

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

CÍNTIA HOFFMEISTER RIZZI

“É BOM PORQUE TEM GOSTO BOM”

**O LUGAR DO PRAZER E DO GOSTO NAS CONCEPÇÕES SOBRE
ALIMENTAÇÃO E NAS PRÁTICAS ALIMENTARES DE CRIANÇAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE OSÓRIO/RS NO CONTEXTO DO PROGRAMA
NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)**

PORTO ALEGRE

2019

CÍNTIA HOFFMEISTER RIZZI

**“É BOM PORQUE TEM GOSTO BOM”
O LUGAR DO PRAZER E DO GOSTO NAS CONCEPÇÕES SOBRE
ALIMENTAÇÃO E NAS PRÁTICAS ALIMENTARES DE CRIANÇAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE OSÓRIO/RS NO CONTEXTO DO PROGRAMA
NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)**

Dissertação de Mestrado em Antropologia Social
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Antropologia Social pelo
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eunice de Souza
Maciel

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Rizzi, Cíntia Hoffmeister

"É BOM PORQUE TEM GOSTO BOM" O lugar do prazer e do gosto nas concepções sobre alimentação e nas práticas alimentares de crianças em escolas públicas de Osório/RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). / Cíntia Hoffmeister Rizzi. -- 2019.

169 f.

Orientador: Maria Eunice de Souza Maciel.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. alimentação escolar . 2. infância. 3. políticas públicas. 4. sentidos. 5. socialização. I. Maciel, Maria Eunice de Souza, orient.II. Título.

CÍNTIA HOFFMEISTER RIZZI

“É BOM PORQUE TEM GOSTO BOM”

**O LUGAR DO PRAZER E DO GOSTO NAS CONCEPÇÕES SOBRE
ALIMENTAÇÃO E NAS PRÁTICAS ALIMENTARES DE CRIANÇAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE OSÓRIO/RS NO CONTEXTO DO PROGRAMA
NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)**

Dissertação de Mestrado em Antropologia Social
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Antropologia Social pelo
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eunice de Souza
Maciel

Porto Alegre, 29 de agosto de 2019.

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Maria Eunice de Souza Maciel
Departamento de Antropologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Ceres Gomes Víctora
Departamento de Antropologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Maurem Ramos
Departamento de Nutrição
Faculdade de Medicina
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. José Arimatéa Barros Bezerra
Departamento de Estudos Especializados
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Ceará (UFC)

*Aos meus filhos, Iara, Heloísa e Jonas,
crianças lindas que me ensinam a viver
todos os dias*

AGRADECIMENTOS

A escrita de um trabalho é um processo longo, árduo e solitário. Ao mesmo tempo, nunca estive sozinha e contei com o apoio de muitas pessoas durante minha jornada que iniciou com a decisão de fazer o mestrado e que finaliza nesse momento.

Primeiro, gostaria de agradecer e prestar minha homenagem a todos os professores e professoras que passaram por minha vida, que me ensinaram as primeiras letras para que eu posteriormente pudesse ler o mundo através da antropologia.

Gratidão a todos os professores do PPGAS/UFRGS que através das aulas e discussão de ideias, textos e etnografias contribuíram para minha formação, em especial, a professora Maria Eunice Maciel que generosamente me guiou nesse percurso, orientando esse trabalho e contribuindo com seu tempo e seu olhar atento ao que escrevi.

Aos professores Maurem Ramos, José Arimatéa Barros Bezerra e Ceres Gomes Víctora por aceitarem o convite para a banca, por sua disponibilidade para a leitura desse trabalho e por me presentear com suas contribuições.

Aos colegas do mestrado pelas conversas, debates e diálogos que contribuíram para a formação de ideias que fazem parte dessa dissertação.

Agradeço aos colegas de trabalho da 11ª Coordenadoria Regional de Educação, lugar onde tomei contato pela primeira vez com a alimentação escolar e onde as primeiras questões floresceram, em especial a Andréa Marculino, parceira de gostosas conversas.

Às diretoras e toda equipe diretiva que acolheram minhas ideias e generosamente abriram as portas das escolas para que eu pudesse participar de suas rotinas e conviver com as crianças. Aos meus colegas professores e professoras que pelo apoio e pelas conversas na hora do recreio e em outros momentos contribuíram para o desabrochar de algumas reflexões.

Às merendeiras pelo especial trabalho de preparar a merenda e pelas conversas cedidas em meio aos seus afazeres.

Às meninas e meninos que foram muito especiais durante todo o trabalho de pesquisa, verdadeiros amigos que contribuíram com sua ajuda para que a “sora” terminasse seu trabalho e que com seus desenhos, sorrisos e brincadeiras tornaram a jornada mais alegre.

À minha família, base primeira de aprendizado para a vida, que tornou possível parte das trajetórias e escolhas feitas por mim ao longo da vida e, em especial, à minha mãe sempre atenta a minha rotina atribulada de trabalho, estudos e cuidados com meus filhos, preocupava-se com minha saúde e me dedicava palavras de conforto que foram muito importantes.

Aos meus sogros, Sílvia e Enaldo, que levando meus filhos durante todos os finais de semana para sua casa, possibilitaram que eu tivesse esse tempo livre para estudar e escrever.

Ao Olavo, meu grande amor, companheiro de vida e incentivador dessa e nessa caminhada, pela parceria, carinho, escuta, presença, pelas trocas de ideias e sugestões que inspiraram algumas reflexões. Aos meus filhos, que suportaram, com saudades de mim, a “ausência” de sua mãe para realizar essa dissertação.

E a todos aqueles que contribuíram para que eu chegasse até esse momento, ouvido, dialogando, incentivando ou, simplesmente, me querendo bem.

RESUMO

Essa dissertação é uma reflexão sobre práticas alimentares de crianças na escola e suas concepções sobre alimentação no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em Osório, região Litoral Norte Gaúcho – Brasil. Partindo da visão da escola como um espaço social alimentar, o objetivo é conhecer as práticas alimentares e concepções sobre nutrição e alimentação que as crianças têm - que incluem alimentos que lhes são oferecidos na merenda escolar, alimentos que eles compram na cantina da escola e alimentos que eles trazem de casa - no contexto escolar. A partir de uma abordagem antropológica da alimentação e também da tomada de crianças como sujeitos sociais, o estudo debate sobre o uso da própria metodologia e instrumentos da antropologia, pesquisando o complexo cultural que leva ao que as crianças entendem como “saudável” e “gostoso”, revelando a existência de alguma tensão entre essas duas categorias e apresentando a preeminência do prazer em suas escolhas alimentares. A emergência e problematização dessas categorias encaminham as reflexões ao questionamento de como são construídas e acionadas por parte das crianças e demonstraram, além disso, que as escolhas alimentares são baseadas mais do que numa sensação “natural” que as orienta, ligadas aos sentidos, mas apresentam-se também enquanto um constructo social aprendido no processo de socialização. Esse construto social é mental, mas também corporal, e está ligado aos sentidos e percepções, uma vez que alimentar-se significa sabor e prazer, em geral, mas também inclui um processo complexo de compreensão e interpretação de categorias como "saudável", "orgânico", "natural" e outras, além de dividir a alimentação diária em categorias que definem tipos apropriados de alimentos para cada refeição específica - café da manhã, almoço, lanche e assim por diante. As reflexões produzidas nesse trabalho podem contribuir para o debate sobre alimentação na infância e políticas públicas de alimentação escolar no Brasil.

Palavras-chave: alimentação escolar, infância, sentidos, políticas públicas, escola, socialização.

ABSTRACT

This dissertation reflects on the alimentation of children at school and their conceptions and representations involved in feeding practices into the context of the National School Feeding Program (PNAE), in Osório, North Coast of Rio Grande do Sul, the southernmost state of Brazil. Starting from the conception of the school as a social feeding space, our objective is to know feeding practices – that includes food that are offered to them in school meal, food that they buy in the school's canteen and food that they bring from home – and conceptions surrounding nourishment and eating that children have in the school context. From an anthropological approach to feed and also from taking children as social subjects, we debate on the use of anthropology's own methodology and instruments by researching the cultural complex that leads to what children understand as “healthy” and “tasty”, revealing the existence of some tension between these two categories and presenting the preeminence of pleasure in their food choices. The emergence and problematization of these categories leads the reflections to the question of how they are constructed and triggered by the children and demonstrates, moreover, that the food choices are based on a social construct learned and produced in the process of socialization, more than on a "natural" sense that guides them. This social construct is mental but also bodily and is linked to the senses and perceptions, once feeding means taste and pleasure, overall, but also includes a complex process of understanding and interpreting categories as “healthy”, “organic”, “salutary” and others, as well of dividing daily feeding in categories that defines appropriated kinds of food for each specific meal – breakfast, lunch, snack and so on. The reflections produced in this work can contribute to the debate about childhood feeding and school feeding public policies in Brazil.

Keywords: scholar food, childhood, senses, public policies, school, socialization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CFN – Conselho Federal de Nutricionistas
CGPAE – Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CME – Campanha de Merenda Escolar
CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
COTAN - Coordenação Técnica de Alimentação e Nutrição
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EAN – Educação Alimentar e Nutricional
DCNTs – Doenças Crônicas Não Transmissíveis
DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada
DIRAE – Diretoria de Ações Educacionais
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Rural
EPI – Equipamentos de Proteção Individual
FAO - Food and Agriculture Organization (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura)
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FISI – Fundo Internacional de Socorro à Infância
LOSAN - Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar
PAE – Programa de Alimentação Escolar
PMA - Programa Mundial de Alimentos
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN – Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
RS – Rio Grande do Sul
RT – Responsável Técnica
SAN – Segurança Alimentar e Nutricional

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

SISAN – Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional

SUS – Sistema Único de Saúde

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF – United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para Infância)

USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A ETNOGRAFIA COMO PERCURSO E EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA.....	25
1.1. O percurso percorrido: do trabalho da 11ª CRE para as escolas.....	34
1.2. Ser criança	36
2 BREVE PANORAMA DA DISCUSSÃO SOBRE ALIMENTAÇÃO E INFÂNCIA.	41
2.1. As transformações no modo de produção de alimentos e seus impactos: o sistema agroalimentar mundial globalizado.	41
2.2 O papel da propaganda nas escolhas e consumo alimentares e a supermercadização da alimentação	44
2.3 Outras discursividades em torno do saudável.....	46
3 HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	51
3.1 O direito à alimentação adequada, segurança alimentar e nutricional e criação de políticas públicas no Brasil: a trajetória do PNAE.....	51
3.2 Alimentação escolar e agricultura familiar no Litoral Norte Gaúcho	57
3.3 O PNAE como é executado pela 11ª CRE.....	60
3.3.1 Cardápios.....	62
3.4 A alimentação como prática pedagógica	70
4 AS ESCOLAS E AS CRIANÇAS: RELATOS E REFLEXÕES DE CAMPO.....	75
4.1. Escola Construindo Saberes	79
4.2. Escola Arte de Educar.....	82
4.3. Atividade 1 - O que são alimentos saudáveis?.....	85
4.3.1. Escola Construindo Saberes.....	85

4.3.2 Escola Arte de Educar	92
4.4. Atividade 2 - Alimentos Gostosos.....	99
4.4.1 Escola Construindo Saberes	99
4.4.2 Escola Arte de Educar	103
4.5. Atividade 3 - Ontem, hoje e amanhã.....	110
4.5.1 Escola Construindo Saberes	110
4.5.2 Escola Arte de Educar	117
4.6. Atividade 4 - Sobre o que compram na cantina	125
4.6.1 Escola Construindo Saberes	125
4.6.2. Escola Arte de Educar	127
4.7. Atividade 5 - Entrevista das crianças com seus familiares	131
4.7.1 Escola Construindo Saberes	131
4.7.2. Escola Arte de Educar	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES.....	148
APÊNDICE 1 ROTEIROS DE ENTREVISTAS ABERTAS.....	149
APÊNDICE 2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	151
2.1 Atividade 1 – Alimentos saudáveis	151
2.2. Atividade 2 – Alimentos gostosos	151
2.3. Atividade 3 – Ontem, Hoje e Amanhã	152
2.4. Atividade 4 - Sobre o lanche, que compram na cantina e outras questões.....	152
2.5. Atividade 5 – Entrevista com familiares.....	153
APÊNDICE 3 TERMOS DE CONSENTIMENTO	153

INTRODUÇÃO

Em constante transformação, a alimentação humana como prática que está situada tanto na esfera da natureza, porque é um ato biológico indispensável à manutenção da vida, e na esfera da cultura por apresentar significações culturais dependendo da sociedade em que ocorre, recebe atenção de diversas áreas do conhecimento¹ que refletem desde questões sobre saúde e nutrição até os significados simbólicos que esse ato engloba. Pensando a alimentação transformada em comida², emergem questões relativas à compreensão do ato alimentar enquanto ato cultural, sendo ela portal de acesso à cultura (MACIEL, 2007, p.7). Assim, a antropologia da alimentação busca compreender as dimensões sociais da comida, desnaturalizando-a com o intuito de refletir sobre seus significados simbólicos, as mensagens que ela expressa e as relações entre hábitos e padrões alimentares (WOORTMANN, 2013, p.5).

