenta como exemplo de perspectivas fundamentadas na concepção negativa sobre o ato de ensinar as teorias crítico-reprodutivistas, que consideram que o trabalho educativo na escola está determinado a reproduzir as relações sociais de dominação; a pedagogia da Escola Nova, que se contrapõe à Escola Tradicional, colocando como centro do processo educativo o aluno e o ato de “aprender a aprender”, bem como as concepções pedagógicas que, como o Construtivismo, “respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores às aquelas onde o indivíduo assimila o conhecimento através da transmissão de outras pessoas”³ (DUARTE, 1998, p.4).

Nos debates sobre a educação infantil, essa concepção antiescolar está presente na produção teórica da área, quase sempre, defendendo um distanciamento entre a educação infantil e a educação escolar. Nessa linha, afirma Pinazza apud Pasqualini (2011, p. 61):

Quando procuramos defender a especificidade da pré-escola, fazemos isso tentando diferenciá-la, a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que não convém igualar a pré-escola à escola, porque a escola é muito ruim e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos.

Ainda no que diz respeito à separação da educação infantil da educação escolar, podemos citar Rocha (1999), importante referência no campo da chamada Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil. No entendimento desta autora,

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p.70).

Embora haja divergências no interior desse campo teórico, Pasqualini e Martins (2008) afirmam que para essa vertente: a) a creche e a pré-escola não devem ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; c) a criança menor de 6 anos não deve ser considerada ou tratada como aluno, pois isso representaria um desrespeito a sua infância.

É importante destacar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também está pautado em uma perspectiva construtivista, dada a sua concepção de criança, professor e conhecimento, que vai ao encontro da negação do ato de ensinar às crianças menores de seis anos (ARCE, 2010; MARSIGLIA, 2011).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) tem como finalidade instrumentalizar os educadores de creches e pré-escolas a realizar seu

trabalho junto às crianças, buscando a integração entre o educar e o cuidar. O documento concebe a criança como um sujeito ativo, que explora o mundo a sua volta, julga, prevê e raciocina. Esse sujeito precisa construir seu conhecimento sem que este seja transmitido pelo professor, pois essa condição contribuiria para sua autonomia.

O professor, posto em evidência pelo RCNEI, atua como um facilitador da aprendizagem, devendo propor ambientes para que as crianças interajam com seus pares, pesquisem e experimentem livremente. Duarte (1996) constata, no pensamento pedagógico brasileiro, a valorização daquilo que o indivíduo aprende por si só, de forma criativa, enquanto são considerados menos importantes aqueles conhecimentos que são adquiridos por meio da transmissão do professor, por exemplo. Assim, o autor questiona: por que se tornou um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes? Por que o verbo ensinar passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como “favorecer a aprendizagem” e “propiciar condições para a aprendizagem”? Segundo Duarte (1996), a resposta a essas perguntas está na força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico. O fato é que, nessa linha, o RCNEI entende que o conhecimento não deve ser transmitido do professor para o aluno, pois se considera que a criança o constrói. O professor também não deve planejar a transmissão do conhecimento, pois são as crianças que vão direcionar o aprendizado:

O professor posto em evidência pelo RCNEI tem como função precípua ofertar brinquedos, espaço e tempo para brincadeiras infantis na instituição, possibilitando que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar, permitindo que os alunos organizem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa (ARCE, 2010, p.19).

Em síntese, podemos afirmar que as concepções de criança, conhecimento e professor apresentadas no RCNEI “nos trazem o espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretismo no trabalho pedagógico como seus eixos norteadores” (ARCE, 2010, p.27).

Os princípios apresentados compõem a chamada “pedagogia antiescolar” (ARCE, 2004), denominada por seus defensores de “Pedagogia da Infância”. Segundo Arce (2004), o que mais tem atraído educadores para essa proposta é exatamente o fato de ela reunir várias ideias contrárias ao caráter escolar da educação de crianças menores de seis anos, tais como:

- o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais;
- a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos;
- o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa;
- a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas a segue;
- a crença de que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro;
- a crença de que conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do que qualquer livro;
- a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha;

- a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos;
- a negação da repetição como recurso pedagógico;
- a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciem da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento etc. (ARCE, 2004, p. 153-154).

A tendência que nega o ensino, apresentada até aqui em relação à educação infantil, se articula a uma tendência mais ampla, apresentada por Duarte (2003) como as “pedagogias do ‘aprender a aprender’”. Segundo o autor (DUARTE, 2006; DUARTE, 2003), o aprender a aprender é um lema sintetizado em quatro posicionamentos valorativos, a saber: 1) as atividades que o indivíduo realiza sozinho – sem a transmissão de conhecimentos e experiências de outros – são mais desejáveis; 2) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; 3) as atividades destinadas aos alunos, para serem verdadeiramente educativas, precisam ser dirigidas pelo interesse dos próprios alunos. 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem o acelerado processo de mudança; ou seja, enquanto a educação tradicional prepararia os indivíduos para viverem em sociedades estáticas, uma nova educação deveria emergir para dar conta de educar os indivíduos para um novo mundo, capacitando-os para atualizar-se e adaptar-se às mudanças de uma sociedade cada vez mais dinâmica e globalizada.

