

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

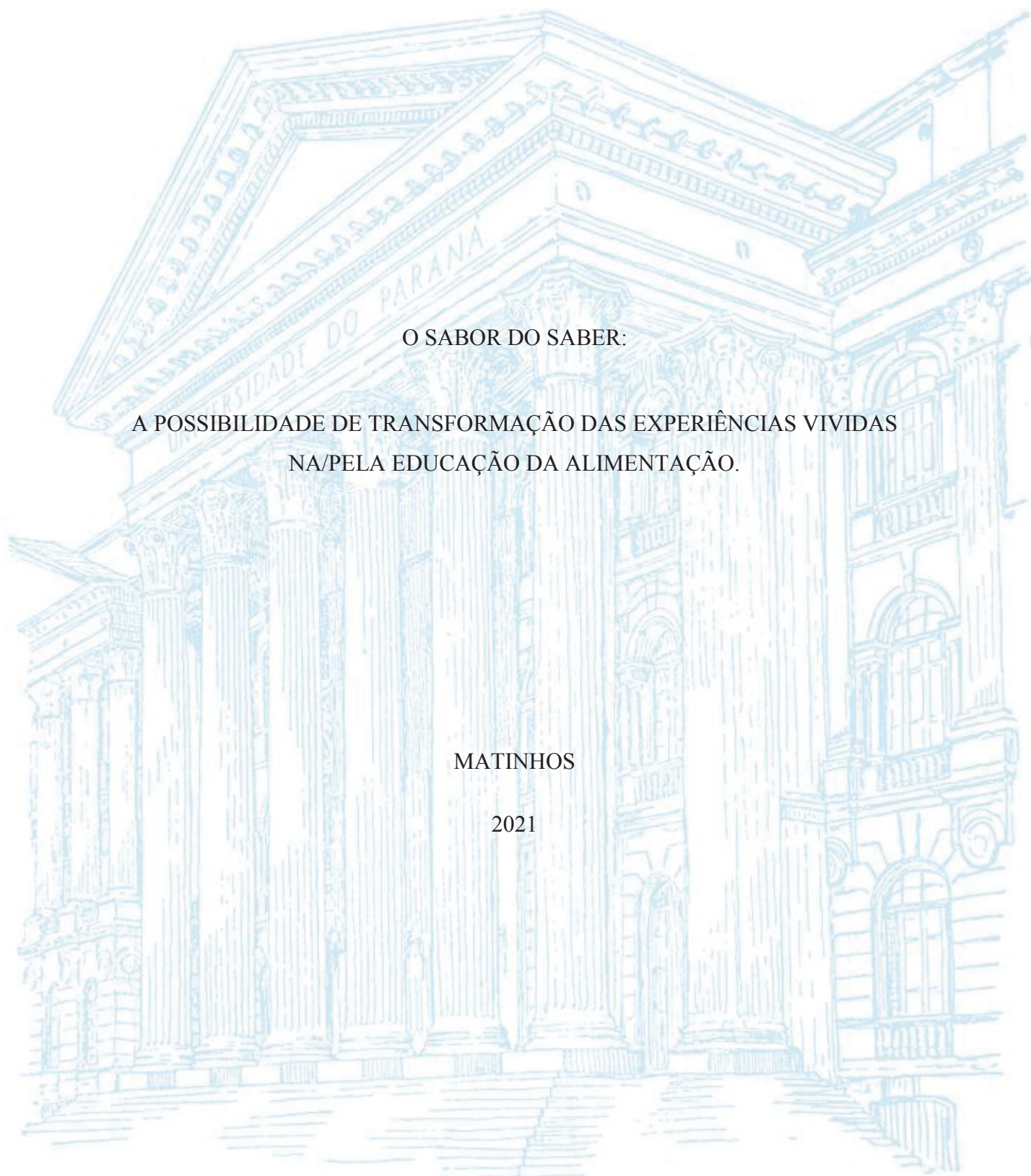
JOZIANE APARECIDA RATES DE CASTRO

O SABOR DO SABER:

A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS
NA/PELA EDUCAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO.

MATINHOS

2021



JOZIANE APARECIDA RATES DE CASTRO

O SABOR DO SABER:

A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA/PELA
EDUCAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado
em Ensino das Ciências Ambientais, Setor
Litoral, Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Ensino de Ciências Ambientais.

Orientador: Prof^º. Dr^º. Manoel Flores Lesama

Coorientadora: Prof^ª. Dr^a. Flavia Fazon

MATINHOS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

C355s Castro, Joziane Aparecida Rates de
O sabor do saber: a possibilidade de transformação das experiências vividas na/pela educação da alimentação/ Joziane Aparecida Rates de Castro; orientador Manoel Flores Lesama; coorientadora Flavia Fazion. – 2021.
236 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2021.

1. Educação da Alimentação. 2. Linguagem. 3. Significações. I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 613.0432



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de JOZIANE APARECIDA RATES DE CASTRO intitulada: **O SABOR DO SABER: A possibilidade de transformação das experiências vividas na/pela Educação da Alimentação.**, sob orientação do Prof. Dr. MANOEL FLORES LESAMA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita a homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

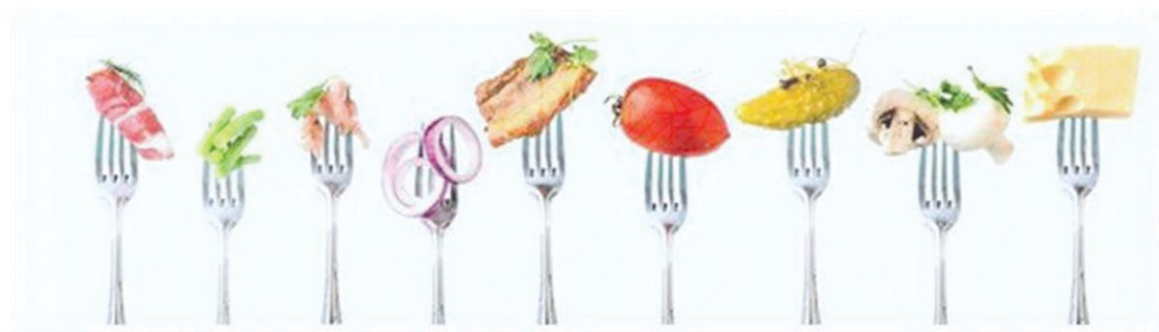
MATINHOS, 21 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
21/06/2021 16:17:01.0
MANOEL FLORES LESAMA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
21/06/2021 15:46:44.0
GILSON WALMOR DAHMER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/06/2021 09:07:18.0
FLAVIA FAZION
Avaliador Interno (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/06/2021 10:36:01.0
VÂNIA GALINDO MASSABNI
Avaliador Externo (ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA).

À Deus pela dádiva da vida... E à família, amigos e colaboradores que direta indiretamente fazem parte desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

(...) A meta da educação não é como adaptação a um meio já existente, mas criação de um ser humano que olhe para além de seu meio: fabricação do novo homem revolucionário. Vygotsky (1926/2003).

Desejo começar essa parte de meu trabalho de maneira calorosa e amorosa. Pois, acredito que, de modo pessoal, é isso que caracteriza a essência de minha iniciativa. Antes mesmo da "frieza" da letra, vem a pluri efervescência da alma que pulsa com paixão e que dá vida a todo e qualquer processo de criação e enfim a um caminho de pesquisa. E que não se deve deixar morrer!

Essa pesquisa fala de Sabor! O saborear do Saber, o sabor de integrar valores, emoções, sentimentos que se misturam numa mística e infindável composição musical cujas entoantes vozes e notas rítmicas, melódicas embalam palavras, signos, corporificados na/da essência humana.

Agradecer é muito importante, a gratidão é uma luz que expande a nossa consciência e abre portas para outros novos caminhos. Portanto, agradeço a Deus, por nunca me abandonar, e estar presente em todos os meus passos. À minha família pelo incentivo e apoio, pelas vezes que tiveram paciência em meio a minhas ausências. Minha filha, meu esposo, amo vocês, e dedico meu trabalho e os frutos dele à vocês. Às pessoas que já não estão mais aqui (Minha Vó, Mãe, Pai), mas cujo o afeto funcionou como uma mola propulsora de composição. À meu orientador Manoel Flores Lesama e minha orientadora Flávia Fazon, por quem sinto a mais profunda admiração e respeito. Muito obrigada pela paciência com que me ensinaram, orientaram e conduziram meu desenvolvimento durante todo esse processo. Obrigada pela atenção, cuidado e disponibilidade nas incontáveis horas de discussões para a construção deste trabalho. Muito obrigada por tão gentilmente partilharem comigo seus conhecimentos para que eu pudesse construir os meus. À professora Vânia Galindo Massabni e ao professor Gilson Walmor Dahmer, pela sabedoria e delicadeza com a qual fizeram as correções e considerações

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional das Águas (ANA), pelo apoio à Rede PROFCIAMB. Agradeço ao programa de pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais¹ pela oportunidade de crescimento e aprendizado. À Universidade como um todo que me proporcionou a possibilidade de crescimento e aprendizado e expansão em uma parcela peculiar deste mundo. Agradeço à força revolucionária dos estudiosos e pesquisadores que aqui contribuíram antes de mim, na e da *gradativa fusão das palavras* deles e minhas, é de que provêm os resultados desta pesquisa. Na tensa e árdua luta do trabalho pedagógico, o criador/educador pertence a raça dos “desconformes”, então, não estamos sozinhos!² Agradeço a força da música, e a euforia da Arte e espero que ela nunca vá embora deste mundo. E, agradeço a meus queridos alunos e alunas, todos os que colocaram um pouco de tempero *aqui e acolá* em todas as etapas desta pesquisa. À Prefeitura Municipal de Matinhos, Secretaria de Educação, e a escola em que trabalho.



² Citando Münsterberg, Vygotsky sustenta que o professor deveria olhar o mundo de sua mesa de trabalho, as inquietações e alegrias da vida: o trabalho pedagógico orienta-se não em função da imitação, mas sim de criação coletiva de uma vida humana “supranatural”, cujo objetivo seria refundar o homem. Neste aspecto, o ensino assemelha-se não só à arte, mas à guerra. Não é harmônico. O criador sempre pertence à raça dos desconformes, eis porque a educação não pode se limitar somente à razão (TOASSA, 2013, p.6 e7).

RESUMO

A escola é certamente, um espaço extremamente complexo e desafiador, onde, dentre as muitas práticas escolares, está a alimentação escolar. Entretanto, esta prática cotidiana está submersa aos espaços e tempos escolares de uma forma comum e automática, o que apaga e dilui a sua importância enquanto um *saber*. Ressignificar esse saber, o saborear o saber está interposto ao indivíduo de forma psicossociológica desde o seu nascimento, pois ao se alimentar, se alimentam *discursos* que se revelam no campo da experiência multissensorial e complexa que compõem o paladar. Em vista disso, esta pesquisa tem o objetivo de investigar o processo de significações dos sabores elaboradas na Sequência de Ensino em Educação da Alimentação. Para isso, elaboramos uma sequência de ensino em Educação da Alimentação que visa proporcionar às crianças um espaço de investigação de causas, elaboração e reelaboração de hipóteses, formulação e reformulação para resolução de problemas e criação de soluções através de práticas de degustações. Partindo, portanto, do paladar enquanto um instrumento formador de uma experiência gustativa composta e decomposta por sensibilidades que são desenvolvidas não somente pela orientação ao objeto, mas também, sobretudo, pelas relações entre objeto, modos de produção (técnicas, estilos) e contexto. Os alimentos não são apenas comidos, mas também pensados, a comida possui um significado simbólico, possui algo mais que nutrientes, e acerca dessa questão, renascem-se as seguintes indagações: Há uma Educação da Alimentação nas escolas? Como é trabalhada essa temática na escola? O alimento pode ocupar um papel de significativa importância nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana? Visando dar conta desta reflexão, assumimos como referencial teórico-metodológico os pressupostos da perspectiva histórica-cultural do desenvolvimento, através das contribuições de Lev Vygotsky (2000), Bakhtin (2009) em colaboração com o campo de estudos da Clínica da Atividade e Ergonomia Francófona (Clot, 2010) e dos sociólogos Poulain (2004), Fischler (2010), Perullo (2013). O público-alvo foram alunos da turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, da Educação Básica, da instituição pública municipal de ensino localizada na cidade de Matinhos, no litoral do Paraná. O caminho norteador das análises considerou os vários desdobramentos das significações lançadas pelas crianças em jogos e motricidade dialógica. Ao redimensionar a extensão dessa prática didática, fixar-se-á o olhar em duas partes: “adivinha o que estou comendo?” e “O que um grãozinho de feijão pode gerar?” do módulo Rodada de sabores no paladar. O desdobramento dos pressupostos analíticos foi apresentado, inicialmente, no tópico “A aula tá bem legal! Nossa aula começou sobre alimento e depois foi pra espaço...”, ao qual inicia-se o excerto que serviu de subsídio às discussões, ao tópico “Análise: O signo: um traço emocional comum”. Em síntese, a prática em Educação da Alimentação apresentada nessa dissertação nos elucida novas maneiras de se pensar a prática de ensino sobre a alimentação e o alimento, bem como também como essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem. Haja vista que, a sobreposição de disposição de elementos do “vivido” sobre e no “vivendo” ampliam as possibilidades de transformação das atividades afetivas/intelectuais.

Palavras Chave: Educação da Alimentação; Linguagem; significações.

ABSTRACT

The school is certainly an extremely complex and challenging space, where, among the many school practices, there is school feeding. However, this daily practice is submerged in school spaces and times in a common and automatic way, which erases and dilutes its importance as a knowledge. To give new meaning to this knowledge, savoring knowledge is interposed to the individual in a psychosociological way since birth, because when eating, discourses are fed that reveal themselves in the field of multisensory and complex experience that make up the taste. In view of this, this research aims to investigate the process of meanings of flavors elaborated in the Teaching Sequence in Food Education. For this, we developed a teaching sequence in Food Education that aims to provide children with a space for investigating causes, elaboration and re-elaboration of hypotheses, formulation and reformulation for problem solving and creation of solutions through tasting practices. Starting, therefore, from the taste as an instrument that forms a gustatory experience composed and decomposed by sensibilities that are developed not only by object orientation, but also, above all, by the relations between object, modes of production (techniques, styles) and context. Food is not only eaten, but also thought of, food has a symbolic meaning, it has something more than nutrients, and on this issue, the following questions are reborn: Is there a Food Education in schools? How is this theme worked at school? Can food play a significant role in human development and learning processes? In order to account for this reflection, we assume as a theoretical-methodological framework the assumptions of the historical-cultural perspective of development, through the contributions of Lev Vygotsky (2000), Bakhtin (2009) in collaboration with the field of studies of the Clinic of Activity and Francophone Ergonomics (Clot, 2010) and sociologists Poulain (2004), Fischler (2010), Perullo (2013). The target audience were students from the fifth grade of Elementary School I, Basic Education, from the municipal public education institution located in the city of Matinhos, on the coast of Paraná. The guiding path of the analyzes considered the various developments of the meanings launched by children in games and dialogical motricity. When resizing the extension of this didactic practice, the gaze will be fixed in two parts: “guess what I'm eating?” and “What can a grain of beans generate?” of the Round flavors on the palate module. The unfolding of the analytical assumptions was initially presented in the topic “The class is really cool! Our class started about food and then went to space...”, which begins the excerpt that served as a subsidy for the discussions, to the topic “Analysis: The sign: a common emotional trait”. In summary, the practice in Food Education presented in this dissertation elucidates new ways of thinking about the practice of teaching about food and food, as well as how these activities can contribute to the development of higher psychological functions, such as attention, memory, imagination, thought and language. Given that, the overlapping disposition of elements of “living” on and in “living” expand the possibilities of transformation of affective/intellectual activities.

Key words: Food Education; Language; Meanings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. As cinco camadas de valor no alimento.....	24
Figura 2. Primeiro encontro.....	59
Figura 3. Os encontros por Web conferência	60
Figura 4. Os cinco sentidos na degustação	75
Figura 5. Ficha: Os cinco sentidos: o antes, o durante e o após o degustar	76
Figura 6. Por que comemos? O campo de significados.....	79
Figura 7. As três etapas da degustação. O olfato.....	80
Figura 8. As três etapas da degustação. A audição.....	81
Figura 9. O durante e após... As descrições.....	82
Figura 10. Descrições. Primeiras tentativas... ..	83
Figura 11. O olfato e a lembrança dos cheiros	88
Figura 12. Fiche L'olfaction	91
Figura 13. Descrições e desenvolvimento linguístico	95
Figura 14. Descrições. Primeiras tentativas	96
Figura 15. Adivinha o que estou comendo?	99
Figura 16. Descrição. É biscoito ou bolacha?	100
Figura 17. Descrevendo sabores e sensações	107
Figura 18. A laranja tem duas cascas!	109
Figura 19. O rótulo da Coca-Cola.	116
Figura 20. As propriedades do refrigerante	118
Figura 21. A rodada de sabores no paladar	121
Figura 22. A Tríade da atividade humana	127
Figura 23. A retomada. Por que comemos?.....	132
Figura 24. O soldado do pão (2019).....	143
Figura 25. Escrevendo a minha história... ..	148
Figura 26. O que um grãozinho de feijão gera?	155
Figura 27. Equivalências de Pesos e medidas culinárias.....	156

Figura 28. Receita: O bolo "Peteleco"	159
Figura 29. Diferença entre peso e massa	162
Figura 30. O Esquema da Física	163
Figura 31. Quanto pesa uma xícara de feijão?.....	166
Figura 32. A primeira Lei de Newton	169
Figura 33. A segunda Lei de Newton	170
Figura 34. A Lei do signo emocional comum	174
Figura 35. A concatenação dos temas	175
Figura 36. O que um grãozinho de feijão gera?	180

LISTA DE QUADROS

1. 1º versão da história "O soldado feito de pão"	149
2. 2º versão da história "O soldado feito de pão".....	150
3. Versão do texto de Pedro e Ana Luiza.	151
4. Versão do texto "O soldado de pão: o gigante mais forte" de David.....	152
5. Versão do texto "O pundinzinho".	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Cronograma inicial da sequência de ensino em Educação da Alimentação.	74
Tabela 2. A fábrica da coca-cola	120
Tabela 3. Arte com comida.....	138
Tabela 4. Criando a minha obra "arcimboldeana"	139
Tabela 5. Arte com comida. A parte e o todo.....	141
Tabela 6. Frações na cozinha: pesando feijões.....	157
Tabela 7. Unidades de medidas nas receitas.....	158
Tabela 8. Os temas desenvolvidos na sequência de ensino em Educação da Alimentação .	183

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 O ponto de partida: Dize-me o que comes e te direi quem és.....	17
1.2 As camadas de uma cebola: Do comer para falar para o falar ao comer.....	21
1.3 Comida de “mentirinha”: conhecendo o caminho, da ficção à realidade.....	26
2. OBJETIVO GERAL	30
2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
3. REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1 O conceito de Vivência.....	36
3.2 As estruturas do gosto	39
3.3 A arte culinária e o confronto com o “Outro”	41
3.4 Pensar o alimento?	44
3.5 Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.....	48
3.6 O processo de internalização de um saber.....	50
4. MATERIAIS E MÉTODOS	53
4.1. Metodologia.....	54
4.2 O primeiro contato	58
4.3 Os encontros por Web conferência.	60
5. CRONOGRAMA INICIAL COM O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES EM EDUCAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO.....	63
5. Apresentação dos dados: Os cinco sentidos na degustação... ..	75
5.1 Durante e após	82
6. Como nos desenvolvemos?	84

7. O olfato e a lembrança dos cheiros	88
7.1 Lembranças e memórias no reconhecimento dos cheiros.....	92
8. A rodada de sabores no paladar: Adivinha o que estou comendo?	93
8.1 A rodada de sabores no paladar: um núcleo de significado em comum.	102
9. Re- contextualizando a brincadeira: “Dá uma mordida e desliga a câmera...”	105
9.1 A laranja tem duas cascas!	108
9.2 O brincar e as regras.....	110
9.3 Adivinha o que estou comendo: Um jogo dialógico.....	114
10. Gosto ou Sabor?.....	120
11. Por que comemos? A retomada.....	131
12. Entendendo os processos de concepção e criação de um personagem “O soldado do Pão”.	134
12.1 As crianças perguntam e o artista responde.....	145
12.2 processos criativos de escrita a partir do Soldado do Pão.....	146
12.3 O soldado feito de pão: Histórias das crianças.....	149
13. O que um grãozinho de feijão gera?	155
13.1 O Bolo Peteleco.....	158
14. Análise. A aula tá bem legal! Nossa aula começou sobre alimento e depois foi pra espaço... ..	159
15. Análise. O signo: Um traço emocional em comum	172
16. A Sequência de ensino e a organização por temas.....	181
17. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	191

ANEXOS	201
ANEXO I – TRANSCRIÇÕES.....	201
ANEXO II – MATERIAL DIDÁTICO APOSTILA DE CIÊNCIAS	230
ANEXO III _ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	231
ANEXO IV – ESQUETES DO SOLDADO DO PÃO (JOZIANE CASTRO E LUCAS ROMÃO, 2020).....	234

1. INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a alimentação: “Para crescer forte você precisa comer um pouco de tudo! ”; “Os alimentos fazem o seu corpo funcionar e dão energia para você brincar, correr e estudar”. Esses são os *slogans*, enunciados que encontramos no material didático disposto em uma das páginas da disciplina de ciências voltada ao público escolar do ensino fundamental I (ANEXO II). (WANDRESEN *et al*, 2019).

Os discursos veiculados pela mídia e os seus interesses modelam e remodelam as consciências na formação humana. Em primeiro lugar, devemos deixar isso claro, a linguagem não é neutra, e é por isso que partindo dela como um instrumento de mediação nas e das atividades. Professores, alunos (as) e toda a comunidade de uma maneira geral estão expostos a essas variantes todos os dias, e eu enquanto professora e pesquisadora, particularmente, venho refletindo acerca do encaixe dessa temática “a alimentação” nos currículos e nas grades curriculares da escola.

Esse “venho refletindo” citado no parágrafo anterior, pressupõe uma premissa importante quando se estuda as atividades e suas ações e refações nos mais diversos *vieses* teóricos, epistemológicos situados historicamente, ademais, iniciei a pesquisa como estudante e professora, entretanto, no decorrer e transcorrer, me deparo com um campo teórico e um ambiente de pesquisa que me instiga a desenvolver a formação e curiosidade epistêmica de outro papel social importante na sociedade: o de pesquisadora. E, nas fases finais de um processo de intervenção, assim como você verá na escrita dessa dissertação, eu ainda serei a estudante e professora e, mais, pesquisadora frente às mesmas inquietações que me instigaram no início de todo o processo.

O ciclo gnosiológico do saber humano é sempre o mesmo em nossa sociedade, as perguntas acerca da nossa realidade, por fim, sempre serão as mesmas, as atividades giram e oscilam em *círculos viciosos* que conforme nos postula Yve Clot (2010), são difíceis de se ultrapassar. Contudo, o que percebo é que a diferença na visão do processo está na maneira, no *como* as pessoas reagem a isso, e, pegando de empréstimo as palavras de um professor de mestrado “Na postura que assumimos diante de (...)”.

Iniciei essa introdução com aqueles enunciados porque penso que eles ecoam em nossa formação - minha e sua - leitor, pessoal e profissional, e no decorrer da história, são os que modelam e remodelam a nossa maneira, pelo menos até certo ponto, de “se pensar” a alimentação. E cabe aqui destacar, a abordagem nutricional aplicada muitas vezes pelas pirâmides alimentares sempre presentes em escala e hierarquizando os alimentos, e também as questões digestivas, de intolerância e alergias alimentares que destacam sempre a alimentação *par a par* com o tema da *saúde*. Mais à frente, no avanço da escrita, estão presentes discussões referentes a isso, assim como também na análise dos resultados é que essa demarcação se torna evidente.

É necessário que se traga a alimentação enquanto temática para a mesa de debate, pois se bem observada, ela ocupa um lugar primordial nos espaços e tempos da escola, um espaço de expressão das estruturas sociais, conjugado a regras e valores peculiares à especificidade da comunidade local. O que pressupõe que as práticas didático-metodológicas precisam abrir caminhos de elucidação e compreensão do direito à alimentação saudável e adequada e a implicação desse direito sobre a segurança alimentar e nutricional numa dimensão ética em favor da autonomia e do empoderamento do sujeito (BARBOSA *et al*, 2013).

Esta pesquisa nasceu de inquietações provocadas pelo próprio ambiente escolar, em suas alegrias, sucessos e insucessos. Entre o exequível e inexecuível muito se diz sobre a escola e suas práticas, entretanto, poucos são os pesquisadores que realmente se colocam numa posição de prontidão, seriedade, e reflexão frente aos diversos problemas educacionais. O ambiente educacional traz contribuições importantes ao desenvolvimento da sociedade e como parte dela deve ser considerado como premissa, como berço de muitos saberes. Neste trabalho defendemos que o saber pode interligar os mais diversos espaços e pessoas e que, sim, da cozinha e suas práticas, desde as mais rudimentares é possível se ramificar, se aproveitar, dimensionar, e tensionar aprendizagens múltiplas.

Posto isto, o objetivo de investigar o processo de significações dos sabores elaboradas na sequência de ensino em Educação da Alimentação.

Para isso, elaboramos uma sequência de ensino em Educação da Alimentação que visa proporcionar às crianças um espaço de investigação de causas, elaboração e reelaboração de hipóteses, formulação e reformulação para resolução de problemas e criação de soluções através de práticas de degustações. Partindo, portanto, do paladar enquanto um instrumento

formador de uma experiência gustativa composta e decomposta por sensibilidades que são desenvolvidas não somente pela orientação ao objeto, mas também, sobretudo, pelas relações entre objeto, modos de produção (técnicas, estilos) e contexto (PERULLO, 2013).

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos são elementos primordiais neste tipo de abordagem, pois revelam um sujeito dialógico, criativo e sensível que se torna capaz de expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses e descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens inseridas no contexto da alimentação (BRASIL, 2017).

O contexto imediato de intervenção metodológica precisou se adequar à realidade difícil que o contexto educacional enfrenta durante os anos de 2020 e 2021. Repentinamente, milhares de pessoas ao redor do mundo se viram obrigadas a reordenar sua vida e afazeres diante da ameaça à saúde pública mundial: a disseminação do COVID 19³. Esse acontecimento instaurou um período de quarentena mundial, e que, afetou vários setores da sociedade, dentre estes, a Educação. As escolas fecharam, o ensino modificou-se, adaptou-se a um formato de ensino a distância (remoto) emergencial, o que desestabilizou protocolos e prescrições gerando inicialmente algumas “inações” que ademais são importantes a uma retomada, formulação e reformulação de uma ação (CLOT, 2010).

A trajetória de construção do tema e da problemática desta pesquisa apresenta a relação da pesquisadora com essa área de estudo que se evidencia muito antes da entrada no *campus* universitário. Ao adentrar o curso de licenciatura em Linguagem e Comunicação, na UFPR-Sector Litoral no ano de 2013, e através da participação por dois anos, no Programa de Iniciação Científica - CNPq, no Projeto de Iniciação Científica: ENTRE A TERRA E O MAR: O PESCADO COMO FORMA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL DA POPULAÇÃO DE MATINHOS/PR, e que hoje se materializa nessa

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em maio de 2020.

dissertação de mestrado.

Essa pesquisa defende o gosto como um elemento articulador dentro dos componentes sociológicos, psicológicos e biológicos presentes no ato de comer, ainda mais se se visa essa atividade como uma incorporação dos alimentos que atravessam a barreira do corpo, se tornando o próprio comedor. A transformação de elementos naturais pelo ser humano é um artefato cultural, pois para que esta aconteça, é necessário um saber proveniente do *sapiens* com vistas a fazer parte do meio, se adaptar ao meio e sobreviver ao meio, mediante essa premissa é *mister* reconhecer o papel da cozinha, desde o mais rudimentar, aos processos de civilização do ser humano, portanto, “a comida para os seres humanos é sempre cultura, nunca apenas natureza” (MONTANARI, 2013, p.10).

Antes de nos alimentarmos, nos relacionamos com a comida, ela nos mostra seus sinais, resquícios de sua história, do “como” pode ter chegado até nós. Portanto, ao comer eu posso entrar em contato com o "outro" que está do outro lado do mundo, com o "outro" que de modo imediato me relaciono, mas também com o "outro" que interiormente me constitui. E essas premissas viabilizam ao alimento um papel singular nos alicerces dos constructos sociais. O que pressupõe afirmar que alimentos não são apenas comidos, mas também *pensados*, a comida possui um significado simbólico, possui algo mais que nutrientes, e acerca dessa questão, renascem-se as seguintes indagações: Há uma Educação da Alimentação nas escolas? Como é trabalhada essa temática na escola? O alimento pode ocupar um papel de significativa importância nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana? Visando dar conta desta reflexão, assumimos como referencial teórico-metodológico os pressupostos da perspectiva histórica- cultural do desenvolvimento, através das contribuições de Lev Vygotsky (2000), Bakhtin (2009) em colaboração com o campo de estudos da Clínica da Atividade e Ergonomia Francófona (CLOT, 2010) e dos sociólogos Poulain (2004), Fischler (2010), Perullo (2013). O público-alvo foram alunos da turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, da Educação Básica, da instituição pública municipal de ensino localizada na cidade de Matinhos, no litoral do Paraná.

A abordagem metodológica consistiu na aplicação de uma sequência de ensino criada e implementada pelos pesquisadores em uma escola de instituição pública localizada na região central da cidade de Matinhos, no litoral paranaense. A turma que constituiu de público-alvo da pesquisa eram crianças que frequentavam o quinto ano do Ensino Fundamental I.

Podemos dividir a organização dos planos de ação da aplicação em duas partes: o antes e durante pandemia, haja vista que terminamos nosso trabalho ainda submergidos pela onda pandêmica. Posto isto, a nível estrutural, as dificuldades enfrentadas foram bem diferentes.

Do primeiro momento denominado “o primeiro contato”, os pesquisadores se aproximaram do campo de pesquisa com o intuito de conhecer as possibilidades de se trabalhar a temática. Sendo este em período pré -pandêmico (dezembro de 2019), algumas dificuldades enfrentadas devem ser levantadas aqui: como a questão da aprovação do projeto em Educação da Alimentação pelos dirigentes escolares (Secretaria da Educação, nutricionista, coordenadora e diretora); organização de compras de frutas, verduras e alimentos que seriam utilizados na primeira intervenção; regulações internas institucionais e instituídas pelo município em relação a que tipo de alimento levar para a sala de aula; supervisão de nutricionista do município e de agentes educacionais responsáveis da instituição (diretora) durante a intervenção; organização referente a registros da prática - filmagens e fotos; organização prévia do ambiente da sala de aula que precisou de alguns utensílios da cozinha, pratos, copos e talheres e afins; organização de termos de consentimento aos pais e responsáveis; organização das crianças para a prática de degustação em sala de aula.

Na relação desse período com o período pandêmico ressaltam algumas diferenças, e inclusive, salientamos algumas facilidades justamente pela questão de as crianças estarem em seus lares, o que facilitou o acesso fácil aos alimentos disponíveis, conforme será exposto nos dados.

A título de organização do aporte teórico: o trabalho iniciará com algumas discussões que pretendem ambientar o leitor no cerne das questões históricas que envolvem o modo como a alimentação foi e é discutida ainda hoje com o objetivo de demonstrar um panorama histórico-analítico do tema; a seguir são expostas algumas discussões importantes a respeito da constituição simbólica do comer e sua importância na construção identitária dos sujeitos; são explanadas algumas questões relacionadas ao conceito de vivência em Vygotski e como este pode estar relacionado às práticas de degustação; relações dialógicas de construção de significados e sentidos das e nas atividades que envolvem o desenvolvimento da capacidade gustativa; relações entre representação/impressão, imaginação e criação desenvolvidos através dos personagens compostos por alimentos.

O caminho norteador das análises considerou os vários desdobramentos das

significações lançadas pelas crianças em jogos e motricidade dialógica. Ao redimensionar a extensão dessa prática didática, fixar-se-á o olhar analítico em duas partes: “adivinha o que estou comendo?” e “O que um grãozinho de feijão pode gerar?” do módulo Rodada de sabores no paladar. Ambas as partes são indissociáveis, pois demonstram e confirmam a importância da relação triádica de desenvolvimento humano pautada em sujeito/objeto/*Outrem*, utilizando da linguagem enquanto um meta-instrumento de ligação das funções da consciência. O desdobramento dos pressupostos analíticos foi apresentado, inicialmente, no tópico “A aula tá bem legal! Nossa aula começou sobre alimento e depois foi pra espaço...”, ao qual inicia-se o excerto que serviu de subsídio às discussões, ao tópico “Análise: O signo: um traço emocional comum”. Os conceitos trabalhados e explanados são: “O social em nós”; “A consciência, representação/impressão, afetos, emoções e sentimentos”; “imaginação e criação”; “vivência e experiência”; e “concatenação de diálogos”; “excedente de visão” em Bakhtin.

1.1 O ponto de partida: Dize-me o que comes e te direi quem és...

“[...] O homem biológico e o homem social, a fisiologia e o imaginário, estão estreita e misteriosamente mesclados no ato alimentar.” (FISCHLER apud PACHECO 2008, p. 220).

Uma certa história da alimentação faz parte da cultura de base de todos. Podemos afirmar que nas mesas e cafés há sempre que se recorrer às histórias dos “meus” alimentos e ao “porquê” dessas. Numa perspectiva histórico-social, a alimentação permeia o contexto social, esteve como base nos traçados da história do nosso país, do nosso lugar, do nosso pertencer, e do nosso “ser” biocultural. E dessa maneira, são traçados os fios dessa história, da história de cada um, imbricados por amores e desamores, afetos e desafetos, o tempo todo, pois o ser como um todo está fisiologicamente e simbolicamente nos limites de uma dimensão e de outra.

Há, hoje, um grande e crescente interesse pela história da mesa fazendo com que a gastronomia extrapole a área da cozinha e passe a ser objeto de estudo, com a devida atenção às práticas comensais e ao imaginário, simbólico oriundo delas. Assim sendo, esse campo de

estudo vem personificando (criando corpo e personalidade própria) desde as contribuições do movimento historiográfico da *Escola de Annales*⁴, surgido na França, no século XX, que renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas, rompendo com a compartimentação das Ciências Sociais (História, Sociologia, Psicologia, Economia, Geografia humana e assim por diante) e privilegiando os métodos pluridisciplinares⁵.

O novo movimento historiográfico foi muito impactante e inovador, colocando em questionamento a historiografia tradicional e apresentando novos e ricos elementos para o conhecimento das sociedades, a argumentação principal que fortaleceu o movimento era de que o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, os quais podem ser de simples acontecimento, conjuntural ou estrutural. Elaborando, assim, uma nova forma de pensar a construção histórica a partir de uma problemática, a chamada história-problema (BURKE, 1991).

Uma aproximação entre as ciências humanas, acabando com o isolamento em que a história se mantinha, veio a ser importante para a abertura de novas interrogações e a utilização de outros métodos de análise nesta área. Para os historiadores, a obra de Lévi-Strauss⁶ e seus rendimentos proporcionaram uma mudança no foco dos estudos sobre a alimentação. A perspectiva da produção e do consumo será lentamente substituída pela perspectiva da cozinha, fortemente atrelada a concepções mais estruturalistas ou culturalistas do universo alimentar.

Segundo a concepção Levi Straussiana, muitas coisas aconteceram do cru ao cozido⁷,

⁴ A escola dos Annales é um movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annales/> > acesso em novembro de 2019.

⁵ A questão da interdisciplinaridade presente na escola dos Annales é apontada por historiadores como Peter Burke como uma grande inovação (BURKE, 1991, p.1).

⁶ Claude Lévi-Strauss (1908-2009) foi um antropólogo, sociólogo e humanista francês. Foi um dos grandes pensadores do século XX, foi considerado o mestre da Antropologia Moderna. Claude Lévi-Strauss (1908-2009) nasceu em Bruxelas, na Bélgica, no dia 28 de novembro de 1908. Disponível em: < https://www.ebiografia.com/claude_levi_strauss/ > Acesso em novembro de 2019.

⁷ Para Lévi-Strauss (2006 *apud* SACRAMENTO, 2009, p.12) “a alimentação retrata a transformação do

sendo que a diferença entre essas opções se caracteriza por uma linha tênue de divisão territorial, cultural e social. O “cru” está para a predação, para os bárbaros, para o primitivo, sem elaborações, nem temperos, para a alimentação das raízes silvestres ou da carne do primeiro animal que aparece, carne esta que se esquentava por algum tempo, sobre o dorso do cavalo.

Neste sentido, a questão da alimentação pode e deve se situar no centro das atenções dos historiadores e de reflexões sobre a evolução da sociedade, pois a História é a disciplina que oferece um suporte fundamental e projeta perspectivas. Uma prova disso são os padrões de distinções sociais estabelecidos aos povos germânicos, na Antiguidade, por civilizações ocidentais como a sociedade romana. Para os romanos, essa população era considerada estrangeira, povos “bárbaros” e não dignos do distintivo de *civitas*. Portanto, parte-se da premissa que a história da alimentação permeou a linha tênue de divisões territoriais, civis e constitucionais, o que de certa forma invade o campo das ciências humanas constituindo uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social (SANTOS,2005).

Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época (SANTOS,2005, p.3).

O homem não utiliza apenas o que encontra na natureza em seu sistema alimentar, assim com as outras espécies, ele necessita criar, produzir a sua própria comida. Dessa forma, comida é cultura quando preparada, através dos elementos-base encontrados na natureza, em que ele os transforma mediante o uso do fogo e de técnicas rudimentares ou sofisticadas que se exprimem nas práticas da cozinha. E comida é cultura quando consumida, porque o homem embora possa comer de tudo, na verdade não come qualquer coisa, mas escolhe a própria comida (MONTANARI, 2013).

cru ao cozido, articulando a dualidade entre o estado natural e o cultural, onde se situa”.

Para Massimo Montanari⁸ é “por meio de tais percursos que a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la” (MONTANARI, 2013, p.16). É pela e na prática cotidiana de alimentar-se que cada um pode reproduzir ou transformar as disposições e preferências que nos distinguem uns dos outros nas relações sociais, e, com base nisso, podemos afirmar que a comensalidade é uma ferramenta de cunho político, pois demarca e estabelece limites, pontos e contrapontos que estão determinados pelas esferas sociais coercivas a que o indivíduo se submete, portanto, ela é sim uma ferramenta política de transformação da sociedade.

Os corpos estão repletos de lembranças embotadas de amores que se foram no passado (...) tem-se a certeza de que o alimento é um elemento fundamental no desencadeamento desse tipo de memória, pois suas diferentes características são capazes de aguçar os nossos mais íntimos sentidos (SANTOS, 2006, p.50).

Proust (2001) na voz do autor Ivan Domingos Carvalho Santos denomina a memória Alimentar como algo “involuntário”, que sobrevive mais nos animais do que em homens (SANTOS, 2006), sendo esta como que foge ao controle humano, estando muito mais intimamente ligada às sensações transmitidas pelos alimentos, e considerada uma forma empírica de representá-lo predominante em uma dada sociedade, grupo, povos ou concentração de pessoas.

A maioria de nós em determinada época de nossas vidas sente a necessidade de visitar as nossas origens; vislumbrar lugares, onde nascemos, brincamos, vivemos às vezes com tanta intensidade que sentimos odores velhos nossos como o cheiro de terra, da grama, lama, do mar, do orvalho nas folhas das árvores, cheiro que nos lembra do sabor das frutas, o banho no rio, cachoeira, a água cristalina. E é dessas voltas e reviravoltas ao passado que se desencadeia uma reação afetiva associada a experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua vida, revelando, assim, aspectos riquíssimos de uma identidade (ALVES, 2013, p.26); (MENDONÇA *etal.*, 2014).

Para SACRAMENTO (2009, p.17) “os aromas sugerem acontecimentos, relembram histórias, narrativas e receitas presentes no âmbito familiar ao longo do tempo”. Dessa maneira,

⁸ Massimo Montanari é professor de história econômica medieval e história da alimentação na Universidade de Bolonha, é um estudioso em estudos de alimentos. Seu interesse pelo assunto deriva de suas pesquisas e estudos em História Agrária Medieval. Disponível em: <<https://www.estacaoliberdade.com.br/livraria/montanari-massimo>>. Acesso em novembro de 2019.

a comida aguça a visão e imaginação correlacionando isso a nossa memória alimentar, logo, o “comer” trás detalhes importantes acerca da vivência de determinados povos e culturas “mas o que nos dá prazer de sermos o que somos estará presente naquela comida que nos pertence que nos faz lembrar o que está inscrito na nossa memória” (SANTOS, 2006, p.33) ⁹.

1.2 As camadas de uma cebola: Do comer para falar para o falar ao comer...

A alimentação precede e prepara o caminho para a fala, o bebê precisa experimentar as mais diversas texturas de alimentos a fim de que desenvolva seu aparato fonador para os advindos balbucios. E, assim, esses balbucios são ensaios para o desenvolvimento da fala, na qual o indivíduo se lança destemidamente desbravando caminhos intermitentes.

Portanto, de modo inverso, a fala, através de aparatos subjetivos e abstratos da língua circunscrita na linguagem intervém nas condições de incorporação e apropriação dos sabores e gostos. Desse modo, cada indivíduo possui um universo semiótico bem determinado que sustenta o que Jean-Louis Flandrin denomina de "estruturas do gosto", que por si só também resultam em um “saber” (Montanari, 2013).

Nos bastidores do processo de aprendizagem há muitos ingredientes importantes que podem interferir no *sabor* do saber. A diversidade que emerge de contextos de vida próprios, pode dar uma conotação positiva ou não a esse conceito e associá-lo a obrigação ou prazer. Diante de tantas informações que o mundo nos oferece, naturalmente colocamos mais atenção naquelas que por algum motivo despertam nosso interesse. É uma avaliação sensorial do que é bom ou ruim, do que agrada e desagrade que irá constituir-nos social e culturalmente, e que nos é transmitida desde o nascimento, juntamente com outras variáveis que contribuem para a definição de " valores" de uma determinada sociedade.

Neste sentido, o que se come é tão importante quanto quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. Historiadores como Jean Paul Aron e Jean Louis Flandrin deslocam o foco da história em migalhas para o comer e para aquele que come. De modo

⁹ Segundo MINTZ (2001 *apud* MENDONÇA *etal*, 2014,p.2) “Os hábitos alimentares podem mudar inteiramente quando crescemos, mas a memória e o peso do primeiro aprendizado alimentar e algumas das formas sociais aprendidas por ele permanecem, talvez para sempre, em nossa consciência”.

paralelo Margaret Visser (1998 *apud* PILLA, 2004, p.30), autora de *O ritual do jantar* afirma que “o homem transforma o consumo do alimento, que é uma necessidade biológica, numa necessidade cultural, usando o ato de comer como um veículo para relacionamentos sociais”. O que viabiliza as novas formas de pensar sobre o alimento e suas significâncias, bordeando novos paradigmas, em que os hábitos e práticas alimentares de grupos sociais, práticas estas distantes ou recentes, podem vir a constituírem-se em tradições culinárias, que fazem os bastidores de um contexto sociocultural que outorga uma identidade, reafirmada pela memória gustativa (SANTOS, 2005).

A alimentação é, após a respiração e a ingestão de água, a mais básica das necessidades humanas. Mas como "não só de pão vive o homem", a alimentação, além de uma necessidade biológica, é um complexo sistema simbólico de significados sociais, sexuais, políticos, religiosos, éticos, estéticos etc. (CARNEIRO, 2003, p.9).

Os hábitos alimentares costuram as tramas que separam os *poderios* na sociedade, a distinção social pelo gosto, a construção dos papéis sexuais, as restrições e imposições dietéticas religiosas, as identidades étnicas, nacionais e regionais são todas perpassadas por regulamentações alimentares. A história das civilizações e da utilização do mundo vegetal se confundem. Para Carneiro (2003, p.9) “Dentre todos os aspectos da cultura material, a alimentação talvez seja um dos que mais se encontra subjacente a toda esfera da atividade humana”.

A alimentação é um tema bem amplo e multidimensional, entretanto, pode ser estudada a partir de quatro enfoques teóricos: o biológico, o econômico, o social e o cultural. Dessa maneira, pelo parâmetro historiográfico é possível alcançar este objetivo, seja pelos aspectos fisiológico-nutricionais, pela história econômica, através dos conflitos na divisão social e a história cultural (para a qual a Antropologia trouxe grande quantidade de informações que se imbricam com a Lingüística, a Religião e a História Geral das Civilizações) que inclui a história do gosto e da culinária, para a qual os livros de receitas constituem fontes primárias, dentre os quais, em um plano onde os alimentos ditavam a saúde do corpo, os médicos eram os principais

escritores¹⁰¹¹ (CARNEIRO, 2003).

A Medicina, por sua vez, desde a Antiguidade vem buscando desvendar os mistérios do metabolismo humano e, particularmente, o fenômeno da digestão. A história da Medicina é uma fonte de informações para a história da alimentação. As teorias nutricionais, a idéia da digestão como cozimento, as prescrições dietéticas são pródigos informadores dos hábitos e concepções de uma época. Boa parte das literaturas grega e latina clássicas que se referem à alimentação era constituída de tratados médicos, entre os quais Hipócrates, Galeno, Oribase, Dioscórides, Apuleio e Celso (CARNEIRO, 2003, p.15).

O esquema demonstrado na Figura 1 foi elaborado pela engenheira de alimentos Cristina Leonhardt¹² e representa o valor de um alimento, ele se assemelha as camadas de uma cebola que transcendem as necessidades fisiológicas de saciedade, nutrição e saúde do ser humano, pois proporciona uma das mais complexas e ricas experiências sensoriais, pois mexe com as emoções, traz tranquilidade, conforto e influência, inclusive, na nossa disposição e no

¹⁰ No Brasil, os primeiros estudos sobre alimentação da população começaram a ser realizados de forma mais sistematizada a partir da segunda metade do século XIX, no campo do saber médico, através das teses apresentadas às faculdades de medicina então existentes no país (Vasconcelos, 2001). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000100010.

¹¹ Na época do Renascimento, os estudos gregos e latinos sobre as plantas, traduzidos e publicados pela primeira vez no Ocidente, como *Matéria médica*, de Dioscórides, *História natural*, de Plínio, e *História das plantas*, de Teofrasto, tratavam da flora de um ponto de vista utilitário medicinal. Muitos herbários do século XVI chamavam-se justamente *História das plantas* (*De Historia Stirpium*, Leonhard Fuchs, 1542) e *História dos frutos* (*Frugum Historia*, Rembert Dodoens, 1552), e descreviam as plantas tanto alimentícias como medicinais a partir de suas supostas virtudes para o corpo humano, derivadas da natureza do seu temperamento, quente ou frio e seco ou úmido, e conseqüentemente relacionado com um órgão, um humor, uma estação do ano, um momento do dia ou da noite etc. O temperamento quente e seco era visto como o modelo ideal e, portanto, característico do homem. A mulher seria fria e úmida. O quente possuiria a qualidade de excitar e despertar, e o frio, de adormecer e acalmar. Os alimentos quentes seriam o vinho, o sal, o açúcar, o mel, a canela, o cravo, a pimenta, a mostarda, o alho. Os frios seriam a alface, o vinagre, os pepinos, o ópio, a cânfora, os cogumelos e as frutas em geral. O vinho era uma bebida tão quente para Galeno, o mais importante médico da época romana, que ele o interditava antes dos 22 anos, pois até essa idade já haveria suficiente calor natural nos corpos. O chocolate, no século XVIII, era considerado tão quente que não deveria ser dado para crianças! (CARNEIRO, 2003, p.14 e 15).

¹² Fundadora do site Sra. Inovadeira e co-fundadora da Tacta Food School.

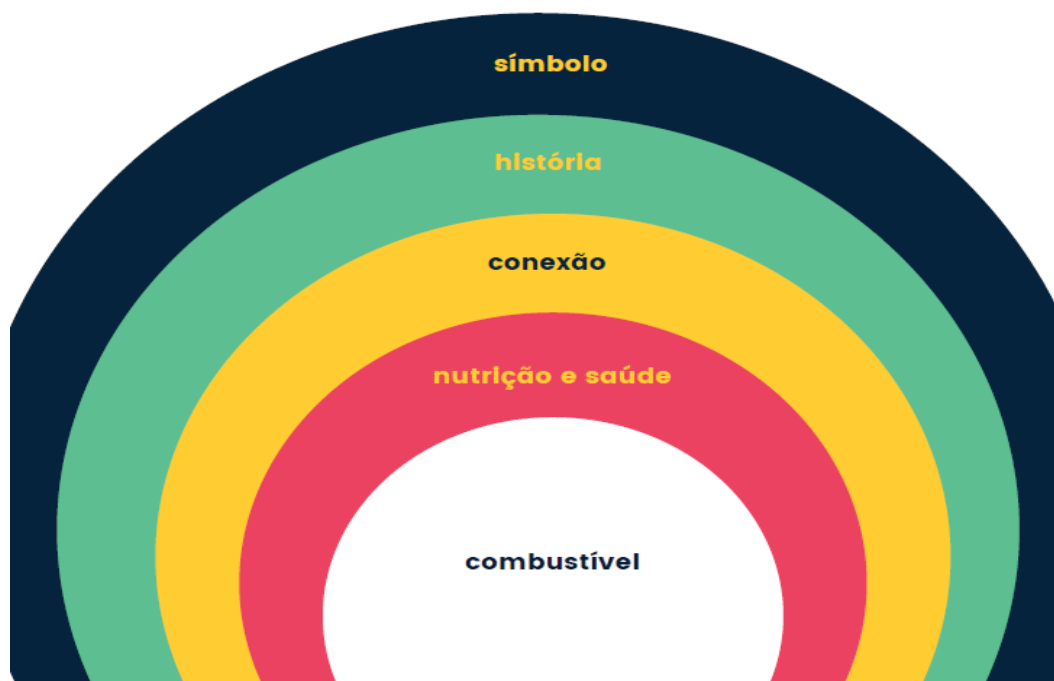


Figura 1. As cinco camadas de valor no alimento.

nosso humor (LEONHARDT, 2019).

O que de maneira sublime considera-se afirmar que a alimentação desenha e revela estruturas da vida cotidiana, do seu núcleo mais íntimo e mais compartilhado. A convivialidade manifesta-se sempre na comida que é compartilhada, do prazer culturalmente organizado. A comida, assim como a respiração e o sono, faz parte das necessidades básicas, mas também é expressão dos desejos humanos. Para o grande historiador Fernand Braudel, a alimentação está situada juntamente com o vestuário e a habitação, ou seja, aqueles que dizem respeito à manutenção do corpo e à reprodução da vida cotidiana¹³ (CARNEIRO, 2003).

A camada combustível é muito acessível para quem vem da área técnica e trabalha em pesquisa e desenvolvimento. Já a camada de nutrição e saúde exige um conhecimento do papel fisiológico do alimento, nesse caso, estamos falando de nutricionistas que estejam trabalhando dentro da área de pesquisa e desenvolvimento. Nas demais camadas, de conexão, história e símbolos, se exige um tipo de conhecimento que não é característico das carreiras técnicas, conhecimento este que deve ser buscado nas áreas da sociologia, da psicologia, da antropologia,

¹³ Já se usou da metáfora da casa para expor os diferentes âmbitos da História: a História Social trataria da sala; a História Cultural, dos quartos; e a História Econômica, da despensa. Na sala as pessoas interagem e convivem, nos quartos fazem amor, choram, rezam ou dormem, mas na despensa reside a fonte da energia vital, os víveres, os mantimentos, as vitualhas, as provisões (CARNEIRO, 2003, p.21).

e da própria história da alimentação.

A engenheira Cristina Leonhardt identifica cinco camadas de valor no alimento: como combustível, como nutrição e saúde, como conexão, como história e como símbolo. Segundo ela, cada valor tem seus contextos e funções distintas:

- como combustível, suprimindo as necessidades de saciedade.
- e relacionado a nutrição e saúde, subentende-se os nutrientes necessários para a preservação da vida e da saúde do ser humano.
- como conexão, porque através da comida as pessoas se conectam com as pessoas ao redor. Para Massimo Montanari¹⁴ é “por meio de tais percursos que a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la” (MONTANARI, 2013, p.16). É pela e na prática cotidiana de alimentar-se que cada um pode reproduzir ou transformar as disposições e preferências que nos distinguem uns dos outros nas relações sociais.
- como história, porque os alimentos fazem parte da evolução da humanidade, contam a história de uma família. Para os seres humanos, alimentar-se nunca é uma atividade puramente biológica, haja vista que está ligada a relações interpessoais, com preparações e técnicas variadas e peculiares de cada cultura e como afirma MINTZ (*apud* PACHECO, 2008, p 220) “têm histórias próprias, condicionadas pelo significado que a coletividade lhes atribui”.
- como símbolo, porque o alimento é naturalmente simbólico, tem camadas infinitas de simbolismo. Para (LEONHARDT, 2019, p.1) “Se eu vou servir um alimento para minha

¹⁴ Massimo Montanari é professor de história econômica medieval e história da alimentação na Universidade de Bolonha, é um estudioso em estudos de alimentos. Seu interesse pelo assunto deriva de suas pesquisas e estudos em História Agrária Medieval. Disponível em: <<https://www.estacaoliberdade.com.br/livraria/montanari-massimo>>. Acesso em novembro de 2019.

filha, por exemplo, ele não apenas é um combustível para ela, mas traz nutrição e saúde, faz a minha conexão com ela, conta a minha história, a história da nossa família se, por exemplo, for servir uma lasanha que a minha mãe fazia. Mas também é um símbolo do que eu desejo para ela, para o futuro dela, um símbolo do meu amor por ela, e o símbolo de nossa história juntas e o símbolo de todo esse caminhar que a gente tem”.

É dentro do terreno percepção *versus* realidade que se inscreve cada um desses tópicos, o modo como o indivíduo vê e sente o mundo ao seu redor é o que irá determinar a criação do simbólico sobre seus hábitos alimentares que por si só se fundamentam como práticas alimentares movidas pela tradição de um povo, ou grupo social em particular. E é dessa premissa que podemos esclarecer a importância dessas práticas enquanto “textos culturais” reveladores das necessidades que geram tradições e as sustentam, como coisas materiais e simbólicas produzidas e reproduzidas (SANTOS, 2008).

1.3 Comida de “mentirinha”: conhecendo o caminho, da ficção à realidade...

O intuito de escrever este capítulo é refletir acerca da comida que nos chega, todos os dias, ao nosso prato. O fato é: sabemos de onde ela vem? Qual a sua origem? Sabemos os caminhos que ela percorreu para chegar até nós? Pelo que sabemos, precisamos nos orientar, e nos reeducar a sempre escolher “comida de verdade”, no entanto, sabemos o que é comida de verdade?

A proliferação dos discursos sobre a alimentação e a contradição dos especialistas geram insegurança e uma ansiedade cada vez maior nos comedores. Sentimentos de incerteza ao ter que escolher o que é certo, sem saber o que é o certo. O regime alimentar se tornou, para grande parte das culturas ocidentais, uma decisão de responsabilidade individual (FISCHLER *apud* GOLDENBERG, 2011, p.241).

Muitas são as pressões que o comedor moderno sofre, elas advêm dos especialistas, mas também das celebridades, hoje existem os "influenciadores digitais", publicidade, e a mídia de maneira geral. Quanto maior a quantidade de informações, maior a confusão, isto é, mais

liberdade, mais ansiedade, mais escolha, mais medo, mais prazer, mais culpa... O que embaça a premissa universal do "você é o que você come"(GOLDENBERG, 2011).

Essa lógica propaga e transmite a sensação de insegurança de não sabermos o que comemos, nem quem somos, muito menos o que estamos fazendo com nosso corpo. E, se pela "roupagem alimentar", e aí comparando o alimento enquanto um bem que consumimos e incorporamos mediante valores intrínsecos à questões de identidade e pertencimento, a situação acaba se agravando cada vez mais.

Muitas destas informações se não trabalhadas de maneira correta acabam por confundir a população gerando pseudo-informações através dos meios de comunicação social. Desta forma, se há uma confusão acerca desta temática, como podemos orientar as nossas crianças, futura geração, para um caminho de mais segurança e soberania alimentar? O caminho viável e possível é através da educação escolar. Entretanto, se olharmos para o panorama de ensino que temos hoje, século XXI, qual a importância dada a esta questão? Qual o nível de abordagem didática dado a esse tema? Existe uma formação continuada específica? Quem são os profissionais habilitados para tal?

Ancorados pela letra da lei já podemos afirmar que o tema educação alimentar deve ser inserido nos currículos escolares:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte § 9º-A:

“Art. 26. 26.

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput.” (BRASIL, 2018).

Entretanto, o que se vê, então, é que a cozinha está na escola, porém, a escola não está na cozinha. Sendo que, da mesma forma que outros temas como o *teatro*, por exemplo, essa temática se encontra em posição suplementar para o ensino- aprendizagem, como que para suprir uma falta em dias ocasionais do calendário escolar. Se pensa em alimentação saudável somente nos dias previstos para tal, assim como se pensa em teatro e formas artísticas somente em apresentações festivas à comunidade escolar.

Posto isso, é preciso mudar a forma de pensar sobre a comida, pois ela é história, geografia, ciências, português, matemática, química e física. O campo da alimentação interliga outros diversos campos de saber e é um campo de prática contínua e permanente transdisciplinaridade, intersetorialidade e multiprofissionalidade. Portanto, a abordagem em Educação da Alimentação deve fazer uso de recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, pois a comida aproxima, nos faz entrar em contato com nós mesmos e com os outros, portanto, pode ser usada como um instrumento de aprendizagem que cruzará e delimitará mundos e culturas diferenciadas, se considerarmos a sala de aula enquanto um *microcosmos social*¹⁵.

Em termos vygotskianos, a concepção de uma base material em desenvolvimento ao longo da vida de um indivíduo está diretamente ligada ao que toca o funcionamento humano em que este próprio transforma-se de biológico em sócio-histórico, em um processo que a cultura é parte essencial e constituinte. Para Marta Kohl “o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real” (OLIVEIRA, 2008, p.24).

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), reações automatizadas (o movimento da cabeça na direção de um som forte repentino, por exemplo) (...) (OLIVEIRA, 2008, p.26).

Esse modo de funcionamento psicológico, típico da espécie humana, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento. Essas atividades psicológicas mais sofisticadas são fruto de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo com o meio físico

¹⁵ Tudo aquilo que é institucional e cientificamente decomposto (a escola, a família, a empresa, o clube esportivo, o partido político ou o sindicato, a Igreja, o grupo de pares, etc.) se recompõe (no sentido de um entrecruzamento) de uma certa maneira em cada indivíduo. Estes dois fatos remetem às realidades estruturais de massa ou de classe, aos interesses coletivos comuns e às formatações e condicionantes coletivos de uma parte, e às possibilidades infinitas de variações sobre os mesmos temas que constituem os indivíduos em sua história relativamente singular, de outra. Estes últimos atravessam e experienciam, diacrônica e sincronicamente, espaços, ambientes, grupos ou universos sociais que podemos optar por estudar separadamente. Entretanto, o desdobrado e o dobrado, e decomposto e o recomposto, o coletivo e o singular não se opõem de modo algum. Se trata somente de pontos de vista diferentes e complementares acerca de uma mesma e única realidade social (LAHIRE, 2016, p.4).

e social em que vive. E a aquisição da linguagem contribui de modo significativo na linha tênue do desenvolvimento humano, pois permite e subscreve representações mentais que seguramente podem tanto ampliar quanto restringir os esquemas de ação de um indivíduo. Para Vygotski há entre o estímulo e a resposta um terceiro elemento muito importante que atua como elo intermediário ou como elemento mediador desses processos. Afirmação essa que nos permite dizer que uma aula sobre “comida de mentira” pode nos fazer entender o que é uma comida de verdade (OLIVEIRA, 2008).

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2008, p.26).

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Vygotski trabalha com a noção de que o homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada. E o instrumento psicológico carrega consigo a função de objeto social e mediador da relação entre estes, e aqui, cabe destacar o papel do signo como um instrumento psicológico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O uso deste instrumento mediador aumenta progressivamente a capacidade de atenção e de memória e, sobretudo, permite maior controle voluntário do sujeito sobre a sua atividade. A mediação, portanto, é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2008).

As qualidades simbólicas dos alimentos emergem no interior de sistemas de classificação que lhe dão sentido e que são próprias a cada cultura. Estas representações definem ao mesmo tempo a ordem do comestível, as modalidades de realização do “assassinato alimentar”, da preparação, do consumo dos alimentos, da partilha e da troca, conectando assim o natural ao cultural (POULAIN, 2004, p.252).

O espaço do comestível é então o resultado de escolhas feitas por uma comunidade humana no interior do conjunto constituído pelos produtos nutritivos disponíveis no meio natural, ou que poderiam estar se o homem decidisse implantá-los. Dessa forma, as disposições alimentares deixam de ser a consequência do meio a aparecem como uma dimensão estruturante da organização social dele. O que viabiliza o olhar antropossociológico sobre o alimento que o aponta enquanto “configurações espaciais-alimentares- culinárias” não somente como produtos, mas *produtores* de sistemas sociais, ou como posição de uma imagem, não ocupam

a posição de efeito, mas, também de causa (POULAIN, 2008).