O que, como, quando e com quem comemos são questões norteadoras da antropologia da alimentação e tentar respondê-las pode descortinar todo um sistema de classificações de uma sociedade sendo a alimentação, como prática cotidiana, reveladora. Para Lévi-Strauss (1975), é estruturante do social e “(...) um idioma, uma mensagem entre os seres humanos que pode revelar saúde, bem-estar e doença”, além de aspectos históricos, psicológicos e culturais ou como Mary Douglas afirmou: “Se a comida é um código (...), as mensagens que ela codifica serão encontradas num padrão de relações sociais expressada em categorias alimentares, portanto, codificam eventos sociais” (DOUGLAS, 1975, p.61 *apud* WOORTMANN, 2013, p.11). Assim, a análise de categorias alimentares em um lugar e num período específico, como no caso desse estudo, e de suas regras como, por exemplo, os modos à mesa, só se tornam significativas como parte de uma concepção geral do universo. As regras só fazem sentido para quem entende que esse significado envolve a totalidade de uma experiência vivida; para considerá-las sozinhas, o que é provável que seja encontrado, é acima de tudo sem sentido (DOUGLAS, 1979, p.147).

¹ A alimentação pode ser considerada um fato social (Durkheim), pela possibilidade de ser pensada inserida num sistema agroalimentar mundial, que engloba diversas questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e de saúde e para que seja possível seu entendimento, o diálogo entre muitas disciplinas se faz necessário: antropologia, sociologia, economia, direito, agronomia, biologia, medicina, nutrição, comunicação social, gastronomia, psicologia, etc.

² Roberto Da Matta (1986, p.37), ao analisar práticas alimentares e dizeres populares sobre a comida, distinguiu comida (cultural) de alimento (biológico), mostrando “(...) como a comida vale tanto para indicar uma operação universal – o ato de alimentar-se – quanto para definir e marcar identidades pessoais e grupais, estilos nacionais e regionais de ser fazer, estar e viver”.

Considerando tais discussões, investigar como ocorrem as práticas alimentares das crianças, suas concepções e representações sobre a merenda na escola, abarcadas também como práticas de consumo (BAUMAN, 2008) que estão relacionadas às escolhas que o ser humano enquanto onívoro faz (FISCHLER, 1979) apresenta-se como algo necessário do ponto de vista antropológico na medida em que através desse ato cotidiano³ é possível compreender a sociedade mais abrangente nos mais variados processos que envolvem a alimentação. É na infância que iniciamos a aprendizagem dos hábitos e costumes que nortearão nossas práticas ao longo da vida e a escola, apresenta-se como *locus* privilegiado para a observação e decodificação desses aspectos.

A partir dessa discussão, foram escolhidas para o estudo duas escolas públicas⁴ no município de Osório, no Rio Grande do Sul, para a observação das práticas alimentares de crianças, com idades que variam de onze a quatorze anos, na hora da merenda – no refeitório, na cantina⁵, no pátio ou na sala de aula – no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O objetivo da pesquisa é investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças nessas duas escolas, a partir do olhar antropológico, compreender o que tais práticas, escolhas, evitações e outros processos alimentares cotidianos podem revelar sobre o sistema de classificações presente em nossa sociedade considerando as transformações que a alimentação vem sofrendo atualmente e que significados simbólicos podem ser revelados com a finalidade de contribuir com o debate sobre processos alimentares e políticas públicas para a alimentação escolar no Brasil.

Para iniciar essa discussão, apresento brevemente uma passagem de meu diário de campo.

Cheguei à escola⁶ no início da tarde e fiquei na sala dos professores. As duas merendeiras estavam varrendo a sala com pressa, pois precisavam ir logo para a cozinha preparar o lanche que demandava tempo para ficar pronto. Perguntei o que era. “Elas

3 DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis, Vozes, 1996. Parte 2, cap. “O Prato do Dia”, p. 231.

4 Priorizou-se para o estudo, idas a campo em uma escola urbana, situada em área central da cidade e uma escola localizada na periferia. Essa escolha justifica-se pela possibilidade um contraponto nas formas como a alimentação escolar acontece, desde as compras, preparo e consumo da merenda até as diferenças sociais e econômicas dos interlocutores da pesquisa.

5 A cantina escolar é um estabelecimento comercial de venda de lanches.

6 O nome da escola não será mencionado por questão de sigilo. Essa é uma questão ética delicada, pois estamos submetidos dentro da Antropologia, e nas demais disciplinas das ciências humanas, às normas éticas estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº510 de 7 de abril de 2016. Há inúmeros trabalhos que discutem essa questão que para a Antropologia parece, na maioria das vezes, difícil de contemplar devido à especificidade da etnografia como uma ferramenta inerentemente descritiva. A possibilidade de uma descrição detalhada, mesmo sem mencionar nomes e lugares, pode revelar quem são os atores e o onde a pesquisa aconteceu. Discutirei e problematizarei essa questão mais adiante.

responderam juntas: 'Pizza'. Comentei: "As crianças devem adorar!" E uma delas respondeu: "Sim, é um dos lanches preferidos. Quando tem, não sobra!" Elas terminaram de varrer, se despediram de mim e saíram. Fiquei por lá conversando com os professores e com a diretora e terminando de preparar as aulas de Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio para a semana seguinte.

Às 15h e 45 minutos "bate o sinal" para o recreio. As crianças e adolescentes saem eufóricos para o pátio de forma rápida ou até mesmo correndo. É um momento de agitação, barulho e alegria no ambiente. Eu também saio para flunar pelo pátio e observar a movimentação. Muitos se dirigem ao refeitório, outros ficam nas salas e consomem o lanche que trouxeram de casa, outros ficam espalhados pelo pátio coberto jogando ping-pong, ou raquetes, outros conversam enquanto assistem aos jogos e outros ficam na fila da cantina para comprarem um lanche. A escola é ampla e na parte aberta do pátio, estudantes jogam futebol, vôlei ou simplesmente brincam, conversam, assistem quem está jogando ou mexem no celular. As atividades realizadas nesse momento são muitas e os estudantes ficam à vontade fazendo o que lhes dá prazer.

Prazer parece ser uma definição adequada para esse momento do dia na escola e para começar essa descrição. Alimentar-se é uma necessidade biológica, mas ao mesmo tempo é algo ligado aos sentidos e ao prazer. Além disso, aspectos simbólicos de uma cultura, sociedade ou grupo podem ser apreendidos e revelados. Depois de terminados três períodos de atividades pedagógicas que exigem dos estudantes concentração e disciplina, o prazer toma conta da escola e comer faz parte desse momento. Para muitos, é a hora mais aguardada da tarde.

Minha presença na escola não é estranha aos professores e demais trabalhadores, pois sou professora lá, mas para as crianças do turno da tarde, sou novidade. Após o recreio, entro na sala de uma das turmas do 6º ano, acompanhada da professora que ministra a disciplina de educação física. Junto com ela, entram dois estudantes estagiários que fazem observação da turma e das aulas. Noto os olhares curiosos e ansiosos das crianças para saberem o que eu fazia ali. A professora me apresenta rapidamente aos estudantes, em torno de 25, e logo me passa a palavra. Me apresento e digo que vou fazer uma pesquisa sobre alimentação e que gostaria muito de saber que ideias eles possuem sobre esse assunto. O lanche servido foi pizza de atum e iniciei uma conversa sobre o que eles achavam desse lanche. Todos começaram a falar ao mesmo tempo, muito dispostos a expressarem suas opiniões. A maioria das crianças mencionou que esse é um dos lanches de que mais gosta, mas uma das meninas, me disse: "Eu gosto de pizza, mas só a da pizzaria. Em casa e na

escola eu não gosto. A massa daqui é muito grossa e eu não gosto de atum”. Outro menino ao fundo da sala gritou: “Gosto de tudo o que é de comer!”. Todos nós achamos graça de sua colocação e rimos.

O primeiro contato com as crianças me deixou ansiosa para iniciar a pesquisa que pretende responder: Que concepções sobre alimentação as crianças possuem e como se apresentam em suas práticas alimentares em escolas estaduais de Osório – RS? E o que isso pode revelar sobre práticas, escolhas e processos alimentares cotidianos, estilos de vida, representações simbólicas e coletivas do ato alimentar no contexto do PNAE, considerando a realidade alimentar atual e as transformações pelas quais a alimentação vem passando?

Essas são inquietações norteadoras da pesquisa e que permitiram as reflexões apresentadas nessa dissertação.

Uma questão importante de ser esclarecida é: porque investigar práticas alimentares com crianças em escolas?

Dimensão central na vida humana, a alimentação é um dos temas mais importantes para a Antropologia e tem sido objeto de reflexão desde seu nascimento, considerada mais do que uma resposta biológica à satisfação de uma necessidade indispensável à manutenção da vida, ela é um pilar da cultura e está ligada a existência e aos significados que são atribuídos àquilo que é ingerido. Fischler (1995) corrobora com essa ideia ao dizer que o alimento é fundador de identidade: “O modo como comemos ordena o modo como nos apropriamos do mundo”.

Como prática simples e cotidiana pode revelar muito sobre a vida de todos os dias em sua forma mais concreta, sendo um lugar de leitura das diferenças sociais e das formas de sociabilidade.

Assim, investigar como acontecem as práticas alimentares de crianças na escola pode ser reveladora das dinâmicas sociais nas quais tais práticas estão inseridas e de aspectos da cultura local, pois “(...) a alimentação (e as representações e o imaginário que a sustenta) não é somente um ‘fenômeno social total’ (Mauss), mas um ‘fenômeno humano total’, - segundo a feliz expressão de Morin (1973)” (POULAIN, 2004, p. 268-269).

Para a pesquisa de campo selecionei duas escolas. A primeira é a escola na qual trabalho como professora de sociologia e filosofia para o ensino médio, que chamarei de *Escola Construindo Saberes*⁷.

A *Escola Construindo Saberes* pertence à rede estadual e oferece as modalidades de ensino fundamental séries finais (6º ao 9º ano), ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos três turnos. Situa-se em área próxima ao centro da cidade e recebe crianças, adolescentes e adultos dos bairros do entorno, de outros mais distantes, que ficam na periferia e, ainda, do Balneário de Atlântida Sul, situado a 25 quilômetros do centro de Osório. Apresenta, dessa forma, certa heterogeneidade social e econômica por agrupar em seu espaço estudantes de camadas sociais baixas, médias e altas, característica comum às escolas públicas (estaduais e municipais) do município que apresentam boa avaliação por parte da população que não vê diferenças significativas de qualidade entre as escolas públicas e particulares, optando por matricular seus filhos, na maioria das vezes, em escolas públicas⁸. Essa heterogeneidade na escola parece refletir uma característica que é também da cidade. Há bairros que abrigam camadas altas e médias, incluindo o centro; mas em bairros periféricos aparece também essa heterogeneidade porque residem habitantes de camadas médias e baixas, porém apresentam majoritariamente habitantes de camadas baixas⁹.

A *Escola Arte de Educar* é uma escola que oferece as mesmas modalidades de ensino que a *Construindo Saberes*, funcionando também nos três turnos. Situa-se em área periférica da cidade, apresentando a mesma heterogeneidade social e econômica da outra escola, abrigando mais estudantes de seu entorno, mas também, há alunos de bairros mais distantes e periféricos. Um deles, chamado “invasão” pode ser caracterizado pela origem diversa de seus habitantes e pela maior precariedade de suas condições de vida se comparados com outros bairros da cidade caracterizados pela residência de habitantes de camadas baixas. As avaliações por parte dos

⁷ Por questões de ordem ética, que abordarei mais adiante, não citarei o nome das escolas nem de meus interlocutores nessa pesquisa, estes últimos tiveram os nomes trocados para preservar sua privacidade.

⁸ Esse dado faz parte de minhas percepções, que correm o risco de serem vagas por não estarem embasadas em pesquisa sobre a visão e a avaliação que a população de Osório tem sobre a qualidade da educação pública. Tais percepções emergiram de conversas informais com amigos, integrantes de camadas médias e altas da sociedade osoriense, colegas de trabalho e pais de estudantes, que optaram por matricular seus filhos em escolas públicas por avaliarem que as escolas particulares ofereceriam qualitativamente uma educação similar. Muitos professores conhecidos meus que atuam em tais escolas também trabalham em escolas públicas e afirmam que ministram as mesmas aulas em ambas as escolas. A diferença residiria na questão da infraestrutura que as escolas particulares conseguem oferecer aos estudantes que não é a mesma nas escolas estaduais por razões de investimento. Eu mesma partilho dessa visão e meus filhos também estudam em uma escola pública estadual.