Ao apresentarmos de forma sintética esses quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, buscamos reafirmar que a adesão a esse lema implica, necessariamente, a adesão a todo ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista (DUARTE, 2006).

Conforme explica Duarte (2006), o programa da Unesco referente à Educação para o Século XXI retrata bem esses compromissos políticos e ideológicos, uma vez que, para esse organismo, a educação deve proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de sua criatividade e inculcar a capacidade de adaptação na sua formação. Por conseguinte, a educação assume um papel importante para o capitalismo contemporâneo, uma vez que, para a reprodução do capital, torna-se hoje necessária uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. De acordo com essa perspectiva, não é interesse dos dominantes que os trabalhadores tenham, por meio da escola, o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente; a eles estão destinados os conhecimentos que vão favorecer a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

No que diz respeito à negação do ato de ensinar na Educação Infantil, partilhamos do entendimento de Arce (2004), que afirma: “o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (ARCE, 2004, p. 164).

Em oposição à concepção negativa sobre o ato de ensinar na educação infantil, consideramos que a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural reafirma a formação humana tendo em vistas as máximas possibilidades de desenvolvimento da criança. Tal perspectiva defende a importância do ensino na educação infantil, ou seja, do ato de transmitir, aos alunos, a cultura sistematizada (ARCE, 2010).

Conforme explica Saviani (2007), a existência humana não é garantida pela natureza, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, “isso significa que o homem

não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O indivíduo forma-se como ser humano através das relações sociais, da apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade. O resultado desse processo de apropriação é, segundo Leontiev (1978, p. 169), “a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas”, na qual se incluem, inclusive, as funções psíquicas superiores. Enquanto as funções psíquicas elementares são comuns aos homens e animais, sendo garantidas pelo aparato biológico da espécie, as funções superiores têm origem em processos eminentemente culturais, ou seja, dependem da apropriação da cultura por parte da criança, o que nos remete à transmissão da experiência humana acumulada pela humanidade:

Na medida em que se constata que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, conclui-se que o ensino não deve basear-se na expectativa de maturação espontânea das funções psíquicas superiores, nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens. Ao contrário, o ensino é responsável por promover seu desenvolvimento. Isso significa que a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato, entre outras funções psicológicas, não se desenvolverão natural ou espontaneamente na criança, mas dependem dos processos educativos (PASQUALINI, 2011, p. 72).

Levando em consideração a faixa etária atendida pela educação infantil, Pasqualini (2011) entende ser plausível afirmar que o ensino deve promover uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores mediante a apropriação de instrumentos culturais. Tendo em vista a necessidade de formar distintas capacidades na criança a partir da apropriação da experiência humana, torna-se necessário um processo educativo organizado e dirigido pelo adulto. Portanto, em oposição à Pedagogia da Infância, na qual o professor apenas segue os interesses da criança,

na perspectiva da psicologia histórico-cultural não é possível se pensar o papel do professor de educação infantil como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. *O educador é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, medeia o processo de apropriação dos objetos culturais e organiza a atividade da criança.* Com isso, provoca o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, promove a formação das funções psicológicas superiores (PASQUALINI, 2011, p. 76, grifos nossos).

Tal afirmação não nos deixa dúvidas quanto ao papel do professor de educação infantil, de dirigir o processo educativo para transmitir a toda e cada criança os resultados do desenvolvimento histórico da humanidade. Essa tarefa atribuída ao professor articula-se, por sua vez, ao papel destinado à escola pela pedagogia histórico-crítica⁴.

Para Saviani (2005), o ato de ensinar é parte integrante do trabalho educativo, entendido como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto de homens. Segundo o autor, é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem

como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p. 15). Assim, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, cabendo ao professor atuar no sentido de garantir a passagem do saber espontâneo ao saber elaborado, da cultura popular à cultura erudita.

Portanto, ao compreender que a educação infantil integra a educação escolar, defendemos que é tarefa da educação infantil, assim como dos níveis subsequentes da educação escolar, garantir a apropriação do patrimônio cultural humano (PASQUALINI, 2010; ARCE, 2004; ARCE, SILVA e VAROTTO, 2010; ARCE e MARTINS, 2010). Porém, isso não significa desconsiderar as especificidades desta faixa etária. Concordamos com o fato de que o jogo de papéis sociais enquanto atividade principal é importante na educação infantil⁵. Por meio dele a criança tem a oportunidade de penetrar no mundo dos adultos, realizando papéis que são representativos do seu meio social. Também entendemos que essa atividade pode produzir revoluções no desenvolvimento psíquico da criança, contribuindo para a formação da sua personalidade. Contudo, isso não descarta a necessidade de um bom direcionamento pedagógico do professor, para que a brincadeira possa promover o desenvolvimento psíquico em sua potencialidade. Da mesma forma, isso não significa que os conhecimentos científicos devam ficar em segundo plano ou mesmo ausentes na educação infantil. Ao reafirmar que a educação das crianças em idade pré-escolar deve centrar-se na transmissão dos conhecimentos científicos,

partimos do pressuposto de que a atividade a ser realizada na educação infantil é escolar, entretanto, do ponto de vista de seu desenvolvimento, o jogo protagonizado é a atividade que provoca a revolução e não a atividade de estudo. Gostaríamos de lembrar que, embora o professor vá trabalhar com ciências, matemática, história, geografia, língua portuguesa, artes, músicas; o movimento na educação infantil é feito por ele de forma diferente da que usa no ensino fundamental (...). Além do que, a rotina de uma sala de educação infantil envolve, além do ensino, o cuidado com o corpo da criança, que possui necessidades peculiares por sua fase de desenvolvimento. Ademais, essas atividades de ensino são acessórias no processo de desenvolvimento da criança neste momento, *não deixando de ser fundamentais para que as atividades principais se desenvolvam em sua plenitude* (ARCE, SILVA e VAROTTO, 2011, p.38-39, grifos nossos).