2. OBJETIVO GERAL

O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de desenvolvimento de significações dos sabores elaborados na sequência de ensino em Educação da Alimentação.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar as formas de representação/impressão linguísticas em ambiente de práticas em Educação da Alimentação.

Acompanhar o fluxo entre sabores e gostos com vista a dimensionar os processos de criação/imaginação

Investigar o papel do *Outro* no desenvolvimento da capacidade de saborear e verbalizar sensações.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Toda linguagem nasceu com o homem (MARTIN, 2013, p.17).

Só começamos a entender a relação efetiva, entre o desenvolvimento do pensamento da criança e seu desenvolvimento social quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização, que é a palavra. A linguagem afeta a criança nos seus modos de pensar e sentir, e nesse estudo pretendemos expor o papel da palavra na elaboração dos significantes e

significados, pois a medida que a criança conquista a linguagem verbal, ela reorganiza novas forma de se expressar e nesse caso em particular, também de se relacionar com o “outrem” e com os objetos que os circunscrevem em seu campo de ação, dentre estes, o *alimento*.

Nenhuma palavra é *neutra*, ela carrega uma ideologia, ela registra as menores variações das relações sociais, formando uma “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, e que segundo Bakhtin:Volochínov (2009, p.16) “é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas”. Toda linguagem nasceu com o homem, e a consciência, o pensamento e a “atividade mental” são condicionados a ela que por sua vez é modelada por alguma ideologia¹⁶. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, o que indica que psiquismo e ideologia estão em “interação dialética constante”. Possuindo como campo comum o signo ideológico que vive graças a sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. O signo e a situação social estão indissociavelmente ligados.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer uma realidade essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*. Bakhtin:Volochínov (2009, p.33).

Bakhtin tenta descrever teoricamente dois campos de distinção, o campo de “atividade do eu” (que não é modelada ideologicamente, próxima a reação fisiológica de uma animal, primitiva) como o desenvolvimento do pensamento da criança, que está para os princípios primitivos, volitivos onde se encontram as necessidades básicas, a percepção da realidade, emoções, o contágio através dos afetos, a essência do psíquico que é provocada por experiências sociais, mas que ainda não alcançam o *patamar* mais elaborado e sofisticado do desenvolvimento social desta que se fundamenta no pensamento verbal. O pensamento verbal se consubstancia na união de um campo a outro, “da atividade mental do eu” e da “atividade mental do nós”, da comunicação e da generalização, que é a palavra e seu papel na elaboração dos significantes e significados. Para ele “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta expressão e do próprio

¹⁶ “O signo ideológico não só reflete como também refrata uma realidade. A linguagem no romance não só representa, mas ela própria é objeto de representação (...)” (MACHADO, 2005, p.132).

pensamento” (BAKHTIN:VOLOCHÍNOV, 2009, p.17).

Dessa forma, podemos perceber a palavra enquanto um veículo de uma ideologia, e ela está disposta por códigos culturais infinitos que existem na sociedade e que impelem o indivíduo a agir, intervir em seu meio crenças e fiéis a seus princípios e valores. O que na trama-sígnica da alimentação é possível perceber de forma nítida na consolidação de tais valores e seus devidos conflitos e trepidações também. A ideologia é uma superestrutura espelhada, na qual se refletem todas as transformações sociais, das mais simples às mais complexas, e portanto, interpenetrantes na língua que a veicula. O que dá a palavra um cargo de *servidão*, a de um “indicador” das mudanças.

Através dos signos, ideológicos por natureza, podemos perceber as *nuances* das transformações sociais no campo da alimentação, as quais, as nossas crianças se encontram submergidas. Para a compreensão de uma atividade específica do universo semiótico em que se situa o homem, sua linguagem, suas ideias, é preciso estudar o homem, buscando e encontrando signos em toda parte e tratando de compreender a sua significação. Afinal, “ser humano é significar” (BAKHTIN 1989 *apud* MACHADO, 2005, p.142), articular valores através de formas com um objetivo preciso, valores esses que são construídos para si a partir da vivência construída com o *Outro* na unidade da cultura humana (MACHADO, 2005).

cada homem está mergulhado, ao mesmo tempo ou sucessivamente, em vários grupos”, e que os grupos não são homogêneos nem imutáveis. Esses grupos, que são os quadros sociais de nossa memória, são, pois, heterogêneos, e os indivíduos que os atravessam durante um mesmo período de tempo ou em momentos diferentes de sua vida são, portanto, o produto sempre variado dessa heterogeneidade dos pontos de vista, das memórias e dos tipos de experiência. O que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com os colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa e cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneira simples... Sem ser preciso postular uma lógica de descontinuidade absoluta ao pressupor que esses conceitos são radicalmente diferentes entre si, e que os atores saltam a cada instante de uma interação à outra, de um domínio de existência a outro, sem nenhum sentimento de continuidade, pode-se pensar - e constatar empiricamente - que todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis e que, no entanto, nós somos portadores (HALBWACHS 1968 *apud* LAHIRE, 2002, p.32).

Dentro do campo ideológico, há uma imensa magnitude de sistemas semióticos que são formados pela *coerção* de algumas esferas sociais que consolidam a imagem de um produto de consumo enquanto signo ideológico. O que significa dizer que ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o *universo dos signos*. Esse universo assume simbolicamente a forma de outra dimensão, ou realidade

ultrapassando o sentido originário do objeto representado (alimento) e assumindo parte de uma realidade que reflete e refrata outra realidade, que pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou aprendê-la de um ponto de vista específico. De forma análoga, podemos explicitar que somos espectadores de uma linguagem filmica explícita por imagens produzidas sob o ângulo de amplitude do olhar e das intenções do diretor do filme que por si só quer representar o campo de criatividade ideológica a que ele se orienta (MARTIN, 2013).

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, constituída na e da interação social, entretanto, não se pode lidar com isso de maneira aleatória. Portanto, é necessário que ambos os sujeitos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só desse modo, um sistema de signos pode se constituir. A consciência individual por si só é um objeto *oco* e sem sentido sem a influência do meio socioideológico. A consciência se faz através dos signos que são socioideológicos por natureza. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete a sua lógica e suas leis.

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Bakhtin: Volochínov (2009) descreve esse processo como:

ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão em todos os atos de interpretação (Bakhtin: Volochínov, 2009, p.38)

Este ser em formação a que o autor se refere é o sujeito em formação que encontramos na escola, e ao qual a nossa pesquisa está voltada. Esse ser está cotidianamente mergulhado nessas águas com ondas e crescente ecos e ressonâncias verbais de campos ideológicos diversos que moldam os signos ideológicos. Portanto, se torna *mister* a corporificação desses signos ideológicos no apoio das palavras, isto é, é acompanhado por elas como no pensamento verbal exposto pela teoria do desenvolvimento de Vygotski (2001), cujo propósito é colocar como central a preocupação em compreender as relações entre pensamento e palavra, generalização e comunicação.

Em nossa investigação, a compreensão de como a criança experimenta o drama da vida,

se evidencia pela apropriação das palavras dos outros, pela incorporação de papéis e posições sociais, da maneira como ela trabalha com as imagens objetivando-as. Assim sendo, a linguagem se apresenta como nosso principal instrumento analítico nesse trabalho. A Educação da Alimentação quando trabalhada por esses princípios, corrobora com a afirmação de que o homem precisa das elaborações anteriores (dizeres e memórias precedentes) para se adaptar a esse mundo, muitas vezes as repetindo, mas também e sobretudo, às criando com base em processos imaginativos que se apoiam na experiência presente. E, a essa atividade criadora que faz o homem erigir-se ao futuro transformando o seu entorno e a sua realidade (VYGOTSKI, 2009).

Nesse sentido, perceber a qualidade e educar o paladar significa, portanto, ir ao encontro da relação com o alimento, que não pode ser eliminada, mas transformada em parte integrante das próprias experiências cognitivas. O que em exercício consciente provoca no indivíduo a capacidade perceptiva na busca do saber "endocorpóreo" e da sua complexidade, deixando interagir a multiplicidade de objetos e experiências com o próprio sistema psicofísico, objetivando a elaboração de valores que abarcam os nossos aprendizados e enfim a nossa tomada de posição no mundo (PERULLO, 2013).

A atividade gustativa posta e observada por esse *viés* pressupõe um exercício de sentidos do paladar que recebem as impressões corporificadas por uma maneira de pensar de ontem reelaborada pela maneira de pensar e objetivar o real de hoje que já o *é* totalmente *nova*, afinal, já não é o passado, mas o passado associado a elementos do presente e retocados por aspectos intencionais e motivacionais de um futuro (CLOT, 2010).

O que afirma a percepção gustativa enquanto uma percepção ambiental, haja vista que se constitui de uma mistura de forças heterogêneas - químicas, biológicas, psíquicas, culturais e sociais- e que, por muitas vezes expressam valores diferentes, conflitantes entre si. Por isso das experiências gustativas serem múltiplas e diferenciadas, às vezes, saboreamos pelo prazer desnudo; outras vezes, por meio de esquemas e códigos culturais bem determinados, utilizamos desses dois acessos em escalas e intensidades diferentes (PERULLO, 2013).

A criança, no decorrer do processo de conquista da linguagem verbal, reorganiza novas formas de se expressar, que está ligado e relacionado a processos individuais de consciência que ligam os dois processos, os de desenvolvimento de pensamento na forma volitiva, afetiva e intelectual. E como num sistema semântico dinâmico representa uma unidade de análise que

é a *palavra*, ela permite externalizar e revelar um movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento à atividade concreta do indivíduo (OLIVEIRA, 2008).

Freire (2004, p. 79), foca a dimensão social dos ambientes de vida, sob a responsabilidade das ações humanas: “o mundo não é, o mundo está sendo”, o que pressupõe a conscientização de si e do mundo, como processo contínuo, é inacabamento e inconclusão na busca do ser mais, pois “a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não termina jamais” (FREIRE, 1980a, p. 27). E, se o homem e o mundo não estão acabados, é impossível elencar e fechar as possibilidades das formas de representação de sua palavra, haja vista que *esta* revela um mundo *prosaico bakhtiniano* potencializador de gêneros discursivos que modulam as enunciações (DICKMANN; CARNEIRO, 2019) (MACHADO, 2005).

O contato entre vida e enunciado, modulado pelo gênero, imprime um tom, uma entoação expressiva à enunciação. A entoação expressiva resulta das leis que regem a interação discursiva, ou seja, do tato, conjunto de códigos que comandam a interação discursiva, situada nas fronteiras do verbal e não-verbal. Tato é a forma de uso, a forma que o artista canta, narra, representa e expressa suas emoções, sentimentos, etc; trata-se de um processo de realização do objeto estético¹⁷ como um processo de transformação sistemática de um conjunto verbal situado no presente, mas que ao mesmo tempo, recorda e renova-se no seu passado. Essa dimensão permite aos sujeitos, pelo diálogo, interpretar a realidade para transformá-la, tornando o diálogo um ato criador de uma nova realidade (MACHADO, 2005).

Tal posicionamento exige de educadores/professores um trabalho que viabilize habilidades em uma Educação Ambiental crítica, tratando as relações sociedade-natureza como questões sócio-políticas, impondo novo modo de pensar a sociedade, superando dicotomias reducionistas, o consumismo e padrões de produção insustentáveis. Nesse sentido, é primazia

¹⁷ Para Freire (2004, p. 39) há uma íntima relação da “[...] formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.” A dimensão estética é a boniteza da práxis transformadora, é a decência e a formação moral dos sujeitos, é quando o processo de construção de conhecimento se encharca de sentido, é a capacidade de encantamento com o inédito viável, é o ato político em favor dos oprimidos e oprimidas, é a liberdade se constituindo no processo coletivo. É assumir a totalidade da formação humana, a criatividade, a afetividade, razão, desejos, emoções, despertando a sensibilidade para o entorno socioambiental, sendo amorosos e, ao mesmo tempo, rigorosos e críticos (HENZ, 2012 *apud* DICKMANN; RUPPENTHAL, 2017, p.12 e 13).

que a realidade-ambiente¹⁸ do aluno se torne mediadora do processo educativo visando “um processo de emancipação que permita o surgimento de novas formas de reapropriação do mundo” (LEFF, 2002, p. 219) (DICKMANN; CARNEIRO, 2019).

3.1 O conceito de Vivência

Após a Revolução de 1917, Vygotski escreve o seu primeiro livro em que inclui discussões a respeito à vivência e emoções. Ele nasceu em Orsha, na Bielo Rússia, em cinco de novembro de 1896, numa família de origem judaica.

O pai de Vygotski era uma figura respeitada nos círculos culturais locais. O que de certa forma proporcionou a aproximação do autor com a discussão das artes, linguística e estética desde muito cedo. A literatura, na Rússia, ocupava um papel extremamente politizado, o que proporcionava um ponto de análise e um ponto de partida para as discussões políticas e históricas, conforme tal premissa os autores eram considerados enquanto profetas e críticos sociais.

Em “A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca” (1916/1999), texto de Vygotski que foi utilizado enquanto dissertação de seu curso de mestrado, o autor já empregou e utilizou categorias fundamentais para o conceito de *pereživânie* que em português traduz como *vivência-vivenciamento*, “a tradução da palavra *pereživânie* (vivência, vivenciamento), muito usada na monografia de Hamlet é bastante difícil, conforme Bytsenko, tradutora de Biéli e o linguista Bóris Schanaiderman” (TOASSA, 2009, p.55).

Trata-se de um termo usado no cotidiano da língua russa e nos círculos de crítica literária do ano de 1910 e 1920, contudo, Vygotski dota-o de um caráter extremamente singular, de traços conceituais relativamente originais e consistentes, embora diversificados, em textos que vão de 1916 a 1934. Segundo o professor Paulo Bezerra, tradutor de várias obras de Vygotski “A transcrição do termo correto em português é *pereživânie*. *Pereživânie* é um estado

¹⁸ Sob esse foco, Morin (2006, p. 35) afirma: “O conhecimento dos problemas-chave [...] é o próprio mundo. [...] O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.” Daí, a Educação e, a mais, a Educação Ambiental têm o desafio de possibilitar conhecimentos pertinentes – para além de saberes desunidos, divididos, compartimentados – uma vez que os problemas são cada vez mais “multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.” (DICKMANN; CARNEIRO, 2019, p.11)

psicológico especial, é a presença de sensações ou sentimentos vividos por alguém” (TOASSA, 2009, p.56). Isto é, o resultado de sensações e sentimentos experienciados se traduz como vivência, que é o ato de experimentar tais sentimentos e sensações que segundo o professor traduz-se como vivenciamento (TOASSA, 2009).

O linguista Bóris Schnaiderman nos ensina que os verbos em russo se agrupam em pares. Um deles é *perejit* e *perejivát*, ambos originários do verbo *jit*. E, em sentido amplo, tanto *jit* quanto *perejit* significam viver. Schanaiderman afirmou que “Pieriejit é sofrer algo. Piér dá sempre a ideia de ‘através de’, dá uma ideia de ‘trans’, ‘através’. Então, quer dizer, ‘você atravessou um pedaço de vida difícil’” (TOASSA, 2009, p.57). Um verbo imperfectivo da língua russa que considera o *vivenciamento* enquanto algo inacabado que está em *devir*.

No livro “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” (1916/1999) é possível visualizar a função linguística desse termo *vivência* que estende-se ao passado e ao futuro da existência humana, presentificando elementos importantes na orientação de nossas ações. Assim, as vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes, pois envolvem necessariamente qualidades emocionais e uma série de percepções, o que implica o sujeito enquanto parte do mundo e influenciado por ele. A vivência, mesmo em linguagem cotidiana, consiste em um processo psicológico que implica o fato de existir; o que é uma verdade totalizante, complexa e dinâmica do psiquismo histórico-cultural (TOASSA, 2009).

Dessa forma, o conceito de *vivência* (*perejivânie*) em Vygotski designa tanto a apreensão do mundo externo do sujeito quanto a sua participação nele, quanto, *também*, a seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica” que é passível de simbolização e tomada de consciência). Ou seja, o modo como o mundo nos afeta e torna-se, assim, apreensível, inicialmente através de processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos. Essa premissa desvela o padrão *monista* defendido pelo viés teórico e epistemológico vygotskiano em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos sentimento (TOASSA, 2009).

O conceito de reação estética é muito próximo de vivência estética. Os estudos da recepção da arte faziam-se por esquemas experimentais extremamente simplistas do tipo estímulo-reação, que segundo o bielo-russo começavam pelo final, ou seja, por uma análise do prazer extraído da vivência estética. E, em oposição a esse enfoque, nas suas primeiras abordagens genéticas, Vygotski defendeu o estudo da gênese das reações estéticas, segundo o qual as emoções de caráter estético são criadas no contato com a obra de arte. A psicologia, por esse viés, é objetiva e dialética pois pressupõe a arte como um produto social, dirigido a

provocar um determinado efeito no seu público-alvo; segundo Vygotski “quando cada um vivencia uma obra de arte, ela converte-se de social em pessoal” (VYGOTSKI, 1925/2001b *apud* TOASSA, 2009, p.87).

Vygotski indica que o impacto de uma obra jamais poderia ser o mesmo para cada apreciador, mas o psicólogo da arte pode analisar as leis de construção que o produzem, na sua generalidade. Na reação estética, se apresentam como resultado um conjunto interativo das partes mínimas que compõem a obra com a vivência como um *todo*, a qual o leitor acrescenta suas emoções, suas interpretações. Para ele “a arte é a técnica social dos sentimentos - um meio racional de interferir na dinâmica emocional da sociedade” (TOASSA, 2009, p.89); nesse caso, o autor não diferencia conceitualmente emoções (*emotsi*) e sentimentos (*tchuvstvo*) (TOASSA, 2009).

Em relação a dignidade da vivência do ato alimentar, ela pode exercer um amplo efeito intelectual-afetivo, ampliando a nossa visão sobre todo um campo de fenômenos, levando-nos a vê-los com outros olhos e a unificar os fatos dispersos pertencentes a uma cultura entendida como aquisição de conhecimentos específicos em relação ao alimento, ao modo de prepará-los e consumi-los, enfim, e que segundo Emmanuel Lévinas “concebem o nutrimento como estrutura essencial de intencionalidade, ou seja, da relação básica entre o homem e o mundo” (LÉVINAS *apud* PERULLO, 2013,p.133).

“Nós não vivemos para comer; mas também não comemos para viver. comemos porque temos fome” (GOLDSTEIN, 2010). Este trecho destaca de que forma a dimensão nutritiva primária é expressão de um *conatus*¹⁹, de um instinto vital que não é, segundo o filósofo, nem mesmo “somente” hedônico, mas algo ainda mais básico: é o desejo de vida, e a vida é relacionar-se com o outro (PERULLO, 2013, p.133).

Contudo, assimilar alimentos - isto é, assimilar a energia para o equilíbrio biológico e o funcionamento de processos metabólicos - significa, em sentido pleno e completo, desejar. O primeiro específico significado do alimento consiste em seu *ser* para o consumo, em sua grande cadeia da transformação energética que une fatos biológicos, químicos e físicos, fatos psíquicos e fatos sociais. A capacidade gustativa implementa uma sensibilidade perceptiva em relação à nuances mínimas nas diferenças qualitativas dos objetos experimentados, mas também

¹⁹ O *conatus* é a expressão de um corpo e de uma mente conectados, que se expressam ao mesmo tempo como atributos diferentes. No corpo é essa capacidade de ser afetado juntamente com essa mobilidade de suas partes que o constituem sem levá-lo a se desfazer. Essa característica é que permite que o corpo mude, amplie, os afetos dos quais é capaz. Uma mobilidade, um desdobramento de suas habilidades, o permitem se comportar, agir, de novas maneiras. Disponível em: < <https://razaoinadequada.com/2013/07/27/espinoza-conatus/>> Acesso em março de 2021.

diferenças mínimas dos contextos de experiências e das conexões, nas quais as qualidades dos objetos emergem (a relação com o alimento muda porque mudam as condições ambientais, os fatores econômicos, os modos de produção, os estilos e as tendências) (PERULLO,2013).

3.2 As estruturas do gosto

Esse trabalho se encontra ancorado em princípios da Slow Food que é uma organização gastronômica sem fins lucrativos, fundada em 1986 que possui enfoque na agricultura sustentável e na produção artesanal de alimentos, facilitando o contato entre produtores e consumidores. O movimento nascido na Itália procura quebrar a lógica da padronização do alimento, na pequena cidade de Bra, no norte italiano, o ativista alimentar Carlos Petrini fundou o Slow Food como uma associação *enogastronômica*²⁰, com o objetivo de defender e apoiar a boa comida, o prazer da mesa e um ritmo de vida mais lento.

Para o Slow Food, o alimento deve ser bom, limpo e justo. Dessa maneira, o bom é traduzível como o “gostoso”, aquele alimento que traz à memória coisas boas e tem haver com a memória gustativa e que é relativo à cultura de cada um. O limpo está ligado a produção sustentável e respeito com o meio ambiente, o bem-estar do animal, e dos homens e mulheres que trabalham para produzir este alimento. E, o justo tem haver com justiça social, um preço justo tanto para quem consome quanto para quem produz, e a questão do acesso ao coprodutor que o adquire da forma mais direta possível. Faz parte da cultura, das tradições, dos saberes populares e da experiência de diversos povos e grupos.

Engajando os povos da cidade, do campo, da água e da floresta, une forças para construir alternativas capazes de responder a desigualdade, exploração e sofrimento que somente se agravam em nome do desenvolvimento. Além disso, por meio de projetos que promovam a dignidade dos trabalhadores e o respeito à natureza, valoriza os saberes das culturas tradicionais, a diversidade local e as inovações sociais (SLOW FOOD, 2021, p.1)

A arca do gosto é um dos projetos da Slow Food, e consiste em um catálogo mundial

²⁰ Enogastronomia é a arte de combinar vinho e comida, que pode ser feita por contraste ou similaridade. Disponível em: < <https://www.artwine.com.br/vinhos/enogastronomia> > Acesso em março de 2021.

de produtos gastronômicos ameaçados de extinção, mas ainda vivos e com potencial produtivo e de comercialização. No Brasil, estão catalogados 21 produtos, tais como: o pequi e a cagaita, originários do Cerrado; o palmito Juçara, da Mata Atlântica; o guaraná nativo Saterê-Mawê, da Amazônia; o pinhão, da Serra Catarinense, e o umbu, da Caatinga (MACEDO, 2021).

Natureza e Cultura. Sujeito e Objeto. Mente e Corpo. Alto e Baixo. Contraposições que são comuns, frutos de uma concepção antiquíssima, mas que ainda infligem-nos/reflete/refrata em nossos pensamentos e que utilizamos na linguagem com frequência, dissolvem-se como névoa ao sol quando o tema posto em reflexão é o Paladar. Um “sentido” que nem sempre recebeu o respeito que merece, entretanto, constitui um caráter específico de lugar privilegiado - de extremo interesse heurístico - para repensarmos as nossas colocações e o significado dos conceitos confortantes, dos quais normalmente nos servimos, logo, dedicar tempo ao Paladar pode tornar-se intelectualmente subversivo (PERULLO, 2013).

Nicola Perullo delinea uma teoria da experiência como dimensão específica da estética do Paladar. Do e no Paladar, como relação estética, se unem indissoluvelmente os seus protagonistas (o sujeito, que come, e o objeto, que é comido), equiparando biologia e cultura, o gesto e pensamento.

Refletir sobre os significados nem sempre evidentes do que fazemos, sobre a razão, muitas vezes subentendida, que governa nossas pequenas escolhas cotidianas, sobre a relevância das ideias, que sempre acompanha o gestual, é um exercício que considero exemplar no plano ético e também no científico: significa reconhecer de fato a profundidade de cada uma de nossas ações, mesmo que sejam “inações”, ou ainda da indiferença, que não deixa de ser um dos modos possíveis de nos relacionarmos com o alimento, o qual- segundo Perullo- merece uma atenção não menos atenta do impulso ao prazer ou do desejo de conhecer (MONTANARI *apud* PERULLO, 2013, p.7)

A proposta de valorizar o paladar como uma relação estética aponta uma direção diferente: promove uma abordagem mais flexível e compreensiva, aberta, leve e laica; uma abordagem que crê no valor do alimento e do paladar que significa e implica independente dos estilos de vida (elevado); também não significa crer em fetichismos alimentares ou em pedantismos fundamentalistas, com suas decorrentes manias e obsessões pela gula, mas, sobretudo, crer no valor deles significa compreender de que forma, mediante a experiência alimentar, é possível explorar pelo menos uma grande parte das relações humanas, cotidianas

e ordinárias, de acordo com uma perspectiva vital e fecunda²¹ (PERULLO, 2013).

Vivemos uma fase histórica na qual nossa sociedade ocidental apresenta-se muito interessada pelo alimento, e tal fato ocorre em meio a uma conjuntura complexa de contaminação de modelos, ideologias e atitudes que exorbitam e atingem aspectos da cultura e civilização. E, nesse sentido, conferir um pouco de clareza conceitual a este universo nos oferece caminhos e alternativas perceptíveis de como re-trabalhar esse saber: o sabor do saber.

Portanto, o percurso da Educação Sensorial se mostra como uma alternativa. Uma alternativa de transformação das formas de como se vê, se percebe, se concebe e conhece um saber. Através de noções básicas, e pequenas, mas ao mesmo tempo amplas, da degustação. Posto isso, o trabalho que se apresenta nesta dissertação colabora na construção de práticas didáticas e metodológicas que integrem os protagonistas em cena objetivando uma abertura à reflexão desses temas que em meio a sensações e sentidos contribuem para a construção de um primeiro vocabulário da/na degustação.

3.3 A arte culinária e o confronto com o “Outro”.

As técnicas de cozimento, os temperos, a arte de combinar os alimentos, a ordem e a sucessão dos pratos encontram-se consubstanciados a uma razão de ser, a um “discurso sobre a alimentação” que considera a cozinha como um elemento fundamental de transformação/correção da natureza. Durante muito tempo, o temperar era tornar o alimento mais gostoso, mas agradável ao paladar, e com isso mais digerível, mas também, por outro lado, o temperar era modificar a natureza de um alimento, corrigindo o que se pode ter de insalubre (MONTANARI, 2013).

Essa arte culinária dialoga com a ciência dietética que tem um papel primordial na formação da cultura alimentar e gastronômica da Antiguidade. O que torna a cozinha e a dietética partícipes de um mesmo universo semântico, elas falam a mesma linguagem, uma vez

²¹ Para Perullo, uma correta compreensão do paladar requer uma dimensão qualitativa, que demanda a narração de cada experiência, singularmente, sendo que cada um tem, articulações próprias. As noções de valor e qualidade constituem a estrutura da dimensão empírica e relacional do paladar, mas não a exaurem; (...) De fato, o paladar está sempre ligado a uma dimensão biográfica e (para quem escreve a respeito) autobiográfica, peculiar (porque o alimento é internalizado, sendo a nossa primeira relação com o mundo), o que nos impede de tratá-lo como objeto “a distância”. (PERULLO, 2013, p.17).

que os critérios de gosto e saúde se combinam. A comida auxilia na intermediação entre culturas diferentes, abrindo o sistema culinário a todas as formas, as mais amplas possíveis, de cruzamentos e contaminações (MONTANARI, 2009).

O confronto com o “outro” permite não apenas avaliar, mas criar a nossa própria diversidade. O que significa que as identidades culturais se modificam e são redefinidas, sempre, na adaptação e readaptação a situações novas. Essa perspectiva compreende a alimentação por suas dimensões simbólicas conectadas em rede, via conexão bio-antropológica, que traduz uma biodiversidade cultural cujas as identidades alimentares não devem ser enclausuradas em uma concha, mas, sim, conectadas (MONTANARI, 2009).

A estética do paladar é, então, também uma estética da relação e da implicação, o que antevê e transpassa oposições rígidas entre mente e corpo. A experiência gustativa tem esse poder, o de conceber prazer e conhecimento interligando as funções ditas “inferiores” e os processos mais simples - como os ligados a nutrição- às “superiores” e complexas- o pensamento reflexivo, a arte- obviamente que cada qual em sua respectiva gradualidade. Nesta acepção, natureza e cultura são expressões de um *continuum* ambiental, com atores diferentes capazes de interagir- seres humanos, animais, vegetais, minerais e tudo o que for elaborado e construído (PERULLO, 2013).

O Gosto é um sentido particular que é inseparável dos outros quatro sentidos: a comida envia mensagens relacionadas aos nossos cinco sentidos e essas percepções começam muito antes da comida entrar na boca. Comer faz você viver, comer proporciona prazer e comer cria convívio e compartilhamento. A degustação captura a história da comida e desenvolve o prazer, esses princípios dialogam com alguns tópicos das dez competências dispostas no documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira (FRANÇA, 2019).

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

Valorizar a diversidade de saberes nos introduz na questão da importância do Outro e

do Social para a constituição e desenvolvimento do sujeito. No processo cognitivo há a internalização das experiências sociais, nesse sentido, as representações coletivas precedem as individuais, essa é a grande novidade de uma abordagem sócio interativa de cognição, onde a língua se constitui como representação simbólica ligada a práticas sócio - históricas e não funciona no vácuo. E essa internalização da linguagem contribui para o processo de compreensão de mundo de uma criança que a utilizará como ferramenta para a solução de seus problemas.

Para Bakhtin, “o corpo não é algo que se baste a si mesmo, tem necessidade do outro, de outro que o reconheça e lhe proporcione sua forma”²²(BAKHTIN, 2003, p.48). Toda a parte verbal de nosso comportamento, quer se trate de uma linguagem interior ou exterior, não pode ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente. Essa é a premissa do dialogismo *Bakhtiniano* que está embasado em três posicionamentos: um sobre a natureza do social: a sociedade é de essência intersubjetiva; um segundo sobre a natureza do signo: o signo é para agir; um terceiro, enfim, sobre a natureza do sujeito: o sujeito é feito do que ele não é.

Na origem dessa tríplice tomada de posição existe a ideia de que o reconhecimento do sujeito e do sentido é indispensável para a constituição de ambos. Vinda com a enunciação, a alteridade faz parte da unidade, isto é, o homem emerge do outro. Quando falamos, não estamos agindo sós. Todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas do outro. E em decorrência dessa reciprocidade, toda a ação verbal toma a forma socialmente essencialmente de uma interação. Sendo assim, segundo Bakhtin, o enunciado é produto da interação entre os interlocutores e de toda a situação social complexa em que ele surgiu (BRAIT, 2005).

Nesse enfoque, o dizer do sujeito falante não se limita a uma soma de alterações socialmente definidas e o próprio sujeito deve ser visto como qualitativamente distinto da soma de suas partes. O próprio sujeito falante vai avaliar os conflitos de significação e assimilação e se estes devem ser ativados ou não. Deixando um espaço para o outro no sujeito, sem que ele o

²² A corporificação em Bakhtin é utilizada como meio relativamente simples e eficiente de demonstrar sua concepção de mundo acerca da inacabamento, uma das bases de sua teoria. É aqui que o Bakhtin filósofo encontra o Bakhtin professor que, numa linguagem quase poética, leva o leitor a descobrir, por meio de seu próprio olhar sobre si mesmo, que em sua constituição enquanto sujeito/pessoa é indispensável a participação do outro. (...) A minha percepção real apresenta diversas lacunas que não conseguem ser preenchidas ainda que eu busque traduzir minha expressividade na linguagem interna de meu auto-vivenciamento, porque as expressões das minhas emoções e dos meus posicionamentos enquanto indivíduo – minhas reações volitivo-emocionais - são direcionadas a um universo situado fora de mim (TEIXEIRA, 2019, p. 2, 4).

saiba.

Reelaboramos vivências através das mudanças nas visões de mundo e adotamos posturas com as pessoas que nos relacionamos e com o meio em que vivemos ressignificando a nossa Educação da Alimentação, e esse processo exige, cada vez mais, a internalização de um saber ambiental emergente num conjunto de disciplinas, visando a construir um campo de conhecimento capaz de captar as multicausalidades e as relações de interdependência dos processos de ordem natural e social que determinam as estruturas e mudanças socioambientais (JACOBI, 2003 e 2005).

Nesse contexto, as práticas educativas devem apontar para propostas pedagógicas centradas na mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. Eis o desafio que se coloca que segundo Morin (2003 *apud* JACOBI, 2005, p.9) é “uma reforma do pensamento”. O desenvolvimento infantil está totalmente suscetível ao ambiente escolar, pode-se dizer que um processo de reconstrução interna (dos indivíduos) ocorre a partir da interação com uma ação externa (natureza, reciclagem, efeito estufa, ecossistema, recursos hídricos, desmatamento), na qual os indivíduos se constituem como sujeitos pela internalização de significações que são construídas e reelaboradas no desenvolvimento de suas relações sociais. Trata-se de um aprendizado social, baseado no diálogo e na interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que podem se originar do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno. Assim, a escola pode transformar-se no espaço em que o aluno terá condições de analisar a natureza em um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada (VYGOTSKI, 2001); (JACOBI, 2005).

3.4 Pensar o alimento?

O pensamento humano é algo singular, bizarro no universo; ele não reflete o real, ele o traduz, não reflete o mundo, faz uma representação dele (MORIN, 1993, p.93).

Pensar a respeito do que comemos é um exercício viável, possível e necessário. Antes de nos alimentar, nos relacionamos com a comida, ela nos dá sinais, conta a sua história de “como” chegou até nós, portanto, é necessário elucidar esses caminhos que se encontram

“amorfos” em meio à automatismos cotidianos que nos ludibriam quase sempre a consumir às pressas, colocando a importância dessa temática à margem.

Hoje, subtrai-se ao ser humano a possibilidade de produzir e elaborar o próprio sustento alimentar de forma autônoma. Essas mudanças provocam um empobrecimento perceptivo causando um distanciamento de uma cadeia produtiva- esferas de produção e consumo- o que de certa forma torna mais difícil o pensar o alimento em termos relacionais, e é também por isso que vemos frequentemente atitudes de total indiferença em relação ao sabor (PERULLO, 2013).

A ideia monista e evolucionista da cultura e da estética não vê na produção industrial dos alimentos nem como um bem nem um mal em si: seu significado e seu valor residem na evolução do pensamento humano sob aspectos tecnológicos, que enquanto tais representam um enorme recurso evolutivo e de adaptação. Reavaliar o paladar pressupõe fugir de mal-entendidos e distinções entre os modos de fazer, as "criações" da mente humana e as "execuções" repetitivas e mecânicas, ademais esse caminho costumeiro nos leva a errôneas posições entre mente e corpo, cultura e natureza (PERULLO, 2013).

Sobretudo, a culinária e as técnicas de preparo, bem como a culinária artística, não pode e nem deve levar em conta um olhar de caráter longínquo e excepcional, ao qual o cozinheiro seria um arquiteto ou um designer, ou, ainda um artista conceitual, mas sim original, parasitário, pois pressupõe os códigos e costumes inerentes a marginalidade perceptiva do corpo, saber endocorpóreo por excelência - um saber que nasce e se desenvolve através do corpo e no corpo, inconcebível de outra forma-, o paladar precisa ser observado, ser refletido, ser introspectado, mas também ser expresso, compartilhado e conceitualizado para poder ser avaliado e utilizado em todas as suas potencialidades. Assim:

O alimento não é apenas- e esta afirmação vale como: não se reduz simplesmente a- um conceito social; em outros termos: comer é uma atividade em que, sob muitos aspectos e a cada experiência, a natureza comparece. Após o prazer, o saber, a experiência alimentar como sabedoria e conhecimento nos leva, por sua vez, às intenções conscientes, à idade adulta e às evoluções culturais, à “vestidura”. É um campo vasto e fascinante, graças ao qual problemas de linguagem, identidade e simbolismo podem ser enfrentados (PERULLO, 2013, p.42)

Portanto, o paladar acaba saindo de cena quando o alimento assume a sua função puramente nutritiva e energética. Para Perullo " O paladar está nas margens da teoria, e constitui uma teoria das margens. É narração e relação, objeto fugaz e etéreo de reflexão "

(PERULLO, 2013, p.43), o que se subentende como uma integração necessária do campo empírico e perceptivo, sem a qual não conseguiríamos compreender nada do paladar como relação estética.

Cada experiência gustativa está inserida em um cenário de sentido que a diferencia; e as suas modalidades de acesso - o prazer e o saber - quase nunca estão separados de forma rígida. O prazer desnudo ocorre em cenários de sentido, e daqui decorre sua historicidade e sua contextualidade. Nas reflexões gastronômicas e nas biografias de cozinheiros e gastrônomos é muito comum, os avós serem as referências privilegiadas do acesso apaixonado pela matéria alimentar, inclusive, no *best-seller Une Gourmandise*²³, de Muriel Barbery, Monseieur Artens, um dos mais importantes críticos gastronômicos, revela:

Creio que toda a minha carreira tenha se originado nos perfumes e odores que dali saíam e que, desde criança, me faziam enlouquecer de desejo. Sim, literalmente enlouquecer de desejo. Temos apenas uma vaga ideia do que seja o desejo, o verdadeiro desejo, aquele que hipnotiza, que toma posse de toda a alma, que nos assedia por todos os lados, até atingir a loucura, até que você fique possuído, disposto a qualquer coisa por uma mísera migalha, por uma gota do que está sendo cozinhado ali, bem debaixo do seu nariz, refêem daquele perfume satânico! (BARBERY, 2000 *apud* PERULLO, 2013, p.55 e 56).

Por meio de tais percursos, a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la, e a definição do gosto faz parte de um patrimônio cultural das sociedades humanas que varia no tempo e no espaço, de acordo com as adaptações e transmutações sociais. Para SACRAMENTO (2009, p.17) “os aromas sugerem acontecimentos, relembram histórias, narrativas e receitas presentes no âmbito familiar ao longo do tempo”, portanto, a comida aguça os sentidos e imaginação trazendo, sobretudo, importantes detalhes acerca da vivência de determinados povos e culturas, “mas o que nos dá prazer de sermos o que somos estará presente naquela comida que nos pertence que nos faz lembrar o que está inscrito na nossa memória” (SANTOS, 2006, p.33).

Os hábitos e tradições alimentares constituem uma herança cultural que é recebida junto com o leite materno e que permanecerá tanto no nível consciente baseado em prerrogativas religiosas ou dietéticas como no nível inconsciente das mentalidades e dos gostos coletivos. Desse modo, um sistema alimentar funciona não exclusivamente para satisfazer as nossas necessidades, mas para expressar um paladar cultural e historicamente formado. A fome,

²³ Tradução para o italiano como *Estasi Culinarie*; e no português foi publicado sob o título *A morte do gourmet*.

enquanto necessidade natural, pode ser satisfeita por qualquer alimento, do mesmo modo que a sede pela água, entretanto, o paladar está associado a modalidades distintas de comidas e bebidas que carregam uma simbologia particular provocando uma simbiose nos aspectos psico-sócio-biológicos que constituem o *sapiens*.

Existem as formas específicas de preparação, apresentação e consumo, além de fatores afetivos que interligam o desenvolvimento humano como um todo, o que conduz a nossa reflexão de que *no* e *do* paladar situa-se o centro das identidades individuais e coletivas, pois “as formas de alimentação podem dizer algo importante não apenas sobre as formas de vida, mas também sobre a estrutura de uma sociedade e sobre as regras que lhe permitem persistir e desafiar o tempo” (ROSSI, 2014,p.32) (GONÇALVES, 2004).

Diz Cascudo (1983[1963]): "A escolha de nossos alimentos diários está intimamente ligada a um complexo cultural inflexível. O nosso *menu* está sujeito a fronteiras intransponíveis, riscadas pelo costume de milênios". Assim, o paladar não pode ser facilmente modificado por políticas públicas fundadas no argumento médico de que determinados alimentos oferecem um maior valor nutritivo. Para Cascudo (1983 [1963]), é indispensável ter em conta o fator supremo e decisivo do paladar. Para o povo, não há argumento probante, técnico, convincente, contra o paladar...". Modificações do paladar, argumenta, dependerão da mesma fonte de sua formação: o tempo (GONÇALVES, 2004, p.4 e 5).

Comer conecta os seres humanos com suas necessidades individuais, passageiras e eventuais “uma refeição envolve tanto relações no contexto doméstico quanto situações altamente ritualizadas, cujos parceiros são criaturas distantes, como divindades, santos e mortos” (Cascudo, 1983 *apud* GONÇALVES, 2004, p.7). E, assim, como um sistema culinário pode ser considerado como um conjunto de práticas e representações que estão intimamente ligadas e integradas a determinadas cosmologias, unindo pessoa, sociedade e o universo identificando a posição e o comportamento do ser humano nessa totalidade, as preferências alimentares, os modos de cozinhar, as formas de apresentação dos alimentos, as maneiras de mesa, as categorias de paladar ou gosto, todos esses elementos inter-relacionados compõem um código cultural por meio no qual se realizam mediações sociais e simbólicas (GONÇALVES, 2004).

Por esse preâmbulo, a fenomenologia do paladar nos mostra que o alimento é o elemento da convivialidade por excelência, pois através de imagens e representações, assim como através da linguagem e expressões de juízos nos apresenta uma necessidade biológica tão cara quanto ao valor cultural enraizado e profundo tornando-se parte da nossa própria natureza.

3.5 Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos

É a distinção entre os conceitos cotidianos e científicos que permite melhor compreender o papel que Vygotski atribui à escola. Os conceitos cotidianos não necessitam de um quadro institucional, pois a criança os forma e os apreende em sua atividade prática na comunicação imediata com as pessoas ao seu redor, isto é, nas situações informais de aprendizagem. Dessa maneira, o fato de eles se formarem na experiência e no contato direto com o mundo explica que eles têm um nível de abstração pouco elevado.

Por outro lado, os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, visto que a referência em que eles operam não é imediata e nem direta. Eles sempre se realizam por intermédio de outros conceitos, logo, a relação do conceito científico é com os objetos do mundo e com outros conceitos. Como por exemplo, os conceitos cotidianos. Um exemplo bem simples que podemos colocar é o trabalho com o ensino da linguagem escrita, a qual uma das condições requeridas para a sua aquisição é a decomposição e recomposição da linguagem oral, tanto no plano fonético quanto no plano sintático e semântico, a linguagem oral deve ser usada como “mediadora” para a aprendizagem do escrito (FRIEDRICH, 2011).

Vygotski aborda duas funções essenciais que têm uma parte ativa na aprendizagem escolar: o caráter consciente e o voluntário, a tomada de consciência e a intervenção da vontade. A tomada de consciência de um conceito é indispensável para utilizá-lo voluntariamente, o dominar significa então “poder fazer voluntariamente”. Quando a criança entra na escola demonstra alguns “saber-fazer”, mas não sabe que os possui, podemos ver claro isso no exemplo da linguagem, na pronúncia das palavras que elas fazem com facilidade, mas sem a consciência das letras que as compunham.

A atividade de pronúncia se desenvolve na maioria dos casos de uma maneira involuntária e inconsciente, sendo, portanto, espontânea. Portanto, a criança utiliza de normas e conjugação na sua fala sem a devida conscientização desse uso, ou seja, dessa utilização, ela os repete conforme apreendeu do social de maneira involuntária, e é tarefa das disciplinas escolares e da mediação escolar professor-aluno como um *todo* esclarecer ou clarear os elementos que interligam esses dois processos de neoformação (FRIEDRICH, 2011).

Dessa forma, o aprendizado escolar se trata definitivamente, de aprender a dominar ou desenvolver um sistema voluntário de aprendizagem que é independente dos automatismos aprendidos e dos conhecimentos inculcados. A linguagem escrita e a álgebra são sistemas voluntários de signos e seu ensino tem por resultado não apenas a tomada de consciência sobre

o funcionamento da linguagem oral, mas também o seu domínio, do mesmo modo como o aprendizado da língua estrangeira é tornado consciente pelo uso de certos traços da nossa própria língua, o que permite uma utilização dela de maneira voluntária. Quem aprende outro idioma, toma consciência das formas e normas da língua materna, aperfeiçoando os domínios sobre esse saber.

As aprendizagens escolares baseadas na acepção demonstrada e configurada na interfluência entre os conceitos espontâneos e os científicos é o objetivo primário e o resultado esperado dos ensinamentos escolares que possuem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Dessa maneira, se instaura uma interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Essa afirmação reflete-se em um conceito que é bem conhecido nos últimos anos: trata-se da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” antecipa os desenvolvimentos possíveis, isto é, aquilo que a criança conseguirá fazer se acompanhada por um adulto na resolução de tarefas e problemas, é o movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, para Vygotski, nisto constitui-se o foco dos ensinamentos escolares. A origem desse conceito veio da área da biologia na qual se utiliza o termo de “períodos sensíveis” para designar e delimitar um lapso de tempo bem específico, durante o qual o organismo é particularmente sensível às influências do meio.

Em síntese, didaticamente, o professor mostra, designa, acentua uma atividade no quadro, por exemplo, e depois pede a criança que continue a sequência das atividades sozinho, esse *continuar a atividade* não pode ser ensinado, trata-se de um processo produzido pela própria criança, é um resultado de seu desenvolvimento. Para saber fazer a atividade a criança deve desenvolver o conceito envolvido, que não é simplesmente, adquirido tal qual, mas desenvolvido por ela. E, assim acontece sucessivamente, por muitas vezes as tarefas escolares até que o professor veja um resultado conveniente. Esse exemplo ilustra perfeitamente as divergências entre as temporalidades próprias à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Dessa diferença entre esses dois pólos anteriormente destacados é que é introduzido o conceito de *mediação* à teoria vygotskiana. Que de maneira simples pode ser explicado, utilizando do exemplo anterior, assim: tudo que é mostrado pelo professor é usado como *instrumento* pela criança que se transforma ao mesmo tempo em objeto e sujeito, visto isto, para que a criança continue a atividade ela precisa constituir os seus conceitos de maneira ativa, o que demanda dela um processo autônomo, que a coloque enquanto protagonista da cena da aprendizagem moldando para si *um poder fazer*.

Logo, os saberes ensinados na escola, não podem ser transmitidos tais quais aos alunos; eles devem ser dados com objetivo de iniciar, proporcionar, instigar *um poder fazer* constituído no/do próprio aluno. E os instrumentos psicológicos, intercalados entre o sujeito e seus processos psíquicos melhoram o desdobramento do seu curso natural, e as aprendizagens propostas ao aluno visam lhe permitir *saber fazer*.

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismos/meio, tornando-as mais complexas. A tendência é que ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passem a predominar sobre as relações diretas. Principalmente quando pensamos na questão da importância da linguagem e dos signos como “instrumentos psicológicos”. Pois os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas, portanto, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como alguns instrumentos externos (OLIVEIRA, 2008).

O uso de mediadores aumenta progressivamente a capacidade de atenção e de memória, e sobretudo, permite maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. Sendo assim, a mediação é essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

3.6 O processo de internalização de um saber

Ao longo do desenvolvimento humano, ocorrem duas mudanças qualitativamente fundamentais no uso do signo. Nesse viés, a primeira aborda a utilização de marcas externas para a melhor fixação nos processos de memória, e que pode se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é denominado por Vygotski de *processo de internalização*. A segunda, é que são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações. Assim como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha ideia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na ausência (OLIVEIRA, 2008, p.35).

Os sistemas de representação da realidade - e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos - são socialmente dados. É o grupo cultural a que o indivíduo se

desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais propiciam a constituição dos instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. Vygotski utiliza o desenvolvimento do gesto de apontar, na criança como um exemplo que ilustra o processo de internalização de significados dados culturalmente.

Ao longo de várias experiências semelhantes, a própria criança começa a incorporar o significado atribuído socialmente, como que o próprio gesto de apontar significa o gesto de desejar. Então o movimento da criança em relação ao objeto desejado muda de direção, passa a ser dirigido para outra pessoa. Então, o movimento de pegar passa a ser o de apontar, com uma orientação voltada não mais para o objeto, mas para outra pessoa. Em suma, o significado do gesto é inicialmente estabelecido por uma situação objetiva, depois interpretado pelas pessoas que cercam a criança, e a seguir incorporado pela própria criança, a partir da interpretação dos outros (OLIVEIRA, 2008).

Segundo a perspectiva vygotskiana, a criança organiza seu pensamento através dos signos, isto é, das palavras, e as práticas sociais cotidianas inserem o indivíduo em um universo vasto linguageiro. A este patamar sócio-discursivo se nomeia como gêneros primários. Nesse sentido, o gênero é um instrumento psicológico, pois, afinal apropriar-se de seus mecanismos de funcionalidade interfere diretamente no desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. Para o interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos da experiência das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Para (SCHNEUWLY, 2004, p.38) “os gêneros textuais podem ser considerados como reguladores psíquicos poderosos para o desenvolvimento humano”.

Dessa forma, no ensino escolar é importante colocar os alunos em contato com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar possibilidades de reconstruí-las e delas se apropriarem. Apropriar-se de um gênero é apropriar-se de seus modos de fazer e de ser e, portanto, de se comportar em dada situação social. E essa apropriação é o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004).

As palavras são um recurso muito importante para as crianças, pois as fazem superar o campo natural sensitivo e perceptivo formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais. Esse campo novo que se forma, potencializa a ampliação e o

desenvolvimento dessa percepção, que de modo rudimentar, primário só se alcançava pelos olhos. E, então, como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica (VYGOTSKI, 1991, p.27).

Em se tratando de percepção, o ser humano percebe o seu meio não somente em cor e forma, mas sim em sentido e significado, e isso é que o nos diferencia dos animais. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. Vemos os objetos e os categorizamos conforme as experiências que temos com eles. A criança usa a fala para planejar como solucionar seus problemas. Ela procura verbalmente um novo plano de ação, e a sua verbalização revela a conexão íntima entre a fala egocêntrica e a socializada. A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada.

Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VYGOTSKI, 1991, p.23).

E essa função “organizadora” existente na fala da criança tem muito a influenciar na maneira como a criança utiliza de mecanismos languageiros, mudando, reformulando enunciados e dessa forma concebendo saberes que a permitem ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura.

Como K. Koffka tão bem observou, a criança é capaz de determinar para si mesma o "centro de gravidade" do seu campo perceptivo; o seu comportamento não é regulado somente pela conspicuidade de elementos individuais dentro dele. A criança avalia a importância relativa desses elementos, destacando, do fundo, "figuras" novas, ampliando assim as possibilidades de controle de suas atividades. Além de reorganizar

o campo visuo-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica (VYGOTSKI, 1991, p.29).

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Com o tempo se pode observar que a fala se desloca para o início da atividade, e então surge uma nova relação entre palavra e ação. É importante enfatizar que a fala dirige, determina e domina o curso da ação revestindo o seu papel enquanto sua “planejadora” e “organizadora”, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior. Dessa forma, de acordo com a concepção vygotskiana “assim como um molde dá forma a uma substância, as palavras podem moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura” (VYGOTSKI, 1991, p.23).

O ISD, inspirado nos postulados de Rabardel (1995), adota uma rede conceitual que diferencia os termos "ferramentas" e "instrumentos". Para Rabardel (1995), o instrumento pode ser concebido a partir de dois pólos: a) do artefato material/simbólico - visto independentemente do sujeito - "materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado"; b) do sujeito - que necessita construir esquemas de utilização para o seu agir instrumental. "O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização" (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Posto isto, um nome ou uma palavra pode induzir ao- ou causar um curto circuito no-gosto da comida porque as palavras também estão relacionadas com a boca: a palavra e a escrita condensam paladar e imagem no imaginário, sem reduzir à significância do alimento real, ou à seu som ou à sua escrita. Pela linguística, o paladar sempre irá assinalar um excedente do significante (o alimento “em si” enquanto o assimilamos na relação física), e em relação ao significado (sua expressão/representatividade, sua capacidade de ser expresso). Dessa forma, cada sinal, seja verbal ou figurado, nos conduz a um *horizonte de expectativa gustativa* que ativa e determina determinados canais da atenção humana que embasa as relações tríplices direcionais e laterais e atemporais dentro do campo da alimentação, e, até, da Educação da Alimentação, pois pressupõe um "processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações" (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

4. MATERIAIS E MÉTODOS

4.1. Metodologia

A abordagem metodológica consiste, primeiramente, na construção de uma sequência de ensino em Educação da Alimentação que visa resgatar uma perfilização de um objeto de conhecimento que está segmentado em práticas cotidianas escolares e que pode ser desenvolvido num vir a ser: instrumento de aprendizagem segundo *moldes vygotskianos*. Sob esta ótica e dimensão, o sabor do saber instrumentaliza o aprendiz com recursos e ferramentas no processo de assimilação e absorção de uma realidade transmutada e transformada *Sine qua non*, não há, o desenvolvimento de si.

Este tipo de abordagem visa a pesquisa não como uma tarefa em si mesma, mas que provoca o aprender a confrontar, comparar, levantar hipóteses, estabelecer relações, transpor conhecimentos para outras situações, outras disciplinas. Em que aluno e professora caminham lado a lado na busca de solução para problemas reais por meio de um questionamento reconstrutivo, buscando dessa forma o enquadramento de que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”²⁴ (FREIRE, 1999 *apud* OLIGURSKI; PACHANE, 2010, p.7).

Dessa forma, tentando adequar essa premissa é que afirmamos que a metodologia pode comportar apropriações pessoais de seus usuários que tomando-a para si transformam um conjunto de regras prescritas em um instrumental analítico para a construção de interpretações originais. Contudo, dada a especificidade desse tema, salientamos a dificuldade que a pesquisadora e professora enfrentou em conciliar papéis sociais discursivos distintos, mas ao mesmo tempo tão complementares²⁵ (SILVA; VALDEMARIN, 2010).

A sequência de ensino foi adaptada do Programme National Pour L’Alimentation Notre modele a de Lávenir- Programme de Formation Des enseignants Aux Classes du Goût na

²⁴ Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. 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, 1999, p. 32).

²⁵ Para Pedro Demo, a pesquisa é vista sob dupla face, complementares, uma como princípio científico e outra como princípio educativo (DEMO, 1992).

França (FRANÇA, 2019)²⁶, um programa de ensino que já existe na França, ao qual um dos principais temas é “SANTÉ – MANGER : un lien étroit”, o objetivo geral deste programa é a saúde geral das crianças, saúde no sentido da organização mundial saúde, ou seja, bem-estar físico, moral e social, portanto, comer é:

- um ato vital, permite que você se alimente
- um ato de prazer, permite alegrar-se
- um ato social e amigável, que permite que as pessoas se encontrem

Na década de 1970, Jacques Puisais fez uma observação simples, mas óbvia: como dar aos nossos filhos o desejo de descobrir a nossa herança alimentar e culinária, se não lhes dermos as chaves certas para compreensão? As crianças devem, de fato, aprender a saborear, a saborear alimentos desde tenra idade. Para citar Jacques Puisais: “Engolir sem provar nada mais é que a ruína do paladar”. Cinquenta anos depois, essa observação ainda é válida. É por isso que o Ministério da Agricultura e Food e o Ministério da Educação Nacional manifestaram o desejo de relançar as Classes du gout em escolas primárias. As Aulas de Sabor são uma das ações carro-chefe do Programa Nacional de Alimentação e são parte integrante da política de educação em saúde escolar. Eles ajudam a desenvolver habilidades comportamento psicossocial dos alunos, para estimular a verbalização das percepções sensoriais e para oferecer suporte à aprendizagem fundamental (FRANÇA, 2019, p.3). *Tradução dos autores.*

Os objetivos desta pesquisa seguem as mesmas linhas dos objetivos desse programa, porém, alinhando-os ao contexto e à realidade do ensino público brasileiro que foi o de uma instituição pública municipal de ensino localizada na região central da cidade de Matinhos, no Litoral do Paraná. O público alvo escolhido para a aplicabilidade metodológica foram crianças que estavam cursando o quinto ano do ensino fundamental I. A instituição referida foi inaugurada em 14 de junho do ano de 2003 e tem como entidade mantenedora a prefeitura municipal de Matinhos, e foi idealizada devido a necessidade de uma escola ampla e estruturada na área central do município. A escola atende os níveis de ensino fundamental I e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e conta com um quantitativo de 606 alunos matriculados. Recebe alunos de todas as regiões e bairros de Matinhos e por isso é considerada pela Secretaria Municipal da Educação como uma escola de apoio.

No trabalho de elaboração da sequência de ensino pensou-se em várias

²⁶ Disponível em: < https://draaf.nouvelle-aquitaine.agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/Classesdugout-formationdesenseignants_2012_cle085b41.pdf > < <https://agriculture.gouv.fr/appel-projets-du-pna-lancement-en-septembre-2016> > Acesso em novembro de 2019.

habilidades/capacidades que poderiam ser desenvolvidas com/através das sessões/módulos de degustações dos alimentos. Especificamente para essa seriação, as habilidades centram-se na ampliação das experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2017).

Inicialmente, tentamos incorporar o projeto de pesquisa ao currículo escolar dialogando com a escola e Secretaria de Educação, entretanto, a proposta não pode oficializar-se, o que indicou um trabalho extraescolar, como um projeto extraclasse e interdisciplinar não obrigatório. Posto isso, apenas algumas crianças participaram assiduamente dos encontros. Para as famílias foi elaborado um termo de livre consentimento que está em (ANEXO III) ao fim desse trabalho²⁷. E com vistas a preservação da identidade dos participantes da pesquisa, estes foram denominados por nomes fictícios; no total foram doze crianças participantes.

A metodologia desta pesquisa segue o curso com algumas características importantes do método de pesquisa-ação de René Barbier (2002), o qual os participantes implicam-se e são implicados por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. O que compreende um olhar da ciência humana essencialmente interacional, pois envolve um pano de fundo dialético multirreferencial para os pesquisadores que ora se implicam, ora distanciam-se, entre os afetos e o racional, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, entre a ciência e a arte (BARBIER, 2002).

Eis aí o desafio da abrangência metodológica pensada por essa perspectiva “porque o pesquisador (a) não é nem um agente de uma instituição, nem um autor de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social” (BARBIER, 2002, p.19). Ao contrário, ele aceita

²⁷ Este projeto de pesquisa busca respeitar os direitos destas crianças pensando na questão de exposição de imagens somente para fins didáticos e *a priori* de apresentação de resultados deste em meio acadêmico.

indubitavelmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e reflexão. Doravante, se podemos assim definir, houveram momentos de elaboração dos planos didáticos envolvendo a temática que eventualmente estava envolvida com a escola e também com as linhas de pesquisa do programa de mestrado em rede de ensino das ciências ambientais (PROFCIAMB) do setor litoral, na universidade pública federal (UFPR)²⁸; o momento de aplicação, ou seja, da ação enquanto produtora de sentidos e significados afluentes e confluentes com o aqui e o agora positivo e também negativo; e o momento de finalização e sistematização - o pós - ao qual demandou um tensionar de difícil distanciamento do momento intermediário (professora e estudante).

Entre todas essas camadas sociais estão os questionamentos, as hipóteses levantadas e os resultados que ambiciosamente tentam responder às problemáticas levantadas. O momento final que fora descrito no parágrafo acima compõe-se do método de análise dos dados que está de acordo com a concepção em Vygotski (FRIEDRICH, 2011), no qual a realidade é apenas uma parte selecionada de uma série psíquica, de natureza infinita que predispõe traços na atividade que constroem e reconstroem as interpretações possíveis. Portanto, a prática de análise fora dividida em duas extensões, a pesquisadora assistiu às gravações das aulas/encontros realizados e transcreveu as falas dos participantes; dada a transcrição dos excertos, prosseguiu-se com o refinamento teórico e conceitual que abarcasse e valorizasse a interpretação dos dados.

Esta pesquisa dialoga de maneira íntegra com os objetivos específicos da rede PROFCIAMB, em questões de - Desenvolver metodologias e práticas pedagógicas na perspectiva interdisciplinar incorporada à LINHA de pesquisa – RECURSOS NATURAIS E TECNOLOGIA que:

Investiga como o ensino sobre os recursos naturais, seus impactos e formas de

²⁸ O Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais tem como público alvo os professores da rede de ensino básico. O curso aborda temas socioambientais contemporâneos, sob os quais se lançará um olhar pedagógico didático de diferentes disciplinas com foco na vida com dignidade, na perspectiva do Bem Viver. Entre seus objetivos específicos destaca-se contribuir no aprimoramento de práticas pedagógicas utilizando-se do contexto ambiental e realizar pesquisas na área das Ciências Ambientais no espaço da escola de ensino básico, contribuindo para que se fortaleça a produção, a difusão e a aplicação de conhecimentos didático-metodológicos associados às questões socioambientais da atualidade nos contextos escolares, entre outros. O PROFCIAMB é, assim, uma ponte importante de integração das Universidades com as escolas de educação básica, possibilitando que temas chave de pesquisas na temática das ciências ambientais alcancem as redes municipais, estaduais e mesmo escolas técnicas federais, e cheguem ao estudante. Disponível em: <<http://www.proficiamb.ufpr.br/index.php/proficiamb/>> Acesso em janeiro de 2021.

mitigação estão sendo inseridos e operacionalizados no ensino básico, sejam em atividades dentro da sala de aula, nos laboratórios ou em atividades de campo. Também irão investigar e desenvolver ferramentas, procedimentos, guias para fomentar e ampliar a inserção do tema desta Linha de Atuação. Assim, os diversos projetos incluem melhorias e inovações em atividades e experiências para ambientes de laboratórios, material para uso em sala de aula, bem como aprimoramento e desenvolvimento de atividades de campo que fortaleçam o ensino das ciências ambientais (Página oficial do programa disponível em: <<http://www.profciamb.ufpr.br/index.php/profciamb/>> Acesso em janeiro de 2021.