⁹ Quando me refiro a camadas médias ou baixas, utilizo com sentidos semelhantes ao usado em trabalhos como os de Fonseca sobre grupos populares (ver FONSECA: 2004).

estudantes e seus familiares a respeito da qualidade do ensino também são semelhantes às avaliações da *Construindo Saberes*.

Alguns critérios foram levados em conta para a seleção do ambiente escolar como campo de pesquisa e das escolas em questão.

Considerando que o foco dessa pesquisa é compreender e refletir sobre práticas alimentares e concepções sobre alimentação que as crianças possuem, julguei pertinente realizar o estudo dentro de escolas por apresentarem-se como espaço privilegiado para a observação das crianças em suas interações com outras crianças na hora do lanche. Além disso, o trabalho que desenvolvi entre 2014 e 2018 como assessora para alimentação escolar na 11ª Coordenadoria Regional de Educação (11ª CRE-SEDUC/RS) permitiu conhecer o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a emergência de questões e reflexões sobre as relações entre políticas e alimentação e práticas alimentares.

Quanto à seleção das escolas mencionadas para a realização da pesquisa, julguei necessário considerar alguns aspectos. O primeiro deles, que me levou a selecionar a *Escola Construindo Saberes*, é a minha relação de proximidade com a diretora da escola e com os demais funcionários e da facilidade que encontrei em estar lá por ser também professora daquela instituição, otimizando meu tempo. Com a *Escola Arte de Educar* também tenho relações de proximidade que se construíram a partir de meu trabalho como assessora pedagógica na 11ª CRE. Outro aspecto considerado para a escolha das escolas é de cunho geográfico, social e econômico. Minha intenção no momento da escolha das escolas era considerar as diferenças entre hábitos e concepções sobre alimentação que as crianças têm a partir de suas vivências familiares e sociais nos bairros onde vivem. A escolha desse critério teve a contribuição das ideias de Bourdieu sobre a constituição do *habitus* e do gosto, conceitos importantes como instrumental analítico para discutir concepções e práticas alimentares considerando que tais concepções e práticas são construídas através da socialização e que o gosto de alguma maneira determina tais escolhas.

Outra questão importante, considerando a escola como espaço de socialização e como um microcosmo do social, é que a partir dela é possível encontrar subsídios para pensar a alimentação enquanto ato coletivo. Sendo o ato alimentar ao mesmo tempo social, biológico e ecológico (CONDOMINAS, 1980), o ato alimentar na escola, pode ser pensado a partir da ideia de espaço social alimentar¹⁰ desenvolvida por Poulain e Proença (2003). Essa ideia contribuiu

¹⁰ Condominas (1980), antropólogo francês, após a realização de estudos sobre os Mnong Gar do Vietnã, trouxe para a Antropologia o conceito-chave de *espaço social*, que coloca a alimentação em um sistema de relações entre o social, o biológico e o ecológico. Poulain e Proença (2003) discutem esse conceito, ampliando-o, para designar esse espaço de liberdade e esta zona de imbricação entre o biológico e o cultural.

para a escolha da realização do campo no ambiente escolar porque permite refletir sobre a alimentação de crianças de maneira mais ampla. De acordo com a definição, o espaço social alimentar é

(...) uma zona de liberdade dada aos ‘comedores humanos’ por uma dupla de condicionantes materiais. De um lado, pelas condicionantes biológicas relativas ao seu estatuto de onívoro, que se impõem a ele de maneira relativamente flexível, e, de outro lado, pelas condicionantes ecológicas do biótopo no qual está instalado, que se transformam em condicionantes econômicas nas sociedades industrializadas e que tendem a se reduzir conforme se controla tecnologicamente a natureza (Poulain 1999; 2002). O espaço social alimentar é um objeto sociológico total no sentido Maussiniano do termo; quer dizer que “coloca em movimento”[...] a totalidade da sociedade e de suas instituições (Mauss, 1980) (POULAIN e PROENÇA, 2003, p.251).

Assim, na escola, é possível observar essa zona de liberdade dada aos comedores humanos, quando observamos o que as crianças escolhem comer e/ou evitar, quando trocam seu lanche com os colegas ou simplesmente se dirigem à cantina quando a oferta no refeitório não lhes agrada¹¹. Ao mesmo tempo, essa liberdade é condicionada pelos fatores do biótopo, pois as escolhas se restringem ao que o ambiente e cultura alimentar locais oferecem, pela educação alimentar herdada da família e pelas condições sociais e econômicas que determinam as escolhas e o acesso a certos alimentos.

Ainda, o conceito de espaço social alimentar é apropriado porque apresenta diferentes dimensões que contribuem para o entendimento das práticas alimentares na escola e tais dimensões apresentam-se como um cenário onde elas acontecem. Dentre as dimensões exploradas por Poulain e Proença, algumas delas oferecem possibilidades para a discussão a que me proponho. A dimensão *o espaço do comestível* discute como cada sociedade seleciona o que é ou não comestível em termos de performances adaptativas (Harris, 1985), de representações simbólicas que revelam arbitrariedades das culturas (Douglas, 1979; Kilani, 1992) e de diferenciação cultural de grupos sociais residentes em espaços geográficos equivalentes (POULAIN e PROENÇA, 2003) apresentando-se como ferramenta importante de análise.

A dimensão *sistema alimentar*, pensada como um sistema de ação que permite ao alimento chegar ao consumidor (desde a produção, processamento, transporte, venda, preparação, etc.) também é determinante do que é ofertado na escola e da aceitação dos alunos

¹¹ Essa possibilidade de escolha entre o refeitório e a cantina pode variar de acordo com as condições sócio-econômicas das crianças, com a educação alimentar que recebem da família e, ainda, com as influências advindas do consumo de propagandas.

em comer o que lhes é oferecido porque lhes é familiar. Nas escolas selecionadas para esse estudo, as compras variam entre alimentos industrializados disponíveis nos mercados locais e produtos oriundos da agricultura familiar local, respeitando o que propõe a legislação do PNAE.

A terceira dimensão, *o espaço dos hábitos de consumo* – que envolve um conjunto de rituais que permeiam o ato alimentar, desde a definição do que é uma refeição, sua organização estrutural, a forma da jornada alimentar (horários, contexto, modalidades), até a localização e como suas regras variam de uma cultura para outra e no interior de uma mesma cultura – permite que seja observado na escola como acontece o ato alimentar nos mínimos detalhes, considerando desde como a comida é preparada pelas merendeiras e é servida aos estudantes até os comportamentos e modos à mesa coletiva do refeitório, no pátio ou sala de aula.

A merenda pode ser pensada, ainda, como parte de um ciclo temporal socialmente determinado. Na alimentação humana vemos comida para bebês, para idosos, para gestantes, para crianças, para doentes e para cada uma dessas fases há proibições e autorizações alimentares. Ainda, as estações do ano, os períodos festivos, épocas de fartura ou penúria, dentre outras, também determinam a alimentação. A dimensão da *temporalidade alimentar* permite problematizar o que é comida de criança em nossa sociedade e o que não é. Todas essas dimensões também oportunizam pensar e relativizar o que é proposto pelos formuladores de políticas públicas para a infância, que o PNAE recomenda através de seus cardápios (e as noções que as próprias crianças têm), sobre a ideia de alimento “saudável” – além de outras noções pretensamente universais, como doce, salgado, bom, ruim, natural, artificial, gostoso etc.

Dessa forma, refletir sobre a alimentação na escola pensada como espaço social alimentar inserida no contexto da sociedade mais ampla pode revelar como um modelo alimentar apresenta interações entre o social e o biológico.

Um modelo alimentar é construído a partir da interação natureza e cultura onde não há sobredeterminação de um desses aspectos sobre o outro. Ainda, permite descortinar como um comportamento alimentar é construído desde a infância e que papel a escola pode desempenhar nesse processo de socialização alimentar.

A alimentação é a primeira aprendizagem social do pequeno homem. Ela está no centro do processo de “socialização primária”. O comportamento alimentar da criança entrando no mundo é largamente submetido às condicionantes fisiológicas, à alternância de sensações de fome, aos comportamentos desencadeados por essas sensações (apelos, choros, gritos... depois leite) e às sensações de saciedade e de

abundância que se seguem. Ao longo das interações com a sua mãe, a qual logo buscará “regular” a criança sob certos ritmos sociais (como as alternâncias do dia e da noite, os momentos de trabalho e de repouso), esses mecanismos biológicos vão conhecer uma primeira influência social. Depois, com o desmame, o aprendizado da alimentação “normal” desenvolverá o gosto da criança, ensinando-lhe a amar aquilo que é bom na sua cultura, e regulará sua mecânica digestiva aos ritmos da sociedade que a viu nascer (Poulain e Proença, 2003, p.253-254).

O diálogo com Bourdieu (2007) e Poulain e Proença (2003) foi importante para a realização das escolhas que fiz com relação ao campo acontecer em escolas. Mais adiante, aprofundarei essas questões em minhas reflexões.

Outro ponto pertinente a ser tratado é: Por que com crianças?

Poderia ter escolhido qualquer grupo social para estudar e tentar responder meus questionamentos, mas acredito que quando colocadas no lugar de sujeitos da pesquisa, as crianças são tão competentes e portadoras de crítica social quanto os adultos e merecem nossa atenção. Ao falarem sobre comidas, sabores, gostos, preferências e evitações, permitem a reflexão sobre os significados da merenda, identidades, representações simbólicas e coletivas do ato alimentar, pois fazem parte de um grupo, sociedade ou cultura e não agem nem significam o mundo ao seu redor num vazio social, mas a partir de onde vivem. A antropóloga indigenista Angela Nunes, corrobora com essa ideia ao afirmar que “A criança é um ser social tanto quanto qualquer adolescente, adulto ou velho. É a nossa habitual perspectiva adultocêntrica, que incide sobre as crianças de nossa sociedade (...) que não nos permite reconhecer isso” (NUNES, 2002, p.276).

A antropóloga Patrícia Begnami reforça essa afirmação ao escrever que as crianças “(...) constroem relações sociais e produzem cultura; ora, a vida social não existe apenas quando se é adulto. O mundo social é um espaço intersubjetivo, e as crianças estão nele incluídas” (BEGNAMI, 2010, p.7).

É na infância que iniciamos a aprendizagem dos hábitos e costumes que nortearão nossas práticas ao longo da vida. Muitas memórias alimentares, apresentadas em relatos dos adultos, remetem a comidas, sabores e emoções que encontram lugar na infância. O comer junto, prática rotineira aprendida desde os primeiros anos de vida na maioria das sociedades humanas, requer comensalidade e camaradagem à mesa e onde há mesa, os sentidos são compartilhados e revelam hierarquias, papéis sociais e uma codificação da etiqueta (MONTANARI, 2008, p.157-164). Na escola, com as crianças, esses aspectos da alimentação, e da sociedade mais ampla, podem ser observados e decodificados.

Dois desses aspectos, pertinentes e centrais em minha pesquisa, relacionam-se ao prazer de comer entre as crianças e ao gosto. Em suas falas e práticas relacionadas à

alimentação, a categoria prazer foi predominante. “Gosto bom”, “gostoso”, “prazer”, “doce”, dentre outras, foram bastante mencionadas e, apesar de estarem em ambiente escolar que oferece alimentação “saudável”, os meninos e meninas que contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, parecem preferir ou priorizar durante o lanche alimentos “gostosos”. Parece haver uma tensão entre o “saudável” e o “prazeroso”/ “gostoso” que precisa ser problematizada quando discutimos políticas de alimentação para as crianças na escola que focam na “alimentação saudável”, negligenciando em parte a questão do prazer.

Considerando o “gostoso” e o “prazeroso” como categorias predominantes, essa etnografia constitui uma tentativa de problematizar a construção dessas categorias em oposição ao “saudável” – proposta pelo PNAE – e como essas categorias são construídas e praticadas pelas crianças de minha pesquisa.

David Le Breton, antropólogo francês, em seu livro *El sabor del mundo: una antropología de los sentidos*, discute que o ser humano apreende o mundo através do corpo e dos sentidos. Antes do pensamento, sentimos o mundo através da imersão sensorial de nosso corpo nesse mundo e o ser humano somente tem consciência de si através do sentir, quando experimenta sua existência mediante as ressonâncias sensoriais e perceptivas que o atravessam (Le Breton, 2007, p.11). Para ele, o alimento é um objeto sensorial total. O gosto por determinados alimentos ou preparações, assim como o gosto de uma maneira geral, é um produto da história, sobretudo, da maneira em que os homens se situam na trama simbólica de sua cultura. Está entre o subjetivo e o coletivo e aprendemos a gostar de determinados alimentos de acordo com os códigos culturais aceitos e criados pela sociedade da qual fazemos parte. Considerando suas reflexões, dialogo com este autor, além de Bourdieu e Poulain e Proença, porque oferece ferramentas conceituais fundamentais para pensar alimentação e socialização, corpo, sentidos e prazer permitindo problematizar como a socialização alimentar pode modelar a sensibilidade gustativa.