Em suma, ao defender que o saber erudito seja transmitido às crianças da pré-escola, não desconsideramos a necessidade de adequar o conteúdo à faixa etária com a qual se trabalha. Da mesma forma,

Não se preocupará ensinar equações de segundo grau para crianças de 5 anos, ou se tentará ensinar adição com dezenas para bebês de 4 meses. Queremos, apenas, reiterar a importância do ato de transmitir a cultura, sistematizada (...). Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2010, p.34).

Em virtude do que foi mencionado, podemos concluir que a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural sobre educação escolar infantil se opõe às perspectivas

predominantes que se fundamentam no caráter antiescolar. Essa oposição está expressa no papel da escola e do professor no processo pedagógico. Considera-se que apenas o ensino sistematicamente orientado à transmissão de conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica, alia-se à formação das funções psíquicas superiores, na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento, tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2011).

Vale ressaltar que, nos casos em que as atividades desenvolvidas na educação infantil secundarizam o saber científico em prol da espontaneidade, do prazer, dentre outros elementos comumente defendidos na educação das crianças menores de seis anos, corre-se o risco de iniciar, desde a mais tenra idade, o processo de negação do acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural da humanidade, tal como sugere a pesquisa de Pasqualini e Martins (2008), que evidencia o dualismo de classe já na educação infantil, onde alunos matriculados na escola pública demonstraram ter conhecimentos básicos, comportamentos e desenvolvimento muito aquéns das possibilidades colocadas para essa faixa etária, ao contrário dos alunos matriculados na escola de acesso privado.

2. A prática pedagógica histórico-crítica e a temática do corpo humano na educação infantil

Com base nos fundamentos apresentados, procuramos desenvolver uma atividade pedagógica em uma escola pública de Juiz de Fora com alunos matriculados no segundo período da educação infantil. A proposta de trabalho envolveu uma atuação coletiva, envolvendo a pesquisadora, a professora receptora (da escola) e o professor orientador do estudo, que se mantiveram envolvidos com os estudos teóricos, o planejamento de ensino e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Foram realizados encontros semanais para discussão dos textos, elaboração de planejamento, além da avaliação das aulas desenvolvidas.

A escolha do tema e conteúdo a serem estudados partiu de uma demanda específica identificada. Observamos que, durante uma brincadeira de papéis sociais, alguns alunos simulavam o ato de “fumar”, utilizando um lápis como fosse um cigarro. A professora, discutindo o tema com os alunos, constatou que eles não entendiam o que se passava “por dentro” do nosso corpo. Diante disso, levantamos as seguintes questões: como trabalhar o conteúdo corpo humano na educação infantil com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural? Será possível trabalhar esse conteúdo com os alunos do segundo período de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado? A partir desses questionamentos centrais, optamos por planejar e desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos sobre o corpo humano. Contudo, em virtude do tempo disponível para a realização da pesquisa, foi necessário realizar um recorte, razão pela qual delimitamos o sistema digestivo como foco de nossa exposição neste trabalho⁶.

Procuramos com essa exposição, não apenas demonstrar uma possibilidade de trabalho com o tema, como também, contribuir para o debate a respeito da necessidade de considerar a educação infantil como parte da educação escolar. Não se trata de negar a brincadeira, o lúdico e o prazer na educação infantil, uma vez que esses elementos continuaram presentes, contudo, não nos reduzimos a eles como direcionadores do trabalho pedagógico.

As atividades foram pensadas a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, que defende o direito das crianças ao acesso ao conhecimento sistematizado na educação infantil (ARCE e MARTINS, 2010). Dessa maneira, para proporcionar às crianças a transmissão dos saberes sistematizados,

adequamos o conteúdo às especificidade da faixa etária, bem como à capacidade de compreensão dos alunos sobre as dimensões do conhecimento, tais como: conceitual, social, estética, política e econômica.

A seguir, apresentaremos a experiência desenvolvida a partir dos cinco momentos metodológicos da pedagogia histórico-crítica, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final⁷.

Prática social inicial do conteúdo

A prática social inicial do conteúdo é o primeiro passo do método didático proposto pela pedagogia histórico-crítica para transmitirmos os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela sociedade (SAVIANI, 2006). Partindo dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o conteúdo a ser estudado, buscando tecer relações entre conteúdo e sua vida cotidiana⁸, suas necessidades e interesses, o professor cria um clima de predisposição para o processo de ensino aprendizagem. Esse cuidado do professor de conhecer a prática social imediata dos alunos pelo conteúdo proposto, bem como a prática social mediata, isto é, a prática que não depende diretamente do indivíduo, mas de suas relações sociais, possibilita ao educador planejar suas ações pedagógicas a fim de motivar os alunos para o aprendizado. Contudo, ao valorizar o conhecimento com o qual os alunos chegam à escola não deixamos de considerar que

Esse saber anterior é o ponto de partida, mas não significa que a aprendizagem escolar seja uma continuação direta da linha de desenvolvimento pré-escolar da criança. A aprendizagem escolar trabalha com a aquisição das bases do conhecimento científico, por isso é substancialmente diversa da aprendizagem espontânea. (GASPARIN, 2005, p.16).