4.2 O primeiro contato

A aplicação da sequência teve seu início em dezembro de 2019, com a apresentação da temática às crianças em uma aula dialogada sobre os alimentos, onde aconteceram algumas degustações de frutas típicas do litoral paranaense que foram levadas pelos pesquisadores a sala de aula com o consentimento da direção- o contato direto com os agentes na escola é bem importante para o dimensionamento da prática metodológica e investigativa - , o objetivo deste primeiro encontro foi conhecer os tempos, espaços, recursos e possibilidades do ambiente de pesquisa. O que funcionou como uma *mola propulsora* para o planejamento das subsequentes etapas da pesquisa.

Nesse primeiro contato foram apresentadas às crianças variedades de espécimes de uma mesma fruta (ver **Figura 2**), e seus respectivos nomes populares, a saber - Manga tommy, Manga Palmer, manga espada, Banana caturra, banana prata, laranja pera e laranja lima – foram observados nesse dia aspectos particulares a cada fruta e suas diferenças, na cor, formato, tamanho, consistência, viscosidade e sabor. As frutas foram aceitas pelas crianças que degustaram todas as frutas, saboreando o sabor do momento, em vista do prazer que o alimento proporciona e também, e não menos importante, da partilha, do conviver.



Figura 2. Primeiro encontro

4.3 Os encontros por Web conferência.



Figura 3. Os encontros por Web conferência

Em se tratando de contato com os alunos, os métodos e procedimentos desta pesquisa tiveram que ser repensados em vista dos acontecimentos recentes que abalaram o mundo, como no caso da pandemia mundial incitada pela COVID 19. Assim, dado este contexto, tencionaram-se mudanças no comportamento de todos.

Desse modo, os encontros virtuais surgiram mediante o *tensionamento* das necessidades do *meio* circundante em que se encontravam os atores dessa pesquisa. As crianças desta sala já estavam em média há um mês sem o contato direto com os colegas e professora. Desta forma, pensando em prosseguir com as práticas planejadas, a professora regente começou a pesquisar a respeito das ferramentas disponíveis na internet que possibilitassem uma aproximação com a turma. O que, em primeiro plano se mostrou o ideal para solucionar um problema de pesquisa, e também um problema mais abrangente, que é o acesso ao conhecimento de forma síncrona e assíncrona.

A professora, organizadora dos encontros virtuais, começou os primeiros testes com a

plataforma virtual em maio de 2020. E, para que fosse possível o encontro, os participantes precisavam baixar o aplicativo de Web conferência em seus celulares. O recurso multimidiático facilitou a comunicação e interação entre participantes, com uma vasta amplitude de recursos oferecidos de modo a possibilitar o encaminhamento de uma aula. Dentre esses recursos, pode-se citar o compartilhamento de tela que pode ser usado como um quadro branco ou como compartilhamento de texto da web ou vídeos, bloquear e ativar de áudio dos participantes, gravação automática da aula, ícones interativos para os alunos como palmas, mão levantada e o ícone “Joinha”. Vale ressaltar que o recurso de gravação de aula foi muito importante para a análise dos dados.

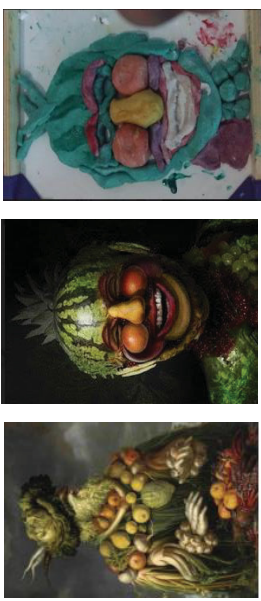
Para organizar os encontros, a professora criou um grupo de *WhatsApp* denominado *Alimenta.Ensina*, no qual postava as saudações do dia e os comunicados, os links para o acesso na plataforma que aconteciam nas segundas, terças, quartas e quintas às 10h. e 30m. O tempo de duração de cada encontro era de 40 minutos, que é o tempo disponibilizado pela plataforma de forma gratuita.

Também foi criada uma conta no Gmail encontroszoom2020@gmail.com para postar as gravações dos encontros diários, a fim de que as crianças tenham acesso aos encontros em formato assíncrono. Os encaminhamentos desta prática metodológica visam dar importância aos dois tipos de interação - assíncrona e síncrona- considerando o tensionamento nas diferentes dimensões de tempos e espaço de cada participante da pesquisa. O fato de as crianças estarem em seus lares, em período de quarentena, facilitou alguns trâmites e preocupações burocráticas relacionadas à circunstância de levar alimentos para a escola, como no primeiro encontro.

5. CRONOGRAMA INICIAL COM O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES EM EDUCAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO		
➤ Nesse quadro apresentaremos o planejamento das práticas em ensino na Educação da Alimentação.		
CONTEÚDO	OBJETIVO ESPECÍFICO	DESENVOLVIMENTO
➤ 25 de maio ➤ Teste da plataforma, teste de conexão e entrada dos participantes.	➤ Conhecer a plataforma digital Zoom e apresentar essa nova forma de contato, bem como apresentar as pretensões desses encontros.	➤ Apresentação dos participantes.
➤ 26 de maio ➤ Estabelecimento de dias e horários para o encontro.	➤ Oficializar acordos entre o grupo. ➤ Participar das interações orais em sala de aula e em outros ambientes escolares com atitudes de cooperação e respeito. ➤ Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema solicitando esclarecimentos sobre dados apresentados em imagens, tabelas e outros meios visuais.	➤ O funcionamento da plataforma, os dias e horários foram feitos em formato de propostas levantadas pelos alunos, e depois foi feita a votação na proposta que mais agradou a todos.
➤ 27 e 28 de maio ➤ Os cinco sentidos na degustação	➤ Aprender a ouvir a história da comida através da degustação, uma história que	➤ Por que comemos? ➤ Essa questão permite criar um clima harmonioso de reflexão inicial acerca

	cria evocação, lembranças, que dá sentido à nossa comida. ➤ Dar destaque a participação dos cinco sentidos na degustação. De forma a proporcionar aos alunos o descobrimento das três etapas da degustação: - antes do consumo; - durante o consumo; - após o consumo. ➤ Proporcionar que os estudantes aprendam a reconhecer as nuances dos gostos através de experiências gustativas. O que propiciará uma elaboração de um novo universo linguístico alimentar. ➤ Sensibilizar os estudantes a refletir sobre suas escolhas alimentares, e todo o arcabouço socioideológico que intervém nestas. ➤ Conhecer uma maior diversidade de alimentos e através de experiências gustativas propiciar o (re) encantamento por isto. ➤ Estimular e reconhecer as capacidades sensoriais.	da temática que adentrarmos. Dê aos alunos tempo para refletir e escrever em seu cartão/ficha antes de compartilhar. Registre as respostas dos alunos no quadro. ➤ Antes de provar "A comida conta histórias", é graças aos cinco sentidos que as crianças serão capazes de capturar essas histórias. Convide as crianças a especificar quais são os 5 sentidos e qual órgão está associado a eles. ➤ E preencham juntos a tabela dos cinco sentidos e os órgãos correspondentes. ➤ Convide as crianças a escolherem uma fruta para descobrir com os sentidos e depois tentar descrever para a turma com o maior número possível de palavras. ➤ Com a fruta em mãos se esquematiza quais a sensações que temos antes de comer, de acordo com receptores de toque, estimulação visual, olfativa e auditiva. ➤ Durante e após ... ➤ É importante enfatizar que o comer requer a três etapas, e que o gosto do alimento pode se modificar nelas (antes, durante e depois da
--	---	--

➤ 01 de junho ➤ Arte com comida: o diálogo com a Arte. ➤ Contextualização Vida e obra de Giuseppe Arcimboldo. ➤ Período histórico: maneirismo. ➤ Época de um Brasil recém descoberto. ➤ O verão, primavera, outono e inverno na arte e a composição com folhas, frutos, legumes e paus em imagens.		degustação). Dessa forma, convida-se as crianças a provarem o alimento escolhido em três etapas: primeiramente, descubre a fruta sem colocá-la na boca e observe as informações visuais, táteis, olfativas e até auditivas; segundo, coloca-se a fruta na boca dando continuidade ao o método de degustação, concentrando-se em suas sensações na boca; depois que as crianças engolirem, peça-lhes que prestem atenção às sensações remanescentes.
➤ 01 de junho ➤ Arte com comida: o diálogo com a Arte. ➤ Contextualização Vida e obra de Giuseppe Arcimboldo. ➤ Período histórico: maneirismo. ➤ Época de um Brasil recém descoberto. ➤ O verão, primavera, outono e inverno na arte e a composição com folhas, frutos, legumes e paus em imagens.	➤ Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. ➤ Decodificar diferentes linguagens e códigos das Artes. ➤ Observar e apreciar as obras de arte. ➤ Conhecer o artista Giuseppe Arcimboldo. ➤ Desenvolver a criatividade e expandir o pensamento criativo.	➤ A abordagem inicial se trata da apresentação do pintor Giuseppe Arcimboldo às crianças. ➤ Exibição de vídeos no YouTube sobre vida e obra do autor: https://www.youtube.com/watch?v=JXbi20VpcxU; https://www.youtube.com/watch?v=IRAcD505b68. ➤ Observação de suas obras e dos elementos que a compõe e discussão do contexto histórico em que elas foram produzidas. ➤ Visualização de imagens na internet feitas com comida. E a proposição de eles criarem suas próprias obras com

 ➤ 9 e 10 de junho ➤ A rodada de sabores no paladar ➤ A geografia do paladar.	➤ Utilizar múltiplos meios (computador, vídeo, cinema, fotografia), matérias naturais e fabricados, percebendo, analisando e produzindo trabalhos artísticos.	comida.
	➤ Potencializar/ampliar a competência em distinguir os sabores nos alimentos. ➤ Reconhecer os sabores comumente nomeados: doce, salgado, azedo e amargo. ➤ Aprender a verbalizar as sensações ligadas ao paladar percebidas durante a degustação de um alimento. ➤ Aprender a se concentrar no significado do “sabor” do alimento, visando ampliar a competência linguística.	➤ Discussão introdutória: A professora pergunta às crianças o que aprenderam com o módulo "Os 5 sentidos na degustação" vistos anteriormente. Eles podem, por exemplo, citar os 5 sentidos e o que isso significa para eles. A professora apresenta o significado que será discutido durante este módulo. O professor convida as crianças a se expressarem e a trocar: "Segundo você, o que significa a palavra" sabor "? ➤ A professora apresenta a imagem:< https://andreitegastronomia.wordpress.com/cinco-sentidos/>. E pede para que cada aluno leia um sentido e depois que

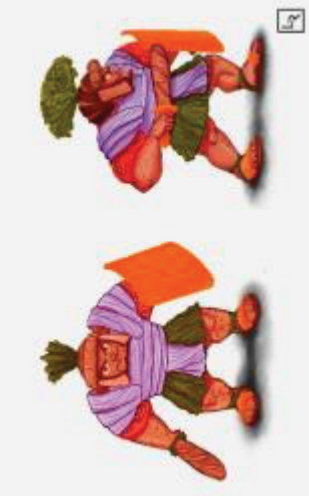
	➤ Mostrar diferenças na percepção do paladar, dependendo do indivíduo. ➤ Expressão corporal individual e coletiva;	todos pensem em um alimento que é despertado por aquele sentido, exemplo, audição “pipoca”. ➤ A professora conversa a respeito dos vários receptores que temos na língua através da imagem:< https://www.sistemaintegrado.com.br/si/cdn/img/0/0/crop/60/20190208_5c5de2a1a68cb.jpg>. ➤ Após a conversa a respeito dos sabores, a professora propõe que os alunos façam uma brincadeira: adivinha o que estou comendo? Que funcionará da seguinte maneira: com a câmera desligada, um participante escolhe um alimento, qualquer alimento que tenha em casa, e degusta esse alimento descrevendo os seus sabores, consistência, textura...E, não deve falar qual é! Os outros participantes devem descobrir ouvindo as dicas do colega que está degustando.
➤ 15 e 16 de junho ➤ A rodada de sabores no paladar ➤ A geografia do paladar. ➤ Processos de criação- a linguagem teatral.	➤ Potencializar/ampliar a competência em distinguir os sabores nos alimentos.	➤ Após a conversa a respeito dos sabores, a professora propõe que os alunos façam uma brincadeira: adivinha o que estou comendo? Que funcionará da seguinte

	➤ Reconhecer os sabores comumente nomeados: doce, salgado, azedo e amargo. ➤ Aprender a verbalizar as sensações ligadas ao paladar percebidas durante a degustação de um alimento. ➤ Aprender a se concentrar no significado do “sabor” do alimento, visando ampliar a competência linguística. ➤ Mostrar diferenças na percepção do paladar, dependendo do indivíduo. ➤ Expressão corporal individual e coletiva; ➤ Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. ➤ Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou	maneira: com a câmera desligada, um participante escolhe um alimento, qualquer alimento que tenha em casa, e degusta esse alimento descrevendo os seus sabores, consistência, textura...E, não deve falar qual é! Os outros participantes devem descobrir ouvindo as dicas do colega que está degustando.
--	---	--

	outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. ➤ Desenvolver a habilidade motora e o gosto estético. ➤ Relacionar artes com outras áreas do conhecimento humano. ➤ Dramatizar utilizando os elementos da linguagem teatral.	
--	---	--

➤ O olfato e a lembrança dos cheiros	➤ Estimular o olfato ➤ Reconhecer a importância do olfato em todo processo alimentar. ➤ Compreender a importância desse sentido para a evolução dos humanos. ➤ Descrever e reconhecer cheiros familiares e também cheiros desconhecidos. ➤ Conhecer a força da evocação de uma memória pelo cheiro. ➤ Ampliar o repertório olfativo. ➤ Aprender a diferenciar cheiro e aroma.	➤ Dentre os sentidos, o olfato é altamente específico, pois a capacidade de percepção dos odores varia de indivíduo para indivíduo, além de o mesmo odor provocar reações diversas, prazerosas ou não, em diferentes pessoas. Desta forma, a professora pergunta às crianças o que elas sabem sobre odores? Que cheiros eles conhecem? pode destacar quais cheiros se destacaram desde que eles acordaram? ➤ A professora pede as crianças que separem um copo com algum tipo de suco de qualquer sabor. E pede que as crianças "cheirem" o copo à sua frente... ➤ Em seguida, a professora convida as crianças a colocar o suco na boca e obstruir o nariz. E, então, nesse momento, as crianças são convidadas a observar suas sensações e depois engolir o suco. ➤ O que acontece quando você toca o nariz? Quando o nariz está entupido, o aroma não cheira mais. ➤ A professora pede as crianças que
---	--	--

		separem objetos em suas casas: sabonete, perfume, canela, alho, pimenta, catchup, maionese ➤ As crianças irão sentir os cheiros dos objetos e responder a algumas perguntas que a professora vai fazendo ... ➤ Você gosta? (isso permite liberar reação hedônica primeiro para que você possa concentrar-se no resto do exercício), depois nas memórias evocado pelo referido cheiro (isso me lembra proibido da tenda do verão...). ➤ Finalmente, eles podem descrever mais objetivo, classificando por família de odores (floral, frutado, picante etc.) ou identificando se eles reconhecem um odor agradável (laranja, querida ...).
--	--	--

➤ 4 e 8 de junho ➤ Você é o que come? ➤ “Ao comer o bom, tornamo-nos os melhores” Jean-Pierre Poulain. ➤ O alimento e a corporeidade. ➤ Conceção Simbólica do comer. ➤ Representações sociais na comensalidade do passado e do presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.		➤ Perceber a dimensão simbólica do ato de comer. ➤ Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. ➤ Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. ➤ Perceber a representação social e o aspecto temporal nas representações sociais do comer.	➤ Você é o que come? Reflexões acerca desta questão. ➤ Contextualização da aula com a escuta de um áudio gravado pela professora (A história do soldado romano e sua alimentação). ➤ Apresentação do personagem “o soldado do pão” do artista Lucas Romão, o soldado é feito de pão e alguns legumes. Os alunos fazem a apreciação da obra destacando os elementos do desenho. ➤ Criação coletiva de uma história para esse personagem.
---	---	--	---

	➤ Entender os modos de fazer na culinária e a sua evolução.	
➤ 27 e 28 de julho ➤ Unidade de medidas de massa: Peso e Massa. ➤ O que um grãozinho de feijão gera?	➤ Estimar e identificar a massa de um produto, através de instrumentos não convencionais, reconhecendo essa medida como unidade de grandeza de massa. ➤ Aprender a usar a balança como instrumento para identificar unidades de medidas.	➤ A professora inicia o encontro com um pacote de feijão em mãos e a partir disso começa com um problema: ➤ Esse problema inicial cria um clima de curiosidade e desafio a respeito de como fazer cálculos com estimativas comparando e estabelecendo correspondência entre as unidades de medida de massa convencionais (g) e não convencionais (medidas caseiras). E, este tema foi trabalho em aulas com receitas dos próprios alunos e também com o uso de balança digital. ➤ Portanto, nessa aula os alunos são desafiados a pensar como resolver o problema apresentado sem utilizar a balança. Os alunos pensam em várias soluções para o problema como por

		exemplo, dividir o feijão em cinco partes fracionando o total de 1 kilo, no caso.
--	--	---

Tabela 1. Cronograma inicial da sequência de ensino em Educação da Alimentação.

5. Apresentação dos dados: Os cinco sentidos na degustação...

Nesse primeiro encontro denominado “os cinco sentidos na degustação” as crianças são convidadas a entrar na plataforma virtual (ver **Figura 4**) para participar da primeira aula. O destaque do tema desenvolvido nessa proposta é relacionado aos cinco sentidos na degustação. De forma a proporcionar aos alunos o descobrimento das três etapas da degustação: - antes do consumo; - durante o consumo; - após o consumo.



Figura 4. Os cinco sentidos na degustação

Esta primeira etapa do projeto tem por objetivo proporcionar que os alunos aprendam a reconhecer as nuances dos gostos através de experiências gustativas destacando a participação dos cinco sentidos na degustação. Proporcionar oportunidades para que as crianças desempenhem todas as etapas de uma atividade prática é importante, pois pressupõem processos de construção de autonomia que podem evoluir tornando a assimilação de conteúdos mais eficiente, aliando conhecimentos espontâneos com os conhecimentos científicos.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (Vygotski, 2001, p. 244).

Na sequência, é apresentada essa ficha (ver **figura 5**) às crianças, esse material didático foi adaptado do Programme National Pour L'Alimentation Notre modele a de L'avenir- Programme de Formation Des enseignants Aux Classes du Goût na França (FRANÇA, 2019).

Ficha: Os cinco sentidos na degustação

Por que comemos?

A tabela dos cinco sentidos:

Durante a degustação preencha a tabela.

	Sentido	Órgão	Permite	Informação
Antes				

Figura 5. Ficha: Os cinco sentidos: o antes, o durante e o após o degustar

A pergunta: Por que comemos? É colocada no início da aula com o objetivo de aquecer e evocar significações acerca do ato de comer.

1. Carolina²⁹: Parece que é tão fácil responder... quando você vai responder ... cê não sabe o que responder....
2. David: até agora tô pensando...

²⁹ Os participantes desta pesquisa estão nominados por nomes fictícios, a título de cuidado com a identificação destes.

A partir desses excertos, destaca-se, primeiramente, a dificuldade que as crianças relatam ao responder a uma pergunta que diz respeito a um ato tão corriqueiro e cotidiano, isto é, não sabe-se de “algo” que teoricamente se deveria saber. E aí, se revela a fragilidade do campo de aplicabilidade dos conceitos espontâneos, mas, que ao mesmo tempo é determinante para a construção dos conceitos científicos (VYGOTSKI, 2001).

As crianças começam a falar suas respostas...

3. Danilo: É... que... é pra nós ficar forte e saudáveis... pra ter saúde...
4. David: Eu respondi para saciar nossa fome...
5. Gabriela: Pra gente se manter saudável...
6. Pedro: Eu coloquei para sobreviver e para digestão...
7. Carolina: Eu coloquei para viver, para não passar fome e para ficar forte e saudável!
8. Ana: Eu coloquei para sobreviver e nos manter saudável!
9. Gisele: Pelo gosto!

A respeito disso, a pergunta “por que comer?” nos remete à dimensões interpenetráveis do ser humano, sejam, biológicas, primitivas, e também sociológicas culturais. Nesse sentido, a pergunta abre um leque de possibilidades sógnicas que essas crianças podem explorar.

Dessa forma, é importante destacar que as relações que as crianças fazem a respeito de comida e saúde não é nova, pois em se tratando do contexto histórico do tema da alimentação podemos afirmar que de certa forma carregamos essa concepção do alimento enquanto algo que incorporado ao corpo, contribui para as funções fisiológicas, e também nas questões dos hormônios, e até relacionado às emoções e à disposição do indivíduo, do humor por exemplo.

A Medicina, por sua vez, desde a Antiguidade vem buscando desvendar os mistérios do metabolismo humano e, particularmente, o fenômeno da digestão. A história da Medicina é uma fonte de informações para a história da alimentação. As teorias nutricionais, a idéia da digestão como cozimento, as prescrições dietéticas são pródigos informadores dos hábitos e concepções de uma época. Boa parte das literaturas grega e latina clássicas que se referem à alimentação era constituída de tratados médicos, entre os quais Hipócrates, Galeno, Oribase, Dioscórides, Apuleio e Celso (CARNEIRO, 2003, p.15).

A alimentação é um tema bem amplo e multidimensional, entretanto, pode ser estudada a partir de quatro enfoques teóricos: o biológico, o econômico, o social e o cultural. Dessa maneira, pelo parâmetro historiográfico é possível alcançar este objetivo, seja pelos aspectos fisiológico-nutricionais, pela história econômica, através dos conflitos na divisão social e a história cultural (para a qual a Antropologia trouxe grande quantidade de informações que se

imbricam com a Lingüística, a Religião e a História Geral das Civilizações) que inclui a história do gosto e da culinária, para a qual os livros de receitas constituem fontes primárias, dentre os quais, em um plano onde os alimentos ditavam a saúde do corpo, os médicos eram os principais escritores^{30 31}. (CARNEIRO, 2003).

As respostas das crianças são carregadas de valores que já estão pré-estabelecidos na sociedade como princípios a serem seguidos dentro das práticas alimentares. Esses princípios se apresentam como receitas médicas, dietéticas, ou simplesmente como um discurso veiculado pela mídia e disseminado à população, e a respeito disso destacamos o poder influenciador desses aparatos tecnológicos na formação dos indivíduos. Portanto, as crianças ao serem confrontadas por um processo que exija uma cientificidade de um saber irão recorrer aos “campos de significação” que elas têm a sua disposição.

A respeito desses campos de significação podemos destacar: Saúde - Saudável; Fome-biológico; Biológico-digestão-gosto; Primitivo e Social - sobrevivência, viver; Aparência física e Saúde - Forte (Ver **Figura 6**):

³⁰ No Brasil, os primeiros estudos sobre alimentação da população começaram a ser realizados de forma mais sistematizada a partir da segunda metade do século XIX, no campo do saber médico, através das teses apresentadas às faculdades de medicina então existentes no país (Vasconcelos, 2001). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000100010.

³¹ Na época do Renascimento, os estudos gregos e latinos sobre as plantas, traduzidos e publicados pela primeira vez no Ocidente, como Matéria médica, de Dioscórides, História natural, de Plínio, e História das plantas, de Teofrasto, tratavam da flora de um ponto de vista utilitário medicinal. Muitos herbários do século XVI chamavam-se justamente História das plantas (De Historia Stirpium, Leonhardt Fuchs, 1542) e História dos frutos (Frugum Historia, Rembert Dodoens, 1552), e descreviam as plantas tanto alimentícias como medicinais a partir de suas supostas virtudes para o corpo humano, derivadas da natureza do seu temperamento, quente ou frio e seco ou úmido, e conseqüentemente relacionado com um órgão, um humor, uma estação do ano, um momento do dia ou da noite etc. O temperamento quente e seco era visto como o modelo ideal e, portanto, característico do homem. A mulher seria fria e úmida. O quente possuiria a qualidade de excitar e despertar, e o frio, de adormecer e acalmar. Os alimentos quentes seriam o vinho, o sal, o açúcar, o mel, a canela, o cravo, a pimenta, a mostarda, o alho. Os frios seriam a alface, o vinagre, os pepinos, o ópio, a cânfora, os cogumelos e as frutas em geral. O vinho era uma bebida tão quente para Galeno, o mais importante médico da época romana, que ele o interditava antes dos 22 anos, pois até essa idade já haveria suficiente calor natural nos corpos. O chocolate, no século XVIII, era considerado tão quente que não deveria ser dado para crianças! (CARNEIRO, 2003, p.14 e 15).

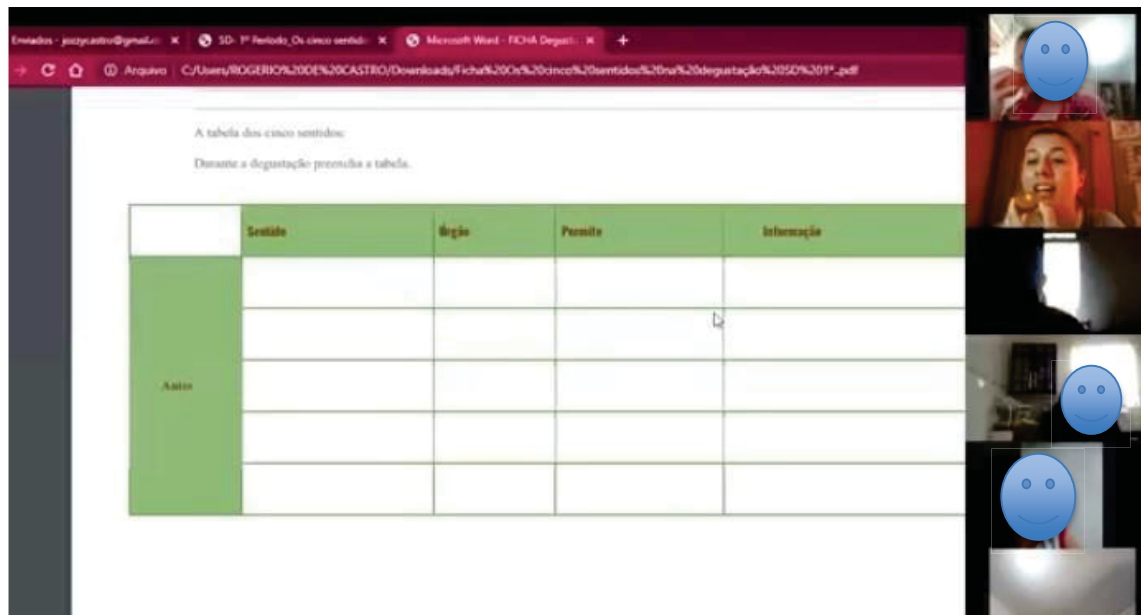


Figura 6. Por que comemos? O campo de significados

Diante dos campos de significação demonstrados acima, se distinguem duas categorias definidas, a do biológico e ligado aos instintos, o primitivo evocado pelas palavras “viver, sobreviver, fome e digestão”, e o social e cultural evocados igualmente pelas palavras “Saúde, saudável e forte e gosto”. Tais distinções estão mergulhadas no “homem biológico e o homem social, a fisiologia e o imaginário, estão estreita e misteriosamente mesclados no ato alimentar” (FISCHLER *apud* PACHECO, 2008, p. 220).

Dar destaque a participação dos cinco sentidos na degustação proporciona aos alunos o descobrimento das três etapas da degustação: - antes do consumo; - durante o consumo; - após o consumo, bem como as dimensões da incorporação dos gostos que se modificam durante essas etapas. As crianças provam o alimento escolhido em três etapas: primeiramente, descubra a fruta sem colocá-la na boca e observe as informações visuais, táteis, olfativas e até auditivas; segundo, coloca-se a fruta na boca dando continuidade ao método de degustação,

concentrando-se em suas sensações na boca; depois que as crianças engolirem, peça-lhes que prestem atenção às sensações remanescentes (ver **Figura 7**):



A screenshot of a Google Classroom interface. On the left, a Google Sheet titled "A tabela dos cinco sentidos" is open. The sheet has a header row with the following columns: "Sentido", "Órgão", "Pergunta", and "Informação". The first row under the header is highlighted in green and contains the word "Anos" in the "Sentido" column. The rest of the table is empty. On the right side of the screen, there is a video call window showing four participants. The top participant is a blue smiley face icon. The second participant is a young man with a red background. The third participant is a person with a black background. The bottom participant is a blue smiley face icon.

Sentido	Órgão	Pergunta	Informação
Anos			

Figura 7. As três etapas da degustação. O olfato.

Na próxima figura (ver **Figura 8**), as crianças aproximam o alimento ao ouvido quando estimuladas pela professora que naquele momento explicava cada sentido em particular. A questão dos barulhos, cheiros, do olhar antevêem a ação, e acabam se tornando atividades automáticas no dia a dia, naturalizando tanto o gesto que esquecemos ou deixamos de lado as aprendizagens e o desenvolvimento dessa capacidade.

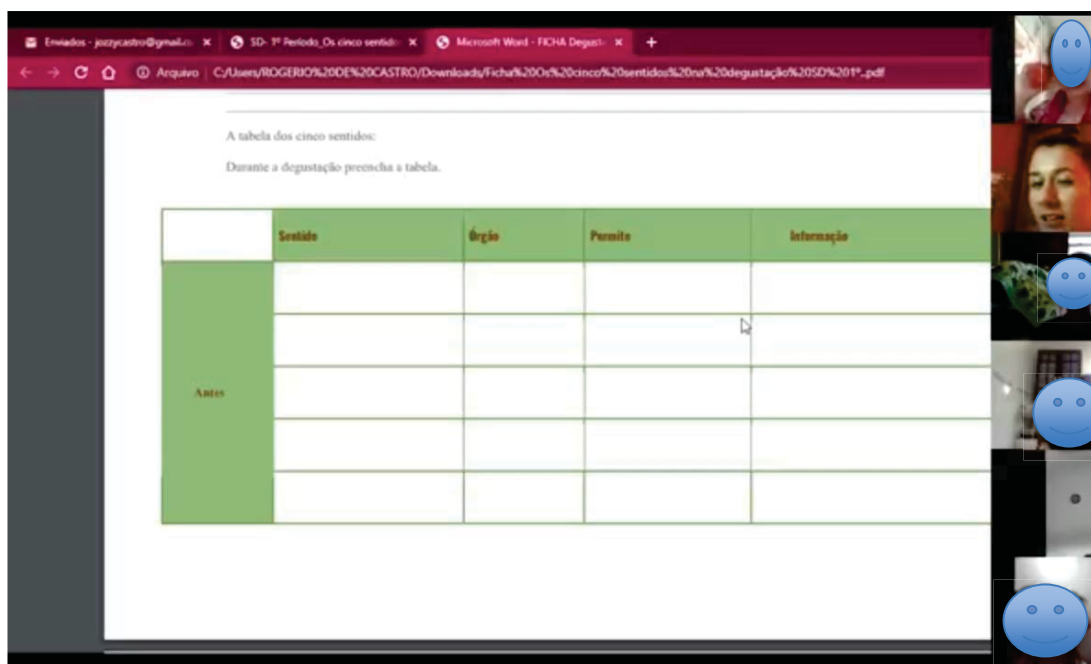


Figura 8. As três etapas da degustação. A audição.

Esse trabalho inicial com os cinco sentidos visa proporcionar o (re) encantamento por atividades que já foram sedimentadas devido às múltiplas possibilidades humanas. O trabalho com essas possibilidades consiste em permitir aos indivíduos a transformação de uma experiência vivida em objeto vivificador de outras experiências, novas e re-contextualizadas, o que em análise histórico-desenvolvimentista é explicado como o modo como se organiza a transformação de uma ação organizando, por sua vez a transformação regulada da ação. Portanto, foca-se na análise da relação entre um funcionamento psicológico e sua re-criação em contexto de desenvolvimento (CLOT, 2010).

Essa é a diferença no trabalho com o alimento nesta abordagem, porque busca não só apresentar um ideal, “o bom ou ruim”, mas evocar, e trazer experiências gustativas e afetivas para o momento da degustação. Experiências essas que cada aluno terá de maneira ímpar e singular, e que no momento do degustar, do saborear sejam trazidas à tona e, portanto, revividas por outra experiência, contextos, ressignificando a ação pela ação.

5.1 Durante e após ...

E, agora chegou o momento que todos aguardavam, a degustação, apesar de ela nos dar pistas de que já estava presente nas etapas anteriores. As crianças provam os alimentos prestando atenção nos gostos e sensações para descrever.

10. Pedro: Prô eu não sei como descrever aí..Eu não sei como consigo descrever.. Gosto normal!
11. Carolina: Muito bom! Eu senti que é muito azedo...É um doce azedo! A Casca dele é dura...
12. Danilo: Doce...Salgado... Azedo... Um pouco ruim e um pouco bom...
13. Gabriela: Ele tava bom... Ele tava ... Eu não sei explicar... Prô... Tava com gosto de tomate! O tomate sem o sal ele fica um pouquinho salgado.

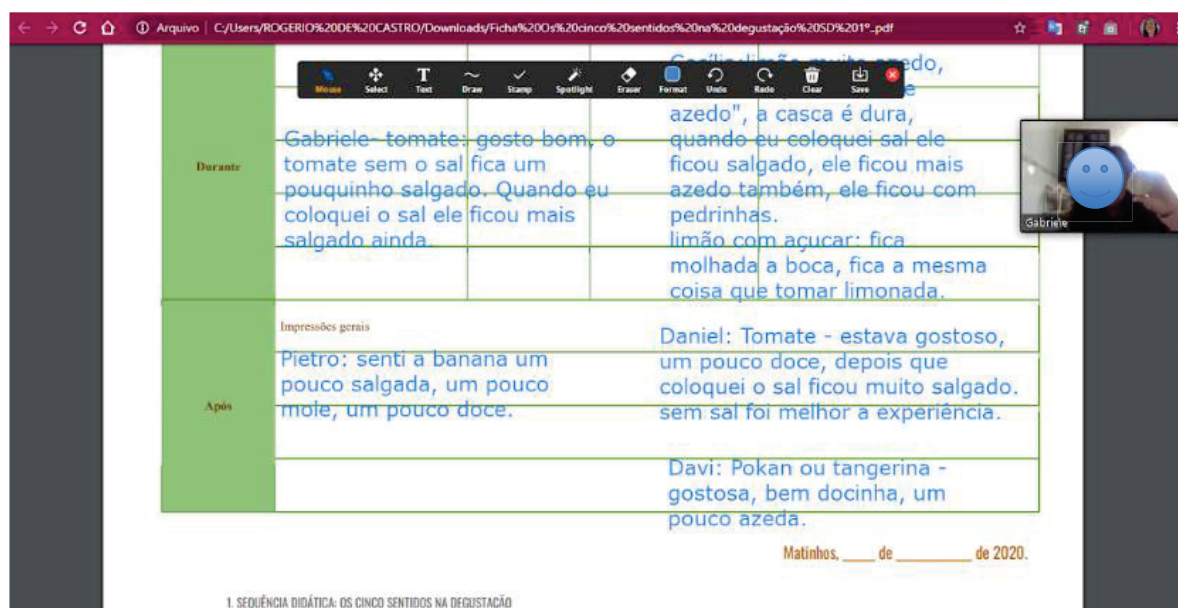


Figura 9. O durante e após... As descrições.

Na imagem, enquanto as crianças vão descrevendo os alimentos, a professora vai transcrevendo na tela. É a primeira vez que as crianças vivenciam esse tipo de experiência ao se alimentar, ter que descrever os gostos e as suas nuances exige delas um esforço em construir e elaborar um pensamento na busca por generalizações que lhes são acessíveis, mas que não conseguem esclarecer e traduzir de maneira clara o que estão sentindo. Essa dificuldade inicial é muito comum, e faz parte do processo de ensino e aprendizagem delimitando tensões

necessárias entre o que os alunos sabem e o que eles estão prestes a descobrir no e pelo alimento e prática alimentar. À isso, Vygotski denomina zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual os conceitos espontâneos são o nível do real com o qual a criança está familiarizada e é constantemente confrontada nas múltiplas práticas de linguagem em seu cotidiano, isto é, aquilo que está imediatamente dado como definido pela situação e o que ela está próxima de construir e adquirir com o apoio e referência do Outro (VYGOTSKI, 2001).



Figura 10. Descrições. Primeiras tentativas...

O quadro geral descritivo, nessa situação, é colocado em formato dialógico construtivo em que cada criança visualiza e descreve o alimento de modo singular e único, mas que ao mesmo tempo, ao lançar a sua palavra em campo discursivo, esse “singular” acaba tomando camadas de *outrem* emprestadas que revestem o objeto de saber de um inacabamento estético e plurilinguístico único também.

Com efeito, o indivíduo dispõe, certamente, de formas idênticas às de qualquer outro membro da comunidade, mas nenhuma forma, isto é, nenhuma abstração pode ser

transmitida a quem quer que seja a não ser na concretude da relação, com todas as nuances ou colorações sociais, psicológicas ou simplesmente afetivas pelas quais e nas quais se perfilam os sujeitos singulares. A dimensão criadora das atividades pertencentes a diferentes áreas, por um lado, em número maior ou menor conforme os indivíduos, não se inscreve numa mesma ordem de coisas (FAITA, 2005, p.164).

É, portanto, verdade que o fato de que somos capazes de significar de maneira singular com um material verbal que, ele mesmo não *o é*, que predispomos ao diálogo uma lógica de movimento em que os fatos atenuam-se em benefício dos sujeitos, e as materialidades linguísticas, a organização formal, transformam-se em um pano de fundo no qual se representam cenas que fazem apelo à dinâmicas de outra natureza em que as estruturas e combinações de palavras não são, então, o ponto de chegada da atividade de linguagem, mas, pelo contrário, são a retomada do processo em que se entrelaçam as vozes dos atores da trama (FAITA, 2005).

O que, de certa forma, instrumentaliza as crianças no uso e através do uso da linguagem exigindo delas novas construções languageiras à situações que se complexificam ao ponto de remodelar o comportamento na direção de um nível superior do uso do pensamento. Dessa reelaboração e do modo como se constrói o pensamento emergem os conceitos científicos que têm um efeito profundo sobre os conceitos espontâneos transformando-os (VYGOTSKI, 2001). Em síntese, “o desenvolvimento, propriamente dito, do sujeito não é uma simples progressão, mas uma metamorfose das funções psicológicas” (CLOT, 2010, p.31).

Nos próximos tópicos serão demonstrados outros segmentos que apontam algumas mudanças nessas construções de pensamento.

6. Como nos desenvolvemos?

Em continuação da proposta dos cinco sentidos, a professora faz uma reflexão com as crianças a respeito do desenvolvimento humano.

14. Docente: Quando a gente é bebê...não consegue falar e se comunicar com ninguém certo? A gente é bebê...qual que são os sentidos que a gente usa pra poder explorar o meio...(...) como que a gente faz pra se comunicar com esse meio?
15. Gisele: É o tato!
16. (...)
17. Pedro: Éhh.. a gente chora! por causa que a gente quer comida ou alimento...
18. Docente: E quando a gente chora a gente usa que parte dos sentidos?

19. Danilo: Visão?
20. Pedro: Visão e... qual é o nome?
21. (...)
22. Gisele: Tato!
23. Carolina: Paladar!
24. Docente: A boca no caso ... as mãos... vocês já repararam que bebê coloca tudo na boca?
25. Todos: Sim!
26. Carolina: A minha irmã faz isso...
27. Docente: Com o tempo, a gente vai deixando de usar a boca e vai usando outros sentidos... não vai?
28. Gisele: É que a gente vai crescendo né...
29. Docente: Por que que o bebê coloca as coisas na boca?
30. Gisele: Pra ver se tem gosto!
31. Gabriela: Eu acho que é porque ele acha que é comida...
32. Pedro: Eu acho que é porque ele não tem consciência do que tá fazendo...
33. Gisele: Verdade!
34. Docente: Será que o bebê não tem consciência??
35. Gisele: Não é porque ele não tem noção das coisas que ele faz? Praticamente chora sem saber o que ele quer!
36. (...)
37. Docente: Mas, pensem bem se vocês fossem um bebê agora... como vocês iam fazer pra saber das coisas cês não iam ter que pôr na boca?? Se coloquem no lugar do bebê!

Perceba através desses excertos que a professora retorna ao tema do alimento, porém partindo de uma visão reflexiva junto com as crianças acerca do desenvolvimento humano. Afinal, não nascemos prontos e somos seres em processo contínuo de transição e transformação.

Retomando os campos de significação apresentados, as falas de alguns participantes afirmam que o alimento é colocado como necessidade humana ligado ao biológico, a fome, por outro lado, alguns participantes alegam que não é só a necessidade que está ligada a sobrevivência da espécie humana e a sua adaptação ao meio, mas principalmente, o “gosto”, elemento que já foi destacado no trabalho da professora anteriormente. Portanto, o bebê coloca as coisas na boca para perceber os gostos, para conhecer, apreciar, e pelo paladar desbravar caminhos novos do mundo novo que o cerca.

Segundo as descobertas de Tchelovánov (Elkonin, 1998, p. 119), ao realizar um estudo

comparativo da ontogenia precoce, ele descobriu que o tempo de desenvolvimento dos órgãos perceptores superiores (visão e audição) e o desenvolvimento das ações motoras humanas é distinto do dos animais. Nos animais, o sistema motor se encontra praticamente formado antes do desenvolvimento do sistema perceptivo superior de análise do meio, enquanto que no recém-nascido, esse sistema perceptivo já está formado no segundo mês, ao mesmo tempo em que seus movimentos são ainda imperfeitos (MUDADO, 2008).

A importância dessa descoberta para o campo educacional se liga a ideia de que a relação entre as ações motoras, que servem de base ao desenvolvimento futuro, é mediada desde o início pelo contexto e são organizados dentro de condições concretas, o que pressupõe e introduz a importância do papel da linguagem e dos signos no desenvolvimento de formas superiores de pensamento. De certa forma, essa herança nos confere uma plasticidade maior de adaptação ao meio, isto é, das relações humanas de cooperação, imitação junto às pessoas que rodeiam a criança nasce uma premissa principal: a de que da experiência social nascem as funções superiores da atividade intelectual (MUDADO, 2008).

Na atividade lúdica, essa passagem da situação concreta para esfera do pensamento se dá pelo brinquedo e/ou brincadeira, objeto ou ação que lhe serve como pivô e possibilita que por meio da ficção seja aberto o caminho da abstração. Na brincadeira, a criança desloca o condicionamento do seu agir das situações imediatas, de urgência, totalmente encharcadas pelas suas necessidades fisiopsicológicas para o agir na esfera do pensamento. Entretanto, toda a função de consciência surge na e pela ação, haja vista que as ações internas e externas são inseparáveis e indissolúveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos na e pela ação externa (VIGOTSKI, 2002 *apud* MUDADO, 2008).

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem e a mulher nascem e se desenvolvem, a abordagem vygotskiana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A Educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito, construindo e (re) construindo o conhecimento em decorrência de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos, o que voltado ao campo da Educação da Alimentação equivale dizer que antes de provar "A comida conta histórias", e é graças aos cinco sentidos que as crianças serão capazes de capturar essas histórias.

E esta proposta convida os alunos a se perguntarem sobre a comida e sua relação com ela e através disso prestar atenção em si mesmo, em seus sentimentos, na comida e no outro e, assim, promover a fala e o intercâmbio dentro da turma. O reconhecimento das capacidades sensoriais visa reconhecer as nuances dos gostos através de experiências gustativas, o que proporciona a abertura de um campo de saberes. O que permite e proporciona à criança o relacionamento vivo com a realidade e a compreensão dela, posto que ao analisar a maneira pela qual o conceito é utilizado pela criança em confronto com determinada realidade torna seu conteúdo independente de um simples saber verbal, *estaque*, mas pensado em função da relação que *esta* mantém com o mundo (FRIEDRICH, 2011).

Pensar a experiência alimentar a partir desse posicionamento, significa tomar como ponto de partida a ideia de uma oportunidade sensível ligada à própria natureza em que é constituída, através do contato direto do sujeito e objeto. O que pressupõe considerar a complexidade deste fenômeno que envolve e relaciona a narração da experiência pessoal com as noções valorativas do paladar entremeadas em prazer, conhecimento, necessidade, desejo, nutrição e gosto³² (BENEMMAN, 2015).

³² Para Nicola Perullo, filósofo e professor titular de Estética “refletir sobre o paladar significa refletir *no* paladar, sobre o “como fazer” experiência e “como viver” essa experiência, significa também tentar compreender uma relação corpo a corpo, entre sujeito e objeto, na qual o objeto é consumido com a finalidade de “transformar” o sujeito. (...) Tratar do paladar significa, então, estar às margens da teoria estética e construir uma teoria das margens ao tratá-lo so-b uma ótica de continuidade e interação na relação entre natureza e cultura. E, prazer, conhecimento, necessidade, desejo, nutrição e gosto formam um único todo na experiência estética do paladar (BENEMAMM, 2015, p.334 e 335).

7. O olfato e a lembrança dos cheiros



Figura 11. O olfato e a lembrança dos cheiros

Dentro dos cinco sentidos, um dos sentidos que foi trabalhado separadamente foi o olfato. A professora inicia a aula perguntando sobre a imagem apresentada acima (**Figura 11**).

- 38. Docente: Que que é isso aqui? Esse desenho?
- 39. Pedro: Um cozinheiro... Um cozinheiro cheirando acho que uma sopa! Que ele fez...
- 40. Docente: Na opinião de vocês qual que é a importância do nosso nariz... do nosso olfato..quando a gente come.. ein gente?
- 41. Pedro: O nosso cheiro ajuda a gente a pensar se esse alimento pode ser bom ou ruim..que tem alimentos que o cheiro é muito bom e a comida também! Isso ajuda a gente a comer alimentos novos ... comida que a gente nunca viu ... é por causa do cheiro a gente pode querer experimentar...

A professora propõe aos alunos que recordassem os cheiros que eles sentiram nessa manhã, então as crianças vão relembrando os cheiros: o cheiro da pasta de dente, o cheiro do banheiro...por exemplo.

Então, um silêncio se instaura...

- 42. Docente: Eu, por exemplo.. eu quando acordei...eu senti o cheiro do banheiro, eu senti o cheiro

da pasta de dente...Que mais?...

43. (...)
44. Docente: A minha pasta de dente é ... qual cheiro que é a tua pasta de dente? A minha é...um cheiro meio de ...gel..assim... doce... de morango..mais ou menos...
45. Julia: de Morango!
46. Docente: É! né... Julia.
47. Pedro: A minha é... hum...deixa eu pensar...
48. Ana: A minha parece de Hortelã...
49. Pedro: Peraí! Quem é que falou que parece de hortelã...A minha parece a mesma coisa..
50. Ana: Nossa! É muito ardida!
51. Docente: Ou menta também... tem pasta que é de menta que é bem forte também.. né! Quem já escovou o dente com aquela pastinha de dente da.. da Tandy... de uva.. pequeninha quando era criança...
52. Ana: Eu escovava ...quando eu era criança... eu escovava com uma pasta de dente que tinha gosto de morango...
53. Docente: Hahã ...sim... A Ana Luiza deu positivo ali... éh aquela pastinha pequeninha assim... que ela era tinha roxa, tinha vermelha, tinha de vários sabores... ela era muito gostosa... tinha gente que até comia!
54. Ana: Eu comia! Minha...
55. Docente: Comia tua pasta de dente?
56. Ana: Não! agora eu não como mais, porque ela é ardida...
57. Pedro: o meu eu sempre usei aquela pasta de dente meio ardida ... não sei o nome... só que ela era meio ardidinha... quando a gente provava...
58. Docente: Aquela sorriso?
59. Pedro: Acho que é...
60. (...)
61. Pedro: O meu ... eu sempre usei aquela pasta de dente meio ardida não sei o nome... só que era meio ardidinha quando a gente provava...

Permeando a discussão a professora pergunta:

62. Docente: Gente! Qual que a diferença entre sentir e cheirar?
63. Pedro: Cheirar é quando a gente tá sentindo o gost... o cheiro do alimento...que a gente usa pra.. que só de vê o cheiro a gente já consegue saber mais ou menos o gosto... E o sentido... hã.. deixa eu pensar... Quando a gente sente o alimento a gente também vê a textura dele... pra ver se a gente vai gostar da textura.. se a gente vai achar aquela textura boa ou ruim... a gente usa o nosso tato.

Nesse momento, a professora pede às crianças que peguem um suco em suas casas para

perceber a diferença entre cheiro e aroma. Com os sucos em mãos, a professora pede que as crianças que "cheirem" o copo à sua frente. E então, elas começam a descrever as sensações:

- 64. Pedro: Eu senti um cheiro um pouco forte... Tá mais puxado pra um gosto meio azedinho...
- 65. Ana: O meu cheiro é um pouco forte! Ele é forte...
- 66. David: O meu é fraco... o cheiro..
- 67. Docente: Qual que é o sabor do suco que vocês pegaram?
- 68. Ana: Sabor... Eu peguei de uva, mas não é aquele uva de tang.. sabe aquele suco de uva que vem na garrafa já pronto? que tem açúcar..
- 69. Pedro: Peguei de limão...
- 70. David: Eu peguei de pacotinho...

Em seguida, o professor convida as crianças a colocar o suco na boca e obstruir o nariz. E, então, nesse momento, as crianças são convidadas a observar suas sensações e depois engolir o suco. O que acontece quando você toca o nariz?

- 71. Ana: Nossa!!!
- 72. David: Sensação estranha. Parece que o meu nariz cheirou... que tomou suco... não minha boca.
- 73. Pedro: Ui! Senti a mesma sensação que David.. Ui cruz credo! Parece que todo o suco não vai pra nossa boca, mas sim pro nosso nariz!
- 74. David: Minha garganta tá doendo depois disso...
- 75. Docente: A tua garganta David?? Mas, deu pra sentir um sabor com o nariz tampado ou não deu pra sentir nada?
- 76. Ana: Eu senti um sabor bem fraquinho...
- 77. David: Eu senti o gosto da laranja ... mas, ainda assim é ruim.
- 78. Pedro: É que eu só senti o gosto azedo, mais nada e ainda fraco...
- 79. Gabriela: Eu não senti sabor quando eu tomei o suco...

Ao provar um alimento, são percebidos tanto os sabores quanto os aromas, estes últimos usados para odores que passam pelas costas da garganta. Quando o nariz está entupido, o aroma não cheira mais porque essas variações de volume não atingem mais o nariz, apenas os sabores agridoces são percebidos.

- 80. Docente: Então por isso que vocês sentiram mais suave o gosto...
- 81. Pedro: Hahã!
- 82. Docente: Então quando a gente prova o alimento a gente sente o aroma também, ... (A professora tampa o nariz) ... se a gente tampa o nariz...né! Se a gente tampa ele...a gente não consegue sentir o aroma... né... e isso atrapalha no sabor também...Entendeu?

83. Pedro: Professora! uma pergunta, por que quando a gente tampa o nariz, éh.. e vai falar parece que nossa voz muda?

84. (...)

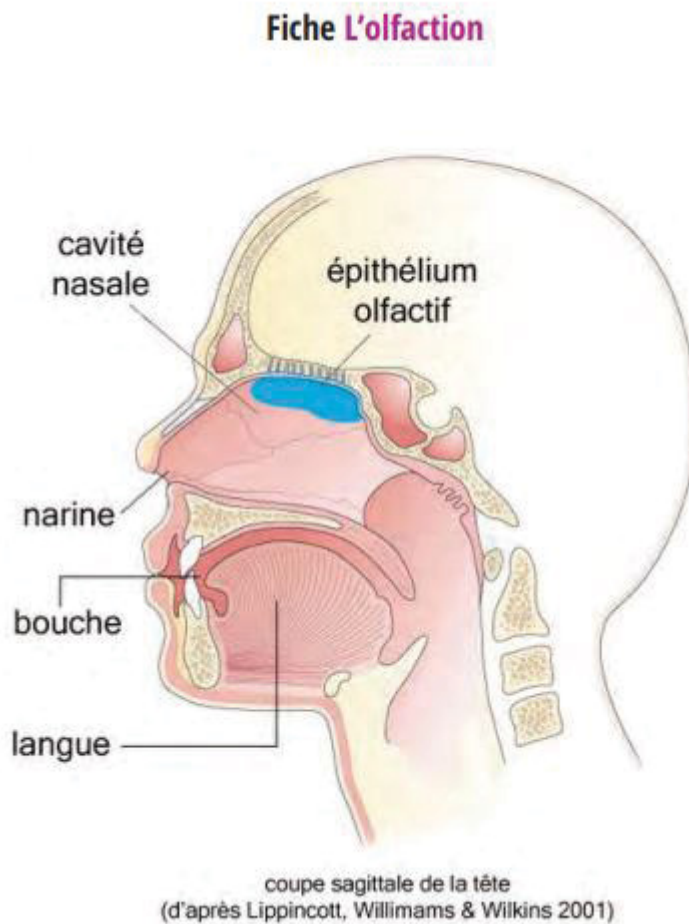


Figura 12. Fiche L'olfaction

Essa imagem (**Figura 12**) foi retirada do guide classe PROGRAMME DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX CLASSES DU GOÛT (2014, p.31), o qual serviu de subsídio para a construção desta proposta. Para esclarecer as questões relacionadas ao assunto da aula, a professora mostra o funcionamento dos mecanismos existentes entre cheirar e sentir o sabor dos alimentos e a conexão presente na fisionomia humana.

A professora com o nariz tampado diz:

85. Docente: Porque... olha só...eu vou mostrar pra você aqui um mapa...que explica isso Pedro.

Porque as nossas cavidades nasais... do nosso nariz...estão ligadas com nossa éh... degustação... com nossa boca! Tá... Então... assim, quando a gente tá gripado...Não sei se alguém já pegou uma gripe, a gente fica com o nariz trancado! Certo? E daí quando a gente vai comer.. como é que funciona quando a gente vai comer? Você sente o sabor da comida? Ah?!

86. Pedro: Não muito...

87. (...)

88. Docente: Olha aqui! o nosso nariz... a nossa cavidade nasal.. Tão vendo aqui? É aqui óh! (Aponta com a setinha do mouse) ... E a nossa boca é aqui ... tão vendo? Vocês tão vendo aqui que a relação da boca ela é... como que fala? conectada...não existe nenhuma.. ela é totalmente aberta!

89. Pedro: Sim.. Não tem um final...

90. Docente: Então existe uma relação bem profunda...do canal do nariz e o canal da nossa boca ... é totalmente relacionada né... bem relacionada! Aqui a nossa língua.. a nossa língua ... cavidade nasal ...óh .. por isso que às vezes o alimento quando a gente come cai no lugar errado...

91. Pedro: Eu já percebi por causa que hoje mesmo já aconteceu! eu agora tô aqui com o meu lanche né.. quase que eu engasgo aqui com o meu pão que eu tô comendo...

92. Docente: Sim! e as vezes tem criança que sai a comida pelo nariz...

93. Ana Luiza: Eu já vi...

94. Docente: A Gabriela tem uma irmãzinha pequena, você já viu ela soltando arroz pelo nariz?

95. Gabriela: Eu já vi, várias vezes...

96. Docente: Quando que geralmente acontece isso Gabriela...?

97. Gabriela: ... Quando ela tá.. quando ela tá comendo né... daí quando ela tá comendo solta aquele espirro .. daí no espirro sai um monte de coisa...

7.1 Lembranças e memórias no reconhecimento dos cheiros...

Ainda dentro dessa temática, com o objetivo de ampliar o vocabulário olfativo, as crianças foram convidadas a pegarem objetos em suas casas, tais como - perfume, canela, alho, pimenta, catchup, maionese, e sabonete - para cheirar. Primeiramente, eles foram questionados se gostam ou não (isso permite liberar reação hedônica primeiro para que você possa concentrar-se no resto do exercício), depois nas memórias evocado pelo referido cheiro (isso me lembra proibido da tenda do verão...). Finalmente, eles podem descrever mais objetivo, classificando por família de odores (floral, frutado, picante etc.) ou identificando se eles reconhecem um odor agradável (laranja, querida ...).

98. Gabriela: O cheiro de canela me lembra a minha vó... (Pimenta) Cheiro de chocolate?.O cheiro de alho me faz lembrar a minha mãe. (alho) Ele tem um cheiro muito ardido... (Catchup) ele

me faz lembrar de tomate! tem cheiro de pimenta também! (maionese) É fedido! Me faz lembrar do sanduíche que minha vó fez... O cheiro é ruim...(sabonete) me faz pensar no meu banho, tem perfume dentro dele, provavelmente... Tem cheiro de flor..

99. Pedro: (Pimenta) Tem cheiro de morte... O cheiro é bem ardido! (Perfume) Perfume tem cheiro de flor... me faz lembrar da minha mãe...(sabonete) O cheiro do sabonete (também me faz lembrar da minha mãe) é um pouquinho amargo misturado com um pouco de doce...

100. Ana: (sabonete) Banho... igual a G3...O cheiro é doce, é bom... (Catchup) O cheiro é parecido com tomate...(maionese) O cheiro é ruim... o gosto é bom... o cheiro é um pouquinho ruim.. ela tem um pouco de cheiro de alho...(perfume) me faz lembrar algo cheiroso... O cheiro é doce, é bom... tem uns perfumes que é muito forte, igual do meu irmão, ele é muito forte! Ele é mais doce, não é tão forte, daí não fica aquele cheirão assim!... Aqui fala que o perfume tem cheiro de maracujá, mas não tem cheiro de maracujá!

8. A rodada de sabores no paladar: Adivinha o que estou comendo?

Em sequência com o planejamento de atividades na Educação da Alimentação, a professora elabora uma brincadeira em resposta ao formato estabelecido pela sala de aula virtual. Funciona da seguinte maneira: as crianças irão escolher um alimento em sua casa para degustar; e esperar a sua vez para descrevê-lo com a sua câmera fechada e microfone ligado, enquanto que os outros participantes, ouvindo a descrição, terão a tarefa de descobrir o alimento que está sendo degustado.

As descrições efetuadas pelos colegas darão pistas de qual o alimento está em jogo, o que enriquece a prática de ensino e aprendizagem que se realiza e se vitaliza, potencialmente, na/pela heteroglossia social (VYGOTSKY, 2001). Veja os excertos abaixo:

101. David: este alimento é laranja...

102. Carolina: É uma Laranja!

103. David:: Errou!

104. David: Este alimento... éh.. tem que ir tirando pedacinho por pedacinho...

105. Pedro: Pokan!

106. Danilo: Mexerica!

107. Ana: Mimosa!

108. David: O Pedro acertou! Era uma Pokan, tangerina...

109. Danilo: Éh .. esse aqui.. é muito bom..é meio doce...
110. David: laranja!
111. Danilo: Não!
112. David: Droga!
113. Pedro: banana
114. Danilo: O quê??.
115. Pedro: rrsr Eba! Falou meio doce eu já sei o que que é!
116. Danilo: eu ia falar a cor, mas eu sabia que vocês iam acertar!
117. David: É que só existe um alimento amarelo pelo que eu conheço...
118. Carolina: Não!! tem caju!
119. Pedro: Não! Tem melão!
120. Carolina: Tem maracujá..
121. (...)
122. Docente: Pedro, se você fosse descrever a banana que nas outras aulas você descreveu banana não sei se você lembra?
123. Pedro: Sim!
124. Docente: Se você fosse descrever a banana hoje, como que você descreveria ela?
125. Pedro: Meio amarga... no finalzinho um pouco salgada...Tem uma casca... E em cima tem um tipo de casquinha ...e tem mesmo né(...)A textura é mole...aí seria isso que já daria pra acertar!
126. (...)