Esse trabalho é composto por esta introdução e quatro sessões. Na sessão 1, apresento a etnografia como percurso e experiência compartilhada, expondo: 1. problematizações metodológicas e éticas na construção da minha relação com as crianças que envolvem a posicionalidade do pesquisador/ adulto e pesquisado/ criança e as relações de poder implicadas; 2.o caminho que percorri e as fases interdependentes e (inter)influentes que compõem uma etnografia (situar-se, observar e descrever que se transformam –se em andar, ver e escrever) e 3.problematizei a categoria “criança” no intuito de apresentar as interlocutoras dessa pesquisa de forma particular e não universal.

Na sessão 2, apresento um breve panorama das discussões sobre alimentação e infância e os aspectos que envolvem suas práticas alimentares, destacando: as transformações no modo de produção de alimentos e seus impactos, considerando o atual sistema agroalimentar global; o papel da publicidade e da supermercadoização da alimentação nas escolhas e consumo alimentares e discursividades em torno do saudável.

Uma breve história da alimentação escolar no Brasil, a trajetória do PNAE e aspectos da realidade alimentar escolar na Região Litoral Norte Gaúcho são assunto da sessão 3.

Na sessão 4, mergulho nas escolas *Construindo Saberes* e *Arte de Educar* e descrevo, através de relatos e reflexões, minhas vivências com as crianças e impressões de campo.

Para concluir, as considerações finais, que trazem as descobertas do caminho percorrido, discussões e reflexões advindas do trabalho de campo e da escrita.

1 A ETNOGRAFIA COMO PERCURSO E EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

“O que vale na vida não o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Cora Coralina

Na introdução desse trabalho apresento a descrição de uma tarde na *Escola Construindo Saberes*, escola que frequento todos os dias, pois trabalho lá. Escolhi apresentar essa descrição de meu diário de campo porque ela expõe um pouco das minhas rotinas de trabalho (não só de campo, mas como professora) e que revela minha relação com aquela escola e minha posição em campo. Ao mesmo tempo em que estou lá para dar aula, estou lá também para pesquisar. E não há como separar completamente a pesquisadora da professora. Confesso que realizei esse exercício, mas nos primeiros contatos com as crianças, conversando com elas sobre a pesquisa, por mais que me esforçasse para ser “a pesquisadora” e tentasse deixar isso claro, o olhar das crianças e suas falas e comportamentos em relação a mim faziam emergir a professora. Elas me chamavam de “sora”, mesmo que eu nunca tivesse de fato dado aula para elas, e, para usar um exemplo de campo, questionavam se as atividades que estávamos realizando valeriam nota.

Essa visão que as crianças construíram sobre mim no primeiro dia da pesquisa, colocaram-me a questão da posicionalidade do pesquisador em campo. Estava atenta aos diferenciais de poder que constituem qualquer relação social, como aponta Buss-Simão (2014)¹², e me mantive vigilante no estabelecimento de minha relação de pesquisadora com as crianças. Quando questionada se as atividades valeriam nota, expressava sempre que não, pois eu estava realizando uma pesquisa e não avaliações e que se elas não estivessem dispostas a participar, conversar ou realizar qualquer atividade, não seriam obrigadas. Procurei sempre na

¹² Márcia Buss-Simão é doutora em Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em seu artigo *Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador* (2014) apresenta a preocupação em ser reconhecida como adulta no contexto infantil de maneira reflexiva e cuidadosa.

construção de minha relação com as crianças não apresentar a mesma autoridade que os demais adultos que trabalham com elas na escola representam, demonstrando que eu era uma adulta sim, mas que não estava ali para desempenhar os mesmos papéis que as professoras, monitoras ou pessoas da equipe diretiva desempenhavam. Estava interessada em conhecer as crianças, suas concepções e experiências tentando aproximar-me delas sem exercer autoridade comum aos adultos – o que poderia afastá-las – ao mesmo tempo em que não queria “parecer uma criança” em minhas atitudes, pois tinha em mente que as crianças são competentes o suficiente para perceber que eu não era uma delas. Para minha sorte, todas as meninas e meninos das duas turmas onde realizei a pesquisa mostraram-se disponíveis e realizaram todas as atividades que propus.

Esse esforço em sempre deixar claro para elas que eu não estava ali para avaliar ou me colocar como professora parece-me ter tido, em certa medida, algum resultado, pois, em outras ocasiões, quando chegava ou saía da escola ou nos intervalos, algumas dessas crianças, ao me encontrarem, me perguntavam se um dia eu seria professora delas, pois sentiam saudades dos dias em que passamos juntas realizando as atividades na escola. Essa saudade parece revelar que o esforço em não estabelecer uma relação de autoridade, mas de parceria, tinha me ajudado a construir a relação que almejava com essas crianças. Sempre que tinha a oportunidade, mencionava para elas o quão importante era ajuda que estavam me dando para terminar meu curso, dizendo-lhes que também era uma estudante como elas e que nossas conversas e atividades sobre a alimentação contribuiriam bastante para a realização do trabalho final.

Na *Escola Arte de Educar*, apesar das crianças me chamarem de “sora” quando queriam falar comigo, essa dualidade não se revelou. Fiz a mesma fala, como na outra escola: de que também era uma estudante, realizando uma pesquisa e que, no final teria de escrever um trabalho de conclusão de curso. Parece que minha posição e minha presença na escola ficaram claras quanto aos objetivos já no início de nossa relação. Como sou alguém de fora e elas nunca tinham me visto antes daquele primeiro contato, percebi que ao realizarem as atividades que propus, as crianças daquela turma tinham a clareza disso, pois sabiam que eu não era professora daquela escola e que elas, a professora de biologia e o pessoal da equipe diretiva estavam me ajudando a realizar meu trabalho de pesquisa.

Essa dualidade professora/pesquisadora – que emergiu mais fortemente na *Escola Construindo Saberes*, revelou, além da posicionalidade, o caminho que realizei enquanto pesquisadora. Por isso, essa etnografia pode ser considerada, como já afirmou Hélio Silva (2009) o relato de um percurso realizado. Para ele,

(...) a etnografia tem três fases, (situar-se, observar e descrever). A vivência do etnógrafo converte tais fases em atividades sincrônicas (andar, ver e escrever). O percurso no campo, sua observação e a descrição do contexto percorrido e observado são três fluxos que se misturam pela reciprocidade, interdependência e (inter)influências enquanto se tensionam pelas contradições e heterogeneidade das disposições e habilidades em jogo. Tudo isso compõe uma complexa ambiência, um contexto do qual deriva o estatuto do observador e as propriedades do universo observado. Cena de componentes tão inextricáveis impõe que a etnografia se torne o relato de um percurso. Dados e informações sobre a sociedade observada devem estar organizados no texto ao longo de uma espinha dorsal, o percurso do etnógrafo. Somente essa linha aglutinadora do material colhido poderá torná-lo legível. Trata-se de pensar a etnografia como o relato de uma experiência conflituosa de um observador, condição para o entendimento do que foi observado (SILVA, 2009, p.171).

Minha experiência de pesquisa revela-se exatamente dessa maneira: como um percurso realizado cujo texto é uma tentativa de relatar essa caminhada. Refletindo sobre as etapas da etnografia propostas por Hélió Silva – situar-se, observar e descrever -, apresentarei como realizei essa caminhada de pesquisa, os lugares que percorri e as escolhas que fiz, o que revela o quão circunstancial é o trabalho etnográfico.

Quando falo em circunstância, me refiro à situação, estado ou condição em que me encontro enquanto pesquisadora no determinado momento no qual a etnografia é realizada. Dessa maneira como, quando e onde estou situada em campo determinaram o que observei, ouvi e escrevi em minhas notas e, de certa forma, revelaram escolhas subjetivas – mesmo quando o olhar e o ouvir estão treinados e orientados pelas opções teóricas aderidas. Para Silva (2009), o situar-se está relacionado à localização do etnógrafo “(...) em relação aos atores sociais que observa e seus deslocamentos nos territórios onde tais atores se localizam e transitam. (...) Portanto é circunstância e localização” (SILVA, 2009, p.172).

Quanto ao olhar etnográfico, para este autor, não é um registro como numa fotografia, mas pode ser pensado como um *travelling* (de travel: traduzido por viajar); “o olhar vê, onde o andar lhe leva” (SILVA, 2009, p.176).

Ao andar, o etnógrafo está buscando saciar suas dúvidas e incertezas. Andar pela escola, ouvir o barulho que ela produz, observar o andar e os afazeres das pessoas que ali estão trazem outras perguntas que não estavam nos roteiros estabelecidos de antemão. Traz também *insights* valiosos sobre tudo que vejo, ouço e sinto. Andar pela escola permite que me situe e, como já mencionei, apresenta a questão da posicionalidade, quando a pesquisadora funde-se com a professora. E nesse processo de convivência e comunicação com as crianças e demais trabalhadores da escola, sofro e exerço influência, afeto e sou afetada e isso incide sobre minha identidade e sobre as condições e desenvolvimentos da pesquisa. Revela o grau

de envolvimento e comprometimento a que estamos nos propondo quando realizamos nossas pesquisas e quando escrevemos sobre as pessoas que estamos compartilhando nossas experiências de trabalho.

O ver também traz a reflexão sobre as influências subjetivas na observação, porque observamos cenas da qual fazemos parte, e no meu caso, isso é mais intrigante, principalmente na *Escola Construindo Saberes*. Ser professora da escola parece atenuar as alterações que um pesquisador estranho ao ambiente poderia ocasionar na cena observada. Por se tratar de um universo social conhecido e rotineiro para mim ocasiona na familiaridade com suas rotinas e rituais e exige um esforço maior de estranhamento.

Já na *Arte de Educar*, esse esforço de estranhamento também aconteceu. Antes de iniciar o campo, sentia que seria mais fácil olhar e me relacionar com as crianças e os outros interlocutores da pesquisa porque não trabalho lá e não participo de suas rotinas, porém, ao entrar na escola, certa familiaridade com aquele ambiente tomou conta de mim. O esforço de estranhamento também se fez necessário para que eu pudesse me afastar daquela familiaridade, olhar para ela com a curiosidade de quem não a conhece, ao mesmo tempo em que me aproximava para descortiná-la e relacionar-me com ela.

Assim, a escrita revela essa familiaridade, esse exercício de estranhamento, e a presença constante do observador no texto, aportada na primeira pessoa. Ao mesmo tempo exigiu um ajuste entre minha perspectiva do cenário e o cenário observado. Ver é mais do que olhar, é organizar tudo o que foi percebido através da escrita como tradução desse ver/olhar. A escrita modela tudo o que foi visto.

Enquanto anda e olha, o etnógrafo está sendo teleologicamente movido para uma escrita e está permanentemente entrevedendo uma tarefa ao cabo de tudo: escrever (SILVA, 2009, p.182).

Não há como negar, portanto, que a etnografia é o relato de uma experiência conflituosa através da escrita etnográfica. Essa afirmação revela o sentimento de todo etnógrafo quando vai escrever sobre as pessoas com as quais conviveu porque é através dela que compartilhamos com nossos pares e com nossos interlocutores essas experiências. E o conflito advém da expectativa que o etnógrafo tem de fazer um desenho fidedigno dos lugares e das pessoas com as quais conviveu e de fazer com que seus interlocutores se vejam e se reconheçam nessa escrita.

Vista dessa forma, a etnografia como percurso, como andar, ver e escrever, no qual essas três etapas não estão separadas e nem acontecem sequencialmente, traz uma

contribuição à tarefa do etnógrafo de revisão das experiências de campo, “(...) decorrentes das sequências de seus deslocamentos e posicionamentos e que estão sendo fixados na sequência com que os narra em seu texto. As diferenças entre o fluxo observado e o fluxo do texto, a interferência do redator sobre o observador” (SILVA, 2009, p.186).

Essas três fases influenciam-se mutuamente, alterando cursos e fluxos. Estar atenta a essas interferências de uma fase sobre a outra é estar consciente desse regime e estar aberta para as contribuições que essas atividades podem trazer.

Assim, considerando a etnografia como percurso, posso dizer que foi a partir dele que fiz determinadas escolhas, metodológicas e subjetivas, e que esse percurso levou-me ao local da pesquisa de campo, aos interlocutores, às questões e ao problema de pesquisa que construí nesse caminho e que venho me empenhando em responder.

Antes de apresentar esse percurso, gostaria de explicitar as escolhas metodológicas realizadas e justificá-las.

Trabalhar com crianças exige cuidado e vigilância, aliás, a antropologia e os antropólogos estão em constante debate e discussão sobre os métodos, instrumentos e ferramentas conceituais usados em suas pesquisas no intuito de produzi-las de maneira a tratar seus interlocutores não como simples objetos, mas como sujeitos de seus discursos e ações e de que estes se reconheçam e se identifiquem com o produto final das pesquisas em antropologia - as etnografias.