Para encaminhar o trabalho de identificação da prática social, a pedagogia histórico-crítica sugere, dentre outras possibilidades, dois momentos: o *anúncio dos conteúdos* e a *vivência cotidiana dos conteúdos* (GASPARIN, 2005). No anúncio dos conteúdos é apresentado aos alunos o que será estudado e os objetivos que se pretende alcançar. Na vivência cotidiana dos conteúdos, os alunos são estimulados a mostrar todo o conhecimento que trazem da sua vivência prática no que tange ao conteúdo estudado, além de demonstrarem suas curiosidades sobre o assunto em questão.

Portanto, nessa linha, a professora iniciou o trabalho com o sistema digestivo a partir de uma discussão com as crianças sobre o que haveria dentro do corpo humano⁹. Na discussão, para identificar o que as crianças conheciam e o que gostariam de saber mais a respeito do que estava sendo proposto, questionamos, dentre outros: como é o nosso corpo por dentro? Como podemos saber disso? Também foram anotadas as perguntas sobre o conteúdo que os alunos foram lançando ao longo da atividade. Uma síntese com perguntas e respostas está demonstrada no quadro 1.

Quadro 1 – O que sabemos e o que queremos saber mais sobre corpo humano

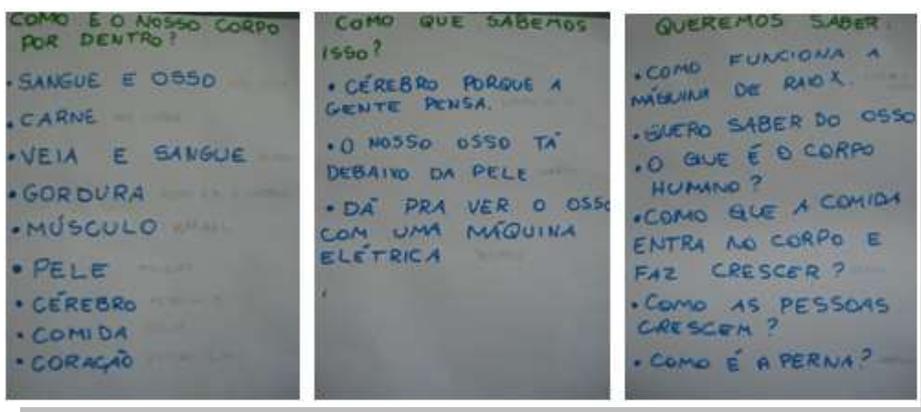
Questões direcionadoras	Respostas dos alunos
Como é nosso corpo por dentro?	<p>Criança 1: é sangue e osso Criança 2: é carne Criança 3 : é veia e sangue Criança 4 e 5: é gordura Criança 6: é músculo Criança 7: é pele Criança 8: é cérebro Criança 9: é comida Criança 10: é coração</p>
Como vocês sabem disso?	<p>Criança 8: é o cérebro porque a gente pensa. Criança 5: o nosso osso está debaixo da pele. Criança 3: dá pra ver o osso com uma máquina elétrica.</p>
O que querem saber mais?	<p>Como funciona a máquina de Raio X ? Quero saber do osso. O que é o corpo humano? Como que a comida fica dentro do nosso corpo? Como que a comida faz crescer? Como as pessoas crescem? Como é a perna?</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

As perguntas não foram respondidas pela professora durante a prática inicial do conteúdo, sendo trabalhadas, de forma mais detalhada, mais adiante, na instrumentalização. Além disso, é importante destacar que incorporamos algumas questões dos alunos ao nosso planejamento, mas isso não é o mesmo que fazer dos interesses específicos manifestos pelas crianças o centro do trabalho pedagógico, pois se o professor se mantiver preso aos interesses imediatos dos alunos, poderá permanecer na superficialidade (GASPARIN, 2005).

As respostas foram anotadas em cartazes (FIGURA 1), de modo que, durante o processo de apropriação do conhecimento, pudéssemos retomar as questões e entendimentos postos no início do processo, até mesmo para que visualizassem os avanços produzidos.

Figura 1 – Cartazes com anotações sobre o que sabemos e o que queremos saber



Fonte: Fotografias dos autores

Conforme os diálogos que se faziam em torno do que temos dentro do nosso corpo, foi distribuída às crianças uma folha de papel na qual estava desenhado o contorno do corpo humano, onde elas deveriam desenhar o que imaginavam conter no interior do nosso corpo. Nesse momento, pôde-se observar que poucas crianças apresentavam conhecimentos mais elaborados sobre o assunto. Alguns alunos chegaram a desenhar coração, pulmão, sangue, além de alimentos “soltos” no interior do nosso corpo, como mostra a figura seguinte, na qual apresentamos dois desenhos: o da esquerda com um coração e o da direita com uma maçã em meio ao sangue.