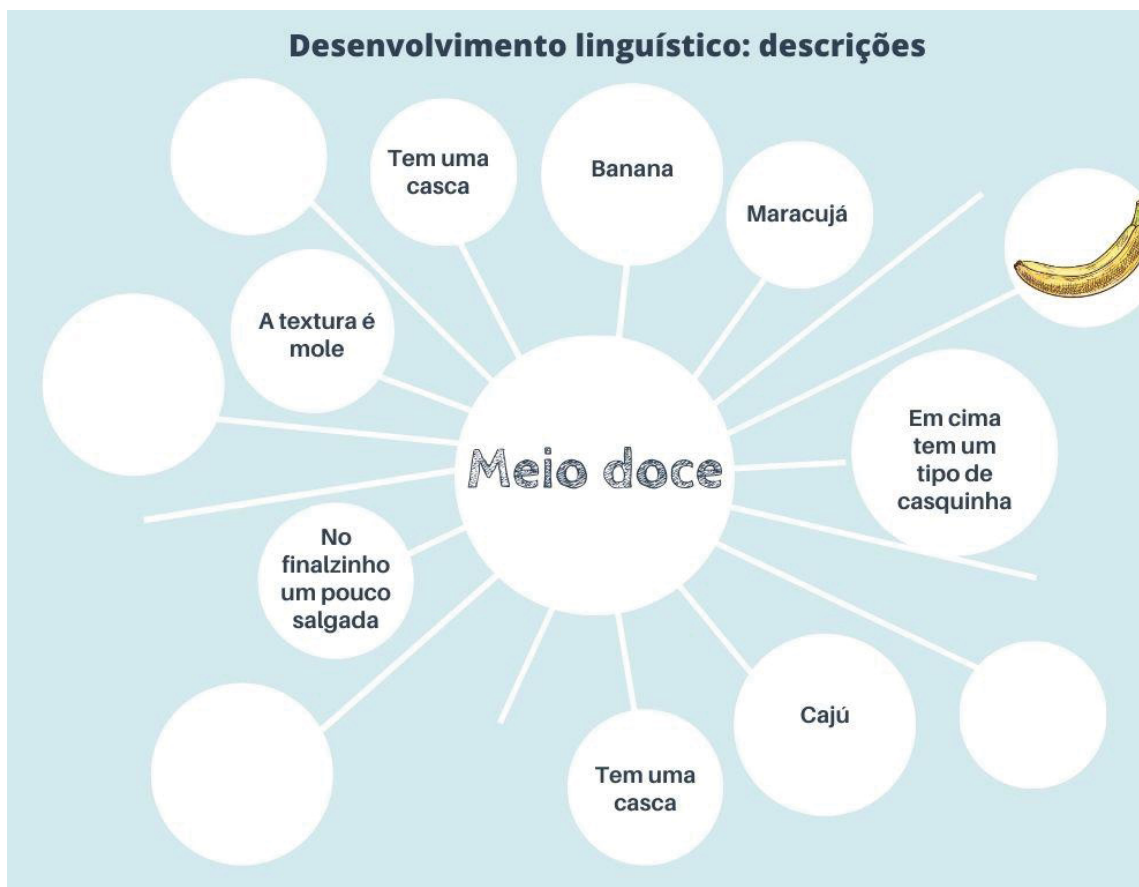


Figura 13. Descrições e desenvolvimento linguístico

Conforme as crianças iam descrevendo os alimentos, alguns núcleos de conceitos e significados eram apropriados por um e por outros enriquecendo a dinâmica linguística, ampliando os conceitos dentro do campo do saborear um saber. Por exemplo, nessa última descrição (a da banana) o núcleo “meio doce” criado por um dos participantes em práticas de degustações foi utilizado como um instrumento de identificação e assimilação do alimento em jogo. O desenvolvimento nas descrições é explícito quando comparado ao quadro descritivo inicial, no qual ainda não havia a brincadeira “adivinha o que estou comendo? ”. Observe a figura 14 abaixo:

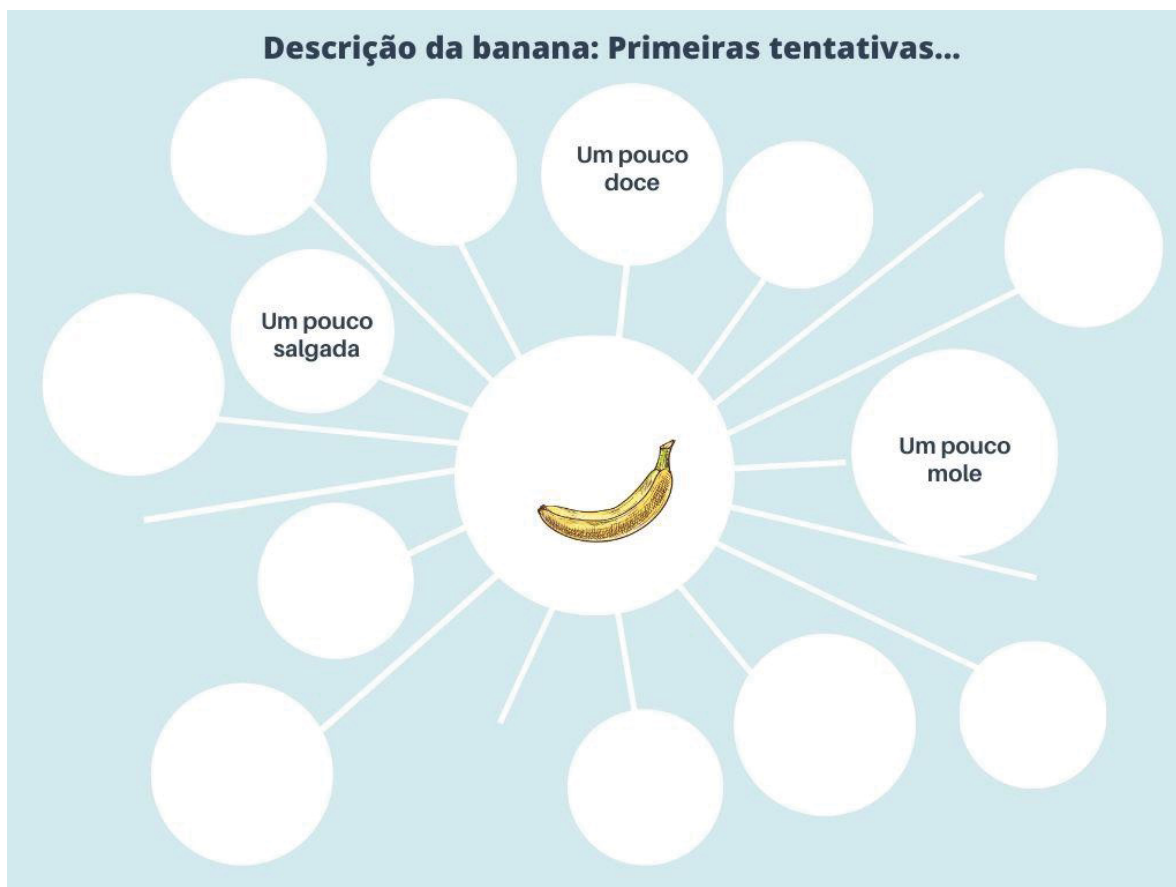


Figura 14. Descrições. Primeiras tentativas ...

É interessante destacar o papel que a brincadeira desempenha no desenvolvimento da atividade infantil, pois desenvolve mecanismos de imaginação e criação que sobressaltam mudanças positivas no desenvolvimento infantil. O lúdico propicia um espaço de explosão de afetos que reedita as experiências dos indivíduos, sejam elas quais forem. Essa reedição interliga saberes de ontem, hoje e de agora ressignificando as ações e os sentidos imbricados nelas (VYGOTSKI, 2009).

Para a teoria vygotskiana, o desenvolvimento humano não pode ser entendido de forma isolada, desconsiderando as condições de existência e as relações históricas de uma época. O desenvolvimento, na visão histórico-cultural, se processa em ciclos completos que se reconstróem em diferentes momentos da vida, sendo as passagens de um ciclo para outro de caráter revolucionário e não acomodativo, nas crianças, a atividade principal para que isso aconteça é a brincadeira, pois a criança vê o objeto, mas age de maneira diferente em relação

aquilo que vê, logo a ação numa situação imaginária é influenciada também pelo conteúdo ideacional da representação e ensina à criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado dessa situação (VIGOTSKI, 2002 *apud* MUDADO, 2008).

Percebe-se que as crianças podem ampliar as suas “nuvens” de generalizações através da chuva intempestiva de palavras e representações alimentares trazidas pelos outros, afinal o confronto com o *outro* faz entrar em contato com códigos disposicionais existentes no próprio desenvolvimento. Há, portanto, uma re-construção interna (dos indivíduos) que ocorre a partir da interação com uma ação externa (natureza, reciclagem, efeito estufa, ecossistema, recursos hídricos, desmatamento), na qual os indivíduos se constituem como sujeitos pela internalização de significações que são construídas e reelaboradas no desenvolvimento de suas relações sociais (VYGOTSKI, 2001); (JACOBI, 2005).

- 127.Carolina: Ela às vezes, elas são um monte...Pequenas, não tão pequenas, têm sementes bem pequenas, e algumas são doces outras são azedas...
- 128.Danilo: Limão!
- 129.Pedro: Limão!
- 130.Carolina: Não!
- 131.Danilo: Maracujá!
- 132.Pedro: Uva!
- 133.Danilo: Mexerica!
- 134.Carolina: Uhhh...Quem que falou uva?
- 135.Pedro: Eu!
- 136.Carolina: O Pedro acertou!
- 137.Pedro: Eba!!
- 138.Danilo: Nossa! o Pedro é bom mesmo ein!?
- 139.Docente: eu fiquei bem quietinha, mas na minha cabeça quando ela falou que tinha semente dentro eu já sabia qual era .. é uva né...
- 140.David: mas tem um monte de comida que tem semente dentro!

É importante abrir a discussão para que as crianças conversem a respeito de suas concepções a respeito do alimento, pois se oportuniza e desenvolve a dialogia que subentende as divergências, os mal-entendidos, as incertezas e assim por diante. Pois, de acordo com

Bakhtin, o discurso constrói-se por meio de enunciados, e cada enunciado é repleto de outros enunciados que aparecem no processo de comunicação verbal, nas palavras do autor “o locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 1990 *apud* SILVA, 2015, p.29).

Na próxima descrição, o participante David retoma ação e aperfeiçoa acrescentando elementos que fazem sentido para ele, o que subentende uma extensão desenvolvida por ele em suas formas de pensar o alimento, movida pelo princípio dialógico da brincadeira que exercita trâmites na arena de signos ideológicos entre os participantes, ademais “a palavra se apresenta como uma arena onde se cruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditórios, pois ela está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (SILVA, 2015, p.26).

141.David: Meu alimento é branco...

142.Luiza: leite?

143.Julia: Batata?

144.Pedro: É uma fruta?

145.David: Não!

146.Luis: É um legume?

147.David: esse alimento pode ser feito em casa...

148.Gisele: é arroz!

149.David: esse alimento é meio esfarelento...

150.Luiza: é farinha de mandioca!

151.Pedro: ele precisa usar forma? Esse alimento?

152.David: Esse alimento é redondo...

153.Pedro: esse alimento ... ele tem uma casca em volta?

154.David: esse alimento é cheio de furinhos embaixo... (...) como eu posso dizer? Ele é meio doce...(...) esse alimento é pequeno...

155.Pedro: Pequeno??

156.David: Esse alimento é do tamanho de um dedão podemos dizer...(...) Esse alimento é no formato de uma pizza... podemos dizer... uma pizza branca...

157.Luiza: Branca?? iiiiii..

158.(...)

159.David: Esse alimento tem uma polêmica que muita gente fala que é uma coisa e muita gente fala que é outra coisa...

Segue abaixo a demonstração do alimento (**Figura 15**):

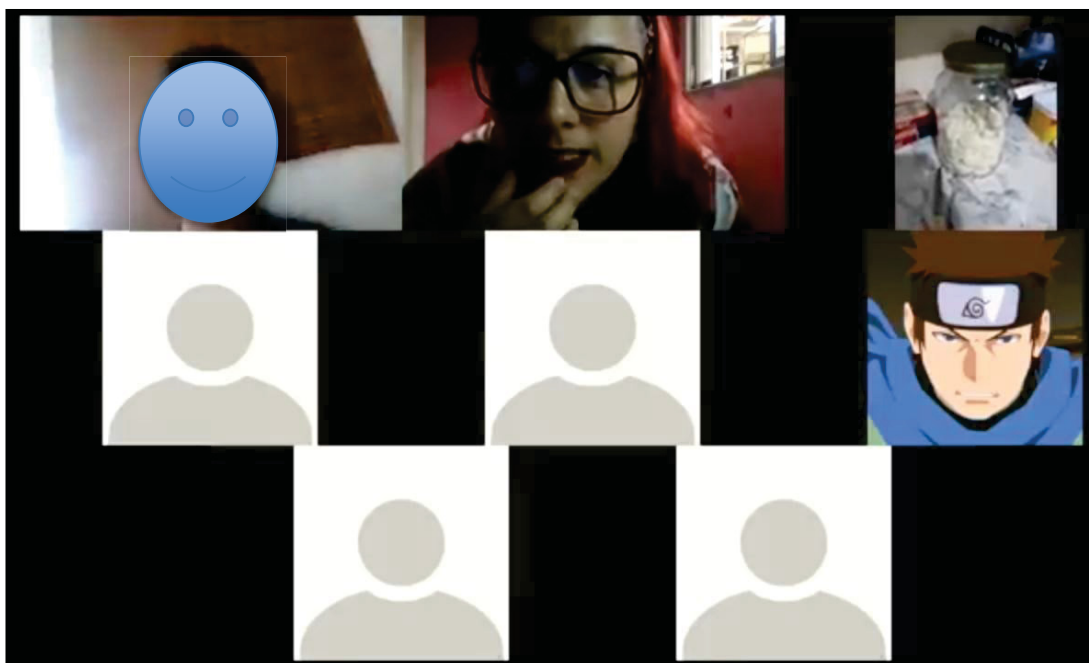


Figura 15. Adivinha o que estou comendo?

160.(...)

161.David: Essa bolacha foi feita pela minha mãe por isso que ninguém conhece ...

162.Pedro: Ah tá ... eu nunca que chutaria que era bolacha...

163.Luiza: Eu falei biscoito, mas ninguém ouviu...

164.(...)

165.Ana Luiza: É biscoito não... é bolacha!

166.Docente: Qual a diferença entre biscoito e bolacha?

167.(...)

Ao final da descrição do participante David já se inicia a discussão de um tema polêmico: Afinal, é biscoito ou bolacha?³³ Perceba que a forma como se descreve já é

³³ A respeito do tema: É biscoito ou bolacha? Existe uma página na internet da revista superinteressante que aborda a etimologia das duas palavras, a origem, e uma pesquisa regional no mapa brasileiro que foi feita para tentar elucidar, esclarecer as diferenças no modo como se nomeia/representa esse alimento. Está disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-certo-e-biscoito-ou-bolacha/>> Acesso em janeiro

totalmente re-elaborada pelo participante acrescentando detalhes importantes como cor, formato, significados sociais e culturais, que vão para além da descrição dos sabores, ampliando os sentidos e significados da brincadeira transmutando-a como um objeto vivificador de outras experiências, como por exemplo, as discussões associadas às representações dos alimentos. Vale ressaltar que, se, no início do desenvolvimento, a ação sobre os objetos domina a brincadeira impulsionada pela representação dos papéis, por outro lado, quando a criança entende e percebe as relações e funções sociais, são os significados que passam a dominar a ação (MUDADO, 2008). Observe o esquema da descrição de David (excertos 141-167) na **figura 16**:

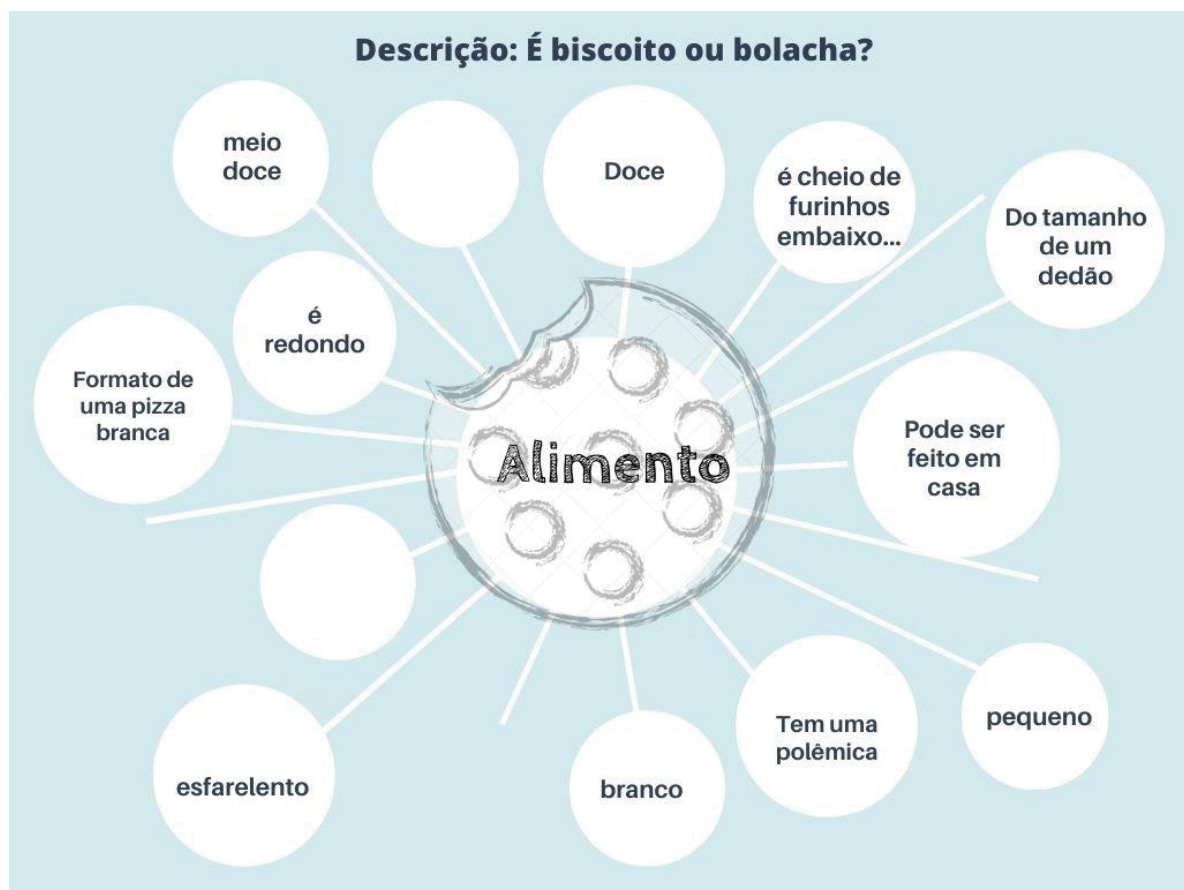


Figura 16. Descrição. É biscoito ou bolacha?

Pedro faz a descrição de um alimento que em toda a reunião ele degusta:

168.(...)

- 169.Pedro: esse alimento... ele tem gosto de morango...
- 170.Ana Luiza: Iogurte!
- 171.Pedro: Acertou! (...) Mas ela já sabe em todas as reuniões eu como iogurte!
- 172.David: Parece que a única coisa que o Pedro sabe comer é iogurte...
- 173.Pedro: Ué! Mas também faz três meses que eu não como iogurte na reunião... (irônico)
- 174.Ana Luiza: Ah claro!... (irônica)
- 175.David: Porque não era aula de alimentação, oras!

No excerto 175, David ao dizer “aula de alimentação” outorga o papel do espaço que é próprio para o debate e jogos e brincadeiras sobre o tema e, portanto, o momento propício para falar sobre o alimento, bem como se apropriar de suas significações através do jogo dialógico que acontece na plataforma. Para este participante, são óbvios os propósitos e as regras impostas por esse tipo de atividade, e apesar de Pedro ironizar em sua fala “afirmando que quase não come iogurte”, a afirmação já está subentendida pelo contexto das ações dele na plataforma e agora, quando colocada em jogo, em formato de brincadeira reafirma potencialmente a ação pelas peculiaridades do imaginativo, simbólico e abstrato pensamento que está sendo construído nesse momento.

A criança sabe que está brincando e sabe também que só na brincadeira é possível que todas as regras sejam cumpridas. Por exemplo, uma criança que tenha vivido ou viva numa região em conflito de guerra, pode até "brincar de guerra", mas não confunde essa atividade com a realidade, muitas vezes, inesperada, surpreendente e incontrolável de sua existência (MUDADO, 2008, p.21).

As crianças que participam dos encontros na plataforma sempre veem Pedro degustando um copinho de iogurte rosa durante o encontro, dessa forma, foi fácil para eles descobrirem o alimento que estava sendo descrito. Nesta questão, é destacado o elemento afetivo que interliga o significado desse alimento e suas dimensões refratadas na/da realidade. O que de maneira sublime considera-se afirmar que a alimentação desenha e revela estruturas da vida cotidiana, do seu núcleo mais íntimo e mais compartilhado. A comida, assim como a respiração e o sono, faz parte das necessidades básicas, mas também é expressão dos desejos humanos. Para o grande historiador Fernand Braudel, a alimentação está situada juntamente com o vestuário e a habitação, ou seja, aqueles que dizem respeito à manutenção do corpo e à reprodução da vida cotidiana (CARNEIRO, 2003).

A alimentação é, após a respiração e a ingestão de água, a mais básica das necessidades humanas. Mas como "não só de pão vive o homem", a alimentação, além de uma necessidade biológica, é um complexo sistema simbólico de significados sociais, sexuais, políticos, religiosos, éticos, estéticos etc (CARNEIRO,

2003, p.9).

Esse papel constitutivo da alimentação nas estruturas da vida cotidiana define o tema da história do alimento, porque os alimentos fazem parte da evolução da humanidade, contam a história de uma família ou grupo. Para os seres humanos, alimentar-se nunca é uma atividade puramente biológica, haja vista que está ligada a relações interpessoais, com preparações e técnicas variadas e peculiares de cada cultura e como afirma MINTZ (*apud* PACHECO, 2008, p. 220) “têm histórias próprias, condicionadas pelo significado que a coletividade lhes atribui”.

8.1 A rodada de sabores no paladar: um núcleo de significado em comum.

A comida aproxima, nos faz entrar em contato com nós mesmos e com os outros, portanto, pode ser usada como um instrumento de aprendizagem que cruza e delimita mundos e culturas diferenciadas, e principalmente, se consideramos a sala de aula enquanto um *microcosmos social*³⁴. E o movimento de busca do saber é designado etimologicamente do termo em latim “sapere” que significa “saber” ou “sentir o gosto”, o que equivale, portanto, a aprender a ouvir a história da comida através da degustação, uma história que cria evocação, lembranças, que dão sentido à nossa comida.

E, em se tratando de uma história evocada de maneira heterogênea por cada um, mas unívoca pelo grupo, subentendem-se seus significados que são indissociáveis da prática experienciada em Educação da Alimentação permeada por um processo de valoração socialmente compartilhado e intimamente vivenciado (BENEMANN, 2015).

Nesse caso, a título de exemplo deste fenômeno, é que se apresenta a próxima descrição de David (excerto 176-211), na qual ele descreve o mesmo alimento (**iogurte**), entretanto, com uma riqueza de detalhes que revela uma atividade em que o indivíduo se reconhece e reconhece

³⁴ Tudo aquilo que é institucional e cientificamente decomposto (a escola, a família, a empresa, o clube esportivo, o partido político ou o sindicato, a Igreja, o grupo de pares, etc.) se recompõe (no sentido de um entrecruzamento) de uma certa maneira em cada indivíduo. Estes dois fatos remetem às realidades estruturais de massa ou de classe, aos interesses coletivos comuns e às formatações e condicionantes coletivos de uma parte, e às possibilidades infinitas de variações sobre os mesmos temas que constituem os indivíduos em sua história relativamente singular, de outra. Estes últimos atravessam e experienciam, diacrônica e sincronicamente, espaços, ambientes, grupos ou universos sociais que podemos optar por estudar separadamente. Entretanto, o desdobrado e o dobrado, e decomposto e o recomposto, o coletivo e o singular não se opõem de modo algum. Se trata somente de pontos de vista diferentes e complementares acerca de uma mesma e única realidade social (LAHIRE, 2016, p.4).

os outros, e entre o *Eu* e o *Outro*, há o confronto, o exótico. O que revela, de modo geral, o *saborear o saber* ao modo como o indivíduo se comporta em relação ao objeto e a seus acessos básicos que são acionados através do paladar por meio do conhecimento e da cultura (BENEMANN, 2015).

176.David: Esse alimento é meio gosmento

177.Pedro: hum...

178.David: Esse alimento tem uma versão pequena...

179.Pedro: Ué?

180.David: É, pois é ... mas tô comendo a versão grande... Bem, este alimento veio de fábrica...

181.Pedro: Veio de fábrica...

182.Ana Luiza: Brigadeiro?

183.David: Não...

184.Pedro: É... meu Deus que que é isso?

185.David: É usado pra fazer sorvete... Não posso falar a cor porque senão vocês vão acertar na mesma hora que eu falar...

186.(...)

187.David: Ele vem num potinho branco... Mas na versão pequena vem num potinho vermelho...

188.(...)

189.David: Esse alimento... uma das pessoas que tá aqui gosta... e gosta muito...

190.Pedro: iiiiii

191.(...)

192.David: é meio gosmento, mas na verdade é líquido... é um líquido gosmento...

193.(...)

194.Pedro: é...Uma pergunta: esse líquido é ... ele é de qual cor?

195.David: é ...Não posso falar senão você mata!

196.Pedro: Ah será que é iogurte ? A primeira coisa que veio à minha mente...

197.David: Acertou Pedro!

198.Pedro: Meu Deus como que eu não descobri! pelo amor de Deus!

199.David: É uma comida que o Pedro gosta muito e toda a hora tá comendo esse trossô!

200.Pedro: Pior que é verdade!

201.(...)

202.David: A versão pequena que eu tava falando é o danoninho...

203.Pedro: Aí cê me complicou viu?

204.David: Tem um sorvete caseiro que é feito de danoninho ... que cê pega um palitinho espeta no danoninho e coloca no freezer e quando sai... sai um sorvetinho!

205.(...)

206.Docente: Eu nem sei como que Pedro conseguiu adivinhar porque pra mim tava muito difícil!

207. Pedro: é que já que ele falou que era algo que alguém aqui gostava ... aí podia ter chance de ser qualquer um de nós três, aí pensei qual é a coisa que eu mais como aqui em reunião...aí eu lembrei... e também com a descrição do pacote branco...aí eu achei que era.. por isso que eu perguntei se o líquido era... qual era a cor... que se fosse rosa eu já teria certeza qual que era ...
208. David: a mesma coisa com o sabor, porque é de morango.. você também ia matar na hora...
209. Ana Luiza: é você podia falar que tem vários sabores... tipo coco...
210. David: é.. eu pensei nisso também .. só que ficaria meio fácil! Que que mais que é líquido, gosmento, que fica num potinho branco e que tem vários sabores?
- 211.(...)

A descrição apresentada (excertos 176-211) apresentou elementos diferentes a respeito do mesmo alimento. No jogo dialógico, alimentado pelo propósito do jogo "Adivinha o que estou comendo?"- de deixar a descrição mais difícil para os outros participantes - a criança repensa suas estratégias, e para isso precisa resgatar elementos sógnicos que estavam ou estão na atividade combinando-os infinitamente, o que pressupõe uma *repetição sem repetição*, pois a atividade aparentemente pode ser a mesma, entretanto o instrumento de aprendizagem que causa o desenvolvimento dos sujeitos é outro, logo aqui se faz presente a atividade reguladora dos indivíduos - nível em que se já subentende um certo domínio de uma ferramenta.

Outra característica bem importante a ser analisada nesse excerto, é a *alteridade* que está sempre presente no discurso do sujeito e que pressupõe um Outro na sua atividade, nesse caso, o participante David se dirigiu a atividade com motivações intrínsecas relacionadas ao Outro-Pedro que contribuiu historicamente para a sua formação languageira, e que hoje, no aqui e agora, lhe serve de recurso para alcançar seus objetivos. O que em princípios bakhtinianos há de se considerar a complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica eu-outro:

Dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo. O mundo conhecido teoricamente não é o mundo inteiro (BAKHTIN, 2010 *apud* SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.3).

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar espaço-tempo determinado, e deste lugar único

revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Para Bakhtin (*apud* SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.4) “Nossa individualidade não teria existência se o Outro não a criasse”. Nesse sentido, *ser* significa *ser* para o Outro, um Outro que está a todo tempo impregnado de valores que são historicamente e culturalmente constituídos.

Essas premissas entram em consonância também com os princípios de *orientação apreciativa* do locutor, a qual todo enunciado prioritariamente se dirige. É pelo olhar do *Outro*, esse olhar que excede - esse excedente de visão³⁵ - que me comunico com o meu interior, ou seja, a minha consciência é despertada na e pela interação com a consciência alheia.

Bakhtin recorre ao conceito de exotopia para explicitar o fato de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo, ou seja, o que ela, a consciência, não pode fazer consigo própria. Diz o autor que há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê. Ao aproximar os conceitos de exotopia e dialogismo, ou seja, a experiência espaço-temporal com a experiência vivida na linguagem, Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.5)

Uma pessoa, do seu ângulo de visão, pode mediar, com o seu olhar e com a sua fala, aquilo que em mim não pode ser visto por mim. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o outro. Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito de uma interação social revela aquilo que desconheço em mim, um fato concreto e objetivo que nos enlaça (eu e ele) num compromisso ético em que a responsabilidade pelas formas e sentidos da experiência interna de ambos é recíproca: “Podemos destacar três momentos da tomada de consciência do sujeito que se revelam no encontro na vida: o outro para mim; eu para o outro; eu para mim mesmo” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.5).

9. Re- contextualizando a brincadeira: “Dá uma mordida e desliga a câmera...”

Nesta parte a professora mostra aos alunos um vídeo de uma das degustações que já foram feitas. Neste vídeo, Gabriela descreve o seu alimento. O intuito de fazer as crianças relembrem o acontecido é que eles expliquem para a nova Marianna, que entrou na plataforma, como funciona a brincadeira inventada nas práticas de degustação.

³⁵ “Sem o olhar extraposto é impossível falar em dialogia” (MACHADO, 2005, p.132).

Ao tentar explicar, verbalizar, relatar algum fato a outrem é necessário recuperar os elementos da atividade anterior, revestindo-os ao mesmo tempo, com as características da atividade atual. Na leitura dos excertos, você irá perceber que as crianças explicam as funcionalidades da brincadeira para a nova participante, entretanto, dentre as explicações emergem as memórias, sentimentos da atividade lembrada, atividades atemporais (vivências) que possuem ligações com o degustar.

A criatividade propicia a oportunidade para a experiência amorfa, para os impulsos motores e sensórios que constituem a matéria-prima do brincar. A criação está sustentada na atividade combinatória do ser humano, na sua habilidade de poder resgatar situações e lembranças anteriores de sua vida reorganizando-as em novas configurações (MAGGI, 2017, p .3).

- 212.Docente: Tá gente.. essa aula... eu não vou explicar, eu quero que expliquem pra Marianna o que que foi essa aula...
- 213.Pedro: Essa era uma aula que a gente tava pegando alimentos de casa e colocando sal para ver ôô como é que fica ... e ali no vídeo mostra que a Gabriela tinha colocado tomate com sal .. aí a gente tinha que explicar como que era o sabor.
- 214.David: Não foi exatamente assim... Na verdade... Na verdade não foi comidas com sal, foi comidas misturadas com comida! E a Gabriela comeu tomate com sal.
- 215.Pedro: Eu lembro de eu ter comida três coisas.. Não dois.. Foi a melhor coisa do dia...
- 216.David: Eu comi laranja com limão, eu quase desmaiei naquele dia.
- 217.Pedro: Aquele dia eu me dei bem viu?!
- 218.Docente: Por quê?
- 219.Pedro: Porque eu misturei três coisas... três coisas que eu gosto.
- 220.Luiza: Eu uma vez... juntei sal com... éh... esqueci o nome ...Laranja... eu peguei a laranja azeda.
- 221.Marianna: Eu também. Ficou muito bom! É gostoso!
- 222.David: Ôh profe! A gente devia fazer de novo essa brincadeira antes de acabar o ano...
- 223.Docente: Vamos fazer essa brincadeira... como que funciona essa brincadeira? Explique pra Marianna, David.
- 224.David: A brincadeira é assim: cada um pega algum alimento que tem na casa e come, aí essa pessoa vai dando dicas ...
- 225.Pedro: Também dá dica se é plantado... E também se você pegar o alimento pra provar ...
- 226.pega...uma mordida e desliga a câmera! Que senão todo mundo vai ver que que é!
- 227.David: É!
- 228.Pedro: Pode falar também da textura...
- 229.(...)

David comenta que “quase desmaiou naquele dia” porque ele misturou laranja com

limão na degustação. Abaixo a imagem (**Figura 17**) dele degustando:

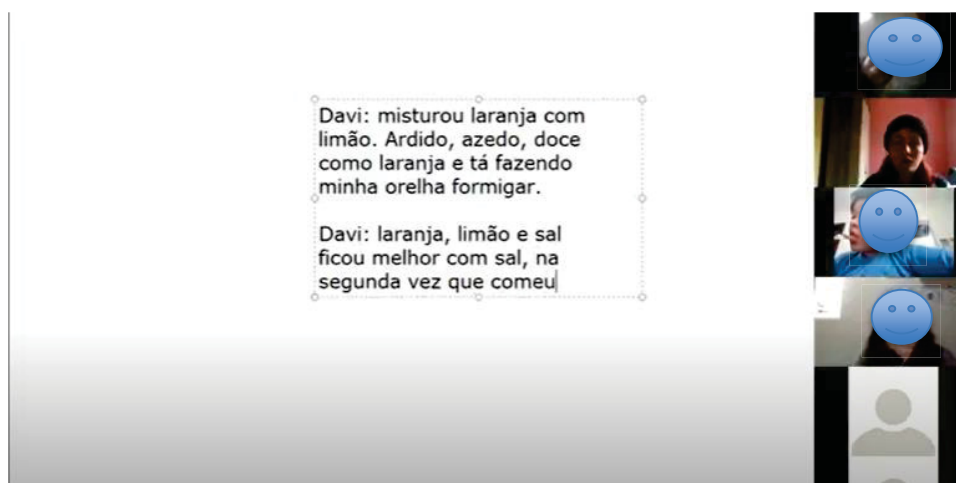


Figura 17. Descrevendo sabores e sensações

230.David: Por incrível que pareça tá bom!

231.Docente: Cê misturou o quê aí?

232.David: Laranja e limão (...) ardido como o limão... azedo... doce como laranja...e tá fazendo minha orelha formigar... Agora vou provar com sal...

233.David: Professora! Agora vou comer laranja com limão com sal...(...) vou até provar de novo pra ver se melhora agora...

234.Docente: Tá muito ruim???

235.Pedro: Cuidado David... Você vai falecer depois disso...(irônico)

236.David: Na segunda fica bom... com sal...as papilas gustativas queimam totalmente se come de novo aí fica bom ...na primeira ficou ruinzinho... (...) Eu não sei como descrever...primeiro... tá queimando minha orelha...tá dando pra ver que minha orelha tá vermelha? (David mostra a orelha).

237.(...)

238.David: Tá salgado, obviamente...doce ao mesmo tempo...bastante ardido...um pouco azedo... e também... tá causando uma leve dor de garganta ... um pouco...enquanto morde...

239.(...)

Por exemplo, a partir da teoria histórico-desenvolvimentista vygotskiana, enxergamos a atividade como vários desdobramentos do ser, essas “dobras” que operam na atividade estão o tempo todo embebidas de um contexto de múltiplas possibilidades humanas. Dessa maneira, o que foi possível a uma prática didática foi possível em seu tempo determinado e

operacionalizado com um começo, meio e fim; entretanto, os resultados que se alavancam na superfície desses “possíveis” humanos podem perfeitamente serem úteis a outros tipos de atividades que envolvem outros tempos e também outras operacionalidades (CLOT, 2010).

O fato de re-memorar o real, o realizado, nos permite acessar elementos que foram possíveis e que estão acessíveis de maneira fácil, mas também, e aí é que está o ponto principal da teoria da clínica da atividade do autor Yve Clot³⁶, principalmente, daqueles traços que foram necessários para a concretização daquele real, mas que naquele momento não se sobressaíram, não “venceram”. Nesse caso, quando se oportuniza as crianças voltarem às suas atividades, é interessante destacar essa premissa, a de que ao relembrar as minhas atividades junto com elas vem os afetos, as emoções e os sentimentos vivenciados outrora e que agora, se firmam enquanto objeto, elemento intermediador na construção de outra atividade. Isto é, é a re-afirmação de traços, ou a coloração deles feita através de outra ótica, de outro ponto de vista re-desenha os campos possíveis da ação (CLOT, 2010).

9.1 A laranja tem duas cascas!

O título com o qual inicio esse tópico revela um processo de desenvolvimento e ampliação linguística de um dos participantes. O observado nas descrições da brincadeira “adivinha o que estou comendo?” nos trouxe a constatação de aperfeiçoamentos linguísticos que implementaram as vivências de cada criança.

No excerto (240-259) a seguir se destaca a constatação de “a laranja ter duas cascas”:

240.David: Este alimento é um doce, mas é um pouco azedo...

241.Ana: Limão?

³⁶ Yves Clot é professor de Psicologia do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) de Paris, onde é responsável pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia do Trabalho. Dentre as perspectivas críticas da Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade é uma das que vêm ganhando maior espaço no Brasil somente nos últimos anos. Com a publicação de “A função psicológica do trabalho” em 2006 e “Trabalho e poder de agir” em 2010, a obra de Yves Clot e colaboradores tem sido cada vez mais utilizada quando o assunto é a análise das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. Disponível em: < <https://trabalhoepsicologia.com.br/2018/04/15/yves-clot-e-a-clinica-da-atividade/>> Acesso em janeiro de 2021.

242.David: este alimento é uma fruta ...

243.Ana: tomate!

244.David: Errou!... Este alimento nasce em árvore.

245.(...)

246.David: Este alimento solta um líquido...

247.Ana: abacaxi...

248.David: Não! Esse alimento tem uma espécie de duas cascas...

249.Ana: maracujá...

250.Julia: limão?

251.David: Esse alimento por dentro é amarelo...

252.Luiza: Amarelo?

253.David: Éh...Por dentro... A segunda casca é branca... é um branco amarelado...

254.Ana: que tem a segunda casca que é branca por dentro ...e amarelinha por fora...por fora e também tem um monte de sementinha... maracujá tem...

255.David: Eu acho que vc não entendeu, por dentro é amarelo... a segunda casca é branca...e tem sementes...

256.Pedro: Melancia... limão...

257.Ana: Laranja!

258.(...)

259.David: Falei que essa parte aqui é branca... (e mostra a laranja) ...

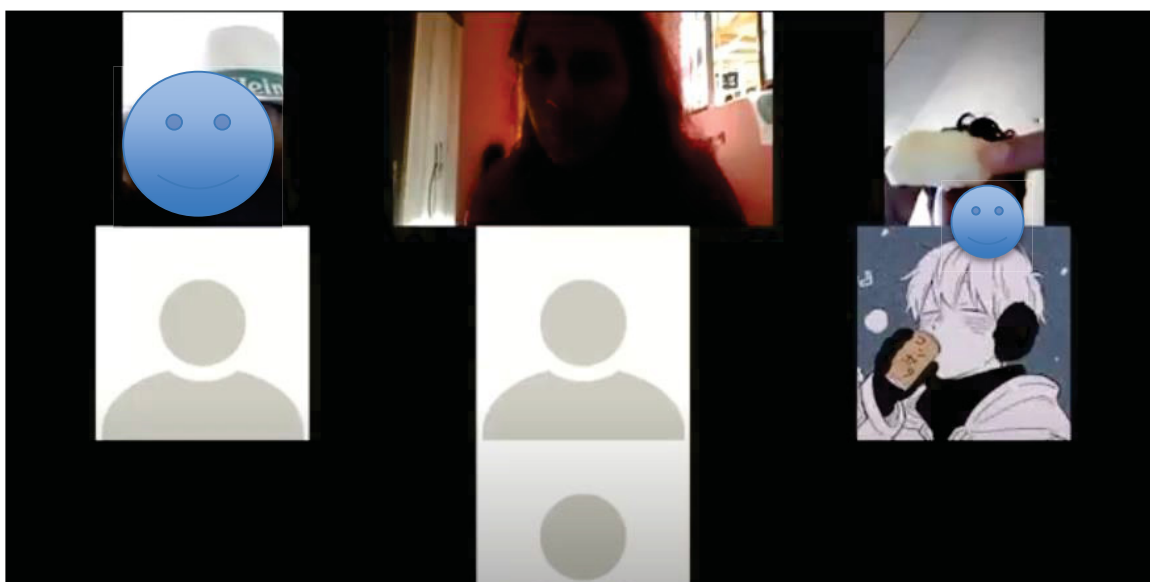


Figura 18. A laranja tem duas cascas!

É importante considerar as hipóteses levantadas pelas crianças, por mais simples que

às vezes pareçam ser, pois o inovador existente na atualidade sempre partiu da ideia de alguém que parou para observar algo de maneira atenta e daí partiram -se e iniciaram-se os processos criativos que estão incrustados nas penumbras das múltiplas possibilidades humanas. Pois, a atividade criativa ou criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior do ser humano, assim, quanto mais rica é a experiência, mais material a imaginação tem à sua disposição (VYGOTSKI, 2009).

Adaptando essa premissa ao contexto pedagógico, é essencial considerar a necessidade de ampliar a experiência da criança se se quiser estabelecer bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. O que pressupõe afirmar que, quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, quanto mais ela sabe e aprendeu, quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela tem em sua experiência, mais a atividade de sua imaginação será significativa e produtiva. Posto que, as experiências são guardadas, arquivadas, mas sobretudo estão à serviço da atividade combinatória de nossa cognição que entremeia as associações criativas ou criacionárias, *a priori*, emergem o que até então não existia na experiência real (VYGOTSKI, 2006).

9.2 O brincar e as regras

Neste módulo, a professora estrutura uma regra para a brincadeira “adivinha o que estou comendo”. As crianças terão que descrever o alimento, porém sem mencionar a cor do alimento. O que dificulta um pouco para os participantes, ampliando o nível de dificuldade do jogo, para quem irá degustar e descrever e para quem irá adivinhar mediante a escuta atenta da descrição.

Repare que quando retiramos uma das características principais, se assim podemos dizer, no que diz respeito a cor, privamos um estímulo importante quando pensamos a experiência alimentar a partir de um ponto de contato do sujeito com o objeto. Por outro lado, em contrapartida, pensar o ato alimentar nos leva a uma múltipla complexidade de fenômenos, não contemplados apenas sob o ângulo de um único sentido, explicitamente, tratar do paladar significa estar à margem de uma continuidade e interação na relação entre natureza e cultura.

Comer é uma atividade social em que a natureza comparece e o paladar se apresenta como uma habilidade capaz de gerar prazer, mas também conhecimento (BENEMANN, 2015).

Assim, a estrutura da percepção em humanos poderia ser ilustrada pictóricamente como uma fração da qual o numerador seria o objeto, e o denominador, o significado; e representa uma certa relação entre o objeto e o significado que emerge com base na linguagem. O que pressupõe que toda percepção humana não é uma percepção isolada, mas uma percepção generalizada. Dessa forma, ao incluir as regras na brincadeira, de forma oculta, se antevê uma situação imaginária, na qual a criança diz para si mesma: nesta brincadeira devo me comportar “assim” (VYGOTSKI, 2006).

260.Docente: hoje vocês vão descrever, e não vão falar cor tá, proibido falar cor...

261.Gisele: Ai é sacanagem! Ein professora!

262.David: O meu alimento não tem cor...

263.Docente: Não vão falar cor... Vão falar só do sabor quando coloca na boca, da textura...

264.Gabriela: Ele é meio doce...

265.David: Laranja, tomate...

266.Danilo: É maça...

267.Luiza: Tomate...

268.Julia: Uva

269.Pedro: É fruta?

270.Gabriela: É!

271.(...)

272.Gabriela: É meio azedo...

273.Gisele: Qual que é a cor?

274.Ana: Não pode falar a cor!

275.David: limão, maça...

276.Luiza: Laranja!

277.Julia: Banana...

278.Ana: banana é doce!

279.Gabriela: É mexerica...

280.David: Primeira dica: este alimento não é fruta...

281.Gisele: verdura!

282.David: Não! Este alimento só tem embalagem em cima...

283.(...)

284.David: este alimento é doce! ... Um doce meio amargo... este alimento é tanto feito pra chupar quanto pra morder...

285.Ana: Pirulito?

286.David: acertou! Pirulito

287.Ana: a mesma coisa de ontem da Ana Luiza... eu fui acertar o pirulito de novo... Só que da Ana Luiza tava mais difícil porque ela descreveu mais difícil ... ela ficou éh...por dentro é mole, por fora é duro...

288.Docente: Quanto mais detalhes você der, mais difícil fica...

289.Ana: humhum! (concordando)

290.Luiza: Ele é doce!

291.David: Chocolate...

292.Julia: Chocolate...

293.Luiza: Ele é azedo às vezes...

294.David: limão

295.Luiza: ele é... como que é o nome? Ele é laranja...

296.Pedro: Não pode falar a cor...

297.Ana: Não podia falar a cor...

298.Ana: É laranja...

299.LuizaA6: É pokan.

300.Julia: O gosto é meio doce e amargo...E ele é muito bom...

301.Luiza: É chocolate!

302.David: Chocolate amargo...

303.Julia: Não!

304.Pedro: É industrializado?

305.Ana: É fruta?

306.(...)

307.Ana: Qual é a textura dele?

308.Julia: É grosso...

309.Luiza: não é laranja?

310.Julia: Não!

311.Pedro: Melancia.

312.Luiza: Melancia não é amarga!

313.Danilo: É banana?

314.Julia: Não. É meio amargo daí no meio é doce.

315.Gisele: Mimoso!

316.Ana: Peraí! É maracujá?

317.Gisele: Melancia, Abacate...

318.Julia: Não.

319.Gisele: Qual que é a cor que é mais fácil!!

320.Julia: fica meio doce e depois fica amargo...

321.Gisele: Cacau...

322.David: Cenoura!

- 323.Luiza: Cenoura não é amarga!
- 324.David: Éh sim!
- 325.Pedro: Uma pergunta: essa fruta ela vem das árvores ou ela cresce na terra mesmo?
- 326.Julia: Nasce na terra! Nas árvores!
- 327.Gisele: Batata
- 328.Luiza: uva!
- 329.Gisele: Banana cresce em bananeira...
- 330.Julia: Ela é redonda... e tem um negócio em cima.
- 331.David: Abacaxi!
- 332.Ana: É tipo um fiozinho em cima?
- 333.Julia: Éh!
- 334.Julia: tem bastante água...
- 335.Gisele: Beterraba
- 336.Danilo: É coco!
- 337.(...)
- 338.Julia: Ela é usada na comida...
- 339.Gisele: cebola, alho...
- 340.Ana: Pimenta? Alface, tomate...
- 341.Julia: Hummm...Tomate acertou!
- 342.Pedro: É industrializado... Não tem gordura...que mais?
- 343.Ana: Ele vem um pacotinho? Tipo um...
- 344.Luiza: É maçã!
- 345.David: ...uma embalagem!
- 346.Pedro: É! Vem embalagem. É líquido...
- 347.Ana: É líquido! Iogurte! Que eu vi ele tomando...
- 348.Pedro: Acertou! Em todas as aulas eu pego só isso!

Acompanhando os excertos (260-348) percebe-se que a maioria das descrições começam com os sabores do alimento “é meio doce” “meio azedo” “meio amargo” que transparecem um refinamento na produção de uma linguagem descritiva nesse campo. Portanto, ao se retirar uma categoria muito utilizada pelas crianças “a cor” nesse caso, abrem-se caminhos para que novas possibilidades linguísticas languageiras apareçam ao se pensar o alimento e a relação com ele, como nas menções feitas aos “industrializados” e as “embalagens”, “modos de consumir”, e origem do próprio alimento “se é plantado e como”.

9.3 Adivinha o que estou comendo: Um jogo dialógico.

Esta parte da sequência que será transcrita aqui traz um aperfeiçoamento do jogo dialógico que acontece na plataforma. E mostra como uma atividade de descrição pode fomentar o início de outras atividades didáticas escolares importantes como o debate, a pesquisa, o letramento científico que perfazem a formação de um aluno.

349.Marianna: É algo muito bom!

350.(...)

351.Marianna: É doce e salgado também... porque tem vezes que a gente come com doce e com salgado.

352.Luiza: Não é hambúrguer?

353.Marianna: A gente come com hamburger também...

354.David: Pão!

355.Marianna: Acertou!

356.(...)

357.David: Porque pão é o principal do hamburger tirando próprio hamburger... (se justifica conversando a respeito da jogada....

358.(...)

359.Pedro: Este alimento é líquido...

360.David: água

361.Pedro: ele é fabricado e ele vem em uma embalagem...

362.Luiza: Toddynho?

363.David: Suco...

364.Pedro: hã... deixa eu pensar... Esse alimento ele é um pouco amargo.. E ele é vendido em mercado...

365.David: suco de limão...

366.Pedro: esse é um alimento muito famoso...Que todo mundo já provou...

367.David: Refri!

368.Pedro: chegou perto...Mas não é...

369.(...)

370.Pedro: esse alimento ele concorre contra o guaraná...

371.Marianna: Coca cola? Não...

372.Pedro: É que se eu falasse qualquer coisa do gosto, todo mundo já ia saber...

373.Luiza: Mas... não é amarga a coca cola... coca cola é doce!

374. Pedro: Pra mim é meio amargo...
375. Luiza: pra mim é mais pra doce do que amargo..
376. David: Dava pra contar como coca cola? Porque coca cola de qualquer jeito é refri...
377. Pedro: Mas refri ...David é uma outra marca, existe coca, refri guaraná, não é tudo a mesma coisa!
378. David: Pra mim tudo é refri... Tudo é refri.
379. Pedro: Por acaso refri tem o mesmo gosto de coca?
380. Docente: Por que que vocês acham que a coca é diferente de qualquer outro refrigerante?
381. Luiza: É por caso que ela tem mais um gostinho amargo...do que... e um gostinho doce...E tem gás!
382. Pedro: Na verdade isso é porque... cada tipo de... latinha guaraná, coca.. Cada uma tem um gosto parecido! Só que a coca é mais diferente do que os outros...Ela também tem uma receita diferente...Todos tem uma receita diferente...
383. Marianna: Eu não acho a coca mais azeda...mais o outro que eu acho azedo é aquele de laranja... Que é um refrigerante né...
384. Docente: A fanta..?.
385. Marianna: É, fanta laranja, amarguinha...assim... às vezes...
386. Luiza: Eu acho mais um pouquinho azeda...do que amarga.
- 387.(...)
388. Pedro: é que eu tinha que dar menos de dica que eu pude... porque eu tentei pegar algo que é muito famoso...aí eu tipo...não podia falar muita dica, porque se eu falasse qualquer coisa mais já iam descobrir... porque se eu falasse sei lá.. Se eu falasse o líquido é preto todo mundo chutaria coca...
389. Marianna: café!

(...)



Figura 19. O rótulo da Coca-Cola.

(...)

390. Pedro: Alguém já viu... foi perguntar: o moço me vende um refri e ele deu coca? Eu nunca vi... vocês já viram?

(...)

391. Luiza: Agora entendi porque tem gás...

392. Pedro: Então...isso daí pode ser qualquer tipo... eles explicam o que é considerado. O gosto.

Os participantes David e Luiza resolvem contar quantas coca colas têm na tela:

393. David: vamos fazer as contas... Quantas coca colas vão aparecer aqui, 1,2, 3...

394. Pedro: Tem guaraná ali também...

395. (...)

396. Pedro: Peraí! Eu não vou perder o discurso por causa disso...

397. Marianna: mas não vai importar o nome... Todos são refri...

398. Pedro: Refri pode ser qualquer tipo de refri...fanta, fanta uva, coca, guaraná, guaraná antártica... pode ser qualquer um... uma coisa eu sei que refri é considerado coca, isso eu sei... mas, o que eu quero falar é que tipo.. Se fosse assim..então a brincadeira não faria sentido! Porque vamo.. Sei lá .. se a pessoa falasse .sei lá . isso é planta! Aí a pessoa chuta.. Há então é qualquer tipo de planta! Se fosse um nome pra todas plantas existentes... vamos supor.. Aí faria sentido? A pessoa podia falar melancia, laranja, qualquer coisa que é plantado.. Tendeu? .. por isso que eu não contei...

399. (...)

Nessa explicação (excerto 398), Pedro nos introduz a um tópico bem importante que é discutido na obra *A construção do pensamento e da linguagem de Vygotski* (2001), mais especificamente quando ele discute a respeito das generalizações que acontece no trâmite do desenvolvimento do pensamento infantil e na formação dos conceitos por complexo associativo. Quando a transferência de nomes para novos objetos ocorre por associação, contiguidade ou semelhança, ou seja, há uma atribuição complexa desses mesmos objetos ao mesmo grupo. Nesta fase, a criança complexifica objetos particulares que ela percebe, combinando-os em determinados grupos, lançando os primeiros fundamentos de combinações de impressões dispersas, avançando os primeiros passos no sentido da generalização de elementos dispersos da experiência. (VYGOTSKI, 2001).

As generalizações podem ser compreendidas como processo de organização da consciência a partir de leis extraídas de dadas situações e experiências, portanto, ela (a consciência) é a síntese das funções superiores, pautada em vínculos hierárquicos semânticos, construídos na base da apropriação dos significados das palavras. Dessa forma, é possível que sinteticamente compreender que o processo de generalização altera toda a relação do indivíduo com o mundo, posto que ascendem as representações das coisas bem como as relações com elas a níveis mais complexos, ampliando o significado e o domínio do homem sobre os objetos, as relações sociais e sobre si mesmo (BARROCO; SUPERTI, 2014).

A consciência é uma estrutura composta pelas funções psicológicas superiores, ou seja, é uma estrutura formada por outras estruturas, as quais mantêm relações dialéticas entre si, entre a totalidade e as partes. O que implica uma transformação mútua e recíproca, que subentende um processo ao qual a consciência é desenvolvida por meio das relações sociais que introduzem no sujeito a linguagem e torna possível a apropriação de objetos culturais, condição que viabiliza a formação das funções superiores, cuja a transformação dos vínculos que ligam uma função à outra – vínculos neuronais organizados a partir do desenvolvimento dos significados das palavras – produz alteração na consciência. (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Para Vygotski (2004, p.189) “A generalização é a desconexão das estruturas tangíveis e a conexão nas do pensamento, nas do sentido”, o que pressupõe uma transposição das relações concretas para as relações abstratas do pensamento por meio do signo, e dos significados das palavras. Sendo que os significados das palavras evoluem qualitativamente ao longo do

desenvolvimento ontogenético humano. Em um indivíduo em particular, e aí podemos citar o caso citado no início de nossa problematização, a construção dos significados implica nos movimentos internos de categorização do real, desde os mais simples e concretos até os mais complexos e abstratos, como caso que ele referência “a árvore genealógica” dos Refrigerantes. Portanto, cabe aí destacar que quanto mais graus de articulação e análise de um significado sejam colocados e pormenorizados de uma realidade apreendida, maiores são as possibilidades de elevação do pensamento, como também das demais funções da consciência, a níveis altamente abstratos e voluntários (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Luiza começou a pesquisar a respeito do gás do refrigerante e colocou no compartilhamento de tela para todos verem:

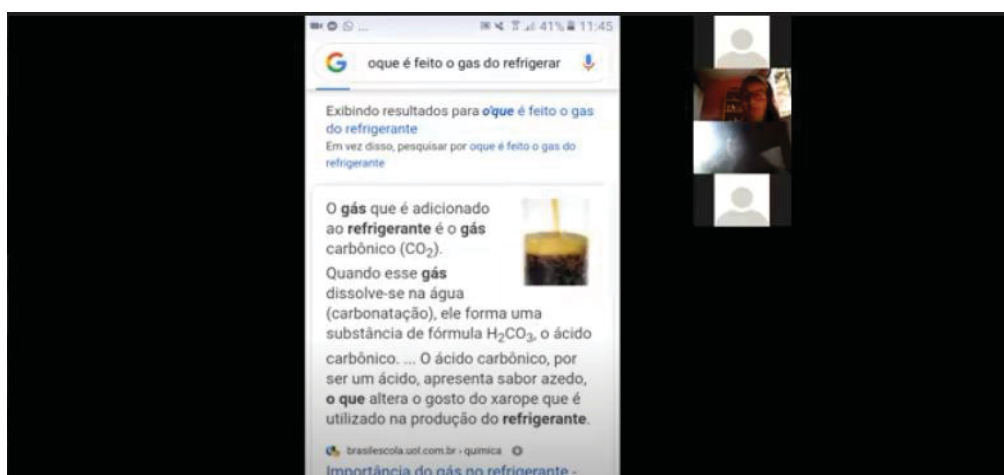


Figura 20. As propriedades do refrigerante

Após a leitura de Pedro a professora destaca a questão do xarope utilizado na produção de refrigerante.

400.Docente: Olha! É utilizado xarope... por isso que tem aquele gosto que o Pedro falou no começo, né Pedro... falou que era amargo ou azedo... Uma coisa assim né Pedro?

401.Pedro: É não lembro quem disse que era doce...Acho que era a Luiza né...

402.(...)

403.Gisele: Sabia que a coca cola era pra ser um xarope...?

404.Docente: Há é?!

405.Gisele: Mas eles erraram na quantidade do açúcar... Daí virou a coca cola que a gente conhece

hoje em dia...

406.Pedro: Eu já sabia disso...

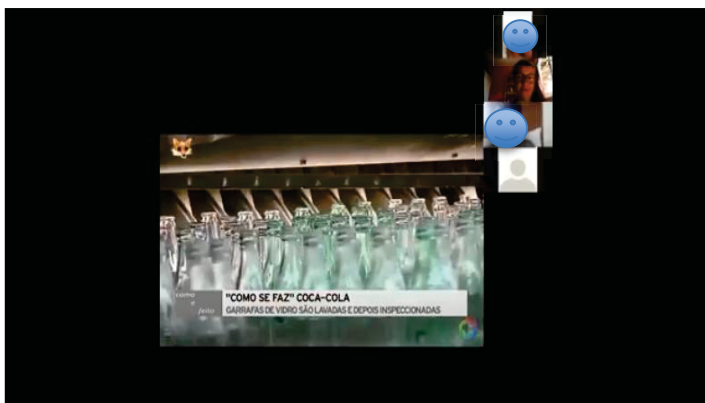
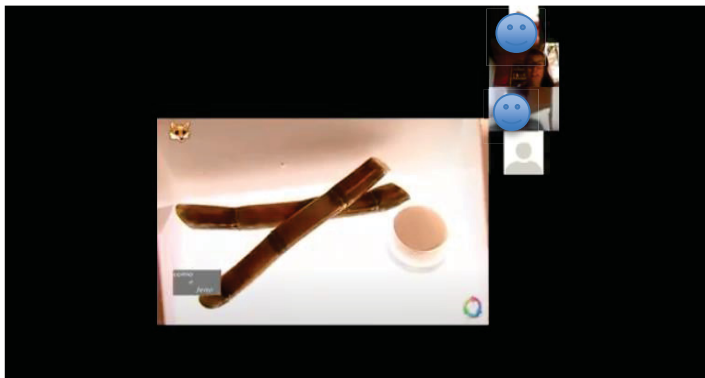
407.Docente: como é que é?

408.Pedro: A coca era pra ser um xarope... Eles tavam inventando um xarope.. Só que eles acabaram colocando muito mais açúcar ...aí virou a coca e depois de um tempo eles viram que o gosto ficou bom e decidiram fazer ele como um tipo de bebida ...

409.(...)

410.Marianna: Profe.. Mas quando eu era mais pequenininha.. Eu tomava um xarope que era com gosto de coca...era coca mesmo!

A participante Luiza continuou pesquisando na internet e encontrou como se faz coca, e exibiu um vídeo que explicava como a coca-cola era fabricada. E enquanto os participantes iam olhando as imagens, destacavam os elementos de sua composição: como a cana de açúcar. Observe a tabela 2 abaixo com as imagens:



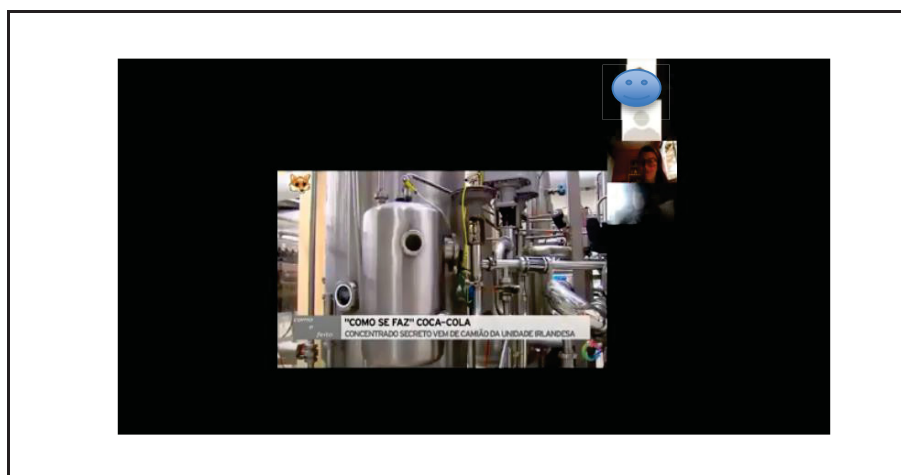


Tabela 2. A fábrica da coca-cola³⁷

Luiza explica o que está mostrando:

411.Luiza: Tipo... eu Tô mostrando como que era fábrica... como que eles fazia a coca cola... com bambu, açúcar...

412.Pedro: Profe... você sabia que a coca cola já tem mais de cem anos de existência?

413.Docente: hum ...

414.Pedro: Foi feita em 1876. Tem 174 anos... que foi inventado... E prô cê sabia que já mudaram a receita da coca cola três vezes?

415.(...)

10. Gosto ou Sabor?

O percurso da Educação sensorial se mostra como uma alternativa. Uma alternativa de transformação das formas de como se vê, se percebe, se concebe e conhece um saber. Através de noções básicas, e pequenas, mas ao mesmo tempo amplas, da degustação.

Através de atividades lúdicas e da integração dos participantes se oferecem oportunidades de treinar os sentidos e de adquirir um primeiro vocabulário na e da degustação, posto que o “outro” nos proporciona um canal de troca afetiva, o que concebe um berço donde provém e erigem novas possibilidades em nossa mente por meio de novas correlações ou

³⁷ Essas imagens foram retiradas de um vídeo da internet que mostra a fábrica da coca-cola em Azeitão, Portugal. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=loGuV4r220I&feature=emb_logo>. Acesso em dezembro de 2020

combinações pela imaginação.