O que vem sendo discutido recentemente, é a expansão de novas regulamentações no campo da pesquisa, prioritariamente desenvolvidas a partir do campo das ciências biomédicas, marcando as reflexões sobre ética na pesquisa no Brasil. A partir dos anos 1990, uma nova reconfiguração se estabeleceu com as Resoluções 196 e 304, ambas do Conselho Nacional de Saúde, estabelecendo um conjunto de procedimentos necessários para a realização de pesquisa com seres humanos. A problemática que essas resoluções suscitam no campo das ciências humanas e sociais é de que são amparadas no modelo biomédico e não levam em conta as especificidades éticas próprias dos universos e objetos de estudo da Antropologia.

Roberto Cardoso de Oliveira reflete sobre a questão, apontando para a existência de diferença significativa entre pesquisas em seres humanos e com seres humano. Para ele, na pesquisa *em* seres humanos há uma diferenciação entre sujeito e objeto de estudo, sendo o último um tipo de “cobaia” das experimentações científicas, já a pesquisa *com* seres humanos entende que as pessoas abarcadas pelos estudos são verdadeiros interlocutores, estabelecendo uma relação ativa com o pesquisador. Esse tipo de pesquisa é realizado pela antropologia, o que caracteriza especificidades que requerem um cuidado com a universalização de

procedimentos de regulamentação para tradições científicas distintas (OLIVEIRA, 2004, p.33-34).

Em parte de sua argumentação sobre essas diferenças e as especificidades dos contextos de (inter)ação do antropólogo, apresentado em simpósio da Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em 2003, sobre o tema, ele afirma que

(...) os problemas práticos que ele [o etnólogo] enfrenta na situação de mediador, pode ser mesmo considerado uma imposição de seu próprio trabalho. O papel de tradutores de sistemas culturais no plano cognitivo, (...) ‘não nos torna isentos de responsabilidade prática’, mesmo porque ‘se poderá sempre dizer que já o mediar seria uma forma de agir’, o que nos remete automaticamente à esfera da ética e da moral, seja nas atividades acadêmicas, de assessoramento no serviço público ou nas ONGs. (Oliveira *apud* Vítora *et al*, 2004, p.15).

O que Oliveira (2004) propõe, presente também em outros artigos da mesma publicação, é uma reflexão por parte da antropologia sobre sua relação com os pesquisados, a qualidade dessa relação e as relações de poder que sempre são implicadas em qualquer relação entre seres humanos. Problematizar essas questões e, além disso, tensionar propostas de procedimentos éticos universalizantes de uma única concepção de ciência é de fundamental pertinência. As questões éticas são muito mais complexas do que aparentam e não podem ser tratadas de maneira burocrática, como por exemplo, na exigência de TCLE ou TALEs ou de normas-padrão para se lidar com situações que, muitas vezes, são imprevisíveis. O que os antropólogos buscam não é recusa reflexiva, mas, ao contrário, combater orientações metadisciplinares, propondo um debate sério que abarque as especificidades das Ciências Sociais. Como apontou Emilene Leite de Souza

A antropologia é uma ciência que não tem suas técnicas predeterminadas rigidamente, sendo necessário escolhê-las a cada vez, conforme as características e natureza dos problemas, construídos abstratamente pelo pesquisador, e que conformam o próprio objeto de estudo (SOUZA, 2015, p.140).

Assim, a etnografia foi sendo construída e, a cada momento da pesquisa, minha inserção e interação com as crianças e outros interlocutores, negociada constantemente. Ao longo do trabalho, descreverei como essa relação com os sujeitos foi construída e estabelecida, apresentando e justificando os critérios que me levaram a usar determinadas metodologias e ferramentas conceituais que não apresentassem risco aos pesquisados, sem, contudo me eximir da responsabilidade enquanto “tradutora” de uma realidade social.

Considerado isso, tomei algumas medidas que julguei pertinentes e que respeitam e dialogam com as orientações propostas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº510 de abril de 2016 que

dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. (BRASL, 2016).

Para proteger os interlocutores dos possíveis riscos ou impactos negativos e com o intuito de não expô-los, optei por trocar os nomes das pessoas e dos lugares para garantir que suas privacidades fossem preservadas, apesar das discussões que a antropologia da criança e da antropologia de uma maneira geral fazem ao primarem pelo protagonismo dos sujeitos pesquisados. Foi uma decisão difícil, pensando no compromisso de apresentar os interlocutores na escrita de maneira a possibilitar que estes se reconhecessem no texto, mas também trouxe um cuidado que espero garantir com essa escolha. Outras escolhas quanto às técnicas utilizadas, como a opção da observação direta, uso de desenhos e outras atividades, serão justificadas na medida em que forem sendo apresentadas.

Além disso, às crianças, aos seus responsáveis e aos demais interlocutores da pesquisa, foram disponibilizadas todas as informações pertinentes sobre sua participação, e sua anuência foi declarada de forma oral e apresentada nos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE). No caso das crianças, o consentimento e a anuência em participar da pesquisa foram realizadas de forma oral, sem o uso de termos de assentimento livre e esclarecido impressos e assinados pelas crianças. Nos apêndices, constam os termos e todas as informações que neles contém foram apresentadas para as crianças. O que procurei deixar claro para elas em nossas conversas e encontros, repetidas vezes, com vocabulário acessível e aberta sempre aos seus questionamentos, é que não tinham nenhuma obrigação em participar, poderiam sair da pesquisa a qualquer momento e que sua privacidade e identidade seriam preservadas. Considero que o produto das atividades que realizei com as crianças sejam os próprios assentimentos, já que as crianças as realizaram livremente sem constrangimentos. Houve um menino em uma das atividades que se recusou a realizá-la, mas participou das demais de forma livre, sem que houvesse da minha parte rugas ou ressentimentos. Minha relação com elas e a proposta de todas as atividades envolveram negociação constante.

Aos pais ou responsáveis e demais interlocutores foi entregue o TCLE para que tomassem conhecimento e assinassem, além de me colocar à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Dentre as técnicas de pesquisa que a antropologia privilegia, como a observação participante, escolhi trabalhar com desenhos e atividades nas quais as crianças pudessem realizar de forma prazerosa e lúdica. Geralmente as crianças gostam de expressar suas percepções sobre o mundo, seus sentimentos e ideias através de desenhos e brincadeiras e, por isso, optei em algumas das atividades pelo uso da produção de desenhos. Além deles, realizei outras atividades nas quais as crianças pudessem fazê-las brincando. Ao invés de fazer entrevistas com cada uma das crianças, solicitei que elas “fizessem de conta” que eram repórteres ou pesquisadoras e que entrevistassem os colegas. Entreguei-lhes pequenos roteiros de questões para que elas, assim, fizessem as entrevistas, que eram breves e rápidas. Duas meninas pegaram um lápis, simulando um microfone, para entrevistar a colega. Mais adiante no trabalho, apresentarei mais detalhes de como cada atividade foi realizada.

Outra escolha realizada foi quanto ao uso de anotações, do gravador e de imagens. Optei por não gravar nenhuma entrevista com os adultos, que se constituíram em conversas informais, pois acredito que o uso de um gravador poderia inibir ou causar algum constrangimento e sem ele as conversas foram mais espontâneas e produtivas. Na escola *Construindo Saberes*, conversei com as merendeiras na sala dos professores, na cozinha e no refeitório em horários que variaram entre antes, durante e depois de servirem a merenda, sempre em meio aos seus afazeres, nos momentos que eu também tinha um tempo para tal. As rotinas na escola são atribuladas e optei por conversar com elas assim, sem que precisassem parar de realizar suas atividades para me ceder uma entrevista. Assim também foram as conversas com a responsável pela merenda na escola, membro da equipe diretiva, e com meus colegas professores das turmas que realizei a pesquisa. Em nenhum momento, nessa escola, paramos o que estávamos fazendo para conversar sobre a merenda, pois já era sabido de todos que eu estava realizando uma pesquisa sobre o assunto e foi dessa forma que obtive muitos dos dados da pesquisa.

Na escola *Arte de Educar* foi um pouco diferente visto que eu realizava visitas de maneira pontual para realizar as atividades com as crianças. Conversei com uma merendeira também em meio aos seus afazeres por duas vezes e com a supervisora da escola, responsável pela merenda, sem o uso do gravador, mas com seus consentimentos.

Nem as falas das crianças durante as atividades nas duas escolas foram gravadas e a justificativa é mesma para não gravar as falas dos adultos.

As informações sobre a execução do PNAE e do trabalho da nutricionista da CRE também foram obtidas através da minha experiência durante os anos em que fui assessora para a alimentação escolar e de conversas informais com ela na época em que trabalhávamos juntas.

Quanto ao uso de notas, não as realizava em campo porque não queria parecer uma pessoa vigiando tudo e anotando em seu caderno. Imediatamente após deixar a escola, escrevia minhas notas em outro local, para posteriormente fazer o diário de campo. Foi a partir das observações e anotações das percepções, experiências e sentimentos de campo, no diário, que pude selecionar os dados mais relevantes para a etnografia. Nem seria preciso mencionar a importância do diário de campo para o etnógrafo, pois este é seu instrumento básico de trabalho. Em relação à produção de imagens, optei por não utilizar dessa técnica em virtude do comprometimento em manter em sigilo a identidade de meus interlocutores.

Além das conversas e do contato direto com os interlocutores, a observação foi fundamental. Para o projeto de pesquisa, havia elaborado um roteiro de observação que serviu como um guia para o campo.

Usei o conceito de observação, além do proposto por Silva (2009), de VÍCTORA, KNAUTH, AGRA HASEN (2000, p.62) que considera que a observação em pesquisa qualitativa tem o objetivo de observar um evento, um grupo de pessoas ou uma pessoa dentro de um contexto para depois descrevê-lo, não consistindo em simples observação, mas em prática científica embasada por uma problemática teórico-conceitual pré-definida anterior à observação.

Para essa pesquisa, as observações se dividiram em duas modalidades: a observação participante e a observação flutuante.

A observação participante, de acordo com as mesmas autoras, se constitui na necessidade do pesquisador estar ao mesmo tempo distante e próximo ao objeto a ser observado. Próximo por ser o pesquisador da mesma sociedade que o grupo pesquisado, mesmo sem pertencer a tal grupo e que ao mesmo tempo precisa distanciar-se “(...) para não ser excessivamente impregnado pela problemática e pelo ponto de vista do grupo pesquisado” (VÍCTORA; KNAUTH; AGRA HASEN, 2000, p.55). Nesse tipo de observação, estive atenta para o ambiente em que as crianças faziam as refeições – a sala de aula, o pátio, o refeitório e a cantina – observando os objetos e sua disposição e usos, os alimentos e a maneira como as refeições eram servidas e consumidas; o comportamento das crianças, sua postura, condutas e outros contatos e gestos durante o ato de comer; as conversas e o vocabulário utilizado nessa situação; o tempo e a sequência dos eventos no momento da merenda, etc.

A observação flutuante, de acordo com Colette Pétonnet (2009, p.99), consiste em “(...) permanecer disponível, em não mobilizar a atenção sobre um objeto preciso”. É um tipo de observação que permite ao pesquisador perceber objetos, sons, movimentos e ações que no caso da observação participante (focada) não seriam percebidos. Na cantina da escola, lugar onde as crianças compram seu lanche na hora do recreio, e no pátio, realizei esse tipo de observação visto que o recreio era um momento em que todos os alunos – crianças e adolescentes – e os funcionários da escola estavam no pátio, descontraídos. O objetivo era captar aspectos da alimentação na escola diferentes do que a observação participante captaria ou negligenciaria.

Essas escolhas fazem parte de uma preocupação e de uma reflexão que acompanharam minha trajetória de pesquisa e que expressam o empenho em realizar um trabalho comprometido.

Diante disso, a partir de agora, exponho um pouco dessa trajetória, dos dilemas e obstáculos que encontrei e as oportunidades advindas das circunstâncias e do lugar que ocupo.

1.1. O percurso percorrido: do trabalho da 11ª CRE para as escolas

Os anseios que me motivaram a realizar o mestrado em Antropologia Social – que culminou nessa pesquisa – emergiram da atuação como assessora pedagógica para a alimentação escolar na 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em Osório, entre 2014 e 2018. A 11ª CRE é parte da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS) que garante a execução da política de educação, atuando no assessoramento às escolas estaduais de 24 municípios da região Litoral Norte Gaúcho.

A assessoria para a alimentação escolar consiste na plena execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) pelas escolas em todo o estado do Rio Grande do Sul (RS). Para entender como o trabalho da assessoria para a alimentação escolar funciona, apresentarei, posteriormente, em sessão destinada exclusivamente para isso, o PNAE e um pouco de sua história, além de expor como o programa se concretiza nas escolas da 11ªCRE e, mais especificamente, nas escolas onde realizei a etnografia.