Figura 2 – Desenhos dos alunos sobre conhecimento inicial a respeito do que temos dentro do nosso corpo



Fonte: Fotografia dos autores

Problematização

Nessa fase, as interrogações levantadas na prática social inicial juntamente com os conteúdos são postos em questão, desafiando o educando a pensar no conhecimento científico a ser estudado, fazendo-o ter sentido para o aluno. Conforme explica Saviani (2006), trata-se do momento no qual detectamos que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

Para tanto, transformamos o conteúdo em questões desafiadoras, incorporando, inclusive, alguns questionamentos apontados pelos alunos durante a discussão dos problemas postos à prática social. Uma síntese dessas questões é apresentada no Quadro 2, juntamente com suas respectivas dimensões que revestem o conteúdo.

Quadro 2- As dimensões do conteúdo a serem problematizadas sobre sistema digestivo

Dimensões	Questões problematizadoras
Conceitual/científica	O que é o sistema digestivo? Como o alimento fica dentro do nosso corpo? Qual o caminho percorrido pelo alimento no nosso corpo? Por que a alimentação é importante para o crescimento? O que é alimentação saudável?
Política, social e econômica	Todos têm ou podem ter uma alimentação saudável em casa? E por quê?

Fonte: Elaborado pelos autores

Instrumentalização

Na instrumentalização, as ações didático-pedagógicas e os recursos são definidos de modo que o conteúdo sistematizado seja apresentado aos alunos para que incorporem esses conhecimentos, respondendo às questões levantadas (GASPARIN, 2005). Segundo Saviani (2006, p. 71), é o momento no qual os alunos devem “se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”.

A primeira atividade desenvolvida nesse sentido foi a de comparar o desenho produzido pelos alunos com a “estátua do corpo humano”. Os alunos a visualizaram e tocaram-na, em grupo, tirando suas dúvidas sobre o que era cada uma daquelas estruturas.

Figura 3 - Estátua utilizada para comparação dos desenhos



Fonte: Fotografia dos autores

A princípio, ficou evidente para os alunos que o interior do nosso corpo era muito mais complexo do que poderiam imaginar. A partir da questão surgida com os alunos durante esse momento, foi indicado que estudariam o que acontece com os alimentos quando entram em nosso corpo.

Nessa linha, outra atividade desenvolvida envolveu uma roda de conversa na qual foi contada e discutida a história “Eu me alimento” (SUHR e GORDON, 1998). Nela, um menino descreve os tipos de alimentos que ingeriu, desde bebê até o momento em que se encontra. Ele também explica o que acontece com o alimento depois que entra em nosso corpo. Finaliza, sugerindo vários tipos de alimentos que considera bons para as crianças de sua idade. Logo após o trabalho com a referida história, foi colado um cartaz na parede, representando, de forma simplificada, o que chamamos de “caminho do alimento no nosso corpo”.

A brincadeira da “meia calça com a bola de meia” também foi utilizada na instrumentalização para que os alunos pudessem se aproximar do entendimento do que acontece quando nos alimentamos. Essa brincadeira consistiu em fazer com que a bola de meia deslizesse por dentro da meia calça, de uma extremidade a outra. Orientamos as crianças de que a meia calça representaria o esôfago, estômago e intestino enquanto a bolinha representaria o alimento ingerido¹⁰. Juntamente com essa atividade, as crianças comeram biscoito e beberam suco, sendo orientadas a colocar a mão no pescoço, na direção da “garganta” para “sentirem” o movimento que faz o alimento passar por esse caminho representado no cartaz exposto em sala.

Seguimos a orientação de Arce, Silva e Varotto (2011) sobre a utilização de experimentos científicos na educação infantil. As autoras destacam que os processos de atenção, memória, fala, percepção, imaginação e criação, para se desenvolverem, necessitam de um trabalho para além do concreto observável e perceptível, capaz de estimular a criança a enxergar um horizonte mais amplo. Nessa linha, afirmam que o trabalho com experimentos no ensino de ciências deve vir acompanhado do processo dedutivo e investigativo, exigindo da criança o trabalho com planejamento mental. Considerando que o tipo de atividade proposta pelo professor interfere diretamente no desenvolvimento da criança, reafirmam que

se o professor no ensino de ciências conduz a criança a trabalhar em níveis que exijam dela o trabalho de planejamento mental, o trabalho com imagens, passos construídos previamente e mentalmente antes do processo executivo, ele estará a contribuir para que os processos de atenção, memória, percepção, fala, imaginação e criação sejam revolucionados no desenvolvimento infantil (ARCE, SILVA e VAROTTO, 2011, p.70).

Assim, optamos por realizar experiências, tais como a que permite aos alunos compreender não só o papel da mastigação, como também, se aproximar da resposta a uma questão levantada pelos alunos no início do processo pedagógico, a saber: como os alimentos entram no corpo e nos fazem crescer?