Bem mais do que a palavra, a comida auxilia na intermediação entre culturas diferentes, abrindo os sistemas culinários a todas as formas de invenções, cruzamentos e contaminações. Dessa forma, o confronto com o “outro” permite não apenas a avaliação, mas a criação de uma identidade própria. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros, ou seja, “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo (...). Eu sou uma relação social comigo mesmo” (SMOLKA *apud* VYGOTSKI, 2009, p.6). Partindo dessas questões, é que a professora partirá nesse momento com algumas discussões a respeito de gosto e sabor (ver **Figura 21**).

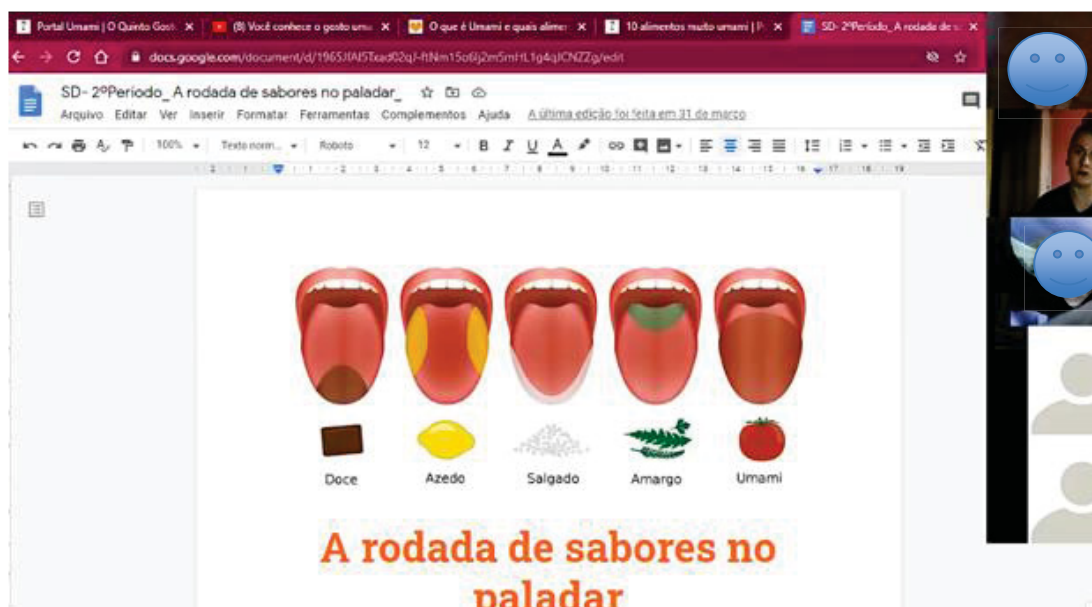


Figura 21. A rodada de sabores no paladar

“Gostar” e “saborear” são conceitos que estão imersos em nosso cotidiano e que se misturam, refletindo no trabalho com os conceitos científicos. Dessa forma, apresentamos as manifestações linguageiras produzidas e desenvolvidas pelas crianças com a professora a respeito dessas noções conceituais.

416. Pedro: Então... a diferença entre gosto e sabor é que gosto é o que a gente sente no alimento e

sabor... é o sabor que alimento já tem...né! O alimento já tem um sabor específico...

Nesse momento inicial, Pedro começa a fazer a distinção entre gosto e sabor instigado pela pergunta apresentada pela professora no início da aula. Acerca disso, é importante atribuir importância à questão do emprego do signo linguístico como meio fundamental de orientação e de domínio dos processos psíquicos, o que é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento verbal nas crianças (FRIEDRICH, 2011).

Ao mesmo tempo também, os dois conceitos colocados em debate abrem a oportunidade para a geração de textos adicionais portadores de significados próprios que podem ampliar e modificar as estruturas de interação entre os participantes, o que revela uma construção de sentido, haja vista que há uma construção de pensamento em diálogo às consciências heterogêneas presentes no duelo centrípeto e centrífugo compreendido nas/das construções discursivas.

417.Docente: E esse gosto a gente sente aonde? Pedro?

418.Pedro: Por causa das papilas gustativas...

419.Docente: Que tá na língua... né... o gosto...

420.Pedro: Sim e tem vários tipos ... a maioria das pessoas gosta de um pouco amargo...por causa que antigamente eles comiam coisas venenosa ...na verdade eles não comiam coisas venenosas eles viam o que era venenoso e o que não eram... então pra não morrer...eles conseguiram fazer com que a nossa língua aceitasse mais o amargo...isso a gente aprendeu em outra aula...

Num dado contexto e sob as tensões por ele impostas sócio- historicamente, essa massa de palavras nossas e de *outrem* forma um novo discurso ainda e sempre inacabado, mas dialogizado. Discutindo esse discurso, Bakhtin (1990 *apud* SILVA, 2015, p.34) ressalta que “uma voz que é nossa, mas nascida de *outrem*, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro”, adquirindo nova forma e significação no mundo social.

421.Docente: Isso que o Pedro tá falando a gente falou na outra aula ...né Pedro?

422.Pedro: Sim! E aí...dá pra completar... só que daí ...vai ter algumas pessoas que vai confundir por causa que o sabor é o sabor que tem em cada alimento e a gente digere o alimento né... então não era pra ser um sabor ainda? Só que aí já é o gosto por causa das papilas gustativas...né...?

423.Docente: Pra não se confundir ...Pedro ...o gosto ele tá envolvido com as papilas gustativas... com o contato do alimento na boca... na língua ... Certo? E o sabor ele é muito peculiar do alimento conforme a temperatura, por exemplo, alguém já comeu um bolo quente... certo? no

dia que foi feito... e alguém já comeu um bolo no dia seguinte? Gelado na geladeira? Já fizeram isso? Essa experiência?

424. Pedro: Não!

425. Docente: tem diferença no sabor?

426. David: Ele fica duro e um pouquinho pior do que era...no outro dia...o sabor também muda ele fica piorzinho... ele fica azedo! E continua com o sabor doce do bolo, mas azedo.

O engajamento no processo dialógico envolve a exploração de diferentes ideias e concepções, em um alto nível de *interanimação*³⁸ de ideias, no contexto do ponto de vista científico. Nesse caso, o que torna uma abordagem dialógica é o fato de que mais de um ponto de vista é representado e as diferentes ideias são exploradas e desenvolvidas, podendo ser produzidas por um grupo de pessoas ou por um único indivíduo. No excerto 7 de Pedro são destacadas “as pessoas que podem confundir (3º instância discursiva)”, “a gente (o eu + o nós) representados enquanto uma coletividade (1º instância discursiva)”, “um discurso internamente persuasivo representado pela: então não era pra ser um sabor ainda? (2º instância discursiva)”, “o discurso científico pré-estabelecido para atividade e representado pela docente (4º instância discursiva)”, “o discurso empírico apresentado por David (5º instância discursiva)”. Essas instâncias discursivas são guiadas e orientadas pela linguagem que cumpre a sua função de meta-instrumento de ligação entre as funções da consciência, é por ela e através dela que as emoções se estabelecem e se fixam na dimensão social, adquirindo, assim, um estatuto extra-orgânico (SMOLKA, 2016).

O pensamento ou, melhor ainda, a nova ideia caminha com as palavras, por meio das palavras, entre as palavras, para além das palavras e, às vezes, contra as palavras. Voltamos a encontrar Bakhtine: a ideia “não é uma formação subjetiva individual, com uma ‘residência fixa’ na cabeça do homem; ela é interindividual e intersubjetiva; ela “está” não na consciência individual, mas na comunicação dialógica entre as consciências. A ideia é um acontecimento vivo que se desenrola no ponto de encontro dialógico entre duas ou várias consciências” (...). Assim, a ideia que se reproduz no diálogo realizado é um acontecimento vivo que desenvolve o real do pensamento, um novo meio para pensar. (CLOT, 2010, p.246).

Nas falas apresentadas evidencia-se uma forte premissa do princípio dialógico, do qual eu só me imagino, por inteiro, sob o olhar do outro, que dá sentido e acabamento a minha fala. Tal qual é a natureza da linguagem, inelutavelmente dupla, que se desdobra em organizações

³⁸ Nesse tipo de discurso há a presença de mais de um ponto de vista, mais do que uma voz é ouvida, mais de uma ideia é presente, ou seja, existe uma exploração ou uma interanimação de ideias (MORTIMER e SCOTT, 2003). Portanto, o discurso dialógico pode envolver diferentes níveis de interanimação de ideias (SCOTT, MORTIMER e AGUIAR, 2006) (SILVA, 2015, p.53).

de um acabamento estético do discurso³⁹. Nesse sentido, a atividade é um verdadeiro regulador do comportamento humano, na qual as emoções e cognição são “nômades”, ou seja, migram de maneira funcional na história do desenvolvimento humano (TEZZA, 2005).

427.Pedro: Profe né que tem aquelas pessoas que só consegue comer um alimento em um tempo específico? Senão fica muito amargo... ruim? Né? Tem alimento que se tiver muito a noite fica ruim ou se tiver muito cedo fica ruim... também né...

428.Docente: Cite um exemplo Pedro... de algum alimento que fica ruim assim com o tempo... tente lembrar de algum...vamos ver... que fica amargo né Pedro...vamos tentar lembrar...de algum alimento...

429.Pedro:O único alimento que eu tô pensando que fica pior um pouco ... não muito... mas piora um pouquinho ... eu acho que é o miojo... porque na hora que a gente come é bom, mas depois por umas oito horas ...nove... fica horrível! Que fica um gosto muito amargo!

430.Docente: Entendi! Não é o mesmo gosto...

431.David: O salgadinho também fica pior... quando você come aí depois de um tempo aí fica muito ruim! Fica duro, fica esquisito!

432.Pedro: Os salgadinhos que eu pego não acontece isso...

433.Pedro: E o refrigerante se tiver no tempo quente e a gente não tomar meio rapidinho... depois ele fica ruim... porque fica muito quente...

434.Docente: Verdade...

435.David: O principal salgadinho que fica ruim depois de um tempo é o fandangos... Não sei se você e conhece...

436.Pedro: eu conheço, mas nunca comi!

437.David: Depois de um tempo ele fica ruim...

O conhecimento que a criança tem do seu mundo é o mesmo que ela traz para a sala, entretanto, não necessariamente o saber da criança condiz com o saber instituído por protocolos científicos. Para que um conceito seja discutido, é necessário partir de outros conceitos, posto que “a análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos” (VYGOTSKI, 2010, p. 58). Assim sendo, é inevitável que se discuta o tema da alimentação sem que se toque em outros conceitos *estandardizados* trazidos nas falas “miojo”

³⁹ Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (TEZZA, 2005, p.216 e 217).

“amargo” “refrigerante” “salgadinho” “Fandangos”, dessa forma, o diálogo em si não garante uma aprendizagem significativa, é preciso que essas ideias manifestadas encontrem relações com o discurso científico (SILVA, 2015).

438.Docente: Cês viram que interessante que ele fala sobre o sabor...o sabor ele é muito mais complexo que o gosto! Porque ele associa temperatura...

439.Pedro: Porque o gosto a gente só come, a gente só sente, a gente não pega ele inteiro! A gente não pega... sei lá... as química dele que podem fazer muito mal à gente... a gente pega um pouco! A gente não pega todo o alimento...Nossas papilas conseguem pegar grande parte, mas não toda... é muito mais complexo!

Neste último comentário (tópico 439), Pedro vislumbra a construção de um conceito em situação original de aplicação prática, o que é característico ao processo de assimilação do conceito, isto é, a criança conhece o objeto, mas ainda continua vaga a representação do conceito, tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual se concebe esse objeto (VYGOTSKI, 2001).

440.Pedro: ...äh... Então mas... daqui a alguns milhões de anos o azedo... em vez do azedo... e o amargo... ser os maiores né... tipo ...gustativos da gente acho que vai ser o doce... pois hoje em dia muita criança come muito doce né! Né profe? Né que muita gente daí... aprende a gostar de um gosto azedo ou um amargo? Muito gente vai começar a preferir o doce ...

441.Docente: Você quer dizer que com a idade a gente vai mudando os nossos gostos é isso?

442.Pedro: Sim! Que nem antes... eu gostava muito de doce ... não gostava de mais nenhum... hoje em dia eu prefiro muito mais o salgado e o amargo do que o doce...

443.Luiza: pois é..

444.(...)

445.David: Meu paladar já mudou um monte de vezes.. quando eu era bebê eu gostava de salada ... um monte de coisa ...hoje eu já não gosto tanto! Até é possível que mude de novo...

446.Pedro: Ah! isso daí também aconteceu comigo... triste!

447.Luiza: Agora ... imagine comigo!

Na fala de Pedro (tópico 440), há uma constatação de uma realidade “a de que as crianças comem muito doce”, e em sua formulação linguageira denuncia-se uma construção de pensamento acerca das mudanças nas papilas gustativas. Hipoteticamente, o aluno elucubra um raciocínio a respeito de um futuro não muito distante se considerarmos as situações emergentes no campo da alimentação “pois hoje em dia muita criança come muito doce né! Né profe?”.

Esse tipo de funcionamento no desenvolvimento da atividade prescreve a premissa de que o aluno em questão se apropriou do gênero instaurado e representado na aula anterior aprendendo a se servir dele e o transformando em instrumento que inter-mediatize a sua aprendizagem e a dos outros (CLOT, 2010).

O que cabe ressaltar que nesse exercício eleva-se o poder do efeito que a observação provoca no sujeito observador, haja vista que o desenvolvimento desse tipo de atividade sobrepõe o sujeito à outro contexto, pressupondo não só o aqui e o agora, mas também um depois e em outro lugar. E por esse ponto de vista, observar a atividade de outro (as crianças) para compreendê-la é, imediatamente, transformá-la, interpondo à atividade do outro entre o sujeito e a sua própria atividade, o que equivale dizer que o outro, nesse caso, torna-se um instrumento psicológico de uma observação de si por si mesmo, cujo meio essencial é o diálogo interior. Nesse fenômeno a observação ganha uma camada subjetiva, isto é, sem deixar de ser exterior, o observador se torna, igualmente, interior (CLOT, 2010).

Esse processo de observação se encontra potencialmente desenvolvido quando o sujeito ao retomar o objeto observado o retoca por intermédio de sua experiência aparecendo em caráter intrapsicológico, porque ele começa a utilizar a seu respeito, a se abastecer das próprias formas de conduta que os outros haviam utilizado em primeiro lugar, para com ele, avançando no sentido de uma colaboração interna consigo mesmo. Veja o excerto abaixo (448):

448. Pedro: Ôh pô vou fazer uma pergunta pra ver se você sabe... Quando a gente digere um alimento o que a gente sente primeiro? o gosto ou o sabor?

Sendo assim, a atividade triplamente dirigida para o eu, o outro e o objeto do conhecimento, nessa aula está voltado para o esclarecimento de dois conceitos “gostar” e “saborear”. E, se encontra imersa em um campo dialógico, permeada por “instrumentos mediatizantes” (RABARDEL, 1995 *apud* CLOT, 2010).

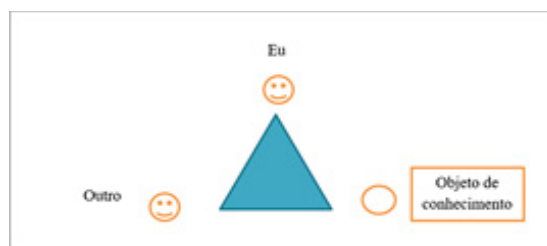


Figura 22. A Tríade da atividade humana

A tríade da atividade humana (ver **Figura 22**) baseada na perspectiva da gênese instrumental de Rabardel (1995) concebida em Vygotski (2001) nos ilustra a funcionalidade enunciativa, uma vez que as trocas dialógicas entre alguns participantes irão despertar nos outros um perfazer do universo enunciativo. De maneira singular, cada participante retira da atividade traços do discurso que podem ser dirigidos ora para o objeto de análise, ora para a professora orientadora, ora para si mesmo e ora para os outros em movimento subjetivo de ouvintes – aprendizes, e, ao mesmo tempo, como instrutores - aprendizes.

449.Luiza: A comida que eu não gosto é a do Japão... Sushi...é muito amargo... muito nojento! Tem sushi doce ... aí eles coloca um negócio...

Essa premissa é perceptível a partir desse comentário da participante Luiza (excerto 449), a qual recupera da estrutura instrumental da ação a seleção de um gesto que, longe de ser uma réplica, é deformado e reordenado pelas novas funcionalidades engendradas à outras finalidades de ação, ademais, aqui, renovou-se a ação (CLOT, 2010).

A mudança de endereçamento e de destinatário da atividade constitui a mola propulsora central, e até mesmo, a energia motriz do novo impulso ou da retomada da atividade que se desenvolve no interior de um conflito que ela mediatiza. Essa atividade está dirigida, simultaneamente, para seu objeto e para atividade dos outros que incide sobre esse mesmo objeto (CLOT, 2010, p.189).

A criança passa a assumir a atividade como experimentadora e instrutora, o que dá a atividade novas nuances de sentido pertencentes à uma coloração nova, no caso, a do “universo do Sushis”. O que coloca a troca verbal como um lugar e espaço de desenvolvimento do sujeito que fala de si e dos outros, mas que também fala de si e dos outros falando consigo mesmo e com os outros (Bakhtine *apud* CLOT, 2010).

Portanto, o alimento e seu sabor adquirem um novo significado em práxis educacional,

um significado de *gênese instrumental* calcada na funcionalidade discursiva que é a mola propulsora do desenvolvimento mental e psíquico humano, na qual, os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, constituído na e da interação social.

450.Luiza: A comida que eu não gosto é a do Japão... Sushi...é muito amargo... muito nojento!

451.(...)

452.Pedro: Prô e como é a textura?

453.(...)

454.Luiza: é tipo um arroz...éh.. e daí você come peixe puro mesmo e daí tem requeijão dentro dele..

455.(...)

456.Docente: Gisele descreve pra nós como que é o sushi pra gente conhecer...porque tem gente que não conhece... descreve aí...

457.Pedro: Eu não sei como que é .. então tô curioso..

458.Gisele: Ele tem arroz...

459.Pedro: Arroz.. tá bom.. (concordando)

460.(...)

461.Gisele: o chamado catupiry que é o requeijão...

462.Pedro: Uiii!!!

463.Gisele: É peixe! Peixe cru...

464.Pedro: peixe cru ...não gosto!

465.(...)

466.Pedro: Ui! Já não gostei.. só descrevendo..

467.(...)

468.Gisele: só deixa eu falar que eu odeio sushi!!!

469.Docente: Vamos deixar a Gabriela falar.. que ela falou que ama sushi.. fale Gabriela de qual suhi você gosta..

470.Gabriela: Há .. sushi é muito bom...não sei como descrever..

471.Pedro: Sei lá.. pense no gosto que você sentiu.. se era um textura mole...duro

472.Gabriela: é mole.. muito mole!

473.Gisele: É horrível!

474.Gabriela: muito bom!

475.Pedro: sabor? É mais pra amargo, doce?

476.Gabriela: é mais pro amargo...

477.(...)

478.Gabriela: É...Óh.. na primeira vez que eu comi sushi eu não gostei porque o meu pai tava fazendo cara de nojo né...Daí eu fui na cara de nojo com ele...daí... quando eu fui comer pela segunda vez...eu amei!...

479.Docente: Então demorou né Gabriela... não foi do dia pra noite

480.Pedro: Dependendo do paladar da pessoa é muito difícil da pessoa gostar ou não gostar...

Nesse momento a professora projeta na tela algumas imagens de pratos de sushi:

481. Gabriela: É hh... o salmão e os negócios branco...
482. Pedro: Nossa! A cara é boa!
483. Gabriela: esse aí profe!
484. Pedro: Nossa! Que cara boa! Agora deu vontade de comer!
485. Docente: Dá água na boca de olhar?
486. Pedro: huhm literalmente!
487. Gabriela: É esse daí Prô!
488. Gabriela: Aqueles negocio que é em volta dos negócio branco, os negócios branco é arroz... né... em volta deles acho que é tipo umas algas... eu não sei descrever...
489. Luiza: dentro deles é um peixe cru e dentro requeijão...
490. Gabriela: que requeijão???
491. Luiza: é requeijão!
492. Docente: David você gosta de sushi?
493. David: Nunca comi...
494. Pedro: também nunca comi sushi ...
495. Ana: nunca comi... mas deve ser ruim...
496. Gisele: Não coma Ana... é ruim...
497. Gabriela: É muito bom Ana... Coma!

A aula começou com a tentativa de distinguir dois conceitos: "gostar" e "saborear". E a fluência discursiva, principalmente, partindo da fala de Luiza no excerto 449, encaminhou as discussões do grupo para alguns tipos de comidas exóticas que pertencem a outra cultura. Esse assunto é instigante porque a história do gosto é uma das facetas de uma história que é a do cotidiano, mas também de profundas estruturas sociais e ideológicas.

Portanto, desde os tempos remotos, existe um modo muito simples e muito adotado para resolver problemas de confronto intercultural, que é o de *negar* a qualificação dos seres humanos qualificando como animais ou não humanos àqueles que se comportam de forma muito diversa da nossa ou que possuem costumes que consideramos estranhos e inaceitáveis. Este tipo de comportamento tem origem pela distinção da civilização ocidental e a "barbárie" dos não europeus (ROSSI, 2014).

O alimento não é apenas ingerido. Antes de chegar à boca, ele é preparado e pensado detalhadamente. Adquire o que geralmente se chama de valor simbólico. O preparo do alimento marca um momento central da passagem da natureza à cultura. O preparo do alimento, como mostrou Claude Fischler, torna-se um a maneira de exorcizar o perigo sempre presente no que estamos introduzindo, pela boca, no

nosso corpo. A relação entre nutrição e contaminação pode parecer, nesse sentido, muito ambígua e complicada (ROSSI, 2014, p.34).

Para Fischler (2010), esses *estranhamentos culturais* atribuem etnocentrismos cruzados, como em um jogo de espelhos, onde, literalmente, um esclarece o outro: cada um descreve a cultura alimentar do outro sem conseguir deixar de matizar tal descrição com julgamentos e preconceitos que a própria cultura lhe inspira (e que, de certo modo, confirmam a visão do outro), e assim destaca o exemplo da cultura francesa em contraposição a dos americanos, para os americanos, os franceses são "rígidos", comem em horários fixos e querem que as refeições sejam "normalizadas", regradas como em uma partitura; por outro lado, os franceses revelam que os americanos aderem a uma falta de apego às regras, a rituais e a socialização das refeições, o que equipara-se a uma funcionalidade puramente biológica, de manifestações animais ou bárbaras. Logo, fica o pressuposto que aquilo que cada um vê na cultura do outro - e que o choca-lhe é ditado pelo próprio sistema de representação cultural (FISCHLER, 2010).

Essas lentes culturais também estão evidentes na expressão *maccheroni* (sobretudo na França e nos Estados Unidos) que foi, durante certo tempo, uma forma depreciativa de referir-se aos italianos. A ideia de que "os outros" comem coisas estranhas ou repugnantes era (e continua sendo em algumas partes do mundo) muito difundida. O que de certa forma focaliza a nutrição humana como uma atividade cujos padrões de conduta muitas vezes escapam dos seus próprios agentes, educados desde a infância para considerá-los algo automaticamente óbvio e costumeiro. Desse modo, pressupõe-se que relações entre a culinária e as classes sociais podem ser identificadas nos gostos diferenciados ou nas maneiras à mesa, pois as identidades étnicas e regionais revestem-se de diversos rituais gregários e alimentares, particularmente entre emigrantes ou expatriados, e por fim, a estratificação dos espaços do comer se torna inevitável (ROSSI, 2014).

Poderíamos afirmar que no gosto estão presentes características bio e filogenéticas e sociais, tais como os gestos do comer e heranças culturais que (re) afirmam a nossa identidade, ligada ao pertencimento. Mas, saborear já nos demanda pensar em outro campo de significações, sabor está para o que cada alimento dispõe, obviamente, mas, também, e, sobretudo, para o que o momento, o tempo, as relações que o circundam circunscrevem-no delimitando sentidos e significados acerca do comer.

11. Por que comemos? A retomada...

A abordagem histórico-cultural permite a retomada do diálogo na atividade para que os participantes da atividade possam ver e ampliar as possibilidades de ação. Nesse caso, voltar a pergunta: por que comemos? Colocada no início da ação nos permite redimensionar as possibilidades de ação remanescentes.

498.Pedro: Para sobreviver... (...) E também para ficar com boa nutrição...pegar vitaminas... tudo que ajuda o nosso corpo...

499.David: A mesma coisa que o Pedro.

500.Gisele: Pra gente não morrer de fome!

501.David: Basicamente o que eu e o Pedro falamos...

502.Ana Luiza: Para nos mantermos nutridos...

503.Julia: Para sobreviver?

504.Gabriela: Para nós ficarmos fortes ...

505.Ana: eu ia falar a mesma coisa que o Pedro...que é pra nós ficar forte e sobreviver...

506.Pedro: Pior que todo mundo aqui praticamente falou a mesma coisa... Todo mundo tem que se alimentar e tem que ter uma boa nutrição e comer todos os tipos de alimento...tipo.. Carboidrato, vitamina C, praticamente todo mundo falou a mesma coisa ...

507.David: Todo mundo falou a mesma coisa só que diferente...

Quando se volta a pensar a respeito da questão já posta e conhecida pelo grupo, se dimensionam outras possibilidades de construção de conhecimentos abarcadas em generalizações próprias de cada um, só que dessa vez, essas generalizações estão misturadas com outras significações acerca do ato de comer e porque comer dentro de práticas alimentares situadas dentro das aulas em Educação da Alimentação. Essa re-concepção de pensamento tem o potencial de revelar um caminho de desenvolvimento no ensino e na aprendizagem, pois traz nas falas dos participantes outros elementos sógnicos como no caso da “nutrição” “vitaminas” que não haviam sido dispostos e colocados em jogo ainda na intervenção.

508.Pedro: Profe... falando nisso quase todas as nossas aulas foram sobre algo de nutrição...

509.David: Por isso que o nome do grupo é Alimenta.Ensina!

(...)

E, segue a **Figura 23** que demonstra essa esquematização:



Figura 23. A retomada. Por que comemos?

O mapa mental com hexágonos se recompõe de novas significações para a pergunta inicial “Por que comemos?”. No e do diálogo se constitui a linguagem e a condição de sentido do discurso, nesta acepção o discurso não é individual, porque se constrói por pelo menos dois interlocutores que por sua vez são seres sociais, e não é individual, também, porque se constrói um “diálogo entre discursos”⁴⁰, isto é, mantém relações com outros discursos (BRAITH, 2005).

Não há enunciação individual, nem mesmo sujeito de enunciação. No entanto, há relativamente poucos linguistas que tenham analisado o caráter necessariamente social da enunciação.... Não há realização de enunciados, fora de um vasto campo onde os discursos se realizam e funcionam, fora dos arranjos coletivos (DELAS *apud* BRAITH 2005, p.48).

Nesse sentido, o ganho teórico do dialogismo bakhtiniano tem consequências imediatas na maneira como se concebe o discurso, como uma construção “híbrida” inacabada por vozes

⁴⁰ “Palavra” em russo (Slovo) tem duas acepções: a primeira, como em francês, designa uma unidade de linguagem; a segunda, “o encadeamento das palavras, as sequências”, que se deixa legitimamente traduzir por discurso; Bakhtin utiliza conjuntamente, como sua língua lhe impõe, as duas acepções (DELAS, 2005, p.49).

em concorrência e sentidos em conflito. Portanto, encontramos aqui um princípio de descontinuidade do sujeito, já que por conseguinte, seu conhecimento só pode ser dialógico, é impossível conhecer o sujeito fora do discurso produzido por ele, assim, “A consciência de si é sempre verbal” (BAKHTIN, 1980, p.183).

E além da enunciação, ultrapassando suas coações, é todo um investimento emocional do sujeito que pode realizar-se numa dimensão diretamente sociológica: “nossas sensações, as mais puramente fisiológicas, possuem uma estrutura sociológica bem determinada” (BAKHTIN, *apud* TODOROV, 1981 *apud* DAHLET, 2005, p. 61).

Nesse enfoque, o campo de significações esquematizado acima, implica o dizer dos sujeitos não somente enquanto soma de alterações socialmente definidas, mas como um co-aglomerado qualitativo que se expande por várias dimensões da consciência humana⁴¹ formando um projeto discursivo único ao qual o sujeito bakhtiniano dispõe, e que o subdivide em um “nós” que o torna um sujeito coletivo acrescentando a humanidade de sua voz e, portanto, se vendo homem em Bakhtin (DAHLET, 2005).

Com a noção de um discurso interior trabalhado por outros sujeitos, a memória deixaria, com efeito, de ser um encadeamento acabado e mais ou menos profundo de estados de sentido, para tornar-se um espaço memorial, ou seja, um espaço sob a pressão de variações que fazem a história singular de um sujeito, sem lhe ser necessariamente acessíveis. (...)Assim, “o outro compartilha minha vida sob uma nova forma” (BAKHTIN, *apud* TODOROV, 1981, p.167) - e um mesmo cruzamento que se torna outro pelo que ele fala e incorpora na memória: “Se eu conto [...], enquanto eu conto [...] eu me encontro já fora deste espaço- tempo em que o acontecimento ocorreu. Identificar o seu ‘eu’ com o ‘eu’ que eu conto é tão impossível quanto tentar erguer-se a si mesmo pelos cabelos” (BAKHTIN, *apud* TODOROV, 1981, p.82-83) (DAHLET, 2005, p.65).

Dada a importância da dimensão e disposição desses significados é que se firma a volta aos tópicos das aulas anteriores, pois revela a apreciação acerca do tema trabalhado. E uma (re) articulação que mobiliza a substância dos sujeitos, sob o efeito do movimento que o jogo de sua localização discursiva imprime aos objetos (DAHLET, 2005).

510.Docente: O que que vocês mais gostaram de todos os nossos encontros até agora? Pensem um pouquinho...Qual parte vocês gostaram mais? O que vocês acham que pode melhorar...

511.Pedro: Profe... falando nisso quase todas as nossas aulas foram sobre algo de nutrição...

512.David: Por isso que o nome do grupo é Alimenta.Ensina!

513.Ana Luiza: Daquele negócio lá! Gravitação...

⁴¹ “A consciência de si é sempre verbal” (BAKHTIN, 1980, p.183). e “Eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós” (BAKHTIN, *apud* TODOROV, 1981, p.68) (DAHLET, 2005, p.59).

- 514.Pedro: Foi sobre a aula que a gente viu sobre gravidade lembra?? O que era o kilo e massa...
- 515.David: Física né...
- 516.Pedro: hum..hum.. (concordando)
- 517.Gisele: Há.. O que eu mais gostei mais foi aquele que eu e o Pedro ficando conversando sobre o Corona Vírus...
- 518.Pedro: Haa da Peste Negra e o Corona Vírus? Haa lembro..
- 519.Ana: Eu gostei daquele negócio lá do soldado de pão... Tipo do cara que criou ele com o pão, ele foi criado com pão... com o alimento...
- 520.Gabriela: Eu ia falar o negócio da Ana.. Que eu gostei mais do soldado do pão..
- 521.Júlia: Do soldado do pão.
- 522.David: Pra mim...A minha reunião favorita foi aquela que você leu a minha história do soldado do pão...
- 523.Docente: Foi muito importante pra você né...
- 524.David: hum hum...(concordando)
- 525.David: E... professora... Agora eu tô pensando em uma coisa.. As pessoas que quiserem vão fazer um negócio... ôh!...elas vão ter que inventar um personagem e fazer uma historinha sobre esse personagem... Sabe... uma história...
- 526.(...)

Através do rememorado, dos afetos revividos, e sentimentos pertencentes àquela realidade específica reconfiguram a organização do pensamento e da ação superando a dicotomia entre intelecto e emoção e à ideia de pensamento motivado e ação mediada, para Vygotski (1934 *apud* SAWAIA; MAGIOLINO 2016, p.76), as emoções seriam “esse organizador interno de nossos comportamentos, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas funções psicológicas”, nesse sentido “todo a emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia à mesma” (VYGOTSKI, 1934 *apud* SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p.76). Logo, através dessa retomada, David (no excerto 525) propõe para o grupo uma outra atividade, a de construir um personagem e através dele começar a confeccionar uma história. E, é acerca disso que o próximo tópico desta dissertação abordará.

12. Entendendo os processos de concepção e criação de um personagem “O soldado do Pão”.

Partindo dos conceitos “gostar” e “saborear” trabalhados em Educação da Alimentação podemos afirmar que a alimentação e suas representações estão pré-conjugadas a um tempo e

espaço muito especial na cabeça de cada um. Haja vista que se percebem gostos que são individuais de cada um, muito carregados do campo estético, mas que ao mesmo tempo estão interligados e interconectados quando se lançam em práticas sociais, e aí mais especificamente as práticas escolares. Entretanto, o diferencial dessa abordagem é que os sabores que enriquecem o aqui e o agora conjecturam esses gostos, os transformando no aqui para um depois.

527.Luiza: Por exemplo, eu gostei da comida e fiz uma cara boa...De quem gosto... gosto. Sabor é a riqueza de sensações...

Essa riqueza de sensações apresentada neste excerto se conecta perfeitamente na tentativa de elucidar os conceitos amplamente utilizados no campo da alimentação, e, principalmente quando se pensa em uma alimentação escolar permeada pela Segurança Alimentar e Nutricional que envolve diversas dimensões e temáticas que dialogam com o meio escolar, e com as experiências correlacionadas a este ou não, e que formam um conjunto de significações oriundas do social, cultural, simbólico retirado e capturado da vivência das mais variadas esferas, biológica, econômica, social, ambiental e cultural (GREENWOOD; FONSECA, 2018).

Nesse sentido, o gosto de se trabalhar com os alimentos enriquece outros gostos que são traduzidos e transmutados em sala quando se pensa em outras esferas de saber, propiciando um saborear um saber, e aqui mais específico o saber da criação, o do imaginário infantil. O gosto é, portanto, um produto cultural, resultado de uma realidade coletiva e partilhável, em que as predileções e as excelências destacam-se não de um suposto instinto sensorial da língua, mas de uma complexa construção histórica. Assim, “a linguagem alimentar” representa identidades, posições sociais, gêneros, significados religiosos e, por isso ela acaba adquirindo um papel de “ostentatório”. Afinal, somos onívoros, podemos escolher, e essas escolhas marcam fronteiras, e indicam pertencimentos.

528.David: Todo mundo falou a mesma coisa só que diferente...

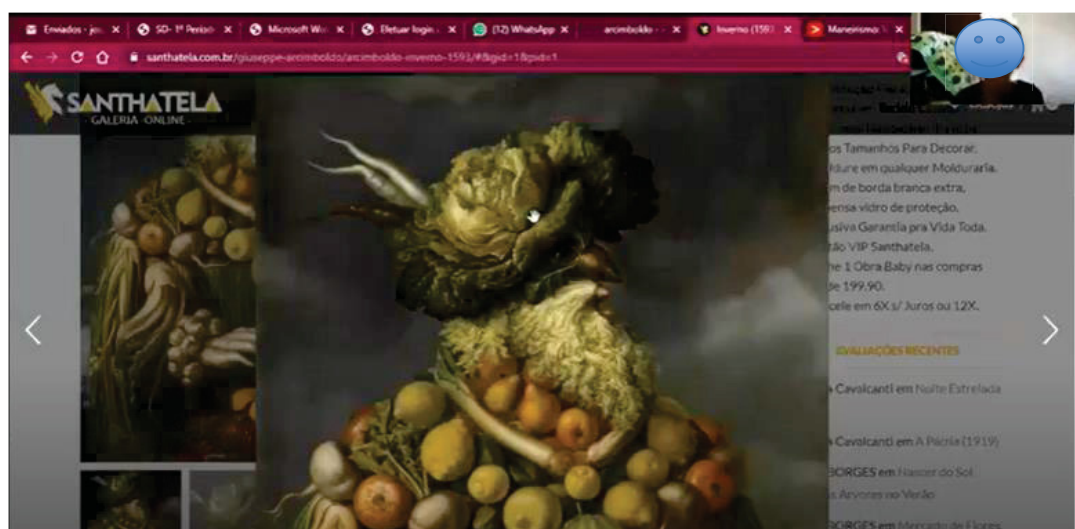
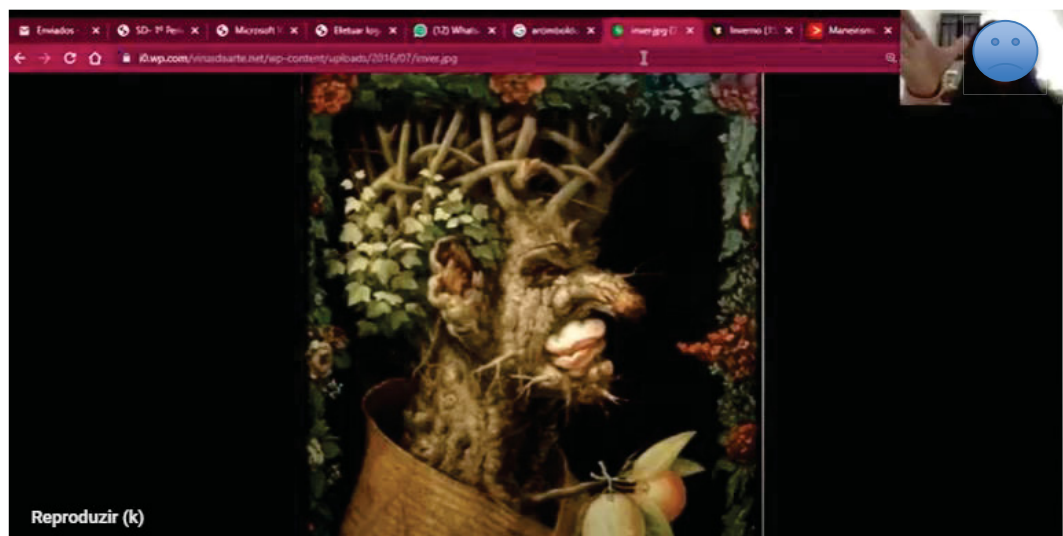
A riqueza de detalhes com as quais pode se trabalhar neste tipo de abordagem desbrava caminhos intermitentes entre a minha representação acerca de um tema e a representação do *outrem*... Que ao mesmo tempo não está muito tempo longe ou distante, mas equiparável, ou seja, essas riquezas de detalhes a respeito das comidas envolvem ambientes culturas múltiplas

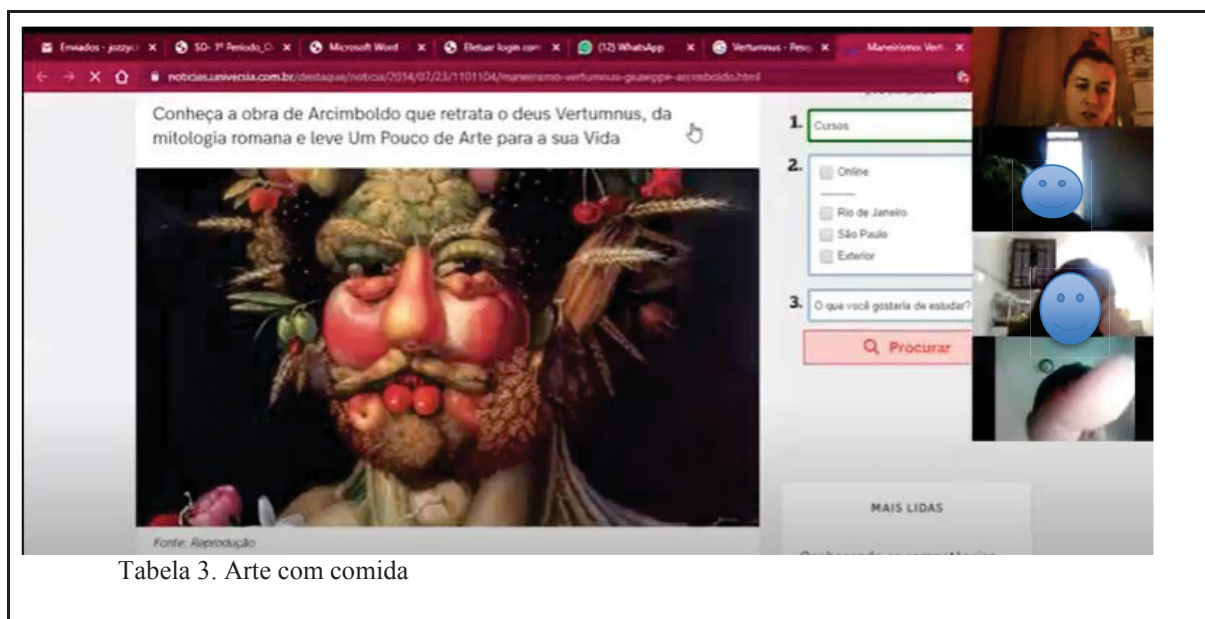
que são díspares, mas que se confluem quando interpostas no/pelo jogo dialógico.

Portanto, para ilustrar essa parte do trabalho é necessário contextualizar a maneira como surgiu “O soldado do Pão” (ANEXO IV), citado pelas crianças e o quanto esse recurso possibilitou a elas o desenvolvimento de habilidades escolares, tais como interpretação de contextos históricos diferentes que envolveram e envolvem a temática da alimentação e a produção emanada deles e a interferência nas maneiras que se organizava e se organiza ainda os saberes acerca da alimentação.

O soldado do pão foi criado a partir do histórico alimentar na sociedade romana, onde segundo MONTANARI (1998, p. 213 e 214) “a gramática da alimentação dá o que pensar! ”. Pois a linguagem da alimentação se perfazia numa linguagem de “distinção” que servia para situar cada um no seu tempo, no espaço, e na sociedade, ou seja, “você é o que come e dependendo de com quem come! ”. O simbolismo alimentar é inseparável do sacrifício cruento e da cultura do solo dos *civitas* – lavoura e horticultura-, duas práticas fundamentais no que diz respeito à identidade do cidadão romano. Dessa forma, em Roma, a fome não ameaça a vida dos mais pobres, ela atenta contra a sua liberdade cívica.

A concepção desse personagem se deu em um diálogo profundo das vertentes de Fischler ao afirmar que “o indivíduo é aquilo que ele come, que ele se torna aquilo que ele come. Isso revela a importância do valor simbólico da comida. A magia do princípio da incorporação é que ao consumir estes molhos sublimes, este ouro líquido, a própria humanidade se transforma...” (FISCHLER, 1990). O homem "come significados" e partilha com seus pares uma infinidade de representações no ato de comer” (FISCHLER *apud* GOLDENBERG, 2011, p.1). Essa acepção abarca a apreciação estética de obras de arte magníficas do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo, que se consubstanciam em rostos humanos formados por alimentos (ver **tabela 3**):





529.Carolina: tipo é um ... negócio... Só que ... depois que você vê o formato dele... assim... não consegue mais dizer ... daí ... não sabe qual é o formato.... Falando do formato gesticulando explicando a questão do todo e as partes.

Esses alimentos, geralmente, estão ligados às estações do ano que propiciam a colheita destes alimentos. Nessas aulas, as crianças apreciavam as obras, apontavam os elementos que as compunham, as partes e o todo. Essa primeira aproximação com o tema "alimentação" via caminhos artísticos pretende despertar no indivíduo o encantamento estético que é fomentado por processos criativos que fazem vir à tona o valor figurativo do real. Quando o homem intervém, se projeta, por menor que seja, na atividade criadora, acontece uma equação pessoal do observador, que se determina pela visão particular de cada um, suas deformações e suas interpretações, mesmo que inconscientes (MARTIN, 2013).

E nessa parte, a professora conversa com as crianças a respeito de quando estavam em sala de aula e da receita de massinha caseira que eles confeccionaram. E, então vendo algumas receitas de massinha caseira na internet, as crianças se propuseram a tentar reproduzir rostos/caricaturas *arcimboldeanas* em suas casas. Veja o processo na **tabela 4**:

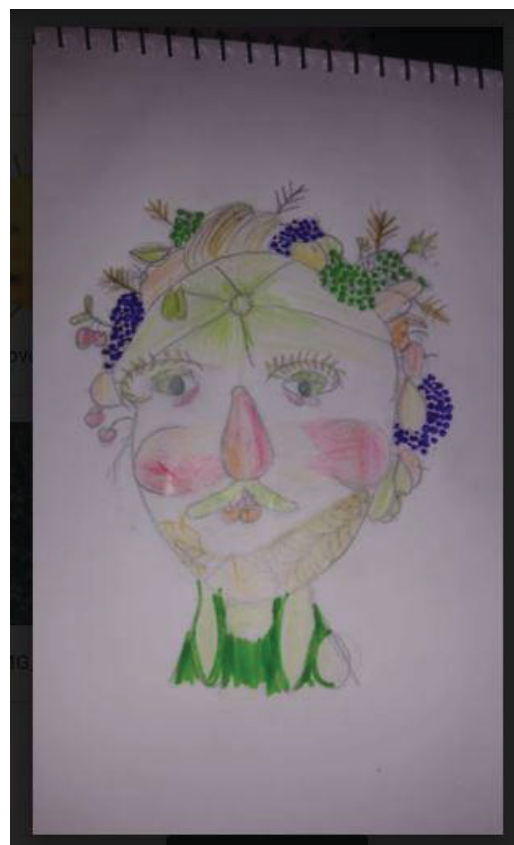
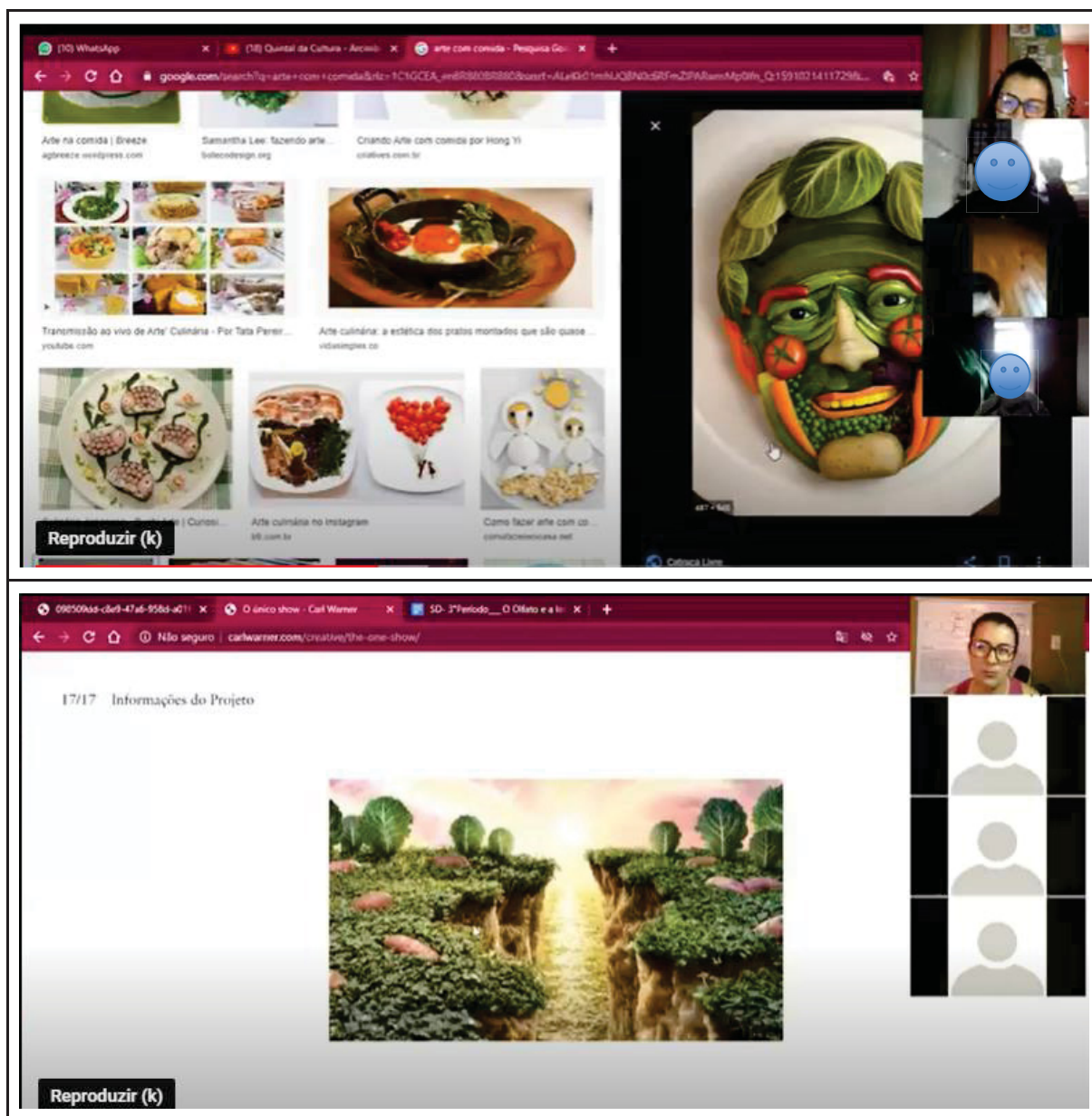


Tabela 4. Criando a minha obra "arcimboldeana"

Em primeiro momento, Carolina desenha um rosto com alimentos em seu caderno, depois confecciona a massa caseira, e por último colore a massa com tinta guache o que resulta na última obra que é o resultado final.

Foram algumas aulas dedicadas a análise de imagens com as crianças, sempre problematizando os elementos (alimentos) que as compunham as partes e o todo estético dela:





Na tabela 5, a primeira imagem, as crianças estão visualizando imagens relacionadas a pesquisa na internet quando se digita as palavras-chave “Arte com comida”, dentre as várias projeções artísticas que aparecem, destacou-se uma em particular que figura uma das caricaturas de Giuseppe Arcimboldo. Na segunda e terceira imagem estão obras artísticas do artista e fotógrafo Carl Warner que, inspirado em Arcimboldo, compôs as séries chamadas "Foodscapes", um jogo de palavras que resume bem este trabalho, é uma saborosa sequência de paisagens usando alimentos⁴².

O trabalho por essa perspectiva de análise das partes e do todo permite a configuração sígnica nas construções de pensamento das crianças, as colocando defronte às dimensões históricas e culturais de ontem e de hoje. E também com as diversas opiniões e pontos de vista a respeito do alimento e suas dimensões gnosiológicas no ensino e aprendizagem, o que oportuniza possibilidades novas às atividades do grupo. E, nesse pano de fundo é que surgem os traços do personagem “O soldado do pão” que tem sua história baseada no contexto histórico dos cidadãos romanos, mais especificamente do soldado lavrador e a relação do trigo simbólico relatado por Massimo Montanari (1998) e (2013).

⁴² Disponível em: < http://www.carlwarner.com/photographer/http://obviousmag.org/archives/2008/02/carl_warner.html >. Acesso em janeiro de 2021.

Comer, no entanto, é um consumo muito especial, pois a comida é introduzida em seu organismo e passa a fazer parte dele. Você consome e coloca dentro do seu corpo algo que tem calorias, energia, vitaminas, carboidratos, proteínas, mas também tem ou pode ter pesticidas, corantes, aditivos, conservantes, aromatizantes, etc. Tudo isso passa a estar dentro do corpo, se transforma no seu próprio corpo (FISCHLER *apud* GOLDENBERG, 2011, p.1).

A cultura do trigo é sinal de certa riqueza, que corresponde a uma classe superior. Com o trigo se inicia a questão do supérfluo indispensável à condição de cidadão. O pão- e é preciso acrescentar a ele também o vinho e o óleo- é sinal que distingue uma sociedade que não repousa sobre os recursos “naturais”, mas que é capaz de fabricar ela própria, seus recursos, de criar – com a agricultura e a criação de animais- suas próprias plantas e seus próprios animais. Portanto, é pois, pelo fato de o camponês romano só se tornar cidadão quando se inscreve entre os mobilizáveis que o pão é o alimento simbólico da cidadania, ainda que em tempo de paz, o romano consuma pouco trigo (MONTANARI, 1998).



Figura 24. O soldado do pão (2019).

Na tradição grega e romana, fruto de uma civilização agrícola que não hesitava em colocar o pão no centro do sistema alimentar e designá-lo como comida ideal do homem, do cidadão, do soldado (MONTANARI, 2013).

A professora apresentou o personagem às crianças acompanhado de uma leitura de um trecho retirado do livro de Montanari (1998). O qual segue abaixo:

Em tempos de guerra. O soldado é um comedor de pão, mesmo que ele o faça acompanhar de azeitonas, cebolas, figos, óleo. O essencial é o pão! Porque, para eles, soldados, o único alimento civilizado é o pão! O pão representa, portanto, o alimento simbólico do cidadão soldado. Um consumo de 0,8 e 1 kilo de trigo por dia, quando convocado. Ora, o trigo em grãos conserva-se e transporta-se facilmente; na bacia mediterrânea, ele é, junto com as frutas secas, o alimento daqueles que viajam por lugares desertos. Além disso, uma vez transformado em pão, o trigo é o mais duro, o mais compacto dos alimentos cozidos. Ele endurece com o tempo, sem se estragar. Ele torna o corpo dos soldados pesado e forte, duro e compacto como ele. A agilidade não é uma virtude militar romana. Espera-se do legionário a tenacidade, a resistência ao sofrimento e ao medo; pede-se que ele não se abale sob os golpes do inimigo! Quando o exército precisa de combatentes mais ágeis, recorre aos aliados bárbaros – *textos com grifos da autora mediante interpretação e performance literária* - (MONTANARI, 1998, p.214).

Seguem abaixo algumas inferências das crianças a partir da leitura da professora:

530.Danilo: Eu entendi que...

531.Pedro: O trigo é o principal alimento, e que por causa que o trigo endurece com o tempo... A gente fica mais forte! E quando tinha batalha eles corriam para onde eles coletavam o trigo... e comiam.

532.Danilo: Não é não! É pão, não é trigo..

533.Pedro: Trigo e pão.. ele falou primeiro de trigo, depois de pão!

534.Danilo: É que... eu entendi que ..na guerra eles comem pão, então em tudo que é parte lá.

535.Carolina: Claro! O homem fala de pão..Cê queria o queê?

536.[Risos...]

537.Danilo: É ..que.. os guerreiros comia pão! Que era um símbolo..ah esqueci agora..

538.Docente: Símbolo de força?

539.Pedro: Símbolo de guerra?

540.Danilo: éh..

541.Pedro: é um símbolo de Deus também...

542.Danilo: hum hum...(concordando).

O soldado do pão, assim como nomeado surgiu a partir da história romana, entretanto, a ideia de um “corpo” que se qualifica, isto é, se constitui pelo que come venho primeiramente pela confecção desse projeto em Educação da Alimentação. Em reuniões de orientação, essa ideia foi pensada e discutida, e o trabalho com a análise das obras de Arcimboldo ajudaram bastante no desenvolvimento dessa criação. No próximo tópico “As crianças perguntam e o artista responde”, serão expostas perguntas feitas ao ilustrador Lucas Romão.

12.1 As crianças perguntam e o artista responde.

Nesta parte, as crianças pedem à professora se é possível fazer perguntas para o artista. E elaboram perguntas relacionadas a confecção do soldado do pão, as perguntas foram colhidas pela professora e entregues ao ilustrador que respondeu às perguntas de maneira assíncrona gravando áudios pelo Whatsapp. As crianças fizeram muitas perguntas, algumas relacionadas a vida profissional do artista, no entanto, para a seleção de transcrição, foram selecionadas às que estão ligadas a construção do Soldado do Pão.

543.**Crianças:** Como foi a experiência de fazer o soldado do pão?

544.**Lucas Romão:** Bom... Foi interessante... é uma coisa diferente... você fazer um personagem com o corpo de pão... tenta levar... assim... as roupas dele prum...pra coisas relacionadas a pão, então eu levei... nesse personagem eu levei toda a armadura dele, a espada, o escudo, tudo .. toda a vestimenta dele pro lado de sanduíche... e de certa forma... aqueles sanduíches naturais...que tem mais verduras e tal...

545.**Crianças:** No que você se inspirou pra fazer esse personagem?

546.**Lucas Romão:** Bom... Eu me inspirei em vários outros personagens na verdade, eu fui atrás de personagens que tivessem uma aparência mais forte assim... Tem um episódio do Bob esponja que ele...fica bem fortão assim... não sei se vocês já assistiram... e era mais ou menos aquele shape ...Aquela estrutura de corpo assim que eu procurava pro meu personagem... que era uma coisa... grande nos ombros assim o tronco dele... os ombros... o braço seriam maiores e as pernas menores... então...era mais ou menos isso que eu buscava... então a minha referência mais forte que me inspirou pra esse personagem foi o Bob esponja, também porque ele aquela aparência porosa da esponja e como o pão também é poroso! Então eu tentei... sei lá.. trazer aquilo pro meu personagem sabe.. aquela porosidade, não tão exagerado quanto no Bob esponja, mas que fizesse sentido.. que lembrasse a porosidade do pão...(.) Há... e Aí tem a referência com relação aos soldados romanos...Eu fui atrás de soldados romanos ver como eram os capacetes, o escudo, como que eram as sandálias...a vestimenta.

547.**Crianças:** Quanto tempo você demorou pra fazer o soldado do pão?

548.**Lucas Romão:** Eu demorei cerca de... de seis a oito horas pra fazer o soldado do pão..mais ou menos isso...Desde da construção da ideia...A busca das referências... daí os esquetes... daí a paleta de cores que eu usei ali que são aquelas composições de cores que foi mostrado ali... E tal.. até o desenho final.

549.**Crianças:** Como você se sentiu quando terminou o soldado do pão?

550.**Lucas Romão:** Bom... me senti muito bem... quando termino um desenho assim e eu gosto do resultado... que fica um desenho interessante... bonito... geralmente eu fico feliz assim...pelo desenho... fico mais feliz quando...no caso...O cliente... a pessoa pra quem eu tô fazendo o desenho fica contente também...

551.**Crianças:** Qual o seu esboço favorito?

552.**Lucas Romão:** Bom... o esboço que eu gostei mais.. foi justamente aquele que dá mais referência a armadura romana né...que é o que tem no canto ali... que ele é baixinho...ele é fortinho assim... com uma espada de pão baguete ...e um escudo no antebraço... esse foi o sketch eu mais gostei... que foi o que eu resolvi levar pra frente... né Geralmente a gente faz assim os esquetes... esboça... faz bastante borrão mesmo! Bastante borrão... Bonequinho de palitinho... faz um monte de coisas e vai estudando dessa forma... aí você escolhe entre aqueles que você mais gostou você tira ... ali... Uns três ou uns cinco que foi no caso desse daqui que eu mandei pra... pra Jozi..

553.**Crianças:** Qual pessoa você se inspirou pra começar a desenhar?

554.**Lucas Romão:** Bom... eu me inspirei...No meu tempo não existia Naruto... não existia nada disso né.. e o que existia era o Dragon Ball e o street fighter... basicamente esses dois...e... com mais força foi o Dragon Ball que me inspirou né porque eu segui desde pequenininho lá nos sei lá cinco, seis anos eu já assistia... então eu gostava muito do desenho e foi.. naquela época tinha as revistas de colecionar sabe..com figurinha e tal.. e eu pegava as figurinhas e desenhava por cima.. na revista vinha pôster, eu desenhava por cima dos pôsteres assim..com papel seda e tal..pra pegar bem o traço do personagem e o artista que faz esses personagens o nome dele é Akira Toriama.

12.2 processos criativos de escrita a partir do Soldado do Pão

A ideia partiu das crianças, que quiseram escrever as suas histórias a partir do Soldado do Pão.

555.Danilo: Ôh! Profe... Dá pra fazer assim... ôh...cada um criar uma história...aí tipo.. cada um fala sua história. Tipo assim, um dia só de história...

556.Docente: Gostei da ideia Danilo!

Nesse sentido, a professora organizou as crianças em duplas e separou um documento da conta Gmail para que elas escrevessem. E as crianças escreviam as suas histórias durante a aula junto com todos, foram separados encontros somente para isso, ou de maneira assíncrona combinando encontros com os seus pares. Esse tipo de abordagem viabiliza o encontro de duas dimensões: as das habilidades desenvolvidas pelos alunos e das que ainda estão por desenvolver por intermédio de uma Zona Proximal de Desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001).

Acontece um certo tensionamento, por mais tênue que seja nas margens limítrofes do desenvolvimento mental da criança, e claro que este totalmente co-dependente dos

componentes do meio em que os sujeitos estão, no processo de apropriação da cultura “não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento”. O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem (SMOLKA, ano *apud* VYGOTSKI, 2009, p.7).

Compreender como a criança experiencia o drama da vida pela apropriação das palavras dos outros, pela incorporação de papéis sociais, sendo estes em processo constante de formulação e reformulação sónica refletidos em atividade objetivada, isto é, como posso fazer para tornar a vida em palavra, aquilo que vivo, sinto, experiencio? Como fazer da vida um romance, uma obra de arte, da escrita uma atividade vital, criadora que pode afetar e transformar a si próprio e aos outros? (SMOLKA, ano *apud* VYGOTSKI, 2009).