A aproximação com PNAE e como ele é executado, nesse contexto, me permitiu conhecer o programa, seus objetivos e ações e, a partir disso, a realidade da alimentação nas escolas às quais assessoriei, através das visitas e do diálogo com diretoras/diretores e merendeiras e de observação das crianças e suas práticas alimentares. Pude perceber que dependendo do local em

que a escola está inserida (campo ou cidade, centro ou periferia), as práticas alimentares variam. Além disso, tive a oportunidade de dialogar com a Nutrição através de nutricionistas da SEDUC e da CRE.

Essa experiência de trabalho e o diálogo com a nutrição foram enriquecedoras e contribuíram para a emergência do desejo de investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças na escola e suas concepções sobre alimentação nesse contexto.

Acredito que a posição que ocupava permitiu, além de conhecer a legislação e as rotinas de trabalho na CRE, uma série de contatos com pessoas-chave, facilitando minha posterior inserção em campo nas escolas selecionadas. Mas essa facilidade parece ter se concretizado mais fluentemente depois da chegada da nutricionista no final de 2016, ocupando a assessoria da alimentação escolar. Isso porque o trabalho enquanto assessora envolvia uma relação hierárquica de poder. A assessoria pretende a plena execução do PNAE, portanto, meu trabalho era também de fiscalização das escolas e de cobrança para que as direções realizassem suas ações de acordo com as diretrizes, normativas e objetivos do programa. Eu também estava submetida hierarquicamente a uma chefia, sediada na Secretaria de Educação, que exigia de mim essa postura. Assim, posso afirmar que essas “camadas de poder” se tornariam um obstáculo em campo na escola porque se no momento da pesquisa com as crianças eu ainda estivesse ocupando esse lugar – de assessora e fiscalizadora -, provavelmente não teria acesso a algumas nuances próprias do dia-a-dia das escolas.

Esse obstáculo parece ter sido superado, pois minha presença na *Escola Construindo Saberes* está relacionada ao trabalho como professora, membro daquela comunidade (e não como alguém que está ali para fiscalizar). Na *Escola Arte de Educar* foi um pouco diferente porque não trabalho lá, mas também não estava lá para fiscalizar, porém para realizar uma pesquisa. Considerei importante demonstrar como realizei esse percurso de pesquisa, de atuação na CRE e posterior ida para a escola, pois acredito que a forma como um pesquisador se insere em campo e estabelece suas relações pode orientar os rumos que a pesquisa toma, o olhar que será empregado nas situações de campo e, conseqüentemente, influenciar em seus resultados e na forma de escrever sobre o que foi vivido em campo.

Outro ponto pertinente que gostaria de abordar trata a etnografia como experiência compartilhada. A etnografia é uma aproximação, um encontro entre subjetividades que se transformam a partir dele e das experiências compartilhadas. Para Goldman (2006), é uma espécie de estudo das experiências humanas a partir da experiência pessoal. É um exercício de aproximação que objetiva observar, mas que também transforma o ambiente, nunca é neutro ou invisível. Ao buscar desvendar o campo simbólico das práticas e concepções sobre

alimentação das crianças na escola, compreendi que desvendar esse campo era aproximar-me dele. Essa aproximação envolvia além da observação – que poderia ser algo distante e objetivo -, uma interação com as crianças. Estar na escola, participar de suas rotinas, fazer o lanche na hora do recreio junto com elas ampliou o simples observar, pois eu também fazia parte daquele momento, também era observada e, através do meu corpo e de minhas falas, expressava minhas próprias práticas e concepções sobre alimentação.

Dessa forma, o que eu estou tentando fazer é escrever sobre as crianças e minha relação com elas e isso me permitiu perceber que eu não posso falar com profundidade sobre elas, mas posso falar sobre minha interação com elas.

Escrever sobre as crianças é escrever sobre si mesmo, em campo, reconhecendo-se nos sujeitos da pesquisa, na relação com o outro. Esse insight trouxe a questão da etnografia como narrativa sobre um grupo e que, de certa forma, se constitui, de um tempo congelado. Portanto esse trabalho é o relato das relações estabelecidas com esses interlocutores em um determinado momento e lugar e que se outra pesquisa, com propostas semelhantes fosse realizada, poderia apresentar resultados e reflexões diferentes.

Essas duas formas de pensar a etnografia – como percurso e como experiência compartilhada – constitui em tentativa de apresentar as experiências e vivências enquanto pesquisadora e não tem a pretensão de generalizar, cristalizar ou essencializar as crianças, suas concepções e práticas. O objetivo foi ouvir e conhecer as significações que a alimentação na escola (e fora dela) têm para as crianças participantes. Porém, apesar desse esforço, é preciso reconhecer que a etnografia se constitui como narrativa de um tempo congelado (como uma fotografia), sempre situada e datada.

Mesmo havendo um esforço para não cristalizar e essencializar as pessoas com as quais dialogo nesse trabalho é preciso reconhecer que a escrita etnográfica faz isso de certa forma. É um discurso produzido pelo antropólogo sobre as pessoas e os lugares e é sempre subjetivo - um olhar situado que envolve posicionalidade, mesmo quando esse olhar é atento e treinado pelos conceitos, categorias e maneiras de olhar próprias da antropologia. O lugar e as experiências do antropólogo são carregadas para o campo e para a escrita.

1.2. Ser criança

As crianças são as personagens principais desse trabalho. Mas antes de falar sobre minha relação com elas e os conhecimentos e descobertas que elas me proporcionaram, julgo fundamental problematizar o significado de criança ou infância que estou usando ao

apresentar essas categorias com o objetivo de não essencializar as crianças interlocutoras de minha pesquisa.

A criança (e a infância) é concebida pela sociedade ocidental - como um ser frágil, dependente e incompleto, que necessita de cuidados e proteção por estar em processo de socialização – é uma criação historicamente recente, que traz em seu bojo a ideia de uma criança natural e universal. Essa imagem apresenta dois problemas. O primeiro deles se coloca quando ao olharmos para todas as crianças dessa maneira, estamos essencializando-as e deixamos de lado o contexto histórico, social e cultural do qual elas fazem parte, sua individualidade, suas experiências, etc. Negligenciamos, assim, as especificidades e o que é próprio daquela realidade e daquelas pessoas. O historiador francês Phillippe Áries, através da historiografia da família e da criança na França, em seu livro *A História Social da Criança e da Família* de 1978, desconstrói a naturalização da infância, demonstrando como a concepção de infância que compartilhamos atualmente foi construída e, somente a partir do século XIII, é que emerge a infância intrinsecamente ligada ao seu aspecto de fragilidade física - sendo percebida como o período em que a pessoa ainda necessita de cuidados especiais.

Durante a Idade Média, as crianças e os adultos compartilhavam os mesmos espaços e situações, fossem eles domésticos, para os ofícios ou diversão e lazer, não havendo divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos. O sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida era inexistente. Muitas das crianças viviam pouco e morriam precocemente, mas se conseguissem sobreviver, eram logo incorporadas ao mundo dos adultos, sem distinção entre idades, tão logo elas atingissem a idade do desmame, conseguissem falar e executar tarefas com segurança e certa autonomia. O que os adultos faziam também era feito pelas crianças. Isso não quer dizer que não houvesse crianças ou nenhum grau de distinção entre elas e os adultos, mas é possível afirmar que a sociedade, a família e as instituições eram estruturadas de forma a lidar diferentemente de como lidamos hoje com esses indivíduos (ARIÉS, 1981).

A partir do século XVII tem início uma mudança substancial na maneira de conceber a infância no mundo ocidental. Tal mudança, que atingirá também a noção de família, é fruto do movimento de moralização de uma pequena elite ligada à igreja, às leis e ao Estado. Neste processo de moralização da sociedade temos a “retirada” das crianças do mundo dos adultos e a sua inserção definitiva nas escolas.

Nota-se, conforme Áries, que esta separação ou tendência ao “enclausuramento”, corresponderá a um tipo específico de racionalização – que se estende até os nossos dias – que atingirá também “os loucos, os pobres e as prostitutas” (ARIÉS, 1981, p. 11). Poderíamos

supor que a noção de “enclausuramento” como medida “protetiva” tenha sua origem nessa separação do mundo dos adultos.

Serão os burgueses os que primeiramente irão diferenciar a fase infantil da fase da adolescência - período que passa então a ser preenchido com os estudos, em vista do prolongamento do período que antecede à entrada no mundo do trabalho. Por outro lado, as crianças das classes populares não sofreram esta mesma influência da escola e se mantiveram ainda por um longo período de tempo, muito próximas aos antigos hábitos de vida, permanecendo, em grande parte, misturadas com os adultos. Isto se deu em função da manutenção de seus costumes com relação à passagem precoce do mundo infantil ao mundo adulto, abandonando os estudos tão logo estivessem prontos para trabalhar.

Este tipo de configuração social, com uma separação marcada entre a infância “burguesa” e infância do “povo”, pode ser verificada em grande medida nas representações sobre a infância no Brasil¹³.

Aliás, a própria concepção moderna de infância parece trazer no seu cerne a cisão entre uma “infância modelo”, vivenciada pelas camadas mais abastadas da sociedade, e outras infâncias que irão situar-se como um “desvio” ou, na melhor das hipóteses, como um atraso em relação àquela.

Trabalhos como o da antropóloga da Universidade Federal de São Carlos, Clarice Cohn (2000), com indígenas da etnia Xikrin do sudoeste do Pará, por exemplo, demonstram que existem outras infâncias e maneiras de vivenciá-las e defini-las. Hélio Silva e Cláudia Milito em seu livro *Vozes do Meio Fio* (1994) também apresentam as maneiras de ser e viver de crianças de rua em pesquisa realizada no Rio de Janeiro.

É possível ainda citar uma diversidade de outros trabalhos que apresentam formas de viver e ser criança no Brasil e no mundo que tratam, além da criança pobre ou indígena, das infâncias negras¹⁴, das crianças trabalhadoras, que sofrem violência das mais variadas, das crianças escravas¹⁵, infâncias urbanas e rurais¹⁶, diversas etnicamente¹⁷ etc., cada qual com suas especificidades e singularidades que não podem ser tratadas de forma homogeneizada porque ser criança varia de acordo com o lugar, a época e o contexto, social, cultural e econômico no qual vivem.

¹³ Alvim e Valadares (1988).

¹⁴ Giugliani (2016), Ferreira Nunes (2016).

¹⁵ Parra (2016), Santiago (2018).

¹⁶ Nunes (2000).

¹⁷ Mead (1930).

Essa pluralidade de formas de infância, construída social, cultural e historicamente é levada em conta nesse trabalho porque o contexto social no qual as crianças vivem molda suas maneiras de agir e pensar suas experiências.

As crianças não agem nem significam o mundo ao seu redor num vácuo social, mas a partir do lugar onde habitam. Assim, para compreender a criança e entender seu ponto de vista, para considerá-la sujeito de uma pesquisa, foi preciso considerar o que significa ser criança no contexto em que está inserida. Clarisse Cohn (2005), afirma que fazer antropologia é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural para compreender nossos sujeitos de pesquisa em seus próprios termos. Para ela

Não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade – o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole. É aí que está a grande contribuição que a antropologia pode dar ao estudo das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas (COHN, 2005, p.9).

O problema que a visão de uma “criança universal e natural” traz para as pesquisas antropológicas tem a ver com a ideia de que são seres em formação, que misturam fantasia e realidade e de que os dados gerados a partir da relação pesquisador/adulto e pesquisado/criança não serão produzidos com veracidade. A antropóloga, Patrícia dos Santos Begnami, no artigo *Crianças: os sujeitos das pesquisas antropológicas* (2010) ao questionar o que é a “verdade”? apresenta essa questão e a discute em seu trabalho.

(...) Muitos antropólogos não sabem o que esperar da relação de pesquisa entre adultos e crianças. E nem todos reconhecem como sujeitos legítimos das pesquisas. A visão do senso comum presa à ideia de que são seres em formação, portanto incompletos e frágeis, que misturam fantasia e realidade, ainda está presente em alguns de nós, adultos, e essa visão adultocêntrica do mundo faz com que tenhamos dificuldade em reconhecer as crianças como atores sociais e em ouvir atentamente suas concepções de mundo e das pessoas; por isso suas falas são questionadas quanto à legitimidade (BEGNAMI, 2010, p.7).

A autora discorda que as crianças manifestariam inverdades e a legitimidade de sua fala é uma questão resolvida para os estudiosos das crianças, como afirma Begnami,

(...) sabemos que elas são sujeitos legítimos das pesquisas e temos um campo de pesquisa consolidado (...), mas fora desse campo (...) parece ser difícil reconhecê-las enquanto sujeitos desvinculados do universo da fantasia e levá-las à sério no sentido que nós antropólogos das crianças nos propomos. (BEGNAMI, 2010, p.3).