Em uma roda de conversa, iniciamos a atividade discutindo com os alunos sobre a importância da mastigação no processo de digestão dos alimentos¹¹. Alguns alunos mencionaram que é importante “comer devagar”, “mastigar bem”, mas não souberam explicar com propriedade o fundamento de suas colocações. Explicamos aos alunos qual experiência faríamos e buscamos registrar suas hipóteses sobre o que aconteceria. Em seguida, colocamos dois comprimidos efervescentes em copos de água distintos, sendo que

um comprimido estava triturado e o outro não. Explicamos que o comprimido fragmentado deveria representar o alimento bem mastigado, enquanto o comprimido inteiro representaria o alimento pouco mastigado. Após o experimento, explicamos a importância da mastigação, além de mencionar a existência de um líquido no estômago (que não é água) que dilui a comida para que ela seja distribuída pelo nosso corpo, levando os alunos a expressarem o entendimento de que a comida “se desmancha” para ser levada ao restante do corpo.

Figura 4 – Experiência sobre a importância da mastigação



Fonte: Fotografia dos autores

Outra atividade desenvolvida foi a visualização e discussão de um vídeo a respeito do percurso do alimento em nosso corpo¹². Inicialmente, explicamos que seria visualizado um filme que mostrava o que havíamos estudado, em relação ao percurso do alimento em nosso corpo. Primeiramente, exibimos o vídeo. Muito surpresos, os alunos fizeram a relação do vídeo com o que tínhamos feito em sala e ainda puderam ter noção do alimento passando do intestino para o nosso sangue. Em seguida, dada a manifestação dos alunos durante a exibição do filme, mostrando uns aos outros o que estava acontecendo, repassamos passo a passo o vídeo, para que nos explicassem o percurso apresentado.

Outras dimensões relacionadas à alimentação também foram trabalhadas. Em roda de conversa, com exposição de gravuras e fotos da realidade social brasileira, as crianças foram levadas ao entendimento de que nem todos têm acesso à alimentação, porque, quase sempre, os alimentos são vendidos em troca de dinheiro. Questionados sobre possíveis comportamentos e ações para resolver esse problema (que é social, político e econômico), os alunos foram levados à conclusão de que é importante compartilhar os alimentos com os outros. Nesse ponto, acabamos por levar a discussão no sentido de privilegiar atitudes e comportamentos compatíveis com a solidariedade de classe, tendo em vista que sentimos dificuldade para desenvolver, de forma mais aprimorada, com alunos do segundo período, a problemática referente aos efeitos do capitalismo no acesso à alimentação e as possíveis ações para resolver o problema em sua radicalidade, ou seja, com a superação dessa forma de sociedade.

Uma síntese das atividades desenvolvidas na instrumentalização encontra-se no quadro 3.

Quadro 3 – Síntese das atividades desenvolvidas na instrumentalização

Unidade didática	Objetivos	Procedimentos	Recursos
Sistema digestivo	Conhecer os fundamentos básicos do sistema digestivo a fim de adotar uma postura favorável à aquisição de bons hábitos alimentares. Saber o que é o sistema digestivo, bem como conhecer o caminho que o alimento percorre no corpo humano. Compreender que nem todas as pessoas têm alimentação em casa devido à condição social que lhes é imposta pela sociedade em que vivemos. Adquirir conhecimento básico do que é uma alimentação saudável.	Roda de conversa (inclusive com a utilização de histórias e gravuras) Atividades de desenho, recorte e pintura. Visualização e conversa sobre a <i>estátua do corpo humano</i> para visualizar o sistema digestivo. Exibição de vídeo. Realização de experiências científicas.	Livros de literatura infantil. Estátua do corpo humano. Brincadeira sobre o percurso do alimento no corpo Vídeo: o caminho do alimento. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ip_4C-u5gMw Experiência científica “A importância de mastigar os alimentos”. Adaptada do site: http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica-pedagogica/digestao-absorcao-nutrientes-623310.shtml Atividade de recorte e colagem (produção própria dos autores e da professora receptora).