A criação é condição necessária à existência humana, e tudo que ultrapassa os limites da nossa rotina, mesmo que seja com quantidade mínima, em grãos, do novo, deve a sua origem ao processo criativo humano. E na psicologia e pedagogia infantil essa questão é importante, pois contribui de forma magnânima para o desenvolvimento geral e amadurecimento da criança. Através da brincadeira a criança externaliza o que vive, mas não apenas reproduzindo ecos do que viu ou ouviu, mas decodificando-os, combinando-os de acordo com suas próprias pretensões, aspirações e anseios do/no real (VYGOTSKI, 2009).



Figura 25. Escrevendo a minha história...

557.Docente: E assim... Com essas atividades *on line* que a gente teve a gente aprendeu outras formas de registrar a atividade né? Quais que foram as formas que vocês aprenderam aqui na plataforma... registrando...atividade *on line* .. Como que voce hoje registra a sua atividade...como lá no começo de 2020 voce registrava de uma maneira na sala certo? presencialmente. E agora com essa questão do digital, do on line... A gente foi obrigado a registrar a nossa atividade de outras maneiras...né aqui na plataforma... Como que você registra hoje a sua atividade?

558.Pedro: Eu antes... Só registrava em caderno ...ou em alguma folha ou senão simplesmente eu decorava e...eu estudava pra hora...e agora eu tô acostumado por causa que eu tinha que algumas vezes resumir as minhas aulas...né...aí eu peguei o costume de marcar tudo lá naquele documento.

559.Docente: Qual documento?

560.Pedro: É eu esqueci agora o nome... lembra aquele documento que cê passou?

561.Ana Luiza: O Docs?

562.Docente: O google Docs?

563.Pedro: Isso! O Docs! Aí eu peguei o costume de guardar lá... Aí lá tem alguns resumos...

564.(...)

565.David: Eu só posso falar que ... o Google Docs me ensinou muito sobre criatividade... Criar coisas!

566.Docente: Interessante! É verdade! Eu concordo com você David, porque depois que a gente

- aprendeu a mexer no google docs a gente começou a criar muitas coisas lá... né
- 567.David: Tipo... As minhas milhares de histórias...
- 568.Docente: Isso David!
- 569.Luiza: Na verdade eu mexo direto... praticamente eu uso o Google só pra pesquisar as coisas...
- 570.Pedro: O David usa bastante pra história... eu uso bastante pra resumir as coisas...

12.3 O soldado feito de pão: Histórias das crianças

Era uma vez um menino que gostava de comer pão, ele foi crescendo e sofreu um acidente de carro, e daí ele morreu, e daí ele morreu.

E lá no céu, ele tirou toda a pele do corpo dele, ele colocou um monte de pão em vez da pele e a casca de cebola em vez da armadura, tomate em vez da blusa, alface em vez de saia e cabelo, queijo em vez de escudo, e pão em vez da espada (pão francês) (baguete).

Um dia os pais dele... (...)

1. 1ª versão da história "O soldado feito de pão"

Essa foi a primeira versão da história do soldado feito de pão. Ela ainda ficou inacabada, mas nos próximos encontros ela foi sendo aperfeiçoada, a materialidade linguística quando compartilhada trás ensinamentos vivos e transpostos de uma realidade afetiva que carrega em si elementos estéticos e de criação e recepção ímpares ao contexto vivenciado. A seguir se apresenta a história reformulada:

Era uma vez um menino que morava com os pais, os pais eram meio violentos com ele, ele não trabalhava quando fez 16 anos começou a trabalhar. E no dia 14 do cinco de 1999 estava indo trabalhar em um e no caminho sofreu um acidente de carro e antes desse acidente aconteceu que ele tinha comido mais de 40 pães e assim quando foi para o céu o corpo dele ficou com pedaço de pão e a cada dia mais que ele ficava lá o corpo dele ficava mais com pedaço de pães e Deus falou assim: não aguento mais ver você perguntando o que está acontecendo com seu corpo então então ele decidiu dar uma vida para esse rapaz e ele aceitou.

Mas demorou 15 dias para ele aceitar a proposta e nesses 15 dias o corpo dele já ficou um inteiro de pão então ele aceitou porque achou que quando voltasse para para Terra seu corpo ia voltar ao normal mas na verdade seu corpo ia voltar com um pão quando voltou à Terra todos saíram de perto desse homem. E ele ainda

não tinha visto sua aparência e quando viu foi pedir ajuda para os seus pais.

Quando chegou em casa ouviu seus pais conversando graças a Deus o nosso filho se foi não aguentava mais o nosso filho aqui, mas ele trabalhava e trazia dinheiro para gente ele ficou muito triste mas deixou isso para lá e decidiu viver a vida assim.

Ele foi trabalhar em uma padaria e com o dinheiro que conseguiu foi comprar roupas mas não tinha o tamanho GGG. Então decidiu fazer as suas próprias roupas, mas pensou vou fazer as minhas roupas com comida assim vou virar um pão de verdade então começou a fazer ele fez a blusa de tomate o shorts de alface o cabelo de alface o escudo de queijo o capacete de queijo o chinelo de hambúrguer e queijo a espada de pão armadura de cebola roxa...

(pausa)

571 Gisele: cachorro quente! Não dá para ser de cachorro-quente? Não dá para ser espada de cachorro-quente?

572 Carolina: Pode! Pode ser... pode ser pão de qualquer coisa! Deixa eu continuar?!

573 Gisele: Cachorro-quente!

574 Carolina: E foi morar em uma casa e... fim!

2. 2ª versão da história “O soldado feito de pão”.

Partindo desse excerto (571 a 574), podemos destacar que não eram somente as histórias por elas mesmas, mas a interação com os colegas na plataforma que deixavam o contexto mais interessante.

575 Pedro: Quando a gente terminou, já era dez horas da noite... Eu *tive* que dormir...

576 Carolina: Sim...Então... foi muito legal! A gente ficou fazendo a história, foram três horas escrevendo...

577 Gisele: Eu e a Ana tamu quase terminando...

578 Pedro: Éh... a gente tava na metade da história ainda.. mesmo com duas horas...

579 David: Pedro.Segura o facho! E não conta nenhum *spoiler*!

580 David: Professora! Ativa o compartilhamento de tela pro participante...

A parte destacada no excerto de fala do participante Pedro (excerto 575) “eu *tive* que dormir...” mostra o quão envolvidas as crianças estavam nessa atividade de criação que ultrapassou os objetivos transpostos à sala de aula colando e incorporando sentidos à vida.

Como resultado deste trabalho de produção textual foram escolhidas algumas produções textuais para compor o escopo de dados dessa dissertação:

Era uma vez um menino que sonhava em ser um soldado, e um dia, ele sofreu um acidente, e ele ganhou uma prótese de pão, e tinha um mecanismo de mover a perna, e depois de um tempo ele sofreu mais um acidente, e ele foi para um exército da comida, e venceu o exército inteiro, e virou o melhor soldado do Brasil.

Num dia de missão em dupla, o soldado Gelatinoso pediu para ser a dupla do Soldado do pão, mas o soldado do pão, não sabia que o soldado Gelatinoso, queria sabotar ele...

O soldado Gelatinoso, queria culpar a soldado do pão de roubo, então ele conseguiria fazer isso, facilmente, nessa missão em dupla.

O soldado Gelatinoso tinha muita inveja do soldado do pão, por isso queria estragar a reputação dele com essa sabotagem.

Ele sabia como fazer isso, pois já incriminou vários soldados, então, seria ridiculamente fácil para o soldado da gelatina.

Mas, como tinha o soldado do queijo, e ele estava sozinho, decidiram fazer um trio, então, lá foram eles...

O soldado Gelatinoso ficou mais preocupado com isso, pois ele nunca tinha feito um trio, então ficaria mais difícil para ele sabotar o soldado do pão, ainda mais porque o soldado do queijo ficaria sempre atrás do soldado do pão, para avisar ele se alguém fez algo, ou se alguém irá atacar ele.

Pedro e Ana Luiza.

3. Versão do texto de Pedro e Ana Luiza.

O soldado de pão: o gigante mais forte

Há muito tempo atrás um soldado chamado Glard que era o melhor de seu exército.

Glard quanto ele era criança ele era muito pobre e deformado e ele era muito mal tratado e sua pele descascada parecendo pão e na escola ele era chamado de pão.

Glard só foi aprender a falar com 20 anos e ele trabalhava como garçom de soldados. Seu chefe batiabatia nele todo dia, mas depois de 2 anos Glard se cansou... ele pegou 2 madeiras e queimou a cabana de seu chefe. Dormia enquanto gritava:

-Orez!! Acujus!!!!!!!

Depois de adulto ele ficou muito alto e forte e todos começaram a gostar dele, mas o time inimigo tremia de medo contra ele... então Glard fez um amigo e o amigo o atraiu para uma armadilha que 1000 soldados apareceram, mas Glard venceu todos....

Mas alguns anos depois ele foi envenenado com uma grande dose de cianeto e acaba sendo preso e fica em condições deploráveis....

E suas únicas comidas eram baratas, ratos e minhocas e ele ficava 17 horas preso na parede e ele só conseguia dormir por 5 horas.

Depois de ser muito mal tratado, depois de ser torturado, depois de sofrer 10 infartos... ele arranca 7 dentes... cola eles com sua saliva e começa a cavar um buraco...ele sangra até quase desmaiar... ele consegue fugir e conta tudo para seu time.

Seu time atacou o time inimigo... essa briga demorou 2 dias ... muitos morreram...

Glard jogava pedras de catapultas ... a única coisa que definia a guerra era o caos... O rei do time inimigo tentou dar uma espadada em Glard, mas Glard dá um soco na mão do rei e a espada volta no peito do rei e o rei morre e vira rei.

David.

4. Versão do texto “O soldado de pão: o gigante mais forte” de David.

Era uma vez um pudinzinho e seu sonho era tomar o mel sagrado e virar o melhor pudim do mundo e aprender a dançar e um dia ele foi á montanha do mel sagrado.

Ele estava no caminho da montanha, mas tinham repolhos lá que vigiavam o mel sagrado, então o pudim não sabia como evitar eles, então ele começou a dançar.

Só que de repente aconteceu algo muito estranho... 🤖

Os repolhos começaram a derreter, pois não aguentaram o calor envolvente da música... E o seu som estridente.

E o menino pudim continua sua jornada

E quando ele chega no castelo em que fica guardado o mel sagrado rei batata doce o impede mantando seus guardas de whey.

O rei batata estava furioso com o pudim, queria matá-lo de qualquer forma, o mel sagrado era um mel feito com materiais passados de geração em geração. E essa forma de se fazer mel era passada de geração em geração e muito **secreta**.

No entanto, a partir daquele dia algo iria mudar... o reino Batata não seria mais o mesmo... e Quanto o Pudinzinho menos esperava ele jogou sua esmeralda grudenta no pudim o impedimento de continuar dançando e o menino preso no cala bouço de manteiga do rei batata doce mas um dia ele consegue fazer um pouco de caldo de pudim com manteiga ferro de maçã e toma e ele fica mais forte e quebra as grades de sua sela e fala que vai ser o melhor pudim 🍮 de todo o mundo e com sua dança esplêndida ele derrotava os guardas pimenta e chega no rei e o mel está do lado do rei e o pudim vai e pega o mel e da na boca do rei batata i e o rei batata doce vira uma batatinha comum que nem é doce e o pudim e o choca no sol e a batata vira uma batata frita o pudinzinho toma o mel e começa a dançar a sua dancinha da vitória pudinsistica.

FIM.

5. Versão do texto “O pundinzinho”.

Assimilando os processos de criação desse personagem que foram feitos em processo de coautoria, podemos afirmar que o gosto pode ser apreciado e determinado pelas múltiplas facetas culturais a que os indivíduos estão submersos, o que tensiona proporções e grandezas emanadas do social. Isto é, todo estímulo apresentado ao humano é carregado em sentidos e significados, sendo esses estímulos visuais, táteis, olfativos, auditivos que envolvem não só gosto em seu sentido funcional e fisiológico, mas principalmente em seu sentido sócio identitário, envolvendo partilhas, emoção, sentimento, despertas no e do ato alimentar, e aí nesse caso é saborear o saber.

581 Luiza: Por exemplo eu gostei da comida e fiz uma cara boa...De quem gosto gosto. Sabor é a riqueza de sensações...

582 Docente: que sensações seriam essas?

583 Luiza: Começa quando nós senti o cheiro da comida tipo camarão... Vc senti o cheiro dessas comidas e vc fica com o apetite. Eu comi camarão ontem e tinha um gosto muito bom e o gosto era de queijo. É isso. Tinha um cheiro de milho...

584 (...)

O elemento que articula e impregna o ensino e a aprendizagem nessa abordagem está embebido de conceitos espontâneos lançados pelas crianças em prática educativa através das representações sócio culturais emolduradas no e do social e que re-lançadas novamente em jogo

enunciativo intersectam o processo dinâmico de troca que indubitavelmente se transformam em outros conceitos.

Nesse sentido, o gosto é interiorizado e mensurado como algo individual e portanto, sócio e historicamente determinado enquanto que o sabor sobrepõe e envolve e desdobra múltiplas camadas no real da atividade do sujeito e a alimentação está perpassada por um recorte de realidade abstração mediatizada por esses processos do psiquismo, sendo assim, para se conhecer e intervir nesse campo é fundamental trabalhar com processos dialógicos que priorizem o papel fundamental da linguagem enquanto instrumento psicológico como meio de influência do sujeito para si e sobre si (Friedrich, 2011).

13. O que um grãozinho de feijão gera?

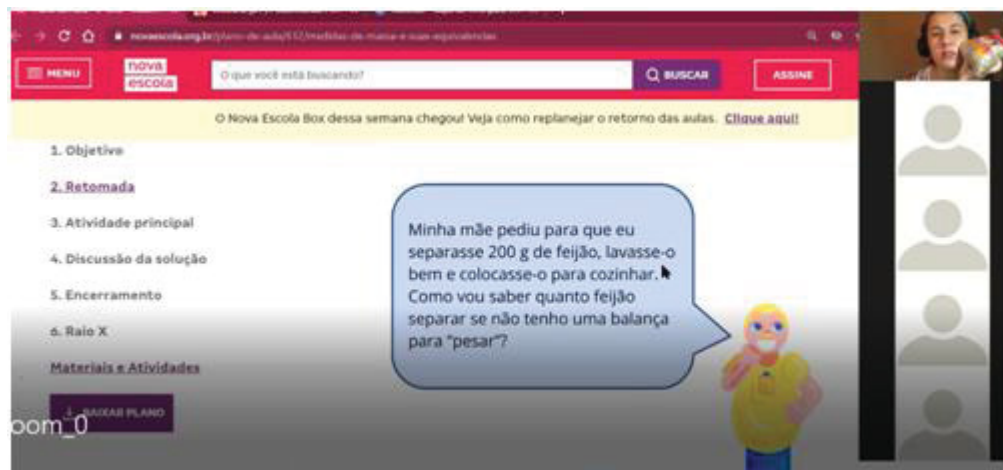


Figura 26. O que um grãozinho de feijão gera?

O título dessa parte envolve o grão de feijão, porque a aula começou com a problemática que envolve os conceitos de peso e massa. Assunto relacionado a medidas de capacidade e suas equivalências pertencente a unidade temática de Grandezas e medidas⁴³.

A aula começou envolvendo problemas do cotidiano, no caso, o problema de um menino que tinha que separar 200 gramas de feijão e não tinha balança. O objetivo principal era explorar situações comuns do dia a dia envolvendo estimativas de medidas de capacidade e suas equivalências; e objetivo específico: identificar a relação proporcional entre as unidades de medidas de massa convencionais (g) e não convencionais (xícara e colher). Geralmente a problemática envolvia medidas caseiras utilizadas em receitas culinárias e divisão de unidades em partes iguais.

⁴³ O tema é circunscrito pelos moldes e currículo da BNCC (2017) e o plano de aula que estruturou o começo dessa proposta é da instituição NOVA ESCOLA, está disponível em: < https://novaescola.org.br/plano-de-aula/612/medidas-de-massa-e-suas-equivalencias?download=truevoltar=/plano-de-aula/612/medidas-de-massa-e-suas-equivalencias?download=true#_ > Acesso em janeiro de 2021.

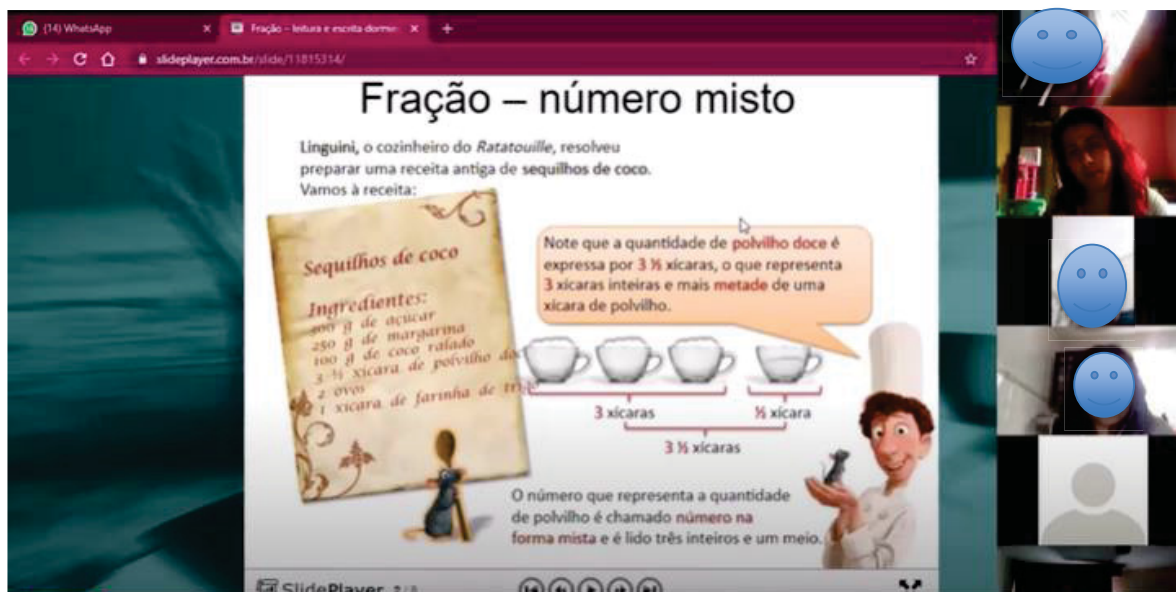


Figura 27. Equivalências de Pesos e medidas culinárias

As crianças tinham o desafio de transformar as unidades de medida de grama para unidade de medidas caseiras utilizando uma tabela como orientação no processo. Para essas medidas, foi criada uma tabela com as **Equivalências de Pesos e Medidas Culinárias**⁴⁴.

Para esclarecer a questão, a professora utilizando-se de uma balança digital gravou um vídeo em que pesa os feijões e faz a divisão em frações, observe na tabela 6:



⁴⁴ Esta tabela foi elaborada com base em informações da United States Department of Agriculture - USDA e da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO. Tabela disponível em: <<https://www.gulosoesaudevel.com.br/2013/01/24/equivalencias-pesos-medidas-culinarias/>> acesso em: Janeiro de 2021.

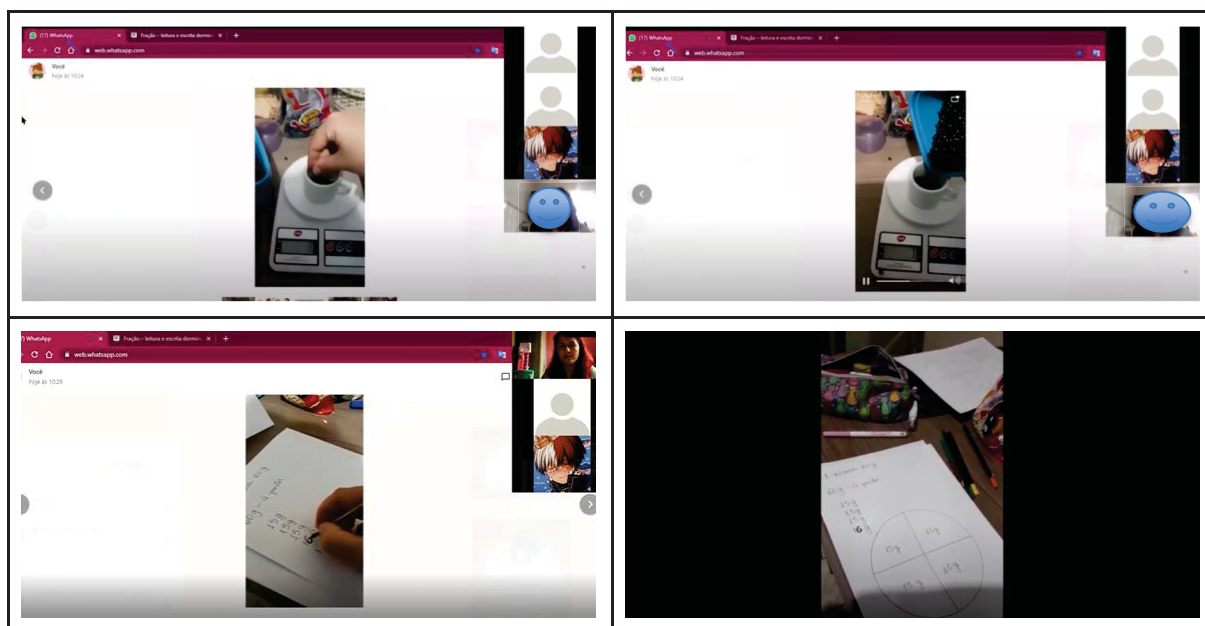
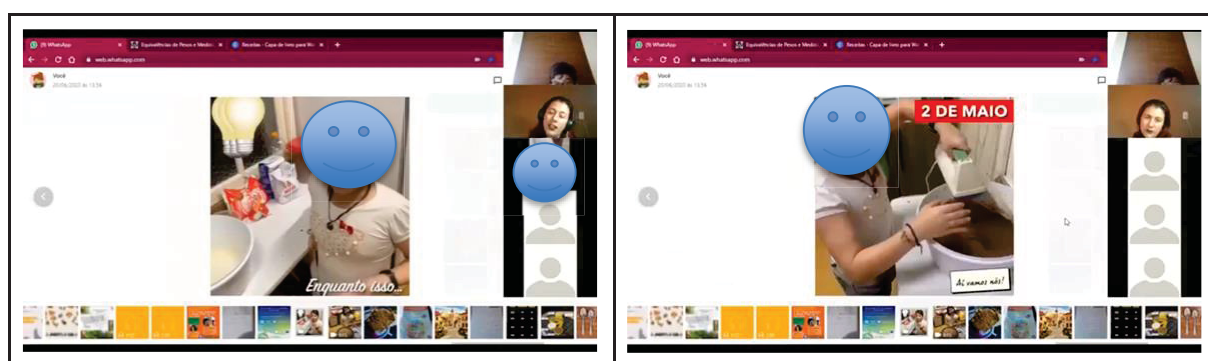


Tabela 6. Frações na cozinha: pesando feijões...

Para descobrir o quanto é $\frac{1}{4}$ dessa xícara foi preciso planificar em uma figura circular a representação fracionária de 60 gramas que é capacidade total da xícara.

E na mesma sequência de exercícios de estimativa, comparação de correspondências entre as unidades de medida de massa convencionais e não convencionais é que o campo da prática culinária e receitas foi explorado. E, então as crianças trazem as suas receitas feitas em casa⁴⁵:



⁴⁵ Para esta dissertação, apenas uma receita foi selecionada, mas as outras receitas estão disponíveis em: < <https://jozzyrates.wixsite.com/website/post/desafio-receita--qual-e-o-ingrediente-secreto> > Acesso em janeiro de 2021.

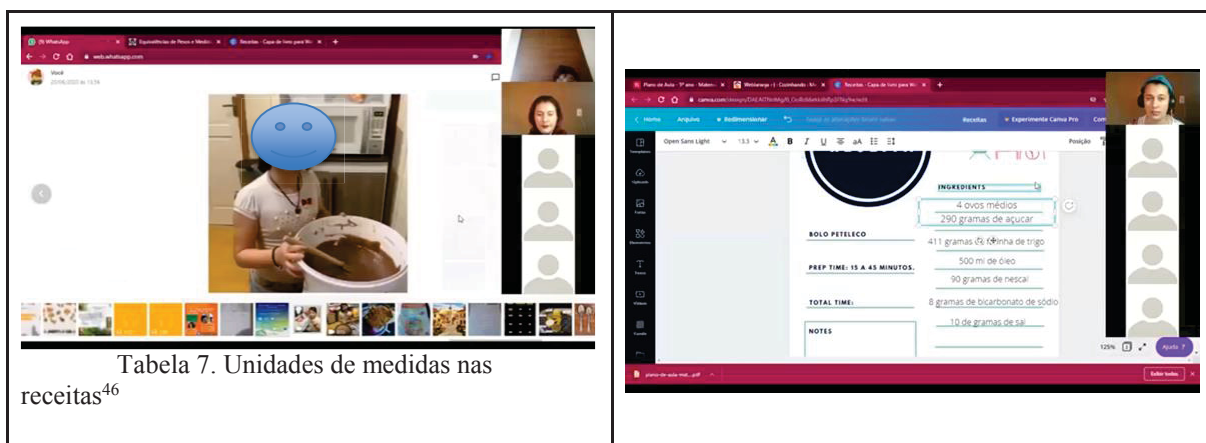


Tabela 7. Unidades de medidas nas receitas⁴⁶

13.1 O Bolo Peteleco

⁴⁶ Nas imagens apresentadas na tabela, a participante Gisele trás o vídeo de sua receita “o bolo Peteleco”, a participante relata que a receita é tradicional da família. Na última imagem, professora e participantes escrevem a receita e fazem as conversões dos ingredientes (a conversão é de medidas caseiras para gramas utilizando da tabela que já foi citada anteriormente).



RECEITA

INGREDIENTS

4 ovos médios

290 gramas de açúcar

411 gramas de farinha de trigo

120 ml de óleo

90 gramas de nescal

8 gramas de bicarbonato de sódio

10 de gramas de sal

BOLO PETELECO

PREP TIME: 15 A 45 MINUTOS.

TOTAL TIME:

NOTES



Figura 28. Receita: O bolo "Peteleco"

14. Análise. A aula tá bem legal! Nossa aula começou sobre alimento e depois foi

pra espaço...

585 Docente: Aqui a gente tá aprofundando bastante... Por exemplo, a gente tá usando o alimento se você for ver e através do alimento, da comida...né... do sabor, das degustações, das histórias de vocês... a gente vai aprofundando pra outras matérias, português, matemática, ciências, física, química, igual na aula que a gente teve, o que foi aquela aula gente? Do feijão pra astronomia...A gente começou falando sobre um pacote de feijão...a gente foi parar lá no espaço... que aula maravilhosa...

586 Pedro: Isso... a gente tava vendo algumas aulas atrás... que nem há um tempo a tras a gente tava conversando sobre massa e kilo, diferença entre esses dois...

587 Gisele: Sim! Que foi onde a professora apresentou a receita do meu bolo...né... no caso do bolo Peteleco...

588 Pedro: O começo dessa aula começou com coisa nada haver... com coisa de ingredientes...que eu não lembro porque essa parte eu não tava gostando muito! Mas, prestei atenção, então, continuando...Aí a gente começou o assunto de kilo né...Aí conversamos sobre os kilos e tudo, aí a prô falou algo de massa, aí a gente mudou pra assunto de universo...Começou primeiro com ingredientes que é pra gente ver a diferença entre massa e kilo...ainda a gente não sabia, mas ia fazer depois... Aí foi pra assunto de universo, conversou também algo sobre kilo, aí sim, foi pra massa e kilo, diferença... Pois alguém deu a ideia de.. por que tem a diferença de quantos kilos a gente tem e algo do sol, que fala que a massa do sol é 99,3 por cento do sistema solar, né..

589 (...)

590 Docente: Aí o David chegou e falou sobre as outras estrelas, que existem estrelas bem maiores que o sol..

591 Pedro: Aí começou o assunto da massa...Primeiro começou com o assunto de eu falando do sol, mas que bom que o David falou ... porque daí começou o assunto bom mesmo né...que bom que ele não tinha entendido essa parte porque senão não teria aula sobre massa e kilo e gravidade....

592 Docente: Por que você acha que não teria aula Pedro?

593 Pedro: Pois, quando o David discordou, a gente começou a conversar o assunto mesmo de massa e kilo, daí eu perguntei por que que a gente fala: quantos kilos a gente tem? Aí a gente começou a conversar por que que tem a diferença entre massa e kilo...Pois o David começou a conversar também...Aí foi a assunto principal daquela aula né, então se o David não tivesse discordado de mim não teria essa aula...

594 Docente: Humm, entendi. Então você quer dizer que vocês começaram uma discussão, uma discussão saudável... sobre o tamanho do sol ali né, daí virou o assunto da aula.

595 (...)

596 Pedro: Prô, uma coisa que eu percebi... quase todas as nossas aulas começa em um assunto...

597 Gisele: E termina em outro!

598 Pedro: e daquele assunto a gente acaba sem querer indo para outro assunto... só que esse assunto tem um pouco haver com aquele, aí começa um assunto desses dois juntos, percebeu?

599 (...)

600 Pedro: Por que que nem naquela aula, no começo, é que a gente tava conversando sobre a massa e kilo, éh...começou com algo sobre kilo que era o feijão né...aí a gente começou a conversar sobre a diferença entre esses dois... aí depois a gente começou a conversar sobre a gravidade, como que o kilo.. por causa de um grão...

601 (...)

602 Pedro: Sim, por causa de um grão! esse grão de feijão mudou para mais dois assuntos: massa e gravidade, só pra você vê o que um grãozinho faz! de feijão ... literalmente!

603 Gisele: Um grãozinho, uma discussão saudável!

604 Docente: Isso! o que um grãozinho de feijão gera? Né...

605 (...)

606 Pedro: A gente começa em um assunto... só que esse assunto quando a gente não gosta né... algumas vezes...Aí a gente acaba mudando para o mesmo assunto só que com algo diferente né...Tipo que nem aquilo do feijão, começou com aula meio “chatinha”, pois a gente tava conversando algo que a gente já tinha estudado três aulas seguidas! Então muita gente já tava no tédio! Só que mudou o assunto para quilo e massa, gravidade... Aquela aula até agora é minha aula favorita de todas!

A fala de Pedro no excerto 596 complementada pela fala de Gisele destaca um princípio dialético na arte do diálogo. A dialética é uma forma de pensar a realidade em constante mudança por meio de termos contrários que dão origem a um terceiro, que os concilia. A dialética compõe-se, assim, de três termos: tese, antítese e síntese. Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se na concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações.

Em função desta situação, tem-se a necessidade de uma tarefa de caráter pedagógico, referente à mobilização para o conhecimento, o que quer dizer que cabe ao educador não apenas apresentar os elementos a serem conhecidos, mas despertar, como freqüentemente é necessário, e acompanhar o interesse dos educandos pelo conhecimento. A partir disso, o educando deve construir propriamente o conhecimento, até chegar a elaborar e expressar uma síntese do mesmo (VASCONCELLOS, 1992, p. 3).

O trabalho suscitado nessa proposta de ensino possibilitou um confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas. E aqui, nesse momento, cabe ressaltar outro nível de interação, na qual o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações as mais totalizantes possíveis. No caso apresentado aqui, a docente

começa a aula mostrando “um pacote de feijão” e a partir dele se apresenta o campo sógnico de dois conceitos “massa” e “peso” referentes a unidades de grandezas presentes no cotidiano dos educandos, dessa forma o pacote de feijão é “decifrado” mediante as várias representações mentais do objeto em estudo estabelecendo relações mais abrangentes e complexas do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992).

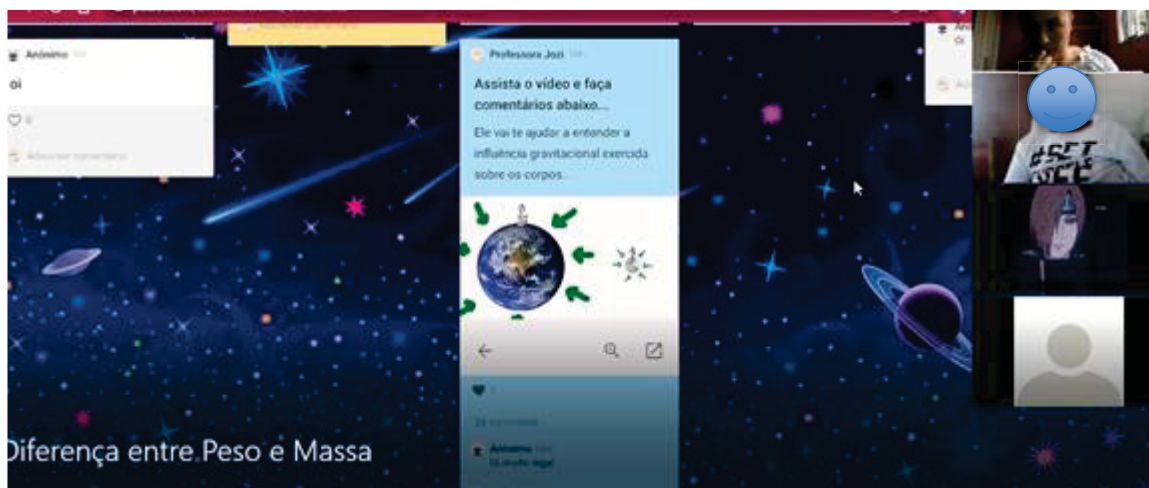


Figura 29. Diferença entre peso e massa

As discussões em torno dos conceitos de massa e kilo deram origem a outros conhecimentos atrelados a curiosidade dos participantes, como a questão da unidade de pesos e medidas considerando o peso gravitacional.

A professora Lê:

607 Docente: A terra exerce uma força gravitacional e essa força é chamada de peso. Quando eu pergunto qual é o seu peso na verdade quero saber quanto de matéria tem seu corpo, ou seja, qual é a sua massa? Portanto, massa é a quantidade de matéria presente em um corpo e pode ser medida em uma balança... ela é a mesma em qualquer lugar. Já o peso, é a relação entre a massa de um corpo e gravidade do lugar onde está. Considerando que a força gravitacional na Terra e na Lua são diferentes, que, quanto maior a massa de um corpo maior será sua atração, e que a massa da Terra é bem maior que a massa da Lua, o corpo de uma pessoa é mais atraído pela superfície da Terra do que pela superfície da Lua. Na Terra, o peso de um corpo é cerca de 10 vezes o valor da massa.

608 Pedro: Éh...Então ... a relação disso.tem de algumas pessoas que acham que podem ficar se perguntando como que a força gravitacional já não puxou a lua né..?

609 Docente: Aham! (concordando)

610 Pedro: porque é muito mas forte do que a lua ... Só que é uma distância pequena né comparada a do universo... é mais ou menos mil e trezentos e alguma coisa.. mil quilômetros por aí...então

é muito longe, não tem como um puxar o outro. A lua não consegue de qualquer jeito! Porque a força gravitacional dela é muito mais fraca né..

611 Docente: Porque a massa da terra é bem maior que a massa da lua...né

612 (...)

613 Docente: Para ilustrar melhor essa colocação reflita com os alunos o seguinte exemplo: Uma pessoa que tem 70 kg de massa corporal (ossos, músculos, pele, órgãos, etc), anda na Terra mantendo-o em pé, em virtude de seu peso. Na Lua, com essa mesma quantidade de massa (70 kg) ele praticamente flutua, pois a aceleração da gravidade de lá em relação à Terra é bem menor e isso afeta o peso do corpo atraído por ela. Assim, é possível concluir que a massa é a mesma em qualquer lugar, enquanto que o peso depende do local onde este corpo está. A relação entre peso e massa é proporcional, ou seja, quanto maior a massa, maior será o peso, portanto, são grandezas proporcionais.

614 Pedro: A nossa massa é o que seria considerada o que muita gente acha que é só peso... ela pode tanto diminuir quanto aumentar... Agora o kilo...né... é o nosso peso...a força gravitacional... se a gente fosse pra lua a nossa massa continuaria igual só que o nosso kilo diminuiria...Isso?

615 Docente: A nossa massa continuaria igual... (...)

616 Pedro: O nosso peso é considerado uma coisa bem diferente de massa.

Nesse momento Ana Luiza compartilha uma imagem relacionada ao assunto da gravidade na sua janela de perfil:

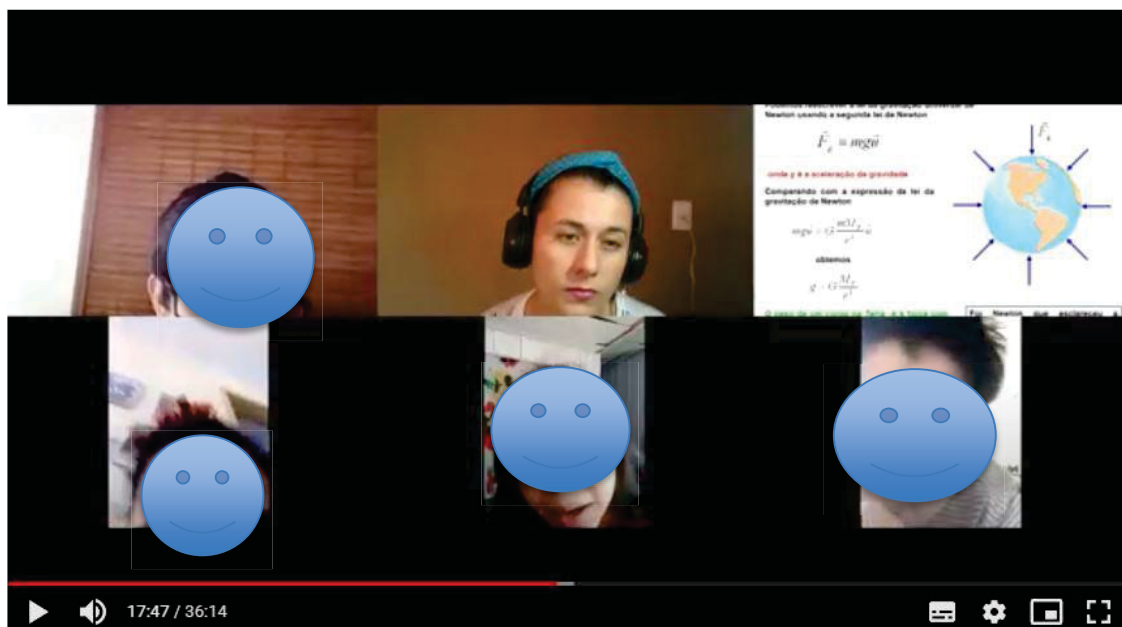


Figura 30. O Esquema da Física

Na imagem Ana Luiza compartilha uma imagem que aborda um esquema relacionado a conceitos da área de Física, a formula da aceleração da gravidade. O que chama a atenção dos participantes.

617 Ana: (...) comparando com a expressão da lei da gravitação de newton... acho que é isso..

618 Pedro: Ah tá! Newton é considerado a massa do nosso planeta...ali fala que a comparação da Lei é que nem a gravitação de Newton que são a mesma coisa...isso?

619 (...)

620 Pedro: massa e kilo é bem diferente, mas também parece muito igual né?

621 Docente: Uhum (concordando)

622 Pedro: ...que o nosso kilo tem haver com gravidade ... já nossa massa tem haver com a massa das coisas que é a massa da terra essas coisas que é considerando o nosso peso... mesmo sendo bem diferente é muto igual ao mesmo tempo?

623 Pedro: A aula tá bem legal! Nossa aula começou sobre alimento e depois foi pra espaço...

624 Docente: Simmm

625 Pedro: A gente começou vendo qual seria o kilo né...dos alimentos...

626 Docente: Éh...mas na verdade... éh assim... isso tem tudo haver sobre o que a gente conversou sobre o feijão. Né aquele primeiro problema do feijão...

627 Pedro: Éh.. só que depois a gente começou a conversar sobre a massa...depois da massa a gente começou a conversar o que era considerado massa?...depois a gente começou éh .. a ver os planetas né...pra considerar nossa massa no planeta...aí foi pra coisa.. antes era coisa de nutrição, alimentos... Aí virou coisa sobre via láctea, galáxia, massa, a diferença de massa e kilo...

628 (...)

629 Pedro: Se a gente fosse levar ao pé da letra... Se a gente fosse fazer como a gente conta no universo... Que nem como a gente conta no universo. No universo a gente fala massa né! então imagina alguém falando quantos quilos tem o sol? Não, Quantas toneladas tem o sol? Aí eles já colocam o nome científico que é de verdade: massa. Que nem... o sol tem 91,5 por cento da massa do Sistema Solar, tem quase tudo! A Terra tem, sei lá muito menos massa que o sol, a gente já coloca em massa, aí a gente já coloca em massa... Massa, tonelada, ou qualquer outra coisa... Ficaria estranho.

630 David: É, que o planeta terra é minúsculo!

631 Pedro: Sim! Imagina alguém falando quantos quilos tem o sol? Ou quantas toneladas tem o sol?

632 David: E Olha que o sol nem é a maior estrela do mundo!

633 Gisele: O sol é sim! É a maior estrela do mundo!

634 Pedro: Do nosso mundo sim! Considerando o nosso sistema solar, se a gente for considerar outro... tem também outras Galáxias, não é possível saber qual estrela, o mundo é considerado todo o universo, a gente não sabe o que têm em outros tipos de universo...

635 David: É impossível considerar qual a maior estrela. Têm estrelas que literalmente se você colocar o sol do lado dela ... o sol parece só um pontinho Amarelo é minúsculo!

636 Pedro: O sol tem vários tipos de... existem várias outras estrelas maiores que o sol... muito maior e que se a gente fosse considerar ao pé da letra que... que a nossa estrela que é o sol é a maior estrela do mundo a gente teria que considerar de toda a galáxia de todas as galáxias, e até hoje é humanamente impossível saber quantas tem.

637 (...)

638 David: professora pesquisa no Google... estrelas comparadas ao Sol...

639 (...)

640 David: Vai em imagens... é a nona ali... (explica)

641 Pedro: Como assim nona? Ah tá! Um, dois, três, quatro...

642 Nossa, não nem pra enxergar... A terra não dá pra enxergar nada...

643 David: E dá pra ver! É só um pontinho amarelo o sol...

644 Docente: explique pra nós es imagem...pra gente entender...

645 David: É assim... tá mostrando algumas estrelas comparadas ao sol...A grandona eu não me lembro exatamente o nome das quais são os nomes das estrelas... é uma comparação...

646 Pedro: o nome dessa estrela aqui é laranja star... é laranja estrela!

647 Docente: estrela laranja, em inglês é a o contrário...

648 David: E a grandona é a gigante vermelha...

649 Pedro: quando uma estrela fica sem combustível ela se transforma numa...ela explode né?

650 David: O sol eu nem sei se vocês estão conseguindo ver, mas é um pontinho amarelo...ali...

651 Docente: bem pequenininho ali né...

652 Pedro: Eu não tô enxergando... Ah aquilo ali...aquele pontinho que parece uma estrela de tão pequena!

653 David: mas ela é uma estrela de verdade!!

654 Docente: Alguém escreveu no chat “sun” ... Sun é sol..

655 Docente: Então assim... qual que é a relação... a problemática é a seguinte é seguinte: nós começamos com feijão, certo? Então qual a relação de todaa a massa e peso no feijão?né... Na hora que você vai pesar ou medir... Como que você vai dimensionar isso? (a professora mostra o saco de feijão).

656 Pedro: A massa será considerado o peso né...só que daí eles colocam como se fosse considerado kilo como massa...e a massa.. muita gente não usa como se fosse massa né... é que eles colocaram duas coisas diferentes...massa é considerado quanto pesa né...e kilo é considerado aquela força gravitacional...de um certo planeta...Se o feijão fosse pra algum outro planeta...ele poderia flutuar né...

657 Docente: Sim...

658 Pedro: Se alguém soltasse ele...por causa que o kilo dele ficou menor.. então ele conseguia flutuar...a massa dele continua igual.

659 (...)

660 Pedro: Massa é praticamente uma gravitação quase...na verdade... por causa que a nossa massa e kilo tem que tar em conjunto ...que se não existisse a nossa massa a gente flutuaria... não sairia da camada de ozônio! Mas, a gente flutuaria...

661 (...)

662 Docente: A gente considera que uma xícara tem de 250 a 240 ml...

663 Pedro: Acho que 250 seria melhor.

664 Docente: Uma medida caseira seria 240.

665 Pedro: mas seria mais fácil de conseguir calcular...

666 Docente: Se você tivesse uma medida caseira...

667 Pedro: Copo, colher, ou xícara ele teria que ir tirando várias vezes para conseguir calcular...O que demora um pouco mais é mais eficiente do que um que demora um pouco menos, mas pode ir totalmente errado! E acabar com a receita!

668 Docente: É! Verdade. Então, a medida caseira, ali no caso da xícara 250ml ... ajudaria esse nosso amigo a pegar o 200 gramas de feijão.

669 Pedro: Sim.

670 Docente: Quanto será que pesa uma xícara de feijão cru? Vocês tem balança em casa? Ai?

671 Ana Luiza: Eu tenho!

A professora orienta a participante na pesagem do feijão e no uso da balança:

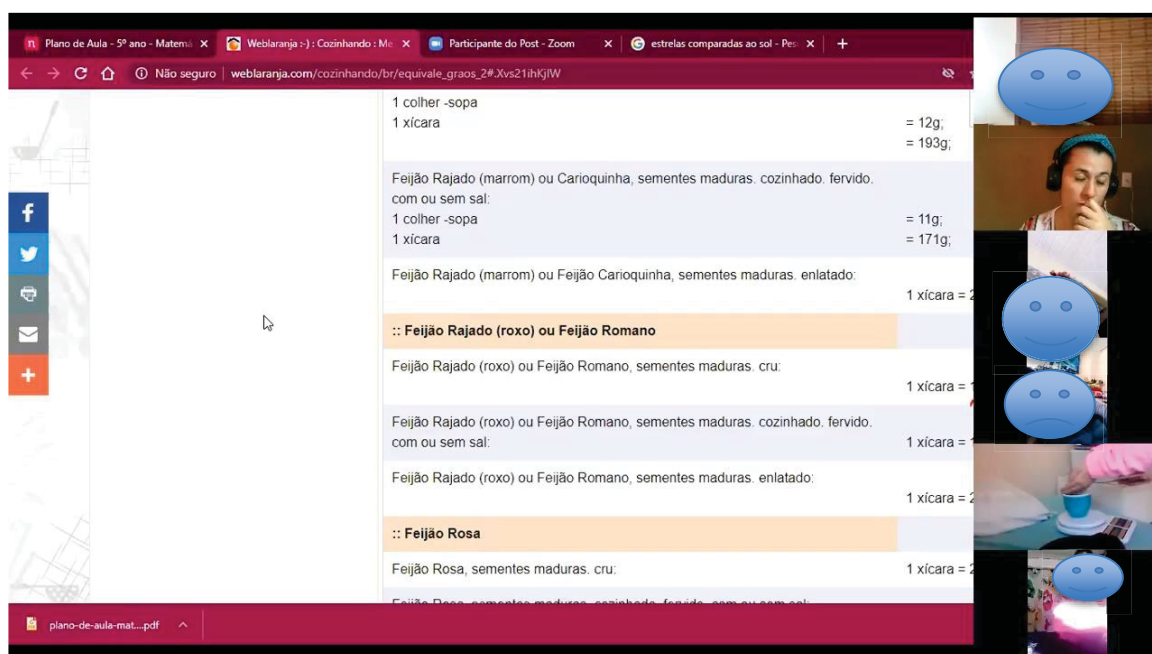


Figura 31. Quanto pesa uma xícara de feijão?

672 Docente: Você coloca primeiro a xicara vazia.. ali na balança e zera a balança... e depois você vai colocando o feijãozinho na xícara...

673 (...)

674 Ana Luiza: Deu 195 ...

675 Docente: é porque a xícara dela é uma xícara menor né.... não aquela de 240 ml né...porque isso varia também...

676 Pedro: Sim.

O conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Para que, assim, se proporcione a

apropriação da ferramenta utilizada no ensino e na aprendizagem. Desse modo, “A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (Vygotsky, 1926/2003, *apud* Toassa, 2013 p.5).

Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo (VASCONCELLOS, 1992, p.2).

A mobilização se coloca como um momento especificamente pedagógico, em relação à teoria dialética do conhecimento, uma vez que esta supõe o interesse do sujeito em conhecer. O interesse dos alunos deve ser provocado, e assim, direcionado para tal tema, a fim de que haja um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se, portanto, de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido (VASCONCELLOS, 1992).

A orientação da atividade mental no interior da alma (a introspecção) não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação social dada, nesse sentido o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados, isto é, não há separação entre a parte externa e interna de um sujeito, isto é, “prática e psíquico” é sempre a sede dos investimentos vitais: esta transforma os objetos do mundo em meio de vivê-los. À espécie humana é atribuída essa competência, a de subordinar ou de domesticar qualquer coisa não só em um objeto social, mas, de modo sincrônico em um objeto psicológico. Em outras palavras, a existência de uma atividade só é possível quando se produz, em determinado contexto, um “contexto” para ela existir (CLOT, 2010).

O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual. (...) A especificidade humana reside no fato de que, construindo instrumentos, a partir deles podem-se construir outros ainda mais complexos (SCHNEUWLY, 2004, p.34).

Conforme a premissa dialógica bakhtiniana, as formas mínimas de um discurso interior podem ser chamadas de impressões globais da enunciação que ligadas uma à outra, sucedem-se uma a outra, não segundo as regras da gramática, mas segundo leis de convergência apreciativa (emocional), de *concatenação de diálogos*. Assim, a palavra, originariamente, deve nascer e se desenvolver no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser, em

seguida, integrada ao organismo individual e tornar-se fala interior, o que antevê o psíquico enquanto beneficiário de uma extraterritorialidade em relação ao organismo, pois é o social infiltrado no organismo do indivíduo, e tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio socioeconômico, pois o signo ideológico situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para se realizar enquanto natureza semiótica (BAKHTIN, 2009).

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre psíquico e ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação⁴⁷ que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2009, p.67).

Para tentar explicitar essa questão, observe o seguinte excerto (677-725) que foi retirado de uma aula em que o participante Pedro conduz a aula apresentando a sua temática “As quatro leis de Newton” desenvolvida através da arena dialógica da aula anterior “O que um grãozinho de feijão pode gerar? ”.

677 Pedro: Minhas aulas... Que inclusive eu vou falar sobre quatro lei de Newton...(...) Aqui da aula...

eu separei aqui as coisas que eu fiz...tipo um “roteirinho” do que eu vou falar...

678 Docente: Cê quer que eu coloque alguma imagem? Compartilhar tela...

679 Pedro: Não, eu aprendi a compartilhar tela.

680 Docente: Compartilhe aqui conosco, aí que lindo!

681 Pedro: Aí...Aqui tá primeira lei de Newton sobre o que vou falar, segunda lei de Newton, terceira lei de Newton, e aqui é a quarta lei de Newton ... esses é os que eu vou falar hoje.

682 Ana Luiza: Hoje é a aula da quarenta lei de Newton!

683 Pedro: É a Ana Luiza me ajudou a fazer tipo uns resumos...aí eu dei algumas dicas aí ela estudou um pouco... A primeira lei de Newton é a lei da inércia ... A primeira lei de newton estabelece que um corpo tende a permanecer em repouso ou em movimento retitunel... ãh... uniforme caso é resultado das forças que agem sobre ele...

⁴⁷ O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade lingüística, também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. O processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável) (BAKHTIN, 2009, p.96).

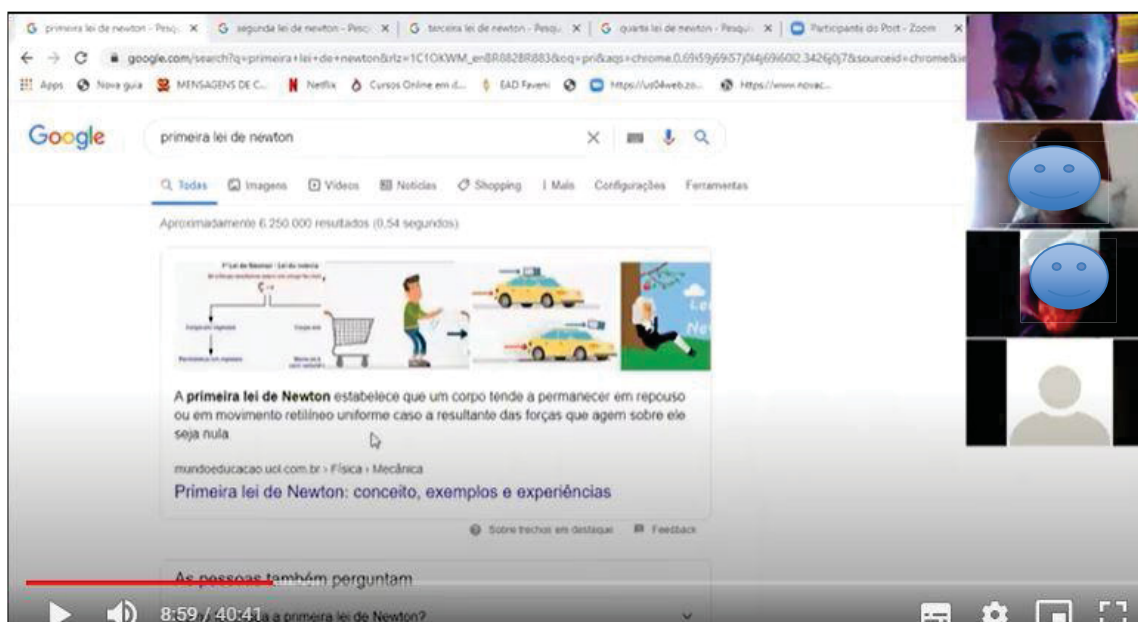


Figura 32. A primeira Lei de Newton

Nessa imagem (Figura 32) o participante Pedro compartilha a sua tela mostrando as abas da internet que separou para apresentar o assunto, conforme a proposta estabelecida nessa aula a professora e os outros participantes irão escutar a explicação dele e intervir, posteriormente com perguntas e comentários.

684 Pedro: A inércia, a primeira lei de Newton... ela é... como o movimento pode ficar parado, mas se a gente fizer força o movimento é... se move... objeto (...) E a segunda lei de Newton... é o princípio fundamental da dinâmica... afirma que toda a força é resultado que atua sobre um corpo é igual ao produto de sua massa pela aceleração, isso daí a gente já tinha estudado em uma aula, que era como que a gente consegue calcular o nosso peso... que é era vendo a nossa massa vezes a aceleração (...) Isso daqui muita gente não veio no dia, mas a gente já tinha estudado como que a gente pode calcular o nosso peso, usando a massa como exemplo e a aceleração do nosso planeta que era de 9,8 metros por segundo.

685 Docente: A gente fez numa aula essa continha né Pedro...

686 Pedro: Sim!

687 (...)

688 Pedro: Alguém aí ficou com dúvida na segunda lei de Newton?

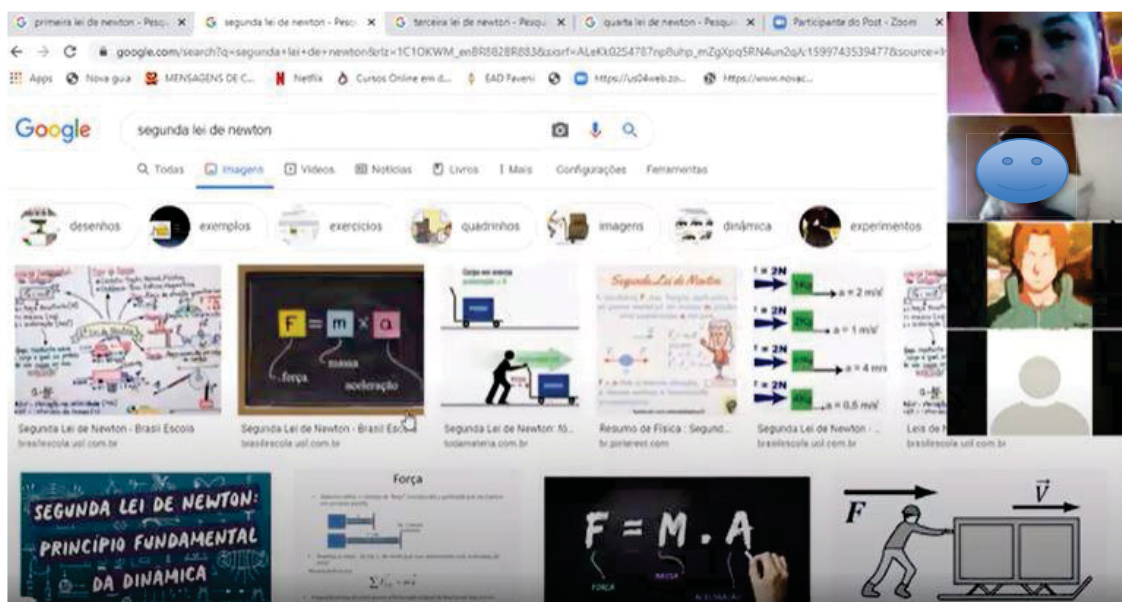


Figura 33. A segunda Lei de Newton

689 (...)

690 Pedro: E olha o que que eu tô tomando de novo no meio da reunião? (mostra um copinho de iogurte rosa).

691 Gisele: Iogurte!

692 Ana Luiza: Iogurte!

693 Pedro: Acertou!

694 Gisele: isso é típico seu né Pedro...

695 Pedro: É iogurte eu tomo em toda reunião... quase toda na verdade.

696 Ana Luiza: Você é um viciado em iogurte...

697 Pedro: Eu não!

(...)

Na sequência dessa aula, o participante fala da terceira lei de Newton, ação e reação. O participante explica o assunto e logo após pergunta aos participantes se eles têm alguma dúvida. Os participantes não têm nenhuma dúvida, a princípio.

698 Pedro: Sim! Isso daqui é só coisa de nono ano mesmo, isso daqui é coisa básica, só que não...

699 (...)

700 Pedro: A quarta lei de Newton é a lei da gravitação universal... todo corpo de massa representa uma força tração em relação a outros corpos em função de suas massas e da distância entre eles. Isso foi

a primeira coisa que a gente estudou...que é a gravitação universal... que todos os objetos que existem têm uma gravidade e dependendo da massa ele tem uma força que te prende.

701 (...)

702 Ana Luiza: Eu não entendi...

703 Pedro: Então... O Newton nos ensinou que todo corpo continua em seu estado de repouso ou movimento, a menos que seja forçado a mudar daquele estado, quem tá parado fica parado, quem tá andando continua andando, sem mudar sua velocidade, isso significa que nós humanos a gente tem dois estados: movimento e repouso. Mas, também... éh... a gente é forçado a mudar, que hoje em dia é algo tão comum a gente conseguir andar que só da gente pensar a gente já anda sem perceber... então por isso que está ali falando que a menos que a gente seja forçado a mudar daquele estado de repouso, quem tá parado fica parado, quem tá andando fica andando ... Entendeu agora?

704 Ana Luiza: Agora eu entendi...

705 Pedro: Ôh! E uma coisa isso daí vai ajudar vocês é muito! nos anos pra frente.. Tem coisa aí que você só aprende quando você tá no oitavo ano e nono!

706 Pedro: Ela (Ana Luiza) fez um bloco de notas pra me ajudar a resumir...porque depois eu vou ter que resumir muita coisa pra os outros que irão entrar, e ... pra me adiantar a Ana Luiza tá me ajudando...

707 Docente: e se formos pensar que tudo começou com um grãozinho de feijão né... a gente começou com peso e massa...

708 Pedro: Aham ... pior que minha aula inteira e se for contar todas as horas que tem no zoom, um dia de duração no mínimo, começou com coisa de feijão, quanto pesa um feijão? Sim, mas pior que é verdade... começou por causa de um feijão...

709 Docente: Tua aula começou com um feijão... legal isso né?!

710 Pedro: Uhum... (Concordando) a gente fez.. tudo começou por causa de um feijãozinho...

711 (...)

712 Pedro: Tem muita aulas que eu não lembro... por causa do começo que.. eu fazia mais isso pra ganhar ponto! Agora eu já tô fazendo coisa mais adiantado!.. É tá bem melhor! Só que no começo eu fazia pra ganhar ponto mesmo...aí.. tem muita coisa que eu não lembro.. eu explicava, pesquisava, explicava e cabou!

713 Docente: Entendi...

714 Pedro: Tipo.. meia hora depois que acabou a reunião eu já esquecia...

715 Ana Luiza: Então...imagina! Os outros quinto anos vendo o que a gente estuda!

716 Pedro: Tô imaginando as profe dos outros anos... vendo a gente adiantado...

717 Ana Luiza: Né! (concordando)

718 Pedro: Antes chamavam a gente da pior turma né!

719 Docente: verdade...

720 Docente: O Pedro eu achei interessante uma coisa que você falou.. sobre a nota...que no começo você respondia as coisas mais pra conseguir nota... e agora você faz pro teu conhecimento... pra tua vida mesmo né...

721 Pedro: Sim, tipo ainda tudo improvisado, sabia que todas as dúvidas que eu tiro é improvisado? tudo que eu falo é improvisado... não tem nenhum roteiro... eu ... eu pesquiso um pouquinho, éh.. .sei o que vou explicar, no dia explico... se tiver alguma dúvida eu penso em uma resposta e falo! Eu já penso no que ser a eles podem ter dúvida ... nisso, naquilo...

722 Ana Luiza: É verdade, isso é muita verdade! porque cê até falou lá na reunião numa reunião que a gente tava planejando.. cê falou que se você falasse desse assunto.. se eles entenderia.. já que eles tão novo aqui nas reunião do zoom...

723 Pedro: pior que a Ana Luiza viu mesmo que eu tava preocupado do que eu dizer. E como eu resumir tanta coisa!

724 Ana Luiza: Né! (concordando)

725 Docente: Então... isso significa que não foi improvisado... na sua cabeça você estava organizando o seu pensamento de como você ia fazer ... então não foi improvisado ...você organizou todo um pensamento...

Do excerto (700 à 703) é importante salientar a mudança no destinatário “O Newton nos ensinou...”, ensinou a nós, a ele, o Pedro, mas também a todos que estão na aula e a todas as pessoas na sociedade. A reformulação linguageira de Pedro se tornou nesse momento importante instrumento mediador na assimilação de um conhecimento tão abstrato, como nesse caso, as Leis de Newton.

Pedro, em sua explicação, várias vezes sinaliza que o tema que ele está apresentando renasceu de outras abordagens feitas na plataforma “Isso foi a primeira coisa que a gente estudou” e “Isso daqui muita gente não veio no dia, mas a gente já tinha estudado”. Assuntos já discutidos quando a professora apresentou um pacote de feijão e começou o trabalho de problematização entre Massa e Peso e suas diferenças. No próximo tópico de análise iremos mostrar esse movimento dialógico com mais nuances de detalhes, trabalhando com a *concatenação de diálogos* de Bakhtin e o traço emocional comum dos signos linguísticos.

15. Análise. O signo: Um traço emocional em comum

“A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação...”

(BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009, p.141).

Nas representações/impressões levantadas na sequência de ensino, na parte “rodada de

sabores” em que as crianças degustam o alimento (objeto) se apresenta a relação recíproca de emoção *versus* significação, dois processos constituintes do desenvolvimento histórico-cultural. Pois, através da brincadeira se apresentam os motivos, as emoções, e os sentimentos das crianças que estão relacionados ao desenvolvimento da imaginação, fantasia e da criatividade (VYGOTSKI, 2009).

A vivência de diferentes papéis na brincadeira das crianças mobiliza emoções pela imaginação emocional ou afetiva, que, por sua vez, regula o desenvolvimento emocional das crianças que estão em interação. Portanto, as emoções fazem parte de um sistema complexo de ideias, conceitos e imagens em que os sentimentos dão uma coloração psicológica para todo o sistema que está dado como um todo e para seu exterior (expressão) (VYGOTSKI (1999); FLEER (2017) *apud* FRACETTO, 2020).⁴⁸

A emoção domina as impressões e os pensamentos relacionados aos estados de humor, ou seja, existe uma íntima relação entre a expressão exterior e a interior, que se manifesta não apenas no estado físico, “pois todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que o domina” (VYGOTSKI, 1930/2009, p. 26): *a lei da dupla expressão dos sentimentos* (FRACETTO, 2020).

Assim, todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos. As emoções em situações imaginativas, como na atividade de interpretar em um conto de fadas colocam em primeiro plano a ideia de imaginação emocional ou imaginação afetiva (Fleer e Hammer 2013a *apud* FRACETTO, 2009, p.38), onde o “ator reconhece suas [sic] próprias emoções ... do ponto da visão da autoconsciência do ator” (Vygotsky 1971 *apud* FRACETTO, 2009, p.38. Dessa forma, as imagens *influem* nos sentimentos e vice-versa, o que se subentende que “a imaginação se apóia na experiência; como a experiência se apóia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções” (SMOLKA 2009 *apud* FRACETTO, 2020, p.27).

⁴⁸ Fleer (2017) salienta: Vigotski (1999) afirmou que nas emoções, existe uma relação “entre os processos corporais e mentais” (p. 160) em que a ideia de imaginação em situações com carga emocional pode dar novos rumos aos pesquisadores. Baseando-se em Stanislavsky, Vigotski (1999) argumentou para examinar as emoções como parte do “sistema complexo de ideias, conceitos e imagens” em que os sentimentos dão uma “Coloração psicológica para todo o sistema dado como um todo e para seu exterior expressão” (p. 243). (FLEER, 2017, p. 87, tradução nossa) (FRACETTO, 2009, p.38).

Vygotski (1930/2009) aponta, ainda, para a obra resultante da combinação da imaginação no e pelo sentimento, focalizando o que denominou signo emocional comum – elementos, imagens e palavras que se aglutinam nas experiências vividas de forma comum. De acordo com ele:

Os psicólogos denominam essa influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória *de lei do signo emocional comum*. A essência dessa lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 26-27). *Grifos nossos*.

Observe o Esquema representado na **Figura 34**:



Figura 34. A Lei do signo emocional comum

No esquema, a amplitude roxa representada pelo retângulo é a consciência e suas funções, e nela está distribuído de modo uniforme os afetos e as emoções, o “fundo afetivo”

que mobiliza e é mobilizado pelas ideias e impressões que submergem, sempre, envoltas em uma carga de sentimentos que estão representados pelas “memórias” (TOASSA, 2009). Quando se apresentou às crianças a pergunta: por que comemos? No início da sequência de ensino, os temas que elas traziam eram relacionadas a saúde, sobrevivência, dentre outros; e no decorrer do trabalho com o alimento que foi intercalado em diversas práticas didáticas, houve um desenvolvimento dessas temáticas que por si só se aglutinaram à formação de outros como será demonstrado no próximo esquema (**Figura 35**), essa relação estabelece uma característica emocional comum na formação dos signos que originaram as manifestações languageiras.



Figura 35. A concatenação dos temas

Esse esquema mostra a ligação, a conexão e um filamento da sequência de ampliação dos temas concatenados pela cozinha e seus vários saberes (o saborear o saber) corporificados pela grande temática de Grandezas e medidas na grande área de estudos da matemática e física.

Quando Yves Clot (2010) nos afirma que quanto maior objetividade, de modo proporcional, é maior a subjetividade, nós entramos em uma importante premissa teórica da concepção do homem e do psiquismo interior enquanto uma realidade *no signo*. O psiquismo humano localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, fronteira dessas duas esferas, de modo que sem material semiótico é impossível falar em psiquismo; isto é, o organismo e o mundo encontram-se no signo. Por isso que Wilhelm Dilthey reforça a ideia de que “a atividade psíquica não se define em termos de existência, como se diria para uma coisa, mas em termos de significação” (BAKHTIN: VOLOSHINOV, 2009, p.50).

O que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a significação. Se, abstrairmos isso, perdemos a própria substância da vida psíquica interior. Dessa maneira, se justifica a atividade de descrição dos sabores e características dos alimentos nessa abordagem, pois os fenômenos psíquicos não podem ser reduzidos à explicação da casualidade, como se fossem meramente processos físicos e fisiológicos, mas sim, a tarefa da psicologia consiste em discernir, dissecar e explicar a vida psíquica como se fosse um documento submetido à análise do filólogo⁴⁹ (BAKHTIN: VOLOSHINOV, 2009).

Nesse sentido, toda a atividade mental é exprimível, isto é, constitui de uma expressão em potencial. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental, sem que esta se altere em sua própria natureza. E, assim, o pensamento que só existe no contexto de minha consciência não é reforçado no contexto da ciência, como um sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. No entanto, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco vai tomando forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente

⁴⁹ Mesmo para o fisiólogo, como para o biólogo, é importante levar em conta a função semiótica expressiva (e, portanto, a função social) dos processos fisiológicos correspondentes. Sem isso, ele não compreenderá seu papel biológico no conjunto do funcionamento do organismo (BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009, p.54).

(BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009).

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; por outro lado, estes também refletem e refratam uma outra realidade que lhe é exterior, contudo, tudo que é ideológico possui uma significação e remete a algo situado fora de si mesmo. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira, dispondo, portanto, das funções do conjunto social a que pertence. Qualquer produto de consumo pode, da mesma maneira, ser transformado em signo ideológico⁵⁰. Por exemplo, o pão e o vinho tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão, mas o produto de consumo enquanto tal não é de maneira alguma, um signo (BAKHTIN: VOLOSHINOV, 2009).

Os produtos de consumo, assim como os instrumentos podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga e nem dilui a linha de demarcação existente entre eles. O pão possui uma forma particular que não se justifica apenas pela função de consumir, mas subentende um valor, mesmo que primitivo, de signo ideológico (por exemplo o pão como forma de número oito ou de uma roseta). Posto isto, os signos se encontram no universo do ideológico, de tudo e paralelo a isso, o ideológico apresenta, inversamente, um valor semiótico (BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009).

Nesse sentido, o signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas, sobretudo, um fragmento material dessa realidade. O que introduz a existência de um território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante. Do ponto de vista do conteúdo ideológico propriamente dito, não seria possível estabelecer uma fronteira entre o psíquico e o ideológico. Todo conteúdo ideológico, sem exceção, pode ser compreendido⁵¹ e, em consequência, psiquicamente assimilado, isto é, ele

⁵⁰ Uma vez que a palavra é o elemento interativo da mente e do mundo, cabe a ela ser o signo ideológico por excelência (MACHADO, 2010, p.8).

⁵¹ Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de *Outrem* significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009, p.136 e 137).

pode ser produzido por intermédio do signo interior (BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009).

Portanto, a mudança de temas ou a concatenação dos temas pode ser vislumbrada graças a determinada significação objetiva que entrou no horizonte de um dado grupo social. Além disso, cabe a apreciação o papel criativo nas mudanças de significação, pois a mudança de uma significação é sempre uma *reavaliação*: “o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo a outro” (BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009, p. 140 e 141).

O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência:

O criador de gado pré-histórico não tinha preocupações, não havia muita coisa que realmente o tocasse. O homem do fim da era capitalista está diretamente está diretamente relacionado com todas as coisas, seus interesses atingem os cantos mais remotos da terra e mesmo as mais distantes estrelas. Esse alargamento do horizonte apreciativo efetua-se de maneira dialética (BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009, p.141).

Os novos aspectos da existência estão indissociavelmente integrados aos círculos sociais de interesse, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana e que não coexistem pacificamente com os elementos que integraram à existência anterior, pelo contrário, entram em luta com eles submetendo-nos a reavaliação de nosso horizonte apreciativo. Assim, a evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na e através da antiga, a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la (BAKHTIN:VOLOSHINOV, 2009).

A respeito dessa evolução dos temas no trabalho com o alimento se descobrem mundos e o *cerne* desse trabalho se encontra, particularmente, no âmbito metodológico e fenomenológico das percepções alimentares, em sua dimensão prática que corresponde a uma abordagem perceptiva sintonizada e sensível a nuances e diferenças de uma estética do paladar. Haja vista que a conexão entre paladar e sabedoria, embora nunca colocada em evidência, está etimologicamente demarcada na dupla origem da língua latina. Por um lado, um “sábio” vem de *sapidus*, do verbo *sapio*-saber, ter sabor, ter conhecimento, ciência, informação, ter sabor, agradar ao paladar; por outro lado, vem de *exaguim* (em grego, *exagion*), do verbo exijo-pesar, examinar, “experimentar” (em italiano, *saggiare*), no sentido de provar e provar-se algo. Desse modo, o sábio é aquele que adquiriu uma sapiência prática que lhe consente mover-se de acordo com o ritmo da experiência (PERULLO,2013).

Por este viés, a sabedoria não corresponde à inteligência “pura”, à habilidade lógico/linguística, mas a uma compreensão ambiental e monista do próprio ser psicofísico em

que a relação com o alimento, enquanto relação primária, não é denegrida nem removida. Pois se o gosto da sabedoria é a exploração flexível das experiências das relações que temos com as coisas, e se, dentre estas, a relação com o alimento se destaca como uma percepção flexível das experiências alimentares, a isso Roland Barthes acrescentaria: “Nenhum poder, um pouco de conhecimento, um pouco de sabedoria e quanto mais sabor possível” (BARTHES *apud* PERULLO, 2013, p169).

À luz da etimologia *sapientista* se coloca em evidência, sobremaneira, a origem do sensível no sabor. Ao qual conhecimento e sabedoria são atitudes ético/estéticas formadas a partir da consciência como unidade indissolúvel do sensível e do inteligível, do corpo e da razão, posto que o paladar como relação estética é uma experiência no sentido de: o que comemos contribui de fato a “termos experiências” enquanto absorvermos, introjetamos e assimilamos. Desse modo, a *expertise* gustativa promove um processo de assimilação físico, uma transformação ao mesmo tempo externa e interna. Essa é a chave de compreensão da experiência do paladar. Uma estética que posiciona fortemente o valor da experiência para a formação de uma sensibilidade estética integral - de amplo raio - uma estética não contemplativa, mas ativa e mundana. Dessa maneira, é oportuno descrever tais fenômenos sob a ótica da compreensão do paladar e do ponto de vista da experiência de quem percebe, e não apenas do externo, metateórico do observador externo ou do cozinheiro (PERULLO, 2013).

A observação atenta desses fenômenos nos ajuda a delinear a relação entre natureza e cultura no quadro evolutivo e dinâmico do processo humano, haja vista que o prazer alimentar externado no rosto é, portanto, a via fundamental para se comunicar emoções, e também a primeira forma de criar relações com o mundo. O que abrange um leque de um campo teórico importante para os estudos da evolução da estética evolucionista, principalmente, nas relações ontogênicas e filogênicas. Para Marcel Mauss (MAUSS, 2000), “entre os níveis fisiológicos, psicológico e social da experiência sensível; uma interação que persiste também na idade adulta”, uma rede referencial sobre a qual se constrói a capacidade e a técnica individuais em muitos campos da existência humana. Contudo, o paladar é uma construção consciente da própria identidade, biográfica e cultural, como um desenvolvimento progressivo- em termos evolutivos, da passagem da idade infantil à idade adulta (MAUSS *apud* PERULLO, 2013, p.65).

A experiência de quem percebe, assimila e introjeta *o saborear o saber*, como aqui o denominamos, compreende um desenvolvimento de uma *expertise* gustativa que desperta e promove um processo de assimilação físico e uma transformação ao mesmo tempo externa e

interna. Sob essa rede de referencial psicofisiológica é que se constroem as pontes para os outros campos de conhecimento como no caso do trabalho com as receitas e a prática de pesos, medidas e equivalências culinárias e o desdobramento desse saber para as áreas da matemática e física.

O domínio das interações *arquitetônicas bakhtinianas* mostra-se um espaço de construção, de movimento em que tudo se implica mutuamente e os elementos em ação interferem uns sobre os outros. No lugar de totalidades e coisas acabadas, surge o inacabado, em construção, e com isso a arquitetura passa a nos servir, nesse sentido, enquanto uma alternativa teórica para se pensar no mundo dos sentidos; sentidos que nos oferecem e exprimem a qualidade das relações que não se oferecem diretamente ao olhar, mas que se manifestam como projeção, fluidez que persegue os fluxos que estão sob o guarda-chuva das relações éticas entre os seres vivos (o eu e o outro) (MACHADO, 2010).

Abaixo, segue a **(figura 36)** *O que um grãozinho de feijão gera?* que elucida como se deu essa passagem de um tema à outro na aplicação da sequência de ensino em Educação da Alimentação:



Figura 36. O que um grãozinho de feijão gera?

Nesse esquema é demonstrada uma retrospectiva geral do trabalho feito na abordagem da Educação da Alimentação que vislumbra essa passagem de um tema a outro proporcionados

e oportunizados pelo movimento das representações alimentares mobilizadas enquanto uma obra resultante da combinação da imaginação no e pelo sentimento (Vygotski (1930/2009) *apud* FRACETTO, 2009).

16. A Sequência de ensino e a organização por temas.

Nesta parte do trabalho, será mostrada uma tabela 8 com uma organização de temas para analisar os dados obtidos nessa intervenção. A tabela resume por palavras-chave cada parte abordada na sequência de ensino elaborada e aplicada, de forma resumida com os conceitos epistêmicos retirados do campo teórico vygotskiano e bakhtiniano pelos quais se aplicou o olhar analítico.

OS CINCO SENTIDOS		
O SOCIAL EM NÓS...		
Os campos de significação	As representações/impressões O pertencimento (a valoração).	
	A criação de um repertório em comum	
AS TRÊS ETAPAS DA DEGUSTAÇÃO		
UMA VIVÊNCIA, PARTILHA...		
Antes...		

Durante...	Descrições Diversidade e nuances	Desenvolvimento de representações/impressões
Depois...		
A RODADA DE SABORES		
PROCESSOS DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO...		
A relação Estética		Os elementos sociais e afetivos como recurso
A rodada de sabores no paladar	Adivinha o que estou comendo? Brincar = degustar. Um jogo dialógico.	
	Apropriação de um vocabulário...	
	Um significado em comum	
	A relação estética e o excedente de visão	
As regras - regulação do comportamento	Dá uma mordida e desliga a câmera!	
Descrições ...	A laranja tem duas cascas.	
O soldado do pão	Processos criativos de escrita e reescrita	
	Apropriação de ferramenta virtual de escrita de textos - Outras formas de	

	registro.
O que um grãozinho de feijão gera?	A receita do bolo Peteleco Apropriação de Medidas convencionais e equivalências para Medidas caseiras Apropriação do conceito matemático fracionário Distinção dos conceitos de Peso e Massa Associação de Peso com a força da gravitação universal dos corpos celestes.

Tabela 8. Os temas desenvolvidos na sequência de ensino em Educação da Alimentação

O movimento intencional do ensino e aprendizagem é incrustado em nuances sutis da atividade humana plurais e heterogêneas, mas ao mesmo tempo, singulares no sentido de demarcar tempos e espaços e os grupos humanos. Para Marta Kohl “o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real” (OLIVEIRA, 2008, p.24). À essa maneira, forma de ordenar damos a incumbência à linguagem, ela é determinante para a formação do pensamento verbal e para a formação dos conceitos.

A tabela acima, apresenta uma *captura* desse *movimento* localizado temporalmente na história de um grupo humano heterogêneo plural. Subdividida em três partes principais: *Os Cinco Sentidos*; *As três etapas da degustação*; *A rodada de sabores*. Ela nos mostra como se deu o processo de dialogismo, criação de campos de significações, aproximações com conceitos cotidianos no sentido de se oportunizar às crianças um espaço propício e acolhedor no contato com ferramentas de aprendizagem.

Ao pensar, isto é, ao mobilizar o pensamento, na descrição de sensações é preciso

imaginar, criar uma representação, entretanto, essa criação é retocada por elementos peculiares que estão dispostos e representados pela vivência, elementos afetivos. E, assim, esse exercício pressupõe uma apreciação estética que embasa as relações tríplices direcionais e laterais e atemporais entre quem fala, descreve o objeto (alimento), o próprio objeto, e a pessoa que escuta e do outro lado e tenta adivinhar.

Os espaços escolares, por meio de discussões, projetos, brincadeiras/performance e grupos de trabalho, dentre outras atividades, poderiam se tornar um lugar de engajamento real com a vida e a sua expansão intencional. Assim, através da linguagem, saberes, modos de agir e de dizer, sentimentos, posicionamentos no mundo seriam questionados, revisitados e ampliados, uma vez que seriam compreendidos como recursos para expandir a mobilidade dos sujeitos na transformação do mundo em que vivem. (Blommaert, 2014 *apud* LIBERALI; FUGA, 2018, p.1).

Mediante essa acepção, os processos de assimilação do objeto de aprendizagem pressupõem também a assimilação e conflito entre o que se disse ontem e representou-se dele em contato com os retoques do que se diz hoje, se viermos a considerar as premissas dialógicas bakhtinianas, perante as quais “a última palavra nunca é dita” (CLOT, 2010, p.235). Pois, de acordo com essa vertente teórica, o curso de uma palavra, ou de um processo de construção sónica desprendido do Real se revela como a morte em si dela “a palavra morre, escreve Bakhtine” (CLOT, 2010, p.235).

A veracidade da palavra se revela e deve a tensão do diálogo segundo o qual originou-a. Para Todorov “a verdade existe, mas não se tem sua posse” (1984 *apud* CLOT, 2010, p.235). Portanto, não se trata de se conformar com um objeto externo de referência dado, mas sim, de desenvolver novas formas de recriá-lo através do desenvolvimento de novas possibilidades de pensamento, o que de outra forma possibilita a produção de algo novo, ou seja, a invenção de fazer ou dizer de outro modo. Esse inacabamento concebido em Bakhtine como uma possibilidade oferecida ao surgimento inesperado e imprevisto da verdade está na origem da teoria dialógica, e segundo a qual se sustenta e organiza a paixão de qualquer indivíduo pelo *apoderamento da objetividade do mundo*, oferecendo-lhe, sobretudo, a superação de si mesmo, tal qual se pode afirmar “uma maior objetividade por uma maior subjetividade” (CLOT, 2010, p.237).

O Saborear o Saber convém e detém o poder de tensionar as dimensões plenas, as quais gostos são incorporados dentro de um ambiente escolar. E, aí subjetivamente, o gosto de aprender, reaprender e apreender um determinado saber para que destes renasçam outros de

modo a re- conceber e colorir com mais sentidos uma atividade. E, dessa forma, deste berço de saberes é que se compõem as maneiras de se responder às diversas convocações do Real da atividade, revelando assim o que há de mais humano no homem, pois constitui e o obriga a levar em conta as suas possibilidades e os limites delas, superando, por assim dizer, as ingenuidades e as ilusões acerca do que se sabe e não se sabe no campo da alimentação (CLOT, 2010).

Quando as crianças trazem as suas curiosidades para a sala de aula, elas transformam e recriam a atividade que era *para* elas em atividade *delas*. A simples mudança evocada pelos pronomes relativos e possessivos citados faz toda a diferença nos processos de ensino e aprendizagem, pois pressupõe uma reorganização dos processos de construção de conceitos espontâneos e científicos.

O que reforça a nossa hipótese destacada a respeito dos conceitos “gostar” e “saborear” e as aproximações teóricas que fizemos com os movimentos ascendentes e descendentes dos conceitos cotidianos e científicos. Enfim, se *sapere* significa *sentir o gosto*, o fato é que existem sim dois lados, o individual e o social, mas ambos estão em profundas interferências e interfluências históricas ao ponto que em determinado momento do desenvolvimento humano não se enxerga, nem se pode discernir o que é *um* e *outro*, porque acaba que, cabe a quem *saboreia* um momento ou atividade sentir e apreciar ou não os *gostos* dos outros que ao mesmo tempo, ou em um *dever*, acabam/podem ser o seus.

A iniciativa apresentada nesta dissertação teve como foco o alimento, e suas relações enquanto tema mediador de reflexões importantes em práticas de Educação da Alimentação. Não pretendemos impor uma receita, ou simplesmente, mostrar o que se pode comer, destacando uma abordagem estritamente nutricional que cria e recria “verdades convencionais” a serem seguidas. Ademais, se fizéssemos isso, estaríamos sendo incongruentes à vertente teórica que defendemos, na qual, a palavra não se descola de processos vivenciais e vitais e *estes* são totalmente recapitulados e modelados pelos moldes das representações/impressões que as compõe (CLOT, 2010) (TOASSA, 2009).

Portanto, nesse sentido, *sentir o gosto* é necessário ao saber, assim como ao saber eu sinto outro *gosto* remodelado por esse *saborear o saber*, e, desse modo, a percepção gustativa está orientada de forma consciente a realizar uma exploração de valores constituídos na e da

apreciação por meio do paladar, com a finalidade de buscar um prazer intensificado pelo saber ou modelado por ele, “um prazer fardado e intelectual”, um saber explícito, conceitualizado e documentado conforme nomeia Nicolla Perullo (2013, p.82).

Esse saber está disponível em um espaço dialógico acolhedor que é oportunizado pela sequência de ensino instrumentada na e pela experiência do paladar, a percepção estética varia e se desenvolve de acordo com a historicidade dos valores que ela mesma colhe. Tal noção, muda também em relação aos cenários de sentido e aos contextos da própria experiência em que está se insere; como se diz, os gostos mudam, e mudam porque também mudam as experiências, as perspectivas e, em geral, o valor atribuído aos objetos (PERULLO, 2013).

17. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada pessoa há um potencial de sentido que necessita ser desvendado. O Outro precisa “chegar a ser palavra” e dessa forma iniciar-se em um contexto verbal e semântico possível. Essa pesquisa buscou restaurar esse “lugar de sentido”, espaço, oficializado, criado e recriado pelas crianças ao longo de todo processo do “Alimenta. Ensina” (Joziane Castro, 2021).

Todo o processo de caminhada nesta pesquisa demonstrou ser revelador e inovador ao mesmo tempo, para quem estuda Educação da Alimentação na escola. Haja vista que, nos permitiu enquanto pesquisadores e professores encontrar um espaço exploratório e educativo para *tal*.

Exploratório, porque os excertos demonstrados nesse trabalho nos revelaram aquele "cadinho" de ideologia presente no signo linguístico relatado por Bakhtin; e educativo, porque na demonstração e revelação desses "dizeres" a respeito da alimentação, o indivíduo consegue remodelar o seu pensamento, crescendo, incrementando a sua subjetividade pela e através da objetividade.

Esta pesquisa nos mostra um espaço delimitado, possível e rico em sala de aula. Ao *qual*, as crianças entram em contato com o alimento/objeto e o exploram nas suas nuances e sensações, o que permite que atividades de imaginação e criação sejam postas em jogo, e que este se mostre revelador de um processo de infinita aproximação e distanciamento da realidade.

Esse espaço criado nos mostrou ser possível a presença da cozinha e do mundo culinário na escola. E, o afeto, mola propulsora das atividades de degustação, se encontrou no centro da unidade de transformação das experiências vividas/vivenciadas nessa iniciativa.

Ao imaginarmos, precisamos de elementos da realidade, assim como a atividade imaginativa também é real, pois a criamos. Entretanto, nesse processo duplo que continuamente acontece em nossas vidas está o espaço criativo revelado nas experiências vividas em Educação

da Alimentação.

E, à criança, de maneira geral, esse espaço é importante. Pois, para ela são momentos que, singularmente, possuem regras como no caso do *Alimenta.Ensina* citado em um dos excertos, regras que expandem seu círculo de ação no drama da vida vivida⁵².

Por meio dos dispositivos pedagógicos interpostos na atividade “Adivinha o que estou comendo? ”, por exemplo, as crianças podem ampliar seu horizonte dialógico e repertório emocional mediante a contribuição do *Outro* que se apresenta enquanto uma premissa importante para a constituição psíquica de cada indivíduo, pois complementa e decifra/traduz um excedente de visão que não é visto pelo próprio sujeito em desenvolvimento (MACHADO, 2005).

No campo da experiência multissensorial e complexa que compõem o paladar representado nesta pesquisa pelas “rodadas de sabores”, uma imagem gustativa é comparada a um teatro, a um cenário composto por muitos elementos heterogêneos, como movimentos musculares, gestos, olhares e palavras. Um nome ou uma palavra pode induzir ou causar um curto-circuito no gosto da comida porque as palavras também estão relacionadas à boca: a palavra e a escrita condensam paladar e imagem no imaginário (PERULLO, 2013).

Assim como a linguagem, as atitudes são socialmente construídas, e determinam a forma com que percebemos o mundo. Em termos linguísticos, o paladar assinala sempre um excedente do significante (o alimento “em si”, enquanto o assimilamos na relação física) em relação ao significado (sua expressão, sua capacidade de ser expresso). No sentido de que as manifestações e sensações gustativas excedem e potencializam o meio ambiente dentro do processo educativo. Assim sendo, o alimento deixa de ser um elemento natural do meio à medida que este ascende através das nomeações que o traduzem na e pelas atividades gustativas.

Logo, onipotente quanto a sua influência social sobre o aluno, as atividades de degustação apresentadas nessa dissertação ampliam os horizontes em Educação da Alimentação. O que oferece ao leitor em formação uma inversão na formação da fração de numerador- objeto e denominador- significado, o que proporciona elementos afetivos e emocionais que colorem seu campo de ação no mundo, fomentando novas composições, novas

⁵² O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. O desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem (VYGOTSKI, 2009, p.7).

objetivações e enfim novas formas de “ler” o mundo culinário (PERULLO, 2013).

O jogo criado na plataforma virtual tem a função e o papel central na formulação de uma pedagogia que se propõe a desenvolver e estimular a educação estética do aluno. Permitindo, dentro do caos da sociedade pós-contemporânea e dentro do contexto escolar, que ele encontre e dê significado à sua vida e às ações humanas. Segundo Carlos Byington, “o aprendizado escolar e o desenvolvimento do ser humano devem passar pela capacidade do indivíduo e da escola de criar símbolos e imagens significativas ou “estruturas do self” - de si mesmo -” (BYINGTON *apud* SOARES, 2009, p.49). A função principal dessas imagens é a de apoiar (no sentido de sustentar) a formação de uma personalidade integrada com o todo, a partir da visão de unidade, e não de fragmentação, que é o que tem prevalecido em nosso mundo atual (SOARES, 2009).

Certamente, proporcionar aos alunos uma educação estética é um dos grandes desafios da sociedade atual, uma vez que esta sofre, em escala gigantesca, com a reprodução e multiplicação de clichês, imagens e símbolos de memória curta que os meios de comunicação induzem, inculcam e disseminam. Nesse sentido, levar a Educação da Alimentação implementada através da educação dos sentidos com o intuito de desenvolvê-los se torna um meio valioso de proporcionar aos alunos uma educação estética que é fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro, na produção e apreciação de formas e imagens que nos levam a contextos do drama da vida vivida que viabiliza a criação de novos universos simbólicos, dotados cada vez mais de significação (SOARES, 2009).

Assim, o aprendizado de categorias de valores reconduz o aprendiz a paisagens que não são as que se ligam somente por questões de objetividade causal, simples e verificável mediante fórmulas e estatísticas, mas, sobretudo, pela complexidade dos motivos que justificam, de modo provisório, as determinadas orientações de valores. O que coloca o trabalho com as experiências alimentares enquanto remodelador de uma formação individual amplificada e potencializada pelos espaços nos quais se traduzem sensações, sentimentos, pensamentos e percepções interiores através do degustar físico e simbólico/fantasiado. E assim, subjaz ao aluno, uma carga expressiva capaz de despertar o conhecimento de si mesmo e do mundo (SOARES, 2009).

Esta autonomia provocada a partir desse espaço potencializador instrumentaliza cada indivíduo aprendiz a ressarcir as incertezas e os medos que eventualmente possam aparecer na atividade educativa e criativa e que infelizmente o conduzem a certos clichês ou ações

mecânicas como forma de expressão dentro do campo da alimentação. Assim, dentro de um todo rude, antiestético e fragmentado que ainda se apresenta dentro do contexto escolar, é essencial uma proposta metodológica que vise articular, dentro de um todo significativo para os alunos, as imagens e representações que se esboçam em meio a sua rotina diária confeccionada por uma tessitura efêmera e ordinária encontrada na cozinha e nas experiências proporcionadas pelo degustar (SOARES, 2009).

Sinto-me bem, observa Canguilhem, na medida em que sou capaz de arcar com a responsabilidade de meus atos, de trazer coisas para a existência e de criar entre elas relações que, sem minha intervenção, não teriam existido... (CANGUILHEM, 2002, p.68 apud CLOT, 2010, p.7).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, N. V. S; MACHADO, N. M. V; SOARES, M. C.V; PINTO, A. R. R. **Alimentação na escola e autonomia- desafios e possibilidades**. SCIELO: Ciência & Saúde Coletiva, 18(4):937-945,2013. Disponível em: <Alimentação na escola e autonomia - desafios e possibilidades <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400005&lng=pt&tlng=pt> acesso em: abril de 2020.

BARROS, E. M. D. d. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 109-136, June 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132015000100109&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134438146041>.

BARROCO, S.M.S; SUPERTI, T (2014). Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 22- 31. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822014000100004&lng=p&tlng=pt> Acesso em janeiro de 2021.

BAZERMAN, C. (2006). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org. de Angela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel. Trad. e adaptação de Judith C. Hoffnagel. 2.ed. São Paulo: Cortez.

BAKHTIN, M. (2003). Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009-203p.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. LucieDidio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BENEMANN, Nicole Weber. Estética e experiência do gosto: contribuições para o debate sobre o paladar, gastronomia e arte. **Tessituras**, Pelotas, v.3 n.2, p.331-338, jul/dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/5937>> Acesso em janeiro de 2021.

BERLINGÓ, A, COMETTI, V, GASPARINI, P, MARCONI, M, SMELKOVA, L, VASSALO, E. **SLOW FOOD: ATÉ AS ORIGENS DO GOSTO**. EDITORAÇÃO: Claudia Saglietti, © Copyright 2009 Slow Food. Slow Food, Piazza XX Settembre, 5 - 12042 Bra (Cn) - Itália, 2009-28p. Disponível em: <www.slowfood.com> Acesso em maio de 2020. tel. +39

0172 419611 - education@slowfood.com

BUBNOVA, T; BARONAS, R. L; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin / Voice, sense and dialogue on Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/d98J7K7pCjVVKgDTH5wM8Jh/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: junho de 2021.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de linguística. **Revista Brasileira de Educação**. Edições: /jan/fev/mar/abr nº19, 2002.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Biblioteca Central da Unicamp. 2º edição revisada. Campinas, SP, 2005.

BRASIL. (16 de MAIO de 2018). **LEI Nº13.666, de 16 de MAIO de 2018**. Acesso em 10 de abril de 2020, disponível em O tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13666&ano=2018&ato=495ETU61UeZpWTe25>.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**— Brasília: MEC/SEF, 1997-146p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Data de acesso: abril de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm>.

CANGUILHEM, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris: Le Seuil. In: CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010. 368p. ISBN: 978-85-63299-08-6.

CARNEIRO, H. **Comida e Sociedade: Uma história da alimentação**. Elsevier, 7º Reimpressão, Sindicato Nacional dos Editores de Livro, RJ, 2003-148p.

CURTIS, A. **Hora do lanche - o que as crianças comem nas escolas em diferentes países**. Tradução: Renato Marques de Oliveira, Fotografias de Yvonne Duivenvoorden, 1º edição- São Paulo: Panda Books, 2015-48p.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira e

Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010. 368p. ISBN: 978-85-63299-08-6.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. Páginas (55-84). *In*: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Biblioteca Central da Unicamp. 2º edição revisada. Campinas, SP, 2005.

DELAS, D. Poéticas da linguagem de Bakhtin a Glissant. Páginas (47-54). *In*: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Biblioteca Central da Unicamp. 2º edição revisada. Campinas, SP, 2005.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e a Formação de Educadores Ambientais. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 278 a 306 – Jan./Abr. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330876956_Paulo_Freire_e_a_formacao_de_educadores_ambientais> Acesso em janeiro de 2021.

DICKMANN, I.; RUPPENTHAL, S. Educação Ambiental Freiriana: Pressupostos e Método. **Revista de Ciências Humanas - Educação** | FW | v. 18 | n. 30 | p. 117-135 | Jul. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318913335_EDUCACAO_AMBIENTAL_FREIRIANA_PRESSUPOSTOS_E_METODO_FREIRE'S_ENVIRONMENTAL_EDUCATION_ASSUMPTIONS_AND_METHOD_EDUCACION_AMBIENTAL_FREIRIANA_PRESSUPOSTOS_Y_METODO> Acesso em fevereiro de 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, p. 41-70.

FAITA, D. A noção de “Gênero Discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. Páginas (149-168). *In*: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Biblioteca Central da Unicamp. 2º edição revisada. Campinas, SP, 2005.

FERNANDES, L.L. **Língua e Alimentação: Dois elementos da identidade italiana em Pedrinhas Paulista**. Dissertação de Mestrado à faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da universidade de São Paulo, 2006-165p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-09082007-140258/publico/TESE_LIANA_LAGANA_FERNANDES.pdf> Acesso em: maio de 2020.

FENNER, R. S. **PLANO DE AULA: Medidas de massa e suas equivalências**. Plano de aula de Matemática com atividades para 5º ano do Fundamental sobre medidas de massa arbitrária. Disponível no site Nova Escola: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/612/medidas-de-massa-e-suas-equivalencias/sobre>. Acesso em maio de 2020.

FISCHLER, Claude. **Comer: a alimentação de franceses, outros europeus e americanos.** Claude Fischler, Estelle Masson. Tradução Ana Luiza Ramazzina Guirardi. Editora Senac, São Paulo, 2010.

FRANÇA. Ministério da Agricultura e Alimentação e o Ministério da Educação Nacional. Notre Modèle A De L'Avenir (Programme National Pour L'alimentation). **PROGRAMME DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX CLASSES DU GOÛT.** 2014. Disponível em: <<https://agriculture.gouv.fr/programme-national-pour-l-alimentation-notre-modele-de-l-avenir-dossier-de-presse>>. Acesso em novembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. Recife: Edição do autor, 1959. _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980a. _____. Quatro cartas aos animadores de Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980b.

FREYRE, Gilberto (1900-1987). **Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil/** Gilberto Freyre; apresentação de Maria Leticia Monteiro Cavalcanti; bibliografia de Edson Nery da Fonseca; ilustrações de Manoel Bandeira- 5ed.- São Paulo: Global, 2007-274p.

FRIEDRICH, Janette. **A ideia de instrumento psicológico.** In: Lev Vygotski. Mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, J.R.S. **A fome e o paladar: a antropologia nativa de Luis da Câmara Cascudo.** Estudos Históricos (40-55). Este ensaio foi originalmente apresentado na 99ª Reunião da American Anthropological Association, em São Francisco, Califórnia, entre 5 e 19 de novembro de 2000. Estudos históricos, 2004-16p.

GOLDENBERG, Mirian. Cultura e gastro-anomia: psicopatologia da alimentação cotidiana. Entrevista com Claude Fischler. **Horiz. antropol.,** Porto Alegre, v. 17, n. 36, p. 235-256, Dec. 2011

. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832011000200010&lng=en&nrm=iso>. Access on 08 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832011000200010>.

GREENWOOD, R. L; FONSECA, A. B. Alimentação na escola: significados e possibilidades do comer e da comida para a promoção dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinas de Direitos- RIDH.** Bauru, v.5, n.1, (103-127), Bauru, SP, 2018. Disponível em: <<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/572> > Acesso em dezembro de 2020.

em:<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf> Acesso em julho de 2020.

JACOBI, P. R. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005, 18p. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>> Acesso em maio de 2020.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MACEDO, A. R. **A história do Slow Food e os princípios do movimento**. Programa Paineletrônico. Reportagem especial da rádio Câmara dos deputados. Disponível em:< <https://www.camara.leg.br/radio/programas/349031-a-historia-do-slow-food-e-os-principios-do-movimento-0820/>> Acesso em março de 2021.

MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. Páginas (131 -147). In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Biblioteca Central da Unicamp. 2º

edição revisada. Campinas, SP, 2005.

MACHADO, I. **A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia**. Mercado das Letras. Páginas (203-234). Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável, 2010. Disponível em: < <https://www.academia.edu/RegisterToDownload/BulkDownload> > Acesso em maio de 2021.

MAGGI, N.R. **A criatividade e a educação estética como elementos de mediação em Vigotsky**. XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis. Campus FAPA, 2017 - 5 p. Disponível em: < https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_20172/4925/1744/2333.pdf > Acesso em janeiro de 2021.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução: Paulo Neves; Revisão Técnica: Sheila Schwartzman -- São paulo- Brasiliense, 2013-303p.

MARANGON, D. **Homem plural: os determinantes da ação**. Educar em revista. Editora UFPR, Educar, Curitiba, n. 22, p.409-413. Curitiba July/Dec. 2003-5p. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200019 > Acesso em maio de 2020.

MONTANARI, M. **Comida como Cultura**. Tradução de Letícia Martins de Andrade- 2o edição- Editora Senac, São Paulo, 2013-207p.

MONTANARI, M. **O mundo na cozinha: História, identidades, trocas**. Tradução: Valéria Pereira da Silva, Massimo montanari (Org.) - São paulo: Estação da Liberdade: SENAC-SP, 2009-255p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MORIN, E. Contrabandista dos saberes. *In*: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**. 4. ed. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

MUDADO, T. H. A. Brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** (ISSN: 1808-6535). Publicado em junho de 2008. Corpo Editorial: Roberto dos Santos Bartholo Jr. - Professor do Programa Engenharia de Produção - COPPE/UFRJ e Coordenador do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social. Disponível em: < <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf> > Acesso em novembro de 2020.

Ministère de L'agriculture et de A'limentation, (2019) <https://agriculture.gouv.fr/enseignants-formez-vous-aux-classes-du-gout>

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 249-275, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2021.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200012>.

PERULLO, Nicola. **O gosto como experiência: ensaio sobre filosofia e estética do alimento/** Nicola Perullo; tradução Alessandro Valério. São Paulo: SESI- SP Editora, 2013,192p. (Memória e Sociedade).

PESETSKY, D. Ferrari P. Ward; FELLOW, Margaret MacVicar. **Great ideas change the Word – Mit School of humanities arts and social sciences**. Departamento de Linguística e Filosofia do MIT 77 Massachusetts, EUA, 2016. Disponível em:< <http://linguistics.mit.edu/user/pesetsk/>> acesso em outubro de 2019.

POULAIN, J. P. **Sociologias da Alimentação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2004.

PILLA, M. C. B. A. **A ARTE DE RECEBER DISTINÇÃO E PODER À BOA MESA – 1900-1970**.Dissertação apresentada aoCurso de Pós-Graduação em História, Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004-259p. Disponível em:<<http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2004/Mariaceciliabamorimpilla.pdf>>

RABARDEL, P. (1995). LesHommes et lestecnologies: une approchecognitivedesinstrumentscontemporains. Paris: Université de Paris 8. Disponível em:<<http://ergoserv.univparis8.fr/site/groupe/modele/articles/public/art372105503765426783.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. Parábola Editorial- 1 ed. São Paulo, 2016-128p.

ROSSI, P. **Comer: Necessidade, desejo e obsessão**. Editora UNESP, Editora Unesp.Título original: Mangiare: bisogno, desiderio, ossessione. Tradução: Ivan Esperança Rocha. 1º edição, Praça da Sé, São Paulo, 2014-195p.

SA, R.A. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a06> > Acesso em março de 2021.

SANTOS, C. R. A. D. **A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa**. Editora UFPR, História: Questões & Debates, n.42,p.11-31 Curitiba, ,2005-21p. Disponível em:< <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4643>> Acesso em maio de 2020.

SANTOS, I. D.C. **Memória alimentar de afro - descendentes, descendentes de poloneses e italianos na cidade de Curitiba**. Tese (Doutorado) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais. São Paulo, 2006-236p.Disponível em:<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3780>> acesso em maio de 2020.

SAWAIA, B; MAGIOLINO, L.L.S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. Páginas (61-86). *In*: BANKS-LEITE, L; SMOLKA, A. L. B; ANJOS, D. D. **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016- 306 p.p.

SACRAMENTO, A. **A culinária de sentidos: corpo e memória na literatura contemporânea**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília- Instituto de letras,

Departamento de teoria literária e literaturas. 2009-279p. disponível em:<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/4926>> Acesso em: maio de 2020.

SILVA, M.; VALDEMARIN, V.T., orgs. **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p. ISBN 978-85-7983-129-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: janeiro de 2021.

SILVA, A.C. A. D. **A DIALOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO EM SALA DE AULA**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Linha de Pesquisa: Educação em Ciências. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9VDRT3>> Acesso em dezembro de 2020.

SOARES, Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. Páginas (49-59). In: FLORENTINO, A; TELLES, N (Org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2009 - 328p.

SCHNEUWLY, B (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, p. 21-39.

SLOW FOOD. **Movimento Slow Food**. Disponível em:<<https://slowfoodbrasil.org/movimento/>> Acesso em março de 2021.

TEIXEIRA, M. D. Considerações sobre o corpo em Mikhail Bakhtin. **Revista Internacional de Filosofia**. Dossiê Filosofias do corpo. Voluntas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 46-52, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/36662> Acesso em fevereiro de 2021.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance. Páginas (209-217). In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Biblioteca Central da Unicamp. 2º edição revisada. Campinas, SP, 2005.

TOASSA, G. **Emoções e Vivências em Vygotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo. Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza, São Paulo, 2009 - 348p. Disponível em:< https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf> Acesso em: março de 2021.

TOASSA, G. Certa unidade no sincrético: Considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na “Psicologia Pedagógica” de L. S. Vygotsky. **Estudos de Psicologia**, 18(3), julho-setembro/2013, 497-505, ISSN (versão eletrônica): 1678-4669. Disponível em: < Acervo disponível em: www.scielo.br/epsic > Acesso em junho de 2021.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de**

Bakhtine. Paris: Seuil,1981.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de EducaçãoAEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Oh1LLJjU51cwJ:www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em agosto de 2020.

VISSER, Margaret. **O ritual do jantar: as origens, evolução, excentricidades e significado dasboas maneiras à mesa**. Rio de Janeiro : Campus, 1998.

VISSER, R. SOCIOLOGIA DISPOSICIONALISTA E CLASSES SOCIAIS: reflexões sobre desigualdade. **POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais/** ISSN 1517-5901 (online), (p. 43-57), nº 50, Janeiro/Junho de 2019-15 p.Disponível em:<<https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2019v1n50.43511>> Acesso em maio de 2020.

VYGOTSKI, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2001-520p.

VYGOTSKI, L. **Conscience, inconscient, émotions**. (F.Sève& G. Fernandez, trad). Paris: la dispute, 2003.

VYGOTSKI, L. **Psychologieconcrète de L’homme**. In M. Brossard, Vygotsky. lectures et perspectives de rechercheenéducation. Villeneuve d’Ascq: Septentrion, 2004.

VYGOTSKI, L. S. (2003) **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. (Texto original publicado em 1926).

VYGOTSKI, L. S. (2003) **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. (Texto original publicado em 1926).

VIGOTSKI, L.S. (2004). **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda- 4a edição brasileira- São Paulo - SP 1991

VYGOTSKI, L. S (2006). O brincar e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança - Le jeu et son rôle dans le développement de l’enfant. In: **Psihologija razvitija rebenka** [Psicologia de desenvolvimento da criança] (pp. 200-223). Moscou: Eksmo. In: VYGOTSKI, L.S. **Imagination Textes choisis**. Partie II – Autres textes de Vygotskij sur l’imagination. Edition Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin & Daniele Nunes Henrique Silva. Traduction Irina Leopoldoff Martin. Disponível em: <<http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/imagination-vygotskij.html>> Acesso em janeiro de 2021.

VYGOTSKI, L. S. (2006) Chapitre II Imagination et réalité. In: VYGOTSKI, L.S. **Imagination Textes choisis**. Partie II – Autres textes de Vygotskij sur l’imagination. Edition Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin & Daniele Nunes Henrique Silva. Traduction Irina Leopoldoff Martin. Disponível em: <<http://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/imagination-vygotskij.html>> Acesso em janeiro de 2021.

VIGOTSKI, L. S. (2009). **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

WANDRESEN, M. O. L. **5º ano: integrado**/Maria Otilia Leite Wandresen [*et al.*]; ilustrações Bruna Assis Brasil[*et al.*] volume 1. **Editora Aprende Brasil**. Curitiba: Aprende Brasil, 2019. Sistema de Ensino Aprende Brasil (ISBN978-85-467-2954-8) - Livro do professor.

ANEXOS

ANEXO I – TRANSCRIÇÕES

1. Carolina⁵³: Parece que é tão fácil responder... quando você vai responder ... cê não sabe o que responder....
2. David: até agora tô pensando...
3. Danilo: É... que... é pra nós ficar forte e saudáveis... pra ter saúde...
4. David: Eu respondi para saciar nossa fome...
5. Gabriela: Pra gente se manter saudável...
6. Pedro: Eu coloquei para sobreviver e para digestão...
7. Carolina: Eu coloquei para viver, para não passar fome e para ficar forte e saudável!
8. Ana: Eu coloquei para sobreviver e nos manter saudável!
9. Gisele: Pelo gosto!
10. Pedro: Prô eu não sei como descrever aí..Eu não sei como consigo descrever.. Gosto normal!
11. Carolina: Muito bom! Eu senti que é muito azedo...É um doce azedo! A Casca dele é dura...
12. Danilo: Doce...Salgado... Azedo... Um pouco ruim e um pouco bom...
13. Gabriela: Ele tava bom... Ele tava ... Eu não sei explicar... Prô... Tava com gosto de tomate! O tomate sem o sal ele fica um pouquinho salgado.
14. Docente: Quando a gente é bebê...não consegue falar e se comunicar com ninguém certo? A gente é bebê...qual que são os sentidos que a gente usa pra poder explorar o meio...(...) como que a gente faz pra se comunicar com esse meio?
15. Gisele: É o tato!
16. (...)
17. Pedro: Éhh.. a gente chora! por causa que a gente quer comida ou alimento...
18. Docente: E quando a gente chora a gente usa que parte dos sentidos?
19. Danilo: Visão?
20. Pedro: Visão e... qual é o nome?
21. (...)
22. Gisele: Tato!
23. Carolina: Paladar!
24. Docente: A boca no caso ... as mãos... vocês já repararam que bebê coloca tudo na boca?
25. Todos: Sim!
26. Carolina: A minha irmã faz isso...
27. Docente: Com o tempo, a gente vai deixando de usar a boca e vai usando outros sentidos...não vai?
28. Gisele: É que a gente vai crescendo né...
29. Docente: Por que que o bebê coloca as coisas na boca?
30. Gisele: Pra ver se tem gosto!

⁵³ Os participantes desta pesquisa estão nominados por nomes fictícios, a título de cuidado com a identificação destes.

31. Gabriela: Eu acho que é porque ele acha que é comida...
32. Pedro: Eu acho que é porque ele não tem consciência do que tá fazendo...
33. Gisele: Verdade!
34. Docente: Será que o bebê não tem consciência??
35. Gisele: Não é porque ele não tem noção das coisas que ele faz? Praticamente chora sem saber o que ele quer!
36. (...)
37. Docente: Mas, pensem bem se vocês fossem um bebê agora... como vocês iam fazer pra saber das coisas cês não iam ter que pôr na boca?? Se coloquem no lugar do bebê!
38. Docente: Que que é isso aqui? Esse desenho?
39. Pedro: Um cozinheiro... Um cozinheiro cheirando acho que uma sopa! Que ele fez...
40. Docente: Na opinião de vocês qual que é a importância do nosso nariz .. do nosso olfato..quando a gente come.. ein gente?
41. Pedro: O nosso cheiro ajuda a gente a pensar se esse alimento pode ser bom ou ruim..que tem alimentos que o cheiro é muito bom e a comida também! Isso ajuda a gente a comer alimentos novos ... comida que a gente nunca viu ... éh por causa do cheiro a gente pode querer experimentar...
42. Docente: Eu, por exemplo.. eu quando acordei...eu senti o cheiro do banheiro, eu senti o cheiro da pasta de dente...Que mais?...
43. (...)
44. Docente: A minha pasta de dente é ... qual cheiro que é a tua pasta de dente? A minha é...um cheiro meio de ...gel..assim... doce... de morango..mais ou menos...
45. Julia: de Morango!
46. Docente: É! né... Julia.
47. Pedro: A minha é... hum...deixa eu pensar...
48. Ana: A minha parece de Hortelã...
49. Pedro: Peraí! Quem é que falou que parece de hortelã...A minha parece a mesma coisa..
50. Ana: Nossa! É muito ardida!
51. Docente: Ou menta também... tem pasta que é de menta que é bem forte também.. né! Quem já escovou o dente com aquela pastinha de dente da.. da Tandy... de uva.. pequeninha quando era criança...
52. Ana: Eu escovava ...quando eu era criança... eu escovava com uma pasta de dente que tinha gosto de morango...
53. Docente: Hahã ...sim... A Ana Luiza deu positivo ali... éh aquela pastinha pequeninha assim... que ela era tinha roxa, tinha vermelha, tinha de vários sabores... ela era muito gostosa... tinha gente que até comia!
54. Ana: Eu comia! Minha...
55. Docente: Comia tua pasta de dente?
56. Ana: Não! agora eu não como mais, porque ela é ardida...
57. Pedro: o meu eu sempre usei aquela pasta de dente meio ardida ... não sei o nome... só que ela era meio ardidinha... quando a

- gente provava...
58. Docente: Aquela sorriso?
59. Pedro: Acho que é...
60. (...)
61. Pedro: O meu ... eu sempre usei aquela pasta de dente meio ardida não sei o nome... só que era meio ardidinha quando a gente provava...
62. Docente: Gente! Qual que a diferença entre sentir e cheirar?
63. Pedro: Cheirar é quando a gente tá sentindo o gost... o cheiro do alimento...que a gente usa pra.. que só de vê o cheiro a gente já consegue saber mais ou menos o gosto... E o sentido... hã.. deixa eu pensar... Quando a gente sente o alimento a gente também vê a textura dele... pra ver se a gente vai gostar da textura.. se a gente vai achar aquela textura boa ou ruim... a gente usa o nosso tato.
64. Pedro: Eu senti um cheiro um pouco forte... Tá mais puxado pra um gosto meio azedinho...
65. Ana: O meu cheiro é um pouco forte! Ele é forte...
66. David: O meu é fraco... o cheiro..
67. Docente: Qual que é o sabor do suco que vocês pegaram?
68. Ana: Sabor... Eu peguei de uva, mas não é aquele uva de tang.. sabe aquele suco de uva que vem na garrafa já pronto? que tem açúcar..
69. Pedro: Peguei de limão...
70. David: Eu peguei de pacotinho...
71. Ana: Nossa!!!
72. David: Sensação estranha. Parece que o meu nariz cheirou... que tomou suco... não minha boca.
73. Pedro: Ui! Senti a mesma sensação que David.. Ui cruz credo! Parece que todo o suco não vai pra nossa boca, mas sim pro nosso nariz!
74. David: Minha garganta tá doendo depois disso...
75. Docente: A tua garganta David?? Mas, deu pra sentir um sabor com o nariz tampado ou não deu pra sentir nada?
76. Ana: Eu senti um sabor bem fraquinho..
77. David: Eu senti o gosto da laranja ... mas, ainda assim é ruim.
78. Pedro: É que eu só senti o gosto azedo, mais nada e ainda fraco...
79. Gabriela: Eu não senti sabor quando eu tomei o suco...
80. Ana: Nossa!!!
81. David: Sensação estranha. Parece que o meu nariz cheirou... que tomou suco... não minha boca.
82. Pedro: Ui! Senti a mesma sensação que David.. Ui cruz credo! Parece que todo o suco não vai pra nossa boca, mas sim pro nosso nariz!
83. David: Minha garganta tá doendo depois disso...
84. Docente: A tua garganta David?? Mas, deu pra sentir um sabor com o nariz tampado ou não deu pra sentir nada?
85. Ana: Eu senti um sabor bem fraquinho...
86. David: Eu senti o gosto da laranja ... mas, ainda assim é ruim.

87. Pedro: É que eu só senti o gosto azedo, mais nada e ainda fraco...
88. Gabriela: Eu não senti sabor quando eu tomei o suco...
89. Docente: Então por isso que vocês sentiram mais suave o gosto...
90. Pedro: Hahã!
91. Docente: Então quando a gente prova o alimento a gente sente o aroma também, ... (A professora tampa o nariz) ... se a gente tampa o nariz...né! Se a gente tampa ele...a gente não consegue sentir o aroma... né... e isso atrapalha no sabor também...Entendeu?
92. Pedro: Professora! uma pergunta, por que quando a gente tampa o nariz, éh.. e vai falar parece que nossa voz muda?
93. (...)
94. Docente: Porque... olha só...eu vou mostrar pra você aqui um mapa...que explica isso Pedro. Porque as nossas cavidades nasais... do nosso nariz...estão ligadas com nossa éh... degustação... com nossa boca! Tá... Então... assim, quando a gente tá gripado...Não sei se alguém já pegou uma gripe, a gente fica com o nariz trancado! Certo? E daí quando a gente vai comer.. como é que funciona quando a gente vai comer? Você sente o sabor da comida? ãh?!
95. Pedro: Não muito...
96. (...)
97. Docente: Olha aqui! o nosso nariz... a nossa cavidade nasal.. Tão vendo aqui? É aqui óh! (Aponta com a setinha do mouse na figura) ... E a nossa boca é aqui ... tão vendo? Vocês tão vendo aqui que a relação da boca ela é... como que fala? conectada...não existe nenhuma.. ela é totalmente aberta!
98. Pedro: Sim.. Não tem um final...
99. Docente: Então existe uma relação bem profunda...do canal do nariz e o canal da nossa boca ... é totalmente relacionada né... bem relacionada! Aqui a nossa langue.. a nossa língua ... cavidade nasal ...óh .. por isso que às vezes o alimento quando a gente come cai no lugar errado...
100. Pedro: Eu já percebi por causa que hoje mesmo já aconteceu! eu agora tô aqui com o meu lanche né.. quase que eu engasgo aqui com o meu pão que eu tô comendo...
101. Docente: Sim! e as vezes tem criança que sai a comida pelo nariz...
102. Ana Luiza: Eu já vi..
103. Docente: A Gabriela tem uma irmãzinha pequena, você já viu ela soltando arroz pelo nariz?
104. Gabriela: Eu já vi, várias vezes...
105. Docente: Quando que geralmente acontece isso Gabriela...?
106. Gabriela: ... Quando ela tá.. quando ela tá comendo né... daí quando ela tá comendo solta aquele espirro .. daí no espirro sai um monte de coisa...
107. Gabriela: O cheiro de canela me lembra a minha vó... (Pimenta) Cheiro de chocolate?.O cheiro de alho me faz lembrar a minha mãe. (alho) Ele tem um cheiro muito ardido... (Catchup) ele me

- faz lembrar de tomate! tem cheiro de pimenta também! (maionese) É fedido! Me faz lembrar do sanduíche que minha vó fez... O cheiro é ruim...(sabonete) me faz pensar no meu banho, tem perfume dentro dele, provavelmente... Tem cheiro de flor..
108. Pedro: (Pimenta) Tem cheiro de morte... O cheiro é bem ardido! (Perfume) Perfume tem cheiro de flor... me faz lembrar da minha mãe...(sabonete) O cheiro do sabonete (também me faz lembrar da minha mãe) é um pouquinho amargo misturado com um pouco de doce...
109. Ana: (sabonete) Banho... igual a Gabriela... O cheiro é doce, é bom... (Catchup) O cheiro é parecido com tomate...(maionese) O cheiro é ruim... o gosto é bom... o cheiro é um pouquinho ruim.. ela tem um pouco de cheiro de alho...(perfume) me faz lembrar algo cheiroso... O cheiro é doce, é bom... tem uns perfumes que é muito forte, igual do meu irmão, ele é muito forte! Ele é mais doce, não é tão forte, daí não fica aquele cheirão assim!... Aqui fala que o perfume tem cheiro de maracujá, mas não tem cheiro de maracujá!
110. David: este alimento é laranja...
111. Carolina: É uma Laranja!
112. David: Errou!
113. David: Este alimento... éh.. tem que ir tirando pedacinho por pedacinho...
114. Pedro: Pokan!
115. Danilo: Mexerica!
116. Ana: Mimosas!
117. David: O Pedro acertou! Era uma Pokan, tangerina...
118. Danilo: Éh .. esse aqui.. é muito bom..é meio doce...
119. David: laranja!
120. Danilo: Não!
121. David: Droga!
122. Pedro: banana
123. Danilo: O quê??.
124. Pedro: rrsr Eba! Falou meio doce eu já sei o que que é!
125. Danilo: eu ia falar a cor, mas eu sabia que vocês iam acertar!
126. David: É que só existe um alimento amarelo pelo que eu conheço...
127. Carolina: Não!! tem caju!
128. Pedro: Não! Tem melão!
129. Carolina: Tem maracujá..
130. (...)
131. Docente: Pedro, se você fosse descrever a banana que nas outras aulas você descreveu banana não sei se você lembra?
132. Pedro: Sim!
133. Docente: Se você fosse descrever a banana hoje, como que você descreveria ela?
134. Pedro: Meio amarga... no finalzinho um pouco salgada... Tem uma casca... E em cima tem um tipo de casquinha ...e tem mesmo né.. (...)A textura é mole... aí seria isso que já daria pra acertar!

- 135.(...)
- 136.Carolina: Ela às vezes, elas são um monte...Pequenas, não tão pequenas, têm sementes bem pequenas, e algumas são doces outras são azedas...
- 137.Danilo: Limão!
- 138.Pedro: Limão!
- 139.Carolina: Não!
- 140.Danilo: Maracujá!
- 141.Pedro: Uva!
142. Danilo: Mexerica!
- 143.Carolina: Uhhh...Quem que falou uva?
- 144.Pedro: Eu!
- 145.Carolina: O Pedro acertou!
- 146.Pedro: Eba!!
- 147.Danilo: Nossa! o Pedro é bom mesmo ein!?
- 148.Docente: eu fiquei bem quietinha, mas na minha cabeça quando ela falou que tinha semente dentro eu já sabia qual era .. é uva né...
149. David: mas tem um monte de comida que tem semente dentro!
150. David: Meu alimento é branco...
- 151.Luiza: leite?
- 152.Julia: Batata?
- 153.Pedro: É uma fruta?
- 154.David: Não!
- 155.Luis: É um legume?
- 156.David: esse alimento pode ser feito em casa...
- 157.Gisele: é arroz!
- 158.David: esse alimento é meio esfarelento...
- 159.Luiza: é farinha de mandioca!
- 160.Pedro: ele precisa usar forma? Esse alimento?
- 161.David: Esse alimento é redondo...
- 162.Pedro: esse alimento ... ele tem uma casca em volta?
- 163.David: esse alimento é cheio de furinhos embaixo... (...) como eu posso dizer? Ele é meio doce...(...) esse alimento é pequeno...
- 164.Pedro: Pequeno??
- 165.David: Esse alimento é do tamanho de um dedão podemos dizer...(...) Esse alimento é no formato de uma pizza... podemos dizer... uma pizza branca...
- 166.Luiza: Branca?? iiiiii..
- 167.(...)
- 168.David: Esse alimento tem uma polêmica que muita gente fala que é uma coisa e muita gente fala que é outra coisa...
- 169.(...)
170. David: Essa bolacha foi feita pela minha mãe por isso que ninguém conhece ...
- 171.Pedro: Ah tá ... eu nunca que chutaria que era bolacha...
- 172.Luiza: Eu falei biscoito, mas ninguém ouviu...
- 173.(...)
- 174.Ana Luiza: É biscoito não... é bolacha!

175.Docente: Qual a diferença entre biscoito e bolacha?

176.(...)

177.Pedro: esse alimento... ele tem gosto de morango...

178.Ana Luiza: Iogurte!

179.Pedro: Acertou! (...) Mas ela já sabe em todas as reuniões eu como iogurte!

180.David: Parece que a única coisa que o P1 sabe comer é iogurte...

181.Pedro: Ué! Mas também faz três meses que eu não como iogurte na reunião... (irônico)

182.Ana Luiza: Ah claro!... (irônica)

183.David: Porque não era aula de alimentação, oras!

184.David: Esse alimento é meio gosmento

185.Pedro: hum...

186.David: Esse alimento tem uma versão pequena..

187.Pedro: Ué?

188.David: É pois é ... mas tô comendo a versão grande... Bem, este alimento veio de fábrica...

189.Pedro: Veio de fábrica...

190.Ana Luiza: Brigadeiro?

191.David: Não..

192.Pedro: É... meu Deus que que é isso?

193.David: É usado pra fazer sorvete... Não posso falar a cor porque senão vocês vão acertar na mesma hora que eu falar...

194.(...)

195.David: Ele vem num potinho branco... Mas na versão pequena vem num potinho vermelho...

196.(...)

197.David: Esse alimento... uma das pessoas que tá aqui gosta... e gosta muito...

198.Pedro: iiiiii

199.(...)

200.David: é meio gosmento, mas na verdade é líquido... é um líquido gosmento...

201.(...)

202.Pedro: é...Uma pergunta: esse líquido é ... ele é de qual cor?

203.David: é ...Não posso falar senão você mata!

204.Pedro: Ah será que é iogurte ? A primeira coisa que veio à minha mente...

205.David: Acertou Pedro!

206.Pedro: Meu Deus como que eu não descobri! pelo amor de Deus!

207.David: É uma comida que o Pedro gosta muito e toda a hora tá comendo esse trossô!

208.Pedro: Pior que é verdade!

209.(...)

210.David: A versão pequena que eu tava falando é o danoninho...

211.Pedro: Aí cê me complicou viu?

212.David: Tem um sorvete caseiro que é feito de danoninho ... que cê pega um palitinho espeta no danoninho e coloca no freezer e quando sai... sai um sorvetinho!

- 213.(...)
- 214.Docente: Eu nem sei como que Pedro conseguiu adivinhar porque pra mim tava muito difícil!
- 215.Pedro: é que já que ele falou que era algo que alguém aqui gostava ... aí podia ter chance de ser qualquer um de nós três, aí pensei qual é a coisa que eu mais como aqui em reunião...aí eu lembrei... e também com a descrição do pacote branco...aí eu achei que era.. por isso que eu perguntei se o líquido era... qual era a cor... que se fosse rosa eu já teria certeza qual que era ...
- 216.David: a mesma coisa com o sabor, porque é de morango.. você também ia matar na hora...
- 217.Ana Luiza: é você podia falar que tem vários sabores... tipo coco...
- 218.David: é.. eu pensei nisso também .. só que ficaria meio fácil! Que que mais que é líquido, gosmento, que fica num potinho branco e que tem vários sabores?
- 219.(...)
- 220.Pedro: Então... a diferença entre gosto e sabor é que gosto é o que a gente sente no alimento e sabor... é o sabor que alimento já tem...né! O alimento já tem um sabor específico...
- 221.Docente: E esse gosto a gente sente aonde? Pedro?
- 222.Pedro: Por causa das papilas gustativas...
- 223.Docente: Que tá na língua... né... o gosto...
- 224.Pedro: Sim e tem vários tipos ... a maioria das pessoas gosta de um pouco amargo...por causa que antigamente eles comiam coisas venenosa ...na verdade eles não comiam coisas venenosa eles viam o que era venenoso e o que não eram... então pra não morrer...eles conseguiram fazer com que a nossa língua aceitasse mais o amargo...isso a gente aprendeu em outra aula...
- 225.Docente: Isso que o Pedro tá falando a gente falou na outra aula ...né Pedro?
- 226.Pedro: Sim! E aí...dá pra completar... só que daí ...vai ter algumas pessoas que vai confundir por causa que o sabor é o sabor que tem em cada alimento e a gente digere o alimento né... então não era pra ser um sabor ainda? Só que aí já é o gosto por causa das papilas gustativas...né...?
- 227.Docente: Pra não se confundir ...Pedro ...o gosto ele tá envolvido com as papilas gustativas... com o contato do alimento na boca... na língua ... Certo? E o sabor ele é muito peculiar do alimento conforme a temperatura, por exemplo, alguém já comeu um bolo quente... certo? no dia que foi feito... e alguém já comeu um bolo no dia seguinte? Gelado na geladeira? Já fizeram isso? Essa experiência?
- 228.Pedro: Não!
- 229.Docente: tem diferença no sabor?
- 230.David: Ele fica duro e um pouquinho pior do que era...no outro dia...o sabor também muda ele fica piorzinho... ele fica azedo! E continua com o sabor doce do bolo, mas azedo.
- 231.Pedro: Profe né que tem aquelas pessoas que só consegue comer

- um alimento em um tempo específico? Senão fica muito amargo... ruim? Né? Tem alimento que se tiver muito a noite fica ruim ou se tiver muito cedo fica ruim... também né...
- 232.Docente: Cite um exemplo Pedro... de algum alimento que fica ruim assim com o tempo... tente lembrar de algum...vamos ver... que fica amargo né Pedro...vamos tentar lembrar...de algum alimento...
- 233.Pedro:O único alimento que eu tô pensando que fica pior um pouco ... não muito... mas piora um pouquinho ... eu acho que é o miojo... porque na hora que a gente come é bom, mas depois por umas oito horas ...nove... fica horrível! Que fica um gosto muito amargo!
- 234.Docente: Entendi! Não é o mesmo gosto...
- 235.David: O salgadinho também fica pior... quando você come aí depois de um tempo aí fica muito ruim! Fica duro, fica esquisito!
- 236.Pedro: Os salgadinhos que eu pego não acontece isso...
- 237.Pedro: E o refrigerante se tiver no tempo quente e a gente não tomar meio rapidinho... depois ele fica ruim... porque fica muito quente...
- 238.Docente: Verdade...
- 239.David: O principal salgadinho que fica ruim depois de um tempo é o fandangos... Não sei se você conhece...
- 240.Pedro: eu conheço, mas nunca comi!
- 241.David: Depois de um tempo ele fica ruim...
- 242.Docente: Cês viram que interessante que ele fala sobre o sabor...o sabor ele é muito mais complexo que o gosto! Porque ele associa temperatura...
- 243.Pedro: Porque o gosto a gente só come, a gente só sente, a gente não pega ele inteiro! A gente não pega... sei lá... as química dele que podem fazer muito mal à gente... a gente pega um pouco! A gente não pega todo o alimento...Nossas papilas conseguem pegar grande parte, mas não toda... é muito mais complexo!
- 244.Pedro: ...ãh... Então mas... daqui a alguns milhões de anos o azedo... em vez do azedo... e o amargo... ser os maiores né... tipo ...gustativos da gente acho que vai ser o doce... pois hoje em dia muita criança come muito doce né! Né profe? Né que muita gente daí... aprende a gostar de um gosto azedo ou um amargo? Muito gente vai começar a preferir o doce ...
- 245.Docente: Você quer dizer que com a idade a gente vai mudando os nossos gostos é isso?
- 246.Pedro: Sim! Que nem antes... eu gostava muito de doce ... não gostava de mais nenhum... hoje em dia eu prefiro muito mais o salgado e o amargo do que o doce...
- 247.Luiza: pois é..
- 248.(...)
- 249.David: Meu paladar já mudou um monte de vezes.. quando eu era bebê eu gostava de salada ... um monte de coisa ...hoje eu já não gosto tanto! Até é possível que mude de novo...
- 250.Pedro: Ah! isso daí também aconteceu comigo... triste!

251. Luiza: Agora ... imagine comigo!

252. Pedro: Ôh prô vou fazer uma pergunta pra ver se você sabe... Quando a gente digere um alimento o que a gente sente primeiro? o gosto ou o sabor?

253. Luiza: A comida que eu não gosto é a do Japão... Sushi... é muito amargo... muito nojento! Tem sushi doce ... aí eles coloca um negócio...

254. Luiza: A comida que eu não gosto é a do Japão... Sushi... é muito amargo... muito nojento!

255. (...)

256. Pedro: Prô e como é a textura?

257. (...)

258. Luiza: é tipo um arroz... éh.. e daí você come peixe puro mesmo e daí tem requeijão dentro dele..

259. (...)

260. Docente: Gisele descreve pra nós como que é o sushi pra gente conhecer... porque tem gente que não conhece... descreve aí...

261. Pedro: Eu não sei como que é .. então tô curioso..

262. Gisele: Ele tem arroz...

263. Pedro: Arroz.. tá bom.. (concordando)

264. (...)

265. Gisele: o chamado catupiry que é o requeijão...

266. Pedro: Uiii!!!

267. Gisele: É peixe! Peixe cru...

268. Pedro: peixe cru ... não gosto!

269. (...)

270. Pedro: Ui! Já não gostei.. só descrevendo..

271. (...)

272. Gisele: só deixa eu falar que eu odeio sushi!!!

273. Docente: Vamos deixar a Gabriela falar.. que ela falou que ama sushi.. fale Gabriela de qual suhi você gosta..

274. Gabriela: Há .. sushi é muito bom... não sei como descrever..

275. Pedro: Sei lá.. pense no gosto que você sentiu.. se era um textura mole... duro

276. Gabriela: é mole.. muito mole!

277. Gisele: É horrível!

278. Gabriela: muito bom!

279. Pedro: sabor? É mais pra amargo, doce?

280. Gabriela: é mais pro amargo...

281. (...)

282. Gabriela: É... Óh.. na primeira vez que eu comi sushi eu não gostei porque o meu pai tava fazendo cara de nojo né... Daí eu fui na cara de nojo com ele... daí... quando eu fui comer pela segunda vez... eu amei!...

283. Docente: Então demorou né Gabriela... não foi do dia pra noite

284. Pedro: Dependendo do paladar da pessoa é muito difícil da pessoa gostar ou não gostar...

285. Gabriela: É hh... o salmão e os negócios branco...

286. Pedro: Nossa! A cara é boa!

287. Gabriela: esse aí profe!

288. Pedro: Nossa! Que cara boa! Agora deu vontade de comer!

289. Docente: Dá água na boca de olhar?

290. Pedro: huhm literalmente!

291. Gabriela: É esse daí Prô!

292. Gabriela: Aqueles negocio que é em volta dos negócio branco, os negócios branco é arroz... né... em volta deles acho que é tipo umas algas... eu não sei descrever...

293. Luiza: dentro deles é um peixe cru e dentro requeijão...

294. Gabriela: que requeijão???

295. Luiza: é requeijão!

296. Docente: David você gosta de sushi?

297. David: Nunca comi...

298. Pedro: também nunca comi sushi ...

299. Ana: nunca comi... mas deve ser ruim...

300. Gisele: Não coma Ana... é ruim...

301. Gabriela: É muito bom Ana... Coma!

302. Pedro: Porque o gosto a gente só come, a gente só sente, a gente não pega ele inteiro! A gente não pega... sei lá... as química dele que podem fazer muito mal à gente... a gente pega um pouco! A gente não pega todo o alimento...Nossas papilas conseguem pegar grande parte, mas não toda... é muito mais complexo!

303. Pedro: Para sobreviver... (...) E também para ficar com boa nutrição...pegar vitaminas... tudo que ajuda o nosso corpo...

304. David: A mesma coisa que o Pedro.

305. Gisele: Pra gente não morrer de fome!

306. David: Basicamente o que eu e o Pedro falamos...

307. Ana Luiza: Para nos mantermos nutridos...

308. Julia: Para sobreviver?

309. Gabriela: Para nós ficarmos fortes ...

310. Ana: eu ia falar a mesma coisa que o Pedro...que é pra nós ficar forte e sobreviver...

311. Pedro: Pior que todo mundo aqui praticamente falou a mesma coisa... Todo mundo tem que se alimentar e tem que ter uma boa nutrição e comer todos os tipos de alimento...tipo.. Carboidrato, vitamina C, praticamente todo mundo falou a mesma coisa ...

312. David: Todo mundo falou a mesma coisa só que diferente...

313. Pedro: Profe... falando nisso quase todas as nossas aulas foram sobre algo de nutrição...

314. David: Por isso que o nome do grupo é Alimenta.Ensina!

315. Docente: O que que vocês mais gostaram de todos os nossos encontros até agora? Pensem um pouquinho... Qual parte vocês gostaram mais? O que vocês acham que pode melhorar...

316. Pedro: Profe... falando nisso quase todas as nossas aulas foram sobre algo de nutrição...

317. David: Por isso que o nome do grupo é Alimenta.Ensina!

318. Ana Luiza: Daquele negócio lá! Gravitação...

319. Pedro: Foi sobre a aula que a gente viu sobre gravidade lembra?? O que era o kilo e massa...

- 320.David: Física né...
- 321.Pedro: hum..hum.. (concordando)
- 322.Gisele: Há.. O que eu mais gostei mais foi aquele que eu e o Pedro ficando conversando sobre o Corona Vírus...
- 323.Pedro: Haa da Peste Negra e o Corona Vírus? Haa lembro..
- 324.Ana: Eu gostei daquele negócio lá do soldado de pão... Tipo do cara que criou ele com o pão, ele foi criado com pão... com o alimento...
- 325.Gabriela: Eu ia falar o negócio da Ana.. Que eu gostei mais do soldado do pão..
- 326.Júlia: Do soldado do pão.
- 327.David:Pra mim...A minha reunião favorita foi aquela que você leu a minha história do soldado do pão...
- 328.Docente: Foi muito importante pra você né...
- 329.David: hum hum...(concordando)
- 330.David: E... professora... Agora eu tô pensando em uma coisa.. As pessoas que quiserem vão fazer um negócio... ôh!...elas vão ter que inventar um personagem e fazer uma historinha sobre esse personagem... Sabe... uma história...
- 331.(...)
- 332.Luiza: Por exemplo, eu gostei da comida e fiz uma cara boa...De quem gosto... gosto. Sabor é a riqueza de sensações...
333. Carolina: tipo é um .. negócio... Só que ... depois que você vê o formato dele... assim... não consegue mais dizer ... daí ... não sabe qual é o formato....
- 334.Danilo: Eu entendi que...
- 335.Pedro: O trigo é o principal alimento, e que por causa que o trigo endurece com o tempo.. A gente fica mais forte! E quando tinha batalha eles corriam para onde eles coletavam o trigo... e comiam.
- 336.Danilo: Não é não! É pão, não é trigo..
- 337.Pedro: Trigo e pão.. ele falou primeiro de trigo, depois de pão!
- 338.Danilo: É que... eu entendi que ..na guerra eles comem pão, então em tudo que é parte lá.
- 339.Carolina: Claro! O homem fala de pão..Cê queria o quê?
- 340.[Risos...]
- 341.Danilo: É ..que.. os guerreiros comia pão!Que era um símbolo..ah esqueci agora..
- 342.Docente: Símbolo de força?
- 343.Pedro: Símbolo de guerra?
- 344.Danilo: éh..
- 345.Pedro: é um símbolo de Deus também...
- 346.Danilo: hum hum...(concordando).
- 347.Crianças: Como foi a experiência de fazer o soldado do pão?
- 348.Lucas Romão: Bom... Foi interessante... é uma coisa diferente... você fazer um personagem com o corpo de pão... tenta levar... assim... as roupas dele prum...pra coisas relacionadas a pão, então eu levei... nesse personagem eu levei toda a armadura dele, a espada, o escudo, tudo .. toda a vestimenta dele pro lado de sanduíche... e de certa forma... aqueles sanduíches naturais...que

tem mais verduras e tal...

349.Crianças: No que você se inspirou pra fazer esse personagem?

350.Lucas Romão: Bom... Eu me inspirei em vários outros personagens na verdade, eu fui atrás de personagens que tivessem uma aparência mais forte assim... Tem um episódio do Bob esponja que ele...fica bem fortão assim... não sei se vocês já assistiram... e era mais ou menos aquele shape ...Aquele estrutura de corpo assim que eu procurava pro meu personagem... que era uma coisa... grande nos ombros assim o tronco dele... os ombros... o braço seriam maiores e as pernas menores... então...era mais ou menos isso que eu buscava... então a minha referência mais forte que me inspirou pra esse personagem foi o Bob esponja, também porque ele aquela aparência porosa da esponja e como o pão também é poroso! Então eu tentei... sei lá.. trazer aquilo pro meu personagem sabe.. aquela porosidade, não tão exagerado quanto no Bob esponja, mas que fizesse sentido.. que lembrasse a porosidade do pão...(...) Há... e Aí tem a referência com relação aos soldados romanos...Eu fui atrás de soldados romanos ver como eram os capacetes, o escudo, como que eram as sandálias...a vestimenta.

351.Crianças: Quanto tempo você demorou pra fazer o soldado do pão?

352.Lucas Romão: Eu demorei cerca de... de seis a oito horas pra fazer o soldado do pão..mais ou menos isso...Desde da construção da ideia...A busca das referências... daí os esquetes... daí a paleta de cores que eu usei ali que são aquelas composições de cores que foi mostrado ali... E tal.. até o desenho final.

353.Crianças: Como você se sentiu quando terminou o soldado do pão?

354.Lucas Romão: Bom... me senti muito bem... quando termino um desenho assim e eu gosto do resultado... que fica um desenho interessante... bonito... geralmente eu fico feliz assim...pelo desenho... fico mais feliz quando...no caso...O cliente... a pessoa pra quem eu tô fazendo o desenho fica contente também...

355.Crianças: Qual o seu esboço favorito?

356.Lucas Romão: Bom... o esboço que eu gostei mais.. foi justamente aquele que dá mais referência a armadura romana né...que é o que tem no canto ali... que ele é baixinho...ele é fortinho assim... com uma espada de pão baguete ...e um escudo no antebraço... esse foi o sketche eu mais gostei... que foi o que eu resolvi levar pra frente... né Geralmente a gente faz assim os esquetes... esboça... faz bastante borrão mesmo! Bastante borrão... Bonequinho de palitinho... faz um monte de coisas e vai estudando dessa forma...aí você escolhe entre aqueles que você mais gostou você tira ... ali... Uns três ou uns cinco que foi no caso desse daqui que eu mandei pra... pra Jozi..

357.Crianças: Qual pessoa você se inspirou pra começar a desenhar?

358.Lucas Romão: Bom... eu me inspirei...No meu tempo não existia Naruto... não existia nada disso né.. e o que existia era o Dragon

- Ball e o street fighter... basicamente esses dois...e... com mais força foi o Dragon Ball que me inspirou né porque eu segui desde pequenininho lá nos sei lá cinco, seis anos eu já assistia... então eu gostava muito do desenho e foi.. naquela época tinha as revistas de colecionar sabe..com figurinha e tal.. e eu pegava as figurinhas e desenhava por cima.. na revista vinha pôster, eu desenhava por cima dos pôsteres assim..com papel seda e tal..pra pegar bem o traço do personagem e o artista que faz esses personagens o nome dele é Akira Toriama.
- 359.Danilo: Ôh! Profe... Dá pra fazer assim... óh...cada um criar uma história...aí tipo.. cada um fala sua história. Tipo assim, um dia só de história...
- 360.Docente: Gostei da ideia Danilo!
- 361.Docente: E assim... Com essas atividades on line que agente teve a gente aprendeu outras formas de registrar a atividade né? Quais que foram as formas que voces aprenderam aqui na plataforma... registrando...atividade on line .. Como que voce hoje registra a sua atividade...como lá no começo de 2020 voce registrava de uma maneira na sala certo? presencialmente. E agora com essa questão do digital, do on line... A gente foi obrigado a registrar a nossa atividade de outras maneiras...né aqui na plataforma... Como que você registra hoje a sua atividade?
- 362.Pedro: Eu antes... Só registrava em caderno ...ou em alguma folha ou senão simplesmente eu decorava e...eu estudava pra hora...e agora eu tô acostumado por causa que eu tinha que algumas vezes resumir as minhas aulas...né...aí eu peguei o costume de marcar tudo lá naquele documento.
- 363.Docente: Qual documento?
- 364.Pedro: É eu esqueci agora o nome... lembra aquele documento que cê passou?
- 365.Ana Luiza: O Docs?
- 366.Docente: O google Docs?
- 367.Pedro: Isso! O Docs! Aí eu peguei o costume de guardar lá... Aí lá tem alguns resumos...
- 368.(...)
- 369.David: Eu só posso falar que ... o Google Docs me ensinou muito sobre criatividade... Criar coisas!
- 370.Docente: Interessante! É verdade! Eu concordo com você David, porque depois que a gente aprendeu a mexer no google docs a gente começou a criar muitas coisas lá... né
- 371.David: Tipo.. as minha milhares de histórias...
- 372.Docente: Isso David!
- 373.Luiza: Na verdade eu mexo direto... Praticamente eu uso o Google só pra pesquisar as coisas...
- 374.Pedro: O David usa bastante pra história... eu uso bastante pra resumir as coisas...
- 375.Gisele: cachorro quente! Não dá para ser de cachorro-quente? Não dá para ser espada de cachorro-quente?
- 376.Carolina: Pode! Pode ser... pode ser pão de qualquer coisa! Deixa

- eu continuar?!
- 377.Gisele: Cachorro-quente!
- 378.Carolina: E foi morar em uma casa e... fim!
- 379.Pedro: Quando a gente terminou, já era dez horas da noite... Eu tive que dormir...
- 380.Carolina: Sim...Então... foi muito legal! A gente ficou fazendo a história, foram três horas escrevendo...
- 381.Gisele: Eu e a Ana tamu quase terminando...
- 382.Pedro: Éh... a gente tava na metade da história ainda.. mesmo com duas horas...
- 383.David: Pedro.Segura o facho! E não conta nenhum spoiler!
- 384.David: Professora! Ativa o compartilhamento de tela pro participante...
- 385.Luiza: Por exemplo eu gostei da comida e fiz uma cara boa...De quem gosto gosto. Sabor é a riqueza de sensações...
- 386.Docente: que sensações seriam essas?
- 387.Luiza: Começa quando nós senti o cheiro da comida tipo camarão... Vc senti o cheiro dessas comidas e vc fica com o apetite. Eu comi camarão ontem e tinha um gosto muito bom e o gosto era de queijo. É isso. Tinha um cheiro de milho...
- 388.(...)
- 389.Docente: Aqui a gente tá aprofundando bastante... Por exemplo, a gente tá usando o alimento se você for ver e através do alimento, da comida...né... do sabor, das degustações, das histórias de vocês... a gente vai aprofundando pra outras matérias, português, matemática, ciências, física, química, igual na aula que a gente teve, o que foi aquela aula gente? Do feijão pra astronomia...A gente começou falando sobre um pacote de feijão...a gente foi parar lá no espaço... que aula maravilhosa...
- 390.Pedro: Isso... a gente tava vendo algumas aulas atrás... que nem há um tempo a tras a gente tava conversando sobre massa e kilo, diferença entre esses dois...
- 391.Gisele: Sim! Que foi onde a professora apresentou a receita do meu bolo...né... no caso do bolo Peteleco...
- 392.Pedro: O começo dessa aula começou com coisa nada haver... com coisa de ingredientes...que eu não lembro porque essa parte eu não tava gostando muito! Mas, prestei atenção, então, continuando...Aí a gente começou o assunto de kilo né...Aí conversamos sobre os kilos e tudo, aí a prô falou algo de massa, aí a gente mudou pra assunto de universo...Começou primeiro com ingredientes que é pra gente ver a diferença entre massa e kilo...ainda a gente não sabia, mas ia fazer depois... Aí foi pra assunto de universo, conversou também algo sobre kilo, aí sim, foi pra massa e kilo, diferença... Pois alguém deu a ideia de.. por que tem a diferença de quantos kilos a gente tem e algo do sol, que fala que a massa do sol é 99,3 por cento do sistema solar, né..
- 393.(...)

- 394.Docente: Aí o David chegou e falou sobre as outras estrelas, que existem estrelas bem maiores que o sol..
- 395.Pedro: Aí começou o assunto da massa...Primeiro começou com o assunto de eu falando do sol, mas que bom que o David falou ... porque daí começou o assunto bom mesmo né...que bom que ele não tinha entendido essa parte porque senão não teria aula sobre massa e kilo e gravidade....
- 396.Docente: Por que você acha que não teria aula Pedro?
- 397.Pedro: Pois, quando o David discordou, a gente começou a conversar o assunto mesmo de massa e kilo, daí eu perguntei por que que a gente fala: quantos kilos a gente tem? Aí a gente começou a conversar por que que tem a diferença entre massa e kilo...Pois o David começou a conversar também...Aí foi a assunto principal daquela aula né, então se o David não tivesse discordado de mim não teria essa aula...
- 398.Docente: Humm, entendi. Então você quer dizer que vocês começaram uma discussão, uma discussão saudável... sobre o tamanho do sol ali né, daí virou o assunto da aula.
- 399.(...)
- 400.Pedro: Prô uma coisa que eu percebi... quase todas as nossas aulas começa em um assunto...
- 401.Gisele: E termina em outro!
- 402.Pedro: e daquele assunto a gente acaba sem querer indo para outro assunto... só que esse assunto tem um pouco haver com aquele, aí começa um assunto desses dois juntos, percebeu?
- 403.(...)
- 404.Pedro: Por que que nem naquela aula, no começo, é que a gente tava conversando sobre a massa e kilo, éh...começou com algo sobre kilo que era o feijão né...aí a gente começou a conversar sobre a diferença entre esses dois... aí depois a gente começou a conversar sobre a gravidade, como que o kilo.. por causa de um grão...
- 405.(...)
- 406.Pedro: Sim, por causa de um grão! esse grão de feijão mudou para mais dois assuntos: massa e gravidade, só pra você vê o que um grãozinho faz! de feijão ... literalmente!
- 407.Gisele: Um grãozinho, uma discussão saudável!
- 408.Docente: Isso! o que um grãozinho de feijão gera? Né...
- 409.(...)
- 410.Pedro: A gente começa em um assunto... só que esse assunto quando a gente não gosta né... algumas vezes...Aí a gente acaba mudando para o mesmo assunto só que com algo diferente né...Tipo que nem aquilo do feijão, começou com aula meio “chatinha”, pois a gente tava conversando algo que a gente já tinha estudado três aulas seguidas! Então muita gente já tava no tédio! Só que mudou o assunto para quilo e massa, gravidade... Aquela aula até agora é minha aula favorita de todas!
- 411.(...)
- 412.Docente: A terra exerce uma força gravitacional e essa força é

chamada de peso. Quando eu pergunto qual é o seu peso na verdade quero saber quanto de matéria tem seu corpo, ou seja, qual é a sua massa? Portanto, massa é a quantidade de matéria presente em um corpo e pode ser medida em uma balança... ela é a mesma em qualquer lugar. Já o peso, é a relação entre a massa de um corpo e gravidade do lugar onde está. Considerando que a força gravitacional na Terra e na Lua são diferentes, que, quanto maior a massa de um corpo maior será sua atração, e que a massa da Terra é bem maior que a massa da Lua, o corpo de uma pessoa é mais atraído pela superfície da Terra do que pela superfície da Lua. Na Terra, o peso de um corpo é cerca de 10 vezes o valor da massa.

413. Pedro: Éh...Então ... a relação disso.tem de algumas pessoas que acham que podem ficar se perguntando como que a força gravitacional já não puxou a lua né..?

414. Docente: Aham! (concordando)

415. Pedro: porque é muito mas forte do que a lua ... Só que é uma distância pequena né comparada a do universo... é mais ou menos mil e trezentos e alguma coisa.. mil quilômetros por aí...então é muito longe, não tem como um puxar o outro. A lua não consegue de qualquer jeito! Porque a força gravitacional dela é muito mais fraca né..

416. Docente: Porque a massa da terra é bem maior que a massa da lua...né

417.(...)

418. Docente: Para ilustrar melhor essa colocação reflita com os alunos o seguinte exemplo: Uma pessoa que tem 70 kg de massa corporal (ossos, músculos, pele, órgãos, etc), anda na Terra mantendo-o em pé, em virtude de seu peso. Na Lua, com essa mesma quantidade de massa (70 kg) ele praticamente flutua, pois a aceleração da gravidade de lá em relação à Terra é bem menor e isso afeta o peso do corpo atraído por ela. Assim, é possível concluir que a massa é a mesma em qualquer lugar, enquanto que o peso depende do local onde este corpo está. A relação entre peso e massa é proporcional, ou seja, quanto maior a massa, maior será o peso, portanto, são grandezas proporcionais.

419. Pedro: A nossa massa é o que seria considerada o que muita gente acha que é só peso... ela pode tanto diminuir quanto aumentar... Agora o kilo...né... é o nosso peso...a força gravitacional... se a gente fosse pra lua a nossa massa continuaria igual só que o nosso kilo diminuiria...Isso?

420. Docente: A nossa massa continuaria igual... (...)

421. Pedro: O nosso peso é considerado uma coisa bem diferente de massa.

422. Ana: (...) comparando com a expressão da lei da gravitação de newton... acho que é isso..

423. Pedro: Ah tá! Newton é considerado a massa do nosso planeta...ali fala que a comparação da Lei é que nem a gravitação de Newton que são a mesma coisa...isso?

424. (...)
425. Pedro: massa e kilo é bem diferente, mas também parece muito igual né?
426. Docente: Uhum (concordando)
427. Pedro: ...que o nosso kilo tem haver com gravidade ... já nossa massa tem haver com a massa das coisas que é a massa da terra essas coisas que é considerando o nosso peso... mesmo sendo bem diferente é muto igual ao mesmo tempo?
428. Pedro: A aula tá bem legal! Nossa aula começou sobre alimento e depois foi pra espaço...
429. Docente: Simmm
430. Pedro: A gente começou vendo qual seria o kilo né...dos alimentos...
431. Docente: Éh...mas na verdade... éh assim... isso tem tudo haver sobre o que a gente conversou sobre o feijão. Né aquele primeiro problema do feijão...
432. Pedro: Éh.. só que depois a gente começou a conversar sobre a massa...depois da massa a gente começou a conversar o que era considerado massa?...depois a gente começou éh .. a ver os planetas né...pra considerar nossa massa no planeta...aí foi pra coisa.. antes era coisa de nutrição, alimentos... Aí virou coisa sobre via láctea, galáxia, massa, a diferença de massa e kilo...
433. (...)
434. Pedro: Se a gente fosse levar ao pé da letra... Se a gente fosse fazer como a gente conta no universo... Que nem como a gente conta no universo. No universo a gente fala massa né! então imagina alguém falando quantos quilos tem o sol? Não, Quantas toneladas tem o sol? Aí eles já colocam o nome científico que é de verdade: massa. Que nem... o sol tem 91,5 por cento da massa do Sistema Solar, tem quase tudo! A Terra tem, sei lá muito menos massa que o sol, a gente já coloca em massa, aí a gente já coloca em massa... Massa, tonelada, ou qualquer outra coisa... Ficaria estranho.
435. David: É, que o planeta terra é minúsculo!
436. Pedro: Sim! Imagina alguém falando quantos quilos tem o sol? Ou quantas toneladas tem o sol?
437. David: E Olha que o sol nem é a maior estrela do mundo!
438. Gisele: O sol é sim! É a maior estrela do mundo!
439. Pedro: Do nosso mundo sim! Considerando o nosso sistema solar, se a gente for considerar outro... tem também outras Galáxias, não é possível saber qual estrela, o mundo é considerado todo o universo, a gente não sabe o que têm em outros tipos de universo...
440. David: É impossível considerar qual a maior estrela. Têm estrelas que literalmente se você colocar o sol do lado dela ... o sol parece só um pontinho Amarelo é minúsculo!
441. Pedro: O sol tem vários tipos de... existem várias outras estrelas maiores que o sol... muito maior e que se a gente fosse considerar ao pé da letra que... que a nossa estrela que é o sol é a maior estrela do mundo a gente teria que considerar de toda a galáxia de todas

- as galáxias, e até hoje é humanamente impossível saber quantas tem.
- 442.(...)
- 443.David: professora pesquisa no Google... estrelas comparadas ao Sol...
444. (...)
- 445.David: Vai em imagens... é a nona ali... (explica)
- 446.Pedro: Como assim nona? Ah tá! Um, dois, três, quatro...
- 447.Nossa, não nem pra enxergar... A terra não dá pra enxergar nada...
- 448.David: E dá pra ver! É só um pontinho amarelo o sol...
- 449.Docente: explique pra nós es imagem...pra gente entender...
- 450.David: É assim... tá mostrando algumas estrelas comparadas ao sol...A grandona eu não me lembro exatamente o nome das quais são os nomes das estrelas... é uma comparação...
- 451.Pedro: o nome dessa estrela aqui é laranja star... é laranja estrela!
- 452.Docente: estrela laranja, em inglês é a o contrário...
- 453.David: E a grandona é a gigante vermelha...
- 454.Pedro: quando uma estrela fica sem combustível ela se transforma numa...ela explode né?
- 455.David: O sol eu nem sei se vocês estão conseguindo ver, mas é um pontinho amarelo...ali...
- 456.Docente: bem pequenininho ali né...
- 457.Pedro: Eu não tô enxergando... Ah aquilo ali...aquele pontinho que parece uma estrela de tão pequena!
- 458.David: mas ela é uma estrela de verdade!!
- 459.Docente: Alguém escreveu no chat “sun” ... Sun é sol..
- 460.Docente: Então assim... qual que é a relação... a problemática é a seguinte é seguinte: nós começamos com feijão, certo? Então qual a relação de todaa a massa e peso no feijão?né... Na hora que você vai pesar ou medir... Como que você vai dimensionar isso? (a professora mostra o saco de feijão).
- 461.Pedro: A massa será considerado o peso né...só que daí eles colocam como se fosse considerado kilo como massa...e a massa.. muita gente não usa como se fosse massa né... é que eles colocaram duas coisas diferentes...massa é considerado quanto pesa né...e kilo é considerado aquela força gravitacional...de um certo planeta...Se o feijão fosse pra algum outro planeta...ele poderia flutuar né...
- 462.Docente: Sim...
- 463.Pedro: Se alguém soltasse ele...por causa que o kilo dele ficou menor.. então ele conseguia flutuar...a massa dele continua igual.
- 464.(...)
- 465.Pedro: Massa é praticamente uma gravitação quase...na verdade... por causa que a nossa massa e kilo tem que tar em conjunto ...que se não existisse a nossa massa a gente flutuaria... não sairia da camada de ozônio! Mas, a gente flutuaria...
- 466.(...)
- 467.Docente: A gente considera que uma xícara tem de 250 a 240

- ml...
468. Pedro: Acho que 250 seria melhor.
469. Docente: Uma medida caseira seria 240.
470. Pedro: mas seria mais fácil de conseguir calcular...
471. Docente: Se você tivesse uma medida caseira...
472. Pedro: Copo, colher, ou xícara ele teria que ir tirando várias vezes para conseguir calcular... O que demora um pouco mais é mais eficiente do que um que demora um pouco menos, mas pode ir totalmente errado! E acabar com a receita!
473. Docente: É! Verdade. Então, a medida caseira, ali no caso da xícara 250ml ... ajudaria esse nosso amigo a pegar o 200 gramas de feijão.
474. Pedro: Sim.
475. Docente: Quanto será que pesa uma xícara de feijão cru? Vocês tem balança em casa? Aí?
476. Ana Luiza: Eu tenho!
477. Docente: Você coloca primeiro a xícara vazia.. ali na balança e zera a balança... e depois você vai colocando o feijãozinho na xícara...
478. (...)
479. Ana Luiza: Deu 195 ...
480. Docente: é porque a xícara dela é uma xícara menor né.... não aquela de 240 ml né... porque isso varia também...
481. Pedro: Sim.
482. Docente: Tá gente.. essa aula... eu não vou explicar, eu quero que expliquem pra Marianna o que que foi essa aula...
483. Pedro: Essa era uma aula que a gente tava pegando alimentos de casa e colocando sal para ver ôô como é que fica ... e ali no vídeo mostra que a Gabriela tinha colocado tomate com sal .. aí a gente tinha que explicar como que era o sabor.
484. David: Não foi exatamente assim... Na verdade... Na verdade não foi comidas com sal, foi comidas misturadas com comida! E a Gabriela comeu tomate com sal.
485. Pedro: Eu lembro de eu ter comida três coisas.. Não dois.. Foi a melhor coisa do dia...
486. David: Eu comi laranja com limão, eu quase desmaiei naquele dia.
487. Pedro: Aquele dia eu me dei bem viu?!
488. Docente: Por quê?
489. Pedro: Porque eu misturei três coisas... três coisas que eu gosto.
490. Luiza: Eu uma vez... juntei sal com... éh... esqueci o nome ... Laranja... eu peguei a laranja azeda.
491. Marianna: Eu também. Ficou muito bom! É gostoso!
492. David: Ôh profe! A gente devia fazer de novo essa brincadeira antes de acabar o ano...
493. Docente: Vamos fazer essa brincadeira... como que funciona essa brincadeira? Explique pra Marianna, David.
494. David: A brincadeira é assim: cada um pega algum alimento que tem na casa e come, aí essa pessoa vai dando dicas ...
495. Pedro: Também dá dica se é plantado... E também se você pegar

o alimento pra provar ...pega...uma mordida e desliga a câmera!
Que senão todo mundo vai ver que que é!

496.David: É!

497.Pedro: Pode falar também da textura...

498.(...) David: Por incrível que pareça tá bom!

499.Docente: Cê misturou o quê aí?

500.David: Laranja e limão (...) ardido como o limão... azedo... doce como laranja...e tá fazendo minha orelha formigar... Agora vou provar com sal...

501.David: Professora! Agora vou comer laranja com limão com sal....(...) vou até provar de novo pra ver se melhora agora...

502.Docente: Tá muito ruim???

503.Pedro: Cuidado David... Você vai falecer depois disso...(irônico)

504.David: Na segunda fica bom... com sal...as papilas gustativas queimam totalmente se come de novo aí fica bom ...na primeira ficou ruinzinho... (...) Eu não sei como descrever...primeiro... tá queimando minha orelha...tá dando pra ver que minha orelha tá vermelha? (David mostra a orelha na imagem) (...)

505.David:: Tá salgado, obviamente...doce ao mesmo tempo...bastante ardido...um pouco azedo... e também... tá causando uma leve dor de garganta ... um pouco...enquanto morde...

506.(...)

507.David: Este alimento é um doce, mas é um pouco azedo..

508.Ana: Limão?

509.David: este alimento é uma fruta ..

510.Ana: tomate!

511.David: Errou!... Este alimento nasce em árvore.

512.(...)

513.David: Este alimento solta um líquido...

514.Ana: abacaxi..

515.David: Não! Esse alimento tem uma espécie de duas cascas...

516.Ana: maracujá..

517.Julia: limão?

518.David: Esse alimento por dentro é amarelo...

519.Luiza: Amarelo?

520.David: Éh...Por dentro.. A segunda casca é branca... é um branco amarelado..

521.Ana: que tem a segunda casca que é branca por dentro ...e amarelinha por fora...por fora e também tem um monte de sementinha... maracujá tem...

522.David: Eu acho que vc não entendeu, por dentro é amarelo... a segunda casca é branca...e tem sementes...

523.Pedro:Melancia... limão..

524.Ana: Laranja!

525.(...)

526.David: Falei que essa parte aqui é branca... (e mostra a laranja) ...

527.Docente: hoje vocês vão descrever, e não vão falar cor tá, proibido falar cor...

528. Gisele: Aí é sacanagem! Ein professora!

529. David: O meu alimento não tem cor...

530. Docente: Não vão falar cor... Vão falar só do sabor quando coloca na boca, da textura...

531. Gabriela: Ele é meio doce..

532. David: Laranja, tomate...

533. Danilo: É maçã...

534. Luiza: Tomate..

535. Julia: Uva

536. Pedro: É fruta?

537. Gabriela: É!

538. (...)

539. Gabriela: É meio azedo...

540. Gisele: Qual que é a cor?

541. Ana: Não pode falar a cor!

542. David: limão, maçã...

543. Luiza: Laranja!

544. Julia: Banana...

545. Ana: banana é doce!

546. Gabriela: É mexerica...

547. David: Primeira dica: este alimento não é fruta...

548. Gisele: verdura!

549. David: Não! Este alimento só tem embalagem em cima...

550. (...)

551. David: este alimento é doce! ... Um doce meio amargo... este alimento é tanto feito pra chupar quanto pra morder...

552. Ana: Pirulito?

553. David: acertou! Pirulito

554. Ana: a mesma coisa de ontem da Ana Luiza... eu fui acertar o pirulito de novo... Só que da Ana Luiza tava mais difícil porque ela descreveu mais difícil ... ela ficou éh...por dentro é mole, por fora é duro...

555. Docente: Quanto mais detalhes você der, mais difícil fica...

556. Ana: humhum! (concordando)

557. Luiza: Ele é doce!

558. David: Chocolate..

559. Julia: Chocolate...

560. Luiza: Ele é azedo às vezes...

561. David: limão

562. Luiza: ele é... como que é o nome? Ele é laranja...

563. Pedro: Não pode falar a cor...

564. Ana: Não podia falar a cor...

565. Ana: É laranja...

566. LuizaA6: É pokan.

567. Julia: O gosto é meio doce e amargo...E ele é muito bom...

568. Luiza: É chocolate!

569. David: Chocolate amargo...

570. Julia: Não!

571. Pedro: É industrializado?

572. Ana: É fruta?
 573. (...)
 574. Ana: Qual é a textura dele?
 575. Julia: É grosso...
 576. Luiza: não é laranja?
 577. Julia: Não!
 578. Pedro: Melancia.
 579. Luiza: Melancia não é amarga!
 580. Danilo: É banana?
 581. Julia: Não. É meio amargo daí no meio é doce.
 582. Gisele: Mimosa!
 583. Ana: Peraí! É maracujá?
 584. Gisele: Melancia, Abacate...
 585. Julia : Não.
 586. Gisele: Qual que é a cor que é mais fácil!!
 587. Julia: fica meio doce e depois fica amargo...
 588. Gisele: Cacau...
 589. David: Cenoura!
 590. Luiza: Cenoura não é amarga!
 591. David: Éh sim!
 592. Pedro: Uma pergunta: essa fruta ela vem das árvores ou ela cresce na terra mesmo?
 593. Julia: Nasce na terra! Nas árvores!
 594. Gisele: Batata
 595. Luiza: uva!
 596. Gisele: Banana cresce em bananeira...
 597. Julia: Ela é redonda... e tem um negócio em cima.
 598. David: Abacaxi!
 599. Ana: É tipo um fiozinho em cima?
 600. Julia: Éh!
 601. Julia: tem bastante água...
 602. Gisele: Beterraba
 603. Danilo: É coco!
 604. (...)
 605. Julia: Ela é usada na comida...
 606. Gisele: cebola, alho...
 607. Ana: Pimenta? Alface, tomate...
 608. Julia: Hummm...Tomate acertou!
 609. Pedro: É industrializado...Não tem gordura...que mais?
 610. Ana: Ele vem um pacotinho? Tipo um...
 611. Luiza: É maçã!
 612. David: ...uma embalagem!
 613. Pedro: É! Vem embalagem. É líquido...
 614. Ana: É líquido! Iogurte! Que eu vi ele tomando...
 615. Pedro: Acertou! Em todas as aulas eu pego só isso!
 616. Marianna: É algo muito bom!
 617. (...)
 618. Marianna: É doce e salgado também... porque tem vezes que a gente come com doce e com salgado.

619.Luiza: Não é hambúrguer?

620.Marianna: A gente come com hamburguer também...

621.David: Pão!

622.Marianna: Acertou!

623.(...)

624.David: Porque pão é o principal do hamburguer tirando próprio hamburguer... (se justifica conversando a respeito da jogada....

625.(...)

626.Pedro: Este alimento é líquido...

627.David: água

628.Pedro: ele é fabricado e ele vem em uma embalagem...

629.Luiza: Toddynho?

630.David: Suco...

631.Pedro: hã... deixa eu pensar... Esse alimento ele é um pouco amargo.. E ele é vendido em mercado...

632.David: suco de limão..

633.Pedro: esse é um alimento muito famoso...Que todo mundo já provou...

634.David: Refri!

635.Pedro: chegou perto.. Mas não é..

636.(...)

637.Pedro: esse alimento ele concorre contra o guaraná...

638.Marianna: Coca cola? Não...

639.Pedro: É que se eu falasse qualquer coisa do gosto, todo mundo já ia saber...

640.Luiza: Mas... não é amarga a coca cola... coca cola é doce!

641.Pedro: Pra mim é meio amargo...

642.Luiza: pra mim é mais pra doce do que amargo..

643.David: Dava pra contar como coca cola? Porque coca cola de qualquer jeito é refri...

644.Pedro: Mas refri ...D2 é uma outra marca, existe coca, refri guaraná, não é tudo a mesma coisa!

645.David: Pra mim tudo é refri... Tudo é refri.

646.Pedro: Por acaso refri tem o mesmo gosto de coca?

647.Docente: Por que que vocês acham que a coca é diferente de qualquer outro refrigerante?

648.Luiza: É por caso que ela tem mais um gostinho amargo...do que... e um gostinho doce...E tem gás!

649.Pedro: Na verdade isso é porque... cada tipo de... latinha guaraná, coca.. Cada uma tem um gosto parecido! Só que a coca é mais diferente do que os outros...Ela também tem uma receita diferente...Todos tem uma receita diferente...

650.Marianna: Eu não acho a coca mais azeda...mais o outro que eu acho azedo é aquele de laranja... Que é um refrigerante né...

651.Docente: A fanta...?.

652.Marianna: É, fanta laranja, amarguinha...assim... às vezes...

653.Luiza: Eu acho mais um pouquinho azeda...do que amarga.

654.(...)

655.Pedro: é que eu tinha que dar menos de dica que eu pude... porque

- eu tentei pegar algo que é muito famoso...aí eu tipo...não podia falar muita dica, porque se eu falasse qualquer coisa mais já iam descobrir... porque se eu falasse sei lá.. Se eu falasse o líquido é preto todo mundo chutaria coca...
- 656.Marianna: café!
- 657.(...)
- 658.Pedro: Alguém já viu... foi perguntar: o moço me vende um refri e ele deu coca? Eu nunca vi... vocês já viram?
659. Luiza: Agora entendi porque tem gás...
- 660.Pedro: Então...isso daí pode ser qualquer tipo... eles explicam o que é considerado. O gosto.
- 661.David: vamos fazer as contas... Quantas coca colas vão aparecer aqui, 1,2, 3...
- 662.Pedro: Tem guaraná ali também...
- 663.(...)
- 664.Pedro: Peraí! Eu não vou perder o discurso por causa disso...
- 665.Marianna: mas não vai importar o nome... Todos são refri...
- 666.Pedro: Refri pode ser qualquer tipo de refri...fanta, fanta uva, coca, guaraná, guaraná antártica... pode ser qualquer um... uma coisa eu sei que refri é considerado coca, isso eu sei... mas, o que eu quero falar é que tipo.. Se fosse assim..então a brincadeira não faria sentido! Porque vamo.. Sei lá .. se a pessoa falasse .sei lá . isso é planta! Aí a pessoa chuta.. Há então é qualquer tipo de planta! Se fosse um nome pra todas plantas existentes... vamos supor.. Aí faria sentido? A pessoa podia falar melancia, laranja, qualquer coisa que é plantado.. Tendeu? .. por isso que eu não contei...
- 667.(...)
- 668.Docente: Olha! É utilizado xarope... por isso que tem aquele gosto que o Pedro falou no começo, né Pedro... falou que era amargo ou azedo... Uma coisa assim né Pedro?
- 669.Pedro: É não lembro quem disse que era doce... Acho que era a Luiza né...
- 670.(...)
- 671.Gisele: Sabia que a coca cola era pra ser um xarope...?
- 672.Docente: Há é?!
- 673.Gisele: Mas eles erraram na quantidade do açúcar... Daí virou a coca cola que a gente conhece hoje em dia...
- 674.Pedro: Eu já sabia disso...
- 675.Docente: como é que é?
- 676.Pedro: A coca era pra ser um xarope... Eles tavam inventando um xarope.. Só que eles acabaram colocando muito mais açúcar ...aí virou a coca e depois de um tempo eles viram que o gosto ficou bom e decidiram fazer ele como um tipo de bebida ...
- 677.(...)
- 678.Marianna: Profe.. Mas quando eu era mais pequenininha.. Eu tomava um xarope que era com gosto de coca...era coca mesmo!
- 679.Luiza: Tipo... eu Tô mostrando como que era fábrica... como que eles fazia a coca cola... com bambu, açúcar...

680. Pedro: Profe... você sabia que a coca cola já tem mais de cem anos de existência?

681. Docente: hum ...

682. Pedro: Foi feita em 1876. Tem 174 anos... que foi inventado... E prô cê sabia que já mudaram a receita da coca cola três vezes?

683. (...)

684. Pedro: Minhas aulas... Que inclusive eu vou falar sobre quatro lei de Newton...(...) Aqui da aula... eu separei aqui as coisas que eu fiz...tipo um “roteirinho” do que eu vou falar...

685. Docente: Cê quer que eu coloque alguma imagem? Compartilhar tela...

686. Pedro: Não, eu aprendi a compartilhar tela.

687. Docente: Compartilhe aqui conosco, aí que lindo!

688. Pedro: Aí...Aqui tá primeira lei de Newton sobre o que vou falar, segunda lei de Newton, terceira lei de Newton, e aqui é a quarta lei de Newton ... esses é os que eu vou falar hoje.

689. Ana Luiza: Hoje é a aula da quarenta lei de Newton!

690. Pedro: É a Ana Luiza me ajudou a fazer tipo uns resumos...aí eu dei algumas dicas aí ela estudou um pouco... A primeira lei de Newton é a lei da inércia ... A primeira lei de newton estabelece que um corpo tende a permanecer em repouso ou em movimento retitunel... ãh... uniforme caso é resultado das forças que agem sobre ele...

691. Pedro: A inércia, a primeira lei de Newton... ela éh...como o movimento pode fica parado, mas se a gente fizer força o movimento éh... se move... objeto (...) E a segunda lei de Newton... é o princípio fundamental da dinâmica... afirma que toda a força é resultado que atua sobre um corpo é igual ao produto de sua massa pela aceleração, isso daí a gente já tinha estudado em uma aula, que era como que a gente consegue calcular o nosso peso... que éh era vendo a nossa massa vezes a aceleração (...) Isso daqui muita gente não veio no dia, mas a gente já tinha estudado como que a gente pode calcular o nosso peso, usando a massa como exemplo e a aceleração do nosso planeta que era de 9,8 metros por segundo.

692. Docente: A gente fez numa aula essa continha né Pedro...

693. Pedro: Sim!

694. (...)

695. Pedro: Alguém aí ficou com dúvida na segunda lei de Newton?

696. (...)

697. Pedro: E olha o que que eu tô tomando de novo no meio da reunião? (mostra um copinho de iogurte rosa).

698. Gisele: Iogurte!

699. Ana Luiza: Iogurte!

700. Pedro: Acertou!

701. Gisele: isso é típico seu né Pedro..

702. Pedro: É iogurte eu tomo em toda reunião... quase toda na verdade.

703. Ana Luiza: Você é um viciado em iogurte...

704.Pedro: Eu não!

705.(...)

706.Pedro: Sim! Isso daqui é só coisa de nono ano mesmo, isso daqui é coisa básica só que não...

707.(...)

708.Pedro: A quarta lei de Newton é a lei da gravitação universal... todo corpo de massa representa uma força tração em relação a outros corpos em função de suas massas e da distância entre eles. Isso foi a primeira coisa que a gente estudou...que é a gravitação universal... que todos os objetos que existem têm uma gravidade e dependendo da massa ele tem uma força que te prende.

709.(...)

710.Ana Luiza: Eu não entendi...

711.Pedro: Então... O Newton nos ensinou que todo corpo continua em seu estado de repouso ou movimento, a menos que seja forçado a mudar daquele estado, quem tá parado fica parado, quem tá andando continua andando, sem mudar sua velocidade, isso significa que nós humanos a gente tem dois estados: movimento e repouso. Mas, também... éh... a gente é forçado a mudar, que hoje em dia é algo tão comum a gente conseguir andar que só da gente pensar a gente já anda sem perceber... então por isso que está ali falando que a menos que a gente seja forçado a mudar daquele estado de repouso, quem tá parado fica parado, quem tá andando fica andando ... Entendeu agora?

712.Ana Luiza: Agora eu entendi...

713.Pedro: Ôh! E uma coisa isso daí vai ajudar você é muito nos anos pra frente.. Tem coisa aí que você só aprende quando você tá no oitavo ano e nono!

714.Pedro: Ela (Ana Luiza) fez um bloco de notas pra me ajudar a resumir...porque depois eu vou ter que resumir muita coisa pra os outros que irão entrar, e ... pra me adiantar a Ana Luiza tá me ajudando...

715.Docente: e se formos pensar que tudo começou com um grãozinho de feijão né... a gente começou com peso e massa...

716.Pedro: Aham ... pior que minha aula inteira e se for contar todas as horas que tem no zoom, um dia de duração no mínimo, começou com coisa de feijão, quanto pesa um feijão? Sim, mas pior que é verdade... começou por causa de um feijão...

717.Docente: Tua aula começou com um feijão... legal isso né?!

718.Pedro: Uhum... (Concordando) a gente fez.. tudo começou por causa de um feijãozinho...

719.(...)

720.Pedro: Tem muita aulas que eu não lembro... por causa do começo que.. eu fazia mais isso pra ganhar ponto! Agora eu já tô fazendo coisa mais adiantado!.. É tá bem melhor! Só que no começo eu fazia pra ganhar ponto mesmo...aí.. tem muita coisa que eu não lembro.. eu explicava pesquisava explicava e cabou!

721.Docente: Entendi...

722.Pedro: Tipo.. meia hora depois que acabou a reunião eu já

- esquecia..
723. Ana Luiza: Então...imagina! Os outros quinto anos vendo o que a gente estuda!
724. Pedro: Tô imaginando as profe dos outros anos... vendo a gente adiantado...
725. Ana Luiza: Né! (concordando)
726. Pedro: Antes chamavam a gente da pior turma né!
727. Docente: verdade...
728. Docente: O Pedro eu achei interessante uma coisa que você falou.. sobre a nota...que no começo vc respondia as coisas mais pra conseguir nota... e agora você faz pro teu conhecimento... pra tua vida mesmo né...
729. Pedro: Sim, tipo ainda tudo improvisado, sabia que todas as dúvidas que eu tiro é improvisado? tudo que eu falo é improvisado... não tem nenhum roteiro... eu ... eu pesquiso um pouquinho, éh.. .sei o que vou explicar, no dia explico... se tiver alguma duvida eu penso em uma resposta e falo! Eu já penso no que ser a eles podem ter duvida ... nisso, naquilo...
730. Ana Luiza: É verdade isso é muita verdade! porque cê ate falou lá na reunião numa reunião que a gente tava planejando.. cê falou que se você falasse desse assunto.. se eles entenderia.. já que eles tão novo aqui nas reunião do zoom...
731. Pedro: pior que a Ana Luiza viu mesmo que eu tava preocupado do que eu dizer. E como eu resumir tanta coisa!
732. Ana Luiza: Né! (concordando)
733. Docente: Então... isso significa que não foi improvisado... na sua cabeça você estava organizando o seu pensamento de como você ia fazer ... então não foi improvisado ...você organizou todo um pensamento...

ANEXO II – MATERIAL DIDÁTICO APOSTILA DE CIÊNCIAS



Sobre os nutrientes e os alimentos, analise o cartaz de uma campanha lançada pela Unicef com os personagens da Turma da Mônica.



PROJETO Unicef – Turma da Mônica. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_9464.html>. Acesso em: 24 dez. 2018.

- a) O que a frase que aparece no início do cartaz significa?
Que a alimentação saudável precisa ser variada.
- b) Circule, no cartaz, o trecho que explica a importância dos alimentos. Os alimentos fazem o seu corpo funcionar e dão energia para você brincar, correr e estudar.
- c) Que alimentos representados no cartaz são ricos em proteínas, um nutriente construtor?
Leite, ovos, queijo, peixe e carne, principalmente.
- d) Qual é a importância das frutas, verduras e legumes em nossa alimentação?
Esses alimentos fornecem vitaminas, sais minerais, fibras, além de energia e proteínas.

ANEXO III _ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a) Responsável:

Gostaríamos de convidar o(a) estudante PIETRO DANIEL GUEDES

_____, sob sua responsabilidade, para participar da nossa pesquisa de mestrado com título **O SABOR DO SABER: AS DIMENSÕES DA INCORPORAÇÃO DOS GOSTOS NA ESCOLA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO**. O objetivo desta pesquisa é apontar alternativas educacionais que explorem a transformação da relação das crianças com a alimentação, haja vista que com refeições cada vez mais rápidas, elas não têm mais tempo para pensar no que comem, quanto menos em como comem. Resignificar esse saber, o sabor do saber está interposto ao indivíduo de forma *psicossociológica* desde o seu nascimento, pois ao se alimentar se alimentam discursos, e especificamente, na escola, este saber se mostra todos os dias (CURTIS, 2015). Esclarecemos também que a participação do estudante é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação desta a qualquer momento antes da publicação desta pesquisa, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao estudante e/ou aos seus responsáveis legais. Ao assinar esse termo, o(a) senhor(a) também estará autorizando o registro fotográfico e a filmagem das aulas e utilização da imagem e voz do estudante sob sua responsabilidade, em caráter definitivo e gratuito, decorrentes da sua participação na pesquisa. Esclarecemos que toda e qualquer imagem e voz somente poderão ser utilizadas para fins acadêmicos, podendo, portanto, ser exibidas em relatórios parcial e final do referido mestrado, em apresentações áudio-visuais sobre a pesquisa, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como eventualmente disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos. Garantimos que todas as informações do estudante sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, sempre preservando a identidade do mesmo. Os benefícios esperados para o estudante são sua interação com o meio acadêmico, permitindo que este participe do desenvolvimento de uma pesquisa científica e conheça as próximas etapas de ensino, como é o caso do curso de mestrado. A participação nesta pesquisa não apresenta qualquer malefício ou risco às integridades física e moral dos estudantes envolvidos, pois essa não só atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, como ainda incentiva os direitos básicos garantidos pela Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

pesquisa seja publicada.

Matinhos 25 de maio 2020.

Pesquisadora Responsável:

Joziane Ap. Rates de Castro

RG.: 9.764.452-7

E-mail: jozzycastro@gmail.com

Programa de mestrado:

Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Site do programa: www.profciamb.ufpr.br

Eu, Simone Nunes da Silva
(Nome completo **DO RESPONSÁVEL**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária do estudante sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.
Data: 25/05/20 Assinatura do responsável: [Assinatura]

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

Eu, Dani Antene Nunes da Silva
(Nome completo **DO ESTUDANTE PARTICIPANTE** da pesquisa), regularmente matriculado na turma 5 D, tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.
Data: 25/05/20 Assinatura do estudante: [Assinatura]

Eu, Simone Nunes da Silva
 _____, nacionalidade brasileira, portador(a) do
 RG nº 4.978.456-2, órgão expedidor SSP. PR, e
 inscrita no CPF nº 775.665.219-34 autorizo o (a)
 adolescente/filho(a) Davi Antonio Nunes da Silva
 _____, com 10 anos de idade, conforme documento de identidade sob nº
 _____, de quem sou mãe (relação
 de parentesco) a participar da Sequência Didática Alimenta. Ensina organizada e
 planejada pela professora Joziane Castro, docente permanente do quadro de magistério
 da prefeitura municipal de Matinhos, no litoral do Paraná. A sequência didática faz parte
 da pesquisa **O SABOR DO SABER: AS DIMENSÕES DA INCORPORAÇÃO DOS
 GOSTOS NA ESCOLA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO**, e os
 encontros se formalizarão via *plataforma virtual Zoom* nas segundas, terças, quartas e
 quinta -feiras, às 10h. e 30min. das semanas ordenadas via cronograma abaixo:

MAIO GRUPO DE ESTUDOS ALIMENTA. ENSINA				
	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
SEG	10/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	17/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	24/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	31/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?
TER	11/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	18/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	25/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	01/06 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?
QUA	12/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	19/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	26/05 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?	02/06 O que é uma sequência didática? Como ela é planejada e avaliada?

ANEXO IV – ESQUETES DO SOLDADO DO PÃO (JOZIANE CASTRO E LUCAS ROMÃO, 2020).