Essa era uma questão metodológica que me deixava um tanto apreensiva: como pesquisar sobre/com crianças e produzir dados confiáveis. Entretanto, o diálogo com essas autoras me proporcionou um passo adiante ao permitir que eu passasse a olhar para elas considerando que elas têm algo de original a dizer, pois não estão isoladas do universo adulto, mas em relação com ele. Como afirmou Begnami, as crianças “(...) constroem relações sociais e produzem cultura; ora, a vida social não existe apenas quando se é adulto. O mundo social é um espaço intersubjetivo, e as crianças estão nele incluídas” (BEGNAMI, 2010, p.7).

Considerando que a definição de “ser criança” ou de infância é contextual e histórica e apresenta heterogeneidade social e econômica, quando me refiro às crianças da pesquisa estou atenta a elas nunca de forma homogeneizadora. Cada criança é única e nenhuma das meninas e meninos com os quais dialoguei cabe em generalizações. Quando utilizo essa categoria é no sentido de expressar a heterogeneidade do grupo com as especificidades de cada um, considerando o lugar onde vivem, as famílias de onde vêm e suas experiências particulares. Pelo fato da pesquisa acontecer na escola e das atividades terem sido realizadas coletivamente nas turmas nas quais as crianças convivem umas com as outras todos os dias do ano letivo, minha intenção é apresentar como foi conviver com elas nesse ambiente e nessa circunstância, partilhar de experiências de pesquisa e revelar as semelhanças encontradas em suas falas, opiniões ou outras formas de expressão sobre o que pensam, assim como destacar diferenças e discordâncias.

Mas não posso negar que quando utilizo a categoria *criança* estou empregando uma categoria compartilhada pelo senso comum e, de uma forma ou de outra, acredito que quando se cria ou se utiliza uma categoria, se cria também uma realidade sobre as pessoas que enquadramos nessa categoria. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) define a infância como uma fase da vida que vai dos zero aos doze anos, manifestando uma visão que fragmenta a vida em fases. Essa fragmentação pode ser problematizada, já que o processo de viver me parece fluido e de fato não diferenciamos de uma hora para outra em que fase estamos, mas o sentido que uso em minha pesquisa também não exclui totalmente essa visão, apesar de relativizá-la. É um desafio para qualquer pesquisador que se comprometa com as pessoas que contribuem para a realização de seu estudo, elaborar o mais fielmente um relato de sua experiência com elas.

Assim, quando falo das crianças em minha pesquisa, estou atenta para o uso da categoria como construção histórica e social de modo a não tomar as crianças de forma homogênea e universal.

Posto isso, no próximo capítulo apresento um breve panorama de discussões pertinentes ao tema da alimentação e infância, no intuito de contextualizar a etnografia num cenário mais amplo, para posteriormente apresentar o PNAE, sua história e como ele acontece nas escolas da região Litoral Norte Gaúcho.

2 BREVE PANORAMA DA DISCUSSÃO SOBRE ALIMENTAÇÃO E INFÂNCIA

As práticas alimentares são variadas e vêm se modificando ao longo do tempo por diversas razões em todo o mundo. Pensando na alimentação de crianças na escola é pertinente considerar alguns aspectos que envolvem tais práticas, influenciando ou condicionando suas escolhas e que revelam o panorama geral das discussões sobre alimentação e infância. Dentre esses aspectos, destaco: as transformações no modo de produção de alimentos e seus impactos, considerando o sistema agroalimentar mundial globalizado; o papel da propaganda nas escolhas e consumo alimentares e a supermercadização da alimentação e as outras discursividades em torno do saudável.

2.1. As transformações no modo de produção de alimentos e seus impactos: o sistema agroalimentar mundial globalizado.

As mudanças nos hábitos alimentares da população mundial podem ser atribuídas a uma transformação que ocorre concomitantemente na maneira de se produzir os alimentos. Enquanto processo histórico, econômico e cultural, abarcar a globalização é fundamental quando queremos entender essas mudanças. É um processo que ganhou impulso no período final da Guerra Fria, quando houve um aumento significativo na utilização de novas tecnologias para produção de alimentos no campo e seu processamento nas indústrias. Essa nova realidade alimentar pode ser compreendida através do desenvolvimento do neoliberalismo que coloca o capital e os mercados acima dos Estados Nacionais. Assim, a economia se organiza em cadeias de valor¹⁸ que descentralizaram e fragmentaram a produção e produziram transformações no sistema agroalimentar, principalmente após a Segunda

¹⁸ Cadeias de valor, assim como as cadeias agroalimentares, referem-se à interação de diferentes etapas do processo produtivo, cujas atividades acrescentam valor às mercadorias ou serviços ao longo das diferentes fases da produção, podendo ser longas ou curtas. No modelo fordista de produção, as cadeias de valor são longas, geralmente desconectam produtores e consumidores através de uma infinidade de intermediários. Ver SCHNEIDER, S.; GAZOLLA, M. (2017).

Guerra Mundial: Revolução Verde, desenvolvimento do agronegócio e a crise alimentar dos anos 1970¹⁹, que proporcionou o alinhamento com um modelo fordista de produção de alimentos. Os elementos fundadores desse sistema seriam a necessidade de barateamento das dietas e mudanças estruturais no sistema de logística e abastecimento.

O sistema agroalimentar poderia ser caracterizado, então, pela produção de grandes quantidades, pela dependência da tecnologia, pela logística global, pela financeirização e concentração de capital, pela supermercadização da alimentação, pela padronização de comidas baratas (fast food), pela desregulação (perda do poder do estado para regular) e justifica-se através da metanarrativa do neomalthusianismo que questionou “Como alimentar os 10 bilhões de pessoas em 2050?” No discurso da crise alimentar, não havia lugar para o pequeno agricultor e, assim, a modernização conservadora da agricultura²⁰ (ou revolução verde) foi uma resposta a esta questão.

O que se observa hoje são seus impactos negativos: promove um desenvolvimento ambientalmente insustentável, socialmente injusto, moralmente indefensável, culturalmente inaceitável (porque não representativo) e economicamente inviável²¹.

Para entender como o PNAE se construiu em suas diretrizes e objetivos e compreender o contexto no qual as escolhas alimentares estão sendo feitas, é preciso levar em consideração essas transformações na forma de produzir alimentos e no impacto gerado nas maneiras de se alimentar cotidianas contemporâneas.

A transição alimentar e as doenças crônicas não transmissíveis (DCNT)

Decorrente dessas transformações geradas pela globalização, podemos citar a transição alimentar que emerge como preocupação por parte das ciências da saúde e dos governos com a alimentação, principalmente na infância:

A complexidade dos problemas alimentares e nutricionais que convivemos atualmente tem demandado reformulações no setor saúde, a fim de responder às novas demandas alimentares. Nesse sentido, a promoção da alimentação saudável constitui-se numa das estratégias de saúde pública de vital importância para o enfrentamento desses problemas alimentares e nutricionais do contexto atual, pois consiste em uma abordagem integral capaz de prevenir, ao mesmo tempo, doenças causadas por deficiências nutricionais (desnutrição, carências de ferro, de vitamina

¹⁹ A crise alimentar dos anos de 1970 consistiu no aumento significativo dos preços dos alimentos, atrelado “(...) a depreciação do dólar, á alta do petróleo que impactou o preço dos fertilizantes, as pressões inflacionárias generalizadas, e alterações climáticas que impactaram as safras” (BELIK; CORREA, 2013).

²⁰ Delgado (2013).

²¹ Gregolin (2018).

A e outras) reforçando a resistência orgânica para as doenças infecciosas, e na redução na incidência do excesso de peso e das outras doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), como obesidade, diabetes, hipertensão e câncer (BRASIL, 2006a).

Parte-se do pressuposto de que existem problemas alimentares e nutricionais, que demandem ações em saúde e educação por parte dos governos, atrelados a um contexto atual. Atribui-se como causa desses problemas a transição nutricional que consiste na

Diminuição significativa da desnutrição, porém com aumento da obesidade e sobrepeso, decorrentes do processo que Brasil estava experimentando de um “regime alimentício industrial mercantil”, a partir da década de 1960. A industrialização da economia estava em expansão e uma série de isenções e créditos favoreceu a produção de alimentos processados (Sonino; Torres; Schneider: 2014, p.4).

Ainda, pode caracterizar-se

(...) por mudanças econômicas sociais e demográficas ocorridas nas últimas décadas decorrentes da crescente modernização e urbanização que provocaram alterações no estilo de vida da população e, em particular, dos hábitos alimentares. Sabe-se que o predomínio da dieta ocidental (caracterizada pelo consumo de alimentos altamente calóricos, ricos em açúcar, gordura saturada e gordura trans e com quantidades reduzidas de carboidratos complexos e fibras) está associado ao aumento da obesidade e consequente aumento das DCNT (BRASIL, 2008, p.9).

Ou,

A transição nutricional é influenciada por modificações facilmente notórias da nossa sociedade, tal como o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, alterando o padrão de alimentação caseira e em família, observado há anos atrás; o excesso de trabalho e estresse, sobretudo nas grandes cidades, onde dispõe-se de tempo limitado para as refeições, favorecendo a procura por alimentos rápidos (fast foods); a indústria alimentícia que rapidamente se adaptou ao novo estilo de vida e disponibilizou uma enorme variedade de produtos congelados para o rápido preparo e consumo (...) (Toloni, 2017)²²

Na esteira das transformações no sistema agroalimentar mundial e da transição nutricional, observa-se o aumento das Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (DCNT), principalmente entre as crianças. Assim, é pertinente atentar para o papel do Estado, através de políticas públicas alimentares, visto que sua intervenção apresenta-se através da criação de políticas de alimentação para infância que objetiva prevenir essas doenças e transformar hábitos alimentares (e a escola parece lugar privilegiado para tal).

²² Disponível em <http://www.saude.br/index.php/articles/111-doencas-cronicas-nao-transmissiveis/324-transicao-nutricional> Acesso em 20.08.2017.

Considerar essas dinâmicas e a atuação do Estado é fundamental quando queremos entender como a alimentação acontece na atualidade e na escola e que implicações podem ter nas concepções e práticas alimentares das crianças.

2.2 O papel da propaganda nas escolhas e consumo alimentares e a supermercadoização da alimentação

O que forma o gosto e conseqüentemente influencia o consumo de alimentos entre as crianças (mas não somente entre elas)?

Por um lado, observamos o esforço por parte dos formuladores e gestores das políticas de alimentação em promover uma “alimentação mais saudável” que prioriza alimentos *in natura*. Por outro lado, vivemos numa sociedade onde a produção de alimentos nos oferece produtos industrializados e de fácil acesso, preparo e consumo – e “não saudáveis”.

Esse embate entre o “natural”/“saudável” e o industrializado/processado, além de outros aspectos pertinentes à socialização alimentar – como a família e a cultura alimentar local -, permeia a formação do gosto alimentar e influencia as escolhas que as crianças fazem. Além disso, somam-se as propagandas que atuam incisivamente nessas escolhas.

O que parece pertinente discutir é como o gosto está sendo formado e reconhecer a existência de uma tensão entre discursos produzidos, através das políticas públicas de alimentação e de discursos biomédicos disseminados pela televisão e outras fontes midiáticas, e a realidade da produção industrial de alimentos na qual nossas escolhas estão sendo feitas.

O consumo (Bauman, 2008) desempenha importante papel nos processos de auto-identificação individual e de grupo. De acordo com o estudo de Amanda Salbego (2015), *Personagens licenciados e práticas de consumo de crianças de sete a doze anos*, o marketing infantil se utiliza das teorias da psicologia do desenvolvimento interpretando esse desenvolvimento psicológico como um processo de aprendizado para o consumo. Através de Modelos de Processos de Decisão do Consumidor (PDC), o marketing encontra a possibilidade de estudar como as pessoas solucionam seus problemas rotineiros que levam à compra e ao uso de produtos de todos os tipos. As marcas, junto com psicólogos, direcionam suas campanhas para ‘fisgar’ as crianças ao explorar sua “vulnerabilidade” de desenvolvimento, para criar necessidades de consumo e naturalizá-las na vida das crianças. Outros estudos apontados pela autora, como o de SHOR (2009), demonstram que muito do comportamento de consumo é aprendido durante a infância e quanto mais jovem se inicia o uso de uma marca ou produto, maiores as chances de adotá-los durante a vida toda. A autora

demonstra como acontece essa naturalização das necessidades, influenciando as escolhas de consumo das crianças.

Em estudo de Sampaio (2009), *Infância, acesso diário e prolongado ao computador e à TV*, citado por Souza e Revillion (2012), afirma-se que as crianças estão expostas a um “excesso de comerciais voltados ao público infantil de alimentos ultra processados ou *fast foods*, na mídia brasileira, gerando consumo exagerado de tais produtos e nas crianças tem ligação direta com o aumento do número de crianças obesas” (SOUZA e REVILLION, 2012, p.574). O estudo ainda aponta que 89% dos alimentos anunciados são ricos em gordura, açúcar e têm baixo teor nutricional – revelando mudança no padrão alimentar brasileiro. Posto isso, não há como dissociar práticas alimentares de práticas de consumo e sua relação com a publicidade e propaganda é uma questão que deve ser considerada quando se pretende compreender práticas alimentares de crianças e suas concepções sobre alimentação.

O estudo *Alimentação Saudável na escola: qualidade nutricional e adequação à legislação vigente das cantinas escolares da rede pública estadual de Porto Alegre*, da nutricionista Fernanda Willhelm (2009), mostra a ligação entre escolhas alimentares dos estudantes ligadas à publicidade e que os alimentos mais vendidos nas cantinas das escolas são salgadinhos assados, refrigerantes, cachorro-quente, xis, guloseimas e bolachas recheadas, alguns destes amplamente divulgados pela mídia.

É claro que a propaganda e a publicidade não são determinantes das escolhas alimentares das crianças, pois, como já mencionei, a família também tem papel fundamental. “A forma como os adultos ensinam as crianças a comer desempenha importante papel na produção e reprodução de certa moral em relação aos alimentos” (Mead, 1980, *apud* CASSOTTI, 2002, p. 75) e são agentes do que vou chamar aqui de “educação alimentar”. Além disso, é preciso considerar que as crianças apesar de aprenderem com os adultos, não são seres passivos, e se não tem o poder de compra, têm o poder de influenciar seus pais a fazê-lo. A pesquisa *Novas estratégias de posicionamento na fidelização do consumidor infantil de alimentos processados* (SOUZA e RÉVILLION, 2012, p.574) aponta que 80% das decisões de compra de uma família são influenciadas pelas crianças. “Dentre as categorias de produtos mais suscetíveis à influência dos filhos, estão os produtos alimentícios industrializados. Dentre os produtos no topo da influência, a compra de bolachas e biscoitos (87%), refrigerantes (75%), salgadinhos (70%), seguidos de achocolatados, balas, chocolates, iogurtes, macarrão instantâneo, cereais e sorvetes”.

Essa claramente é uma discussão que precisa ser contemplada, considerando que as crianças de nossa sociedade, devido às mudanças no estilo de vida (urbanização e violência,

por exemplo), passam bastante tempo em frente à televisão e ao computador consumindo anúncios. A publicidade e a propaganda, especialmente de alimentos que se destinam ao público infantil e que se utilizam do licenciamento de personagens do seu mundo, por exemplo, influenciam suas escolhas, pois como afirma Contreras (1993, p.10-11), “não existe nenhum alimento cujo significado se derive exclusivamente de suas características intrínsecas, mas sim dependem das associações culturais que a sociedade lhe atribui” e as propagandas sabem usar bem esses significados para venderem, além de seus produtos, estilos de vida.

Os supermercados também devem ser considerados para pensarmos escolhas alimentares. Consumimos o que está na prateleira e, geralmente, são produtos anunciados em comerciais de televisão. A gama de possibilidades oferecidas pode determinar o que será consumido e as formas como estão expostos (geralmente em partes das prateleiras que ficam a altura dos olhos das crianças) constituem influência significativa para a realização das escolhas alimentares. Não há, portanto, como negar, que a publicidade e as propagandas, além da família e da escola, possuem papel pedagógico significativo na construção do gosto por determinados alimentos e influenciam seu consumo.

2.3 Outras discursividades em torno do saudável

Para discutir essa temática seria importante considerar duas questões: a primeira diz respeito à produção da infância e de toda uma discursividade construída em torno da criança universal, como um ser de direitos que precisa ser protegido e a segunda relaciona-se com a escola como um espaço de proteção que também ganhou uma discursividade própria²³. Não há espaço aqui para discutir com profundidade essas duas questões, mas é preciso considerá-las.

No que tange a alimentação, é pertinente ter em mente como se produziu uma discursividade em relação à Segurança Alimentar e Nutricional, que será tratada no próximo capítulo, que mobilizou organismos internacionais e governos de diversas nações na produção de políticas públicas e outras ações para garantir o direito humano à alimentação adequada (DHAA), considerando o combate à fome no mundo e, mais recentemente, a importância do acesso a alimentos saudáveis²⁴.

²³ Para um breve panorama da escolarização da infância ver o trabalho de Débora Gomes (2015).

²⁴ Atualmente, a Sociologia da Alimentação tem, em seus estudos e discussões, criticado o sistema agroalimentar de produção de alimentos convencional, altamente globalizado, que produz alimentos em larga escala,

Além disso, há ainda a produção de discursos que ditam o que é saudável ou não e estão presentes nas diretrizes do PNAE. A Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013 que Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, no Art. 2º *São diretrizes da alimentação escolar*, na primeira delas propõe:

O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (BRASIL, 2013, p.2).

Apesar dessa diretriz apresentar que a “alimentação saudável” deve compreender o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, em nenhuma outra parte do documento fica explícito o sentido utilizado para as expressões *alimentação saudável e adequada nem hábitos alimentares saudáveis*. Ao final do documento, nos anexos, estão dispostas três tabelas que se referem aos valores de referência de energia, macro e micronutrientes, que devem ser consumidos para suprirem as necessidades diárias, por faixa etária e por etapa da educação, revelando que o sentido que se sobrepõe aos demais de alimentação saudável e adequada nesse documento é a produção científica biomédica, especialmente ligada à área da Nutrição.

Em consulta ao site do ministério da saúde, busquei que definição era atribuída a alimentação saudável. A fonte das informações disponíveis no site é oriunda do *Guia Alimentar da População Brasileira* (2014, 2ª edição), elaborado por equipe interdisciplinar ligada ao Ministério da Saúde.

A definição de alimentação saudável é bastante abrangente

A alimentação adequada e saudável é um direito humano básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis (BRASIL, 2014, p.7).

priorizando a monocultura, a utilização de organismos geneticamente modificados e o processamento industrial. Esse modo de produção disponibiliza para o consumo alimentos ultraprocessados com baixo valor nutricional, despreza culturas alimentares locais, contribuindo para o aumento de doenças crônicas não transmissíveis (obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, etc.), é insustentável do ponto de vista ambiental e socialmente injusto.

O foco do material é a promoção da saúde e a prevenção de enfermidades e parece estar em consonância com a diretriz proposta pelo PNAE. Quando refere-se à alimentação adequada, que nesse sentido se expressa de maneira a considerar necessidades biológicas, sociais, especiais, culturais que atende aos princípios da variedade²⁵, equilíbrio, moderação e prazer e ligadas a sustentabilidade, podemos pensar então: O que seria uma alimentação inadequada e não saudável e que deve ser evitada?

Seria uma alimentação que oferece riscos à saúde, categoria também com significado amplo²⁶, e que desconsidera todos os aspectos (sociais, culturais, econômicos e ambientais, dentre outros) previstos na definição dos dois documentos aqui analisados. Inadequada porque pode causar doenças – e as políticas de alimentação focam na prevenção²⁷, principalmente as denominadas doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs): diabetes, hipertensão, doenças cardíacas, obesidade e câncer – ou desnutrição²⁸.

Portanto, uma alimentação inadequada e não saudável pode causar doenças e levar à morte contrapondo-se a uma alimentação saudável - sinônimo de saúde e de vida. Acredito que essa é uma noção compartilhada pela maioria das pessoas, mas parece-me que em relação aos aspectos que a compõem não são igualmente compartilhados. Abordarei essa questão mais a frente, quando apresentar as concepções das crianças sobre alimentação saudável.

É foco do PNAE colocar em prática essa diretriz que evidencia a preocupação com a “alimentação saudável”, por parte dos formulares e gestores de políticas de alimentação para

²⁵ Consumo de vários tipos de alimentos que forneçam os diferentes nutrientes necessários para o organismo, evitando a monotonia alimentar (deve ser colorida) que limita o acesso de todos os nutrientes necessários a uma alimentação adequada.

²⁶ A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”. Direito social, inerente à condição de cidadania, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica, a saúde é assim apresentada como um valor coletivo, um bem de todos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf> Acesso em 23 de julho de 2019.

²⁷ E propõem de diversas maneiras. O foco da prevenção das doenças extrapolou o corpo e se estende para a produção de alimentos. No caso do PNAE, a prioridade para as compras de alimentos produzidos localmente, por agricultores familiares ou comunidades tradicionais e suas associações, de forma sustentável – orgânica ou agroecológica – reflete a amplitude do conceito de alimentação saudável presente nos documentos governamentais.

²⁸ De acordo com definição apresentada no documento *Terminologias sobre Alimentos e Nutrição: definição de alguns termos e expressões de uso corrente*. FAO/ONU (1984), a desnutrição é um “Estado patológico causado por consumo insuficiente de nutrientes, sua má absorção, utilização inadequada, sua eliminação excessiva ou uma combinação destas condições, manifestado por sintomas e sinais mais ou menos específicos entre os quais devem ser mencionados as alterações do crescimento e desenvolvimento das crianças, transtornos tissulares e perturbações do psiquismo” (p.54). Ao longo do tempo sofreu alguma modificação, agregando ao seu sentido fatores sociais, econômicos e ambientais que levariam a insegurança alimentar como, por exemplo, situações de guerras, pobreza, custo elevado dos alimentos, fome, etc. Outros documentos mais recentes, abordam o tema da supernutrição, causa da obesidade, nas discussões sobre má-nutrição no mundo.

escolares, e que sugere práticas para incentivar essa alimentação, principalmente no que diz respeito a transformação de hábitos alimentares²⁹ dos estudantes, evidenciados nos cardápios elaborados e servidos nas escolas na hora da merenda.

Espaço de aprendizagens, a escola é *locus* privilegiado para tal e, portanto, a alimentação escolar é definida, pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 como “(...) todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo” (BRASIL, 2009a), e pode ser considerada fundamentalmente pedagógica³⁰.

Além das definições de alimentação saudável produzidas nesses documentos, é importante considerar outros discursos disseminados através da televisão e outras mídias sobre o que isso significa.

A ciência da Nutrição compartilha das definições referenciadas acima. Porém, quando procuramos em sites ou quando assistimos a programas de televisão sobre alimentação saudável, ou mesmo conversamos informalmente sobre a temática com amigos, conhecidos ou familiares, o que encontramos são propagações e apropriações de discursos científicos, nos quais os alimentos possuem propriedades nutritivas – os nutrientes – e essas apropriações contribuem para a construção de representações do alimento e da alimentação.

Um exemplo retirado da internet, do site Minha Vida, propõe que uma alimentação saudável deve ser composta por *macro* e *micro nutrientes*.

Os macronutrientes são os carboidratos (pães, massas e batatas, entre outros), gorduras (como os óleos, as oleaginosas, abacate e outros) e proteínas (peixes, ovos, carnes vermelhas, carne de frango, entre outros). Enquanto os micronutrientes são as vitaminas e minerais, que estão presentes nos mais diversos alimentos, como frutas, verduras, legumes, entre outros. As fibras, a parte não digerível do alimento vegetal, a qual resiste à digestão e à absorção intestinal, com fermentação completa ou parcial no intestino grosso, também são essenciais para a alimentação saudável e estão presentes nos alimentos integrais, nas frutas e verduras. Uma alimentação composta por estes nutrientes de forma equilibrada costuma ser bem variada, não tem exageros e não segue nenhum tipo de modismo³¹.

As explicações e dicas dadas continuam nessa linha dos macro e micronutrientes e o texto está repleto de palavras como carboidratos, vitaminas, gorduras saturadas, poli-insaturadas, mono-insaturadas, polissacarídeos, minerais, vitaminas, calorias, gordura trans,

²⁹ Foco esse pautado por estudos que revelam um aumento significativo de doenças relacionada à alimentação inadequada, dentre eles, ver <http://www.saude.gov.br/vigilancia-em-saude/vigilancia-de-doencas-cronicas-nao-transmissiveis-dcnt>.

³⁰ Inclusive faz parte dessa definição, os alimentos oferecidos pela cantina escolar. Tratarei da cantina escola mais frente nesse trabalho.

³¹ Fonte: <https://www.minhavidade.com.br/alimentacao/tudo-sobre/20643-alimentacao-saudavel> Acesso em 20 de agosto de 2019.

etc. Além disso, propõe quantidades a serem ingeridas desses nutrientes em calorias ou gramas, no caso dos líquidos, em ml, recomendando em cada refeição uma porcentagem de consumo diário (por exemplo, o café da manhã ideal pode ter 20% do consumo diário de carboidratos, etc., cerca de 400 kcal). Todas essas expressões técnicas próprias das ciências da nutrição invadem o cotidiano das pessoas, mesmo que elas não se alimentem com base nesses cálculos, e contribuem para a construção de novas representações sobre a alimentação, os alimentos, a comida e o comer. Percebe-se, dessa forma, que o imaginário passa a ser construído a partir dos nutrientes, ganhando popularidade no meio social (SANTOS, 2008, p.36; p.301). Um exemplo