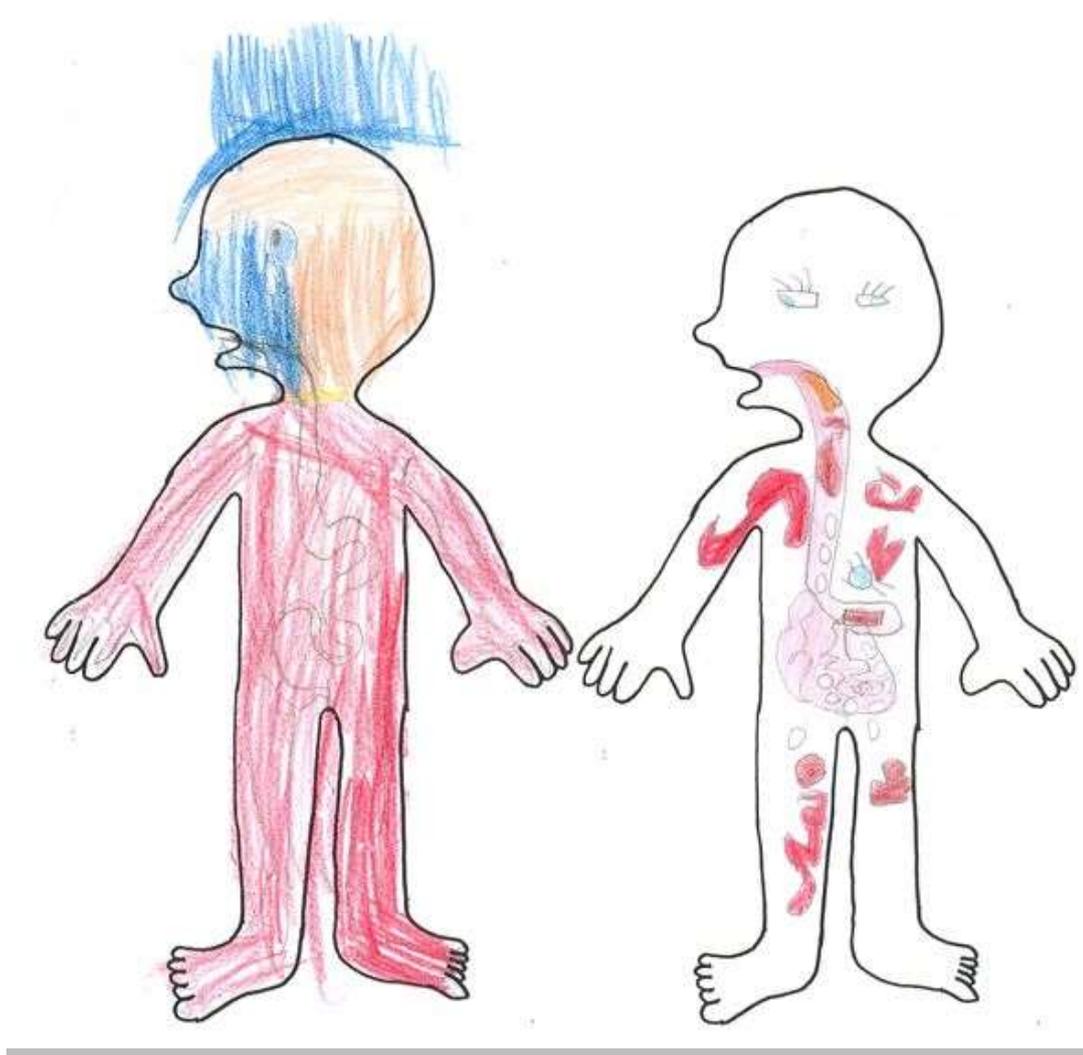
Fonte: Elaborado pelos autores

Catarse

Esse é o momento no qual os alunos fazem uma síntese de toda compreensão que ascenderam durante o processo de trabalho. Eles conseguem expressar com mais propriedade os conteúdos científicos abordados (GASPARIN, 2005). Vale destacar, conforme alerta Marsiglia (2011), que a catarse não se dá em um ponto exclusivo, pois se trata da síntese, que vai acontecendo de maneira cada vez mais aprofundada.

Optamos por captar a síntese a que os alunos ascenderam a partir basicamente de três atividades desenvolvidas: roda de conversa a respeito do que foi discutido ao longo do processo de aprendizagem, elaboração de desenhos (FIGURA 5) e, ainda, uma atividade de corte e colagem. Essas atividades foram integradas a um pequeno livro que optamos por produzir sobre a descoberta de nosso corpo “por dentro” – a ser entregue aos pais ao final das atividades, reunindo, também, os trabalhos produzidos pelos alunos com os outros sistemas, os quais não foram descritos neste artigo.

Figura 5 – Catarse: desenhos dos alunos sobre sistema digestivo



Fonte: Fotografia dos autores

A partir dessas atividades, pudemos constatar que os alunos se apropriaram do conhecimento transmitido sobre o corpo humano, mais especificamente, no que diz respeito a aspectos básicos do sistema digestivo. É importante ressaltar que, em diversos momentos, durante as atividades desenvolvidas, os alunos demonstraram interesse, prazer e, até mesmo, curiosidade sobre aspectos mais complexos, a exemplo do aluno que se interessou em saber como funcionava uma máquina de Raio X. Tal fato se constituiu como elemento importante para reafirmar que a transmissão do conhecimento, embora não esteja centrada no prazer, não é indissociável deste.

Prática social final do conteúdo

Segundo Gasparin (2005), a prática social final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que, de fato, se apropriou do

conteúdo, aprendeu e, por isso, sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola.

Quadro 4 - Manifestação da nova prática e proposta de ação dos alunos.

Intenções e propostas de ação	
Manifestação da nova atitude prática (intenções)	Proposta de ação da nova postura prática (compromissos)
Utilizar o conhecimento aprendido sobre o corpo humano	Aplicar os conhecimentos referentes ao sistema digestivo para colaborar para uma boa digestão
Socializar o conhecimento aprendido	Explicar aos familiares o que aprenderam sobre o conteúdo
Adotar comportamentos solidários no que diz respeito à questão do acesso à alimentação	Compartilhar os alimentos com os colegas

Fonte: Elaborado pelos autores

Considerações finais

O presente trabalho, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, possibilitou vivenciar uma prática pedagógica na educação infantil comprometida com a socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, tendo em vista a necessidade de oferecer, desde a mais tenra idade, uma formação humana vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Convém destacar que, apesar das dificuldades e limitações encontradas ao longo do processo, o saber transmitido pela professora a respeito do corpo humano permitiu às crianças se apropriarem do conteúdo em suas múltiplas dimensões, o que as instigou a querer saber mais sobre o conteúdo estudado. Além do mais, as atividades utilizadas para tematizar o corpo humano na educação infantil constituem apenas uma das inúmeras possibilidades de trabalho com o conteúdo Ciências.

Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam não só para o desenvolvimento da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural na educação infantil, como também, para superação das concepções negativas sobre o ato de ensinar, a exemplo da Pedagogia da Infância.

Referências

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6

anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2010.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou Fetichismo da infância?. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARCE, A; MARTINS, L. M (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 2. Ed. São Paulo: Editora Alínea, 2010.

ARCE, A; SILVA, D. A. M; VAROTTO, M. *Ensinando ciências na educação infantil*. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3 vols. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEONTIEV. A. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LOURO, A. *Cada um... é um!* Juiz de Fora: Franco Editora, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. *Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?* Trabalho (Conclusão de Curso) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores associados, 2011.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: DUARTE, N; MARTINS, L. M (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio cuidar-educar e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação*, v. 27, p. 71-100, 2008.

PINA, L. D. Uma prática pedagógica histórico-crítica com o atletismo na educação infantil. In: Congresso Infância e Pedagogia Histórico-crítica, 2012, Vitória. *Anais... Congresso Infância e Pedagogia Histórico-crítica*. Vitória: Editora do PPGE da UFES, 2012.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 38. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SUHR, M; GORDON, M. *Eu me alimento*. 2. Ed. São Paulo, Scipione, 1998.

VIANA, V. A. *Eu sou isso*. 8. Ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

Notas

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). liliane20alves@gmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professor de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora e integrante do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFJF. leodocena@yahoo.com.br

³ Assim como Duarte (1998, 2006), não concordamos com as denominações atribuídas à Escola de Vigotski como sendo socioconstrutivista e/ou sociointeracionista. Mais do que isso, vemos decisivas divergências entre a concepção histórico-social de ser humano contida nos trabalhos da Escola de Vigotski e as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, tal como comprova Duarte (2006).

⁴ Uma análise detalhada das relações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida por Martins (2011).

⁵ Referimo-nos ao conceito de atividade principal da Escola de Vigotski.

⁶ Espera-se socializar a experiência desenvolvida com os outros sistemas em um estudo futuro.

⁷ A divisão dos cinco passos, assim como as atividades situadas neste texto em cada um deles, corresponde apenas a um recurso didático, uma vez que o desenvolvimento do trabalho envolve “idas e vindas” que nos

impossibilitam pensar as diferentes fases de forma estanque e dada de uma vez por todas. Conforme afirma Marsiglia (2011, p. 26), a apresentação em “passos” é um recurso didático utilizado para fazer analogia às pedagogias tradicional e nova, sendo mais adequada à pedagogia histórico-crítica a menção a “momentos”, visto a interdependência que existe entre as etapas. São, portanto, “momentos que se articulam sempre que se quer ensinar algo”.

⁸ Sobre o conceito de vida cotidiana, conferir Duarte (2007).

⁹ Antes de trabalhar o sistema digestivo, foi trabalhada outra unidade didática, uma forma de introdução ao estudo do corpo, envolvendo as diferenças físicas de cada ser humano. Para tanto, a primeira atividade desenvolvida foi uma roda de conversa. Convidamos as crianças para ouvir e discutir a história “Cada um é um” (LOURO, 2010) com o objetivo de identificar que as características físicas de cada pessoa – tais como cabelo, altura, mãos, pés, boca, cor da pele, dentre outros – são particulares, podendo variar amplamente. Posteriormente, as crianças refletiram sobre cada personagem para reconhecer as diferenças de cada um. Em seguida, utilizamos como recurso didático um espelho para que as crianças visualizassem o seu próprio corpo e identificassem as suas características físicas como: cabelo, cor da pele, cor dos olhos, estatura etc. Por fim, registraram, por meio de desenhos, o reconhecimento de seu próprio corpo. Em outro momento, ainda com a abordagem da estrutura externa do corpo, através de uma roda de conversa, foi feita a leitura do livro: “Eu sou isso” (VIANA, 1997), que cita e ilustra as partes do corpo humano. Após a leitura, um aluno foi convidado ao meio da roda, servindo de modelo para o contorno da estrutura externa do corpo no papel pardo. Também criamos legenda de cores para cabeça, tronco e membros, assim, as crianças ajudaram na pintura das partes do corpo. Depois desse trabalho coletivo, os alunos receberam, em suas mesas, atividade semelhante para realizarem individualmente. Por fim, recordamos a história: “Eu sou isso” (VIANA, 1997) para desenvolver uma atividade que trazia o desenho com pontilhados das partes do corpo para que os alunos recortassem as figuras e as colassem formando a estrutura corporal trabalhada nas aulas. Aproveitamos esse trabalho com a estrutura externa do corpo para discutir o respeito às diferenças corporais. Contudo, conforme mencionamos anteriormente, foi necessário delimitar a exposição do trabalho, razão pela qual não nos deteremos detalhadamente a esse e outros elementos trabalhados.

¹⁰ Atividade adaptada do site: http://www.feiradeciencias.com.br/sala02/02_104.asp

¹¹ Atividade adaptada do site: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica-pedagogica/digestao-absorcao-nutrientes-623310.shtml>

¹² Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ip_4C-u5gMw

Recebido em novembro-2012

Aprovado em maio-2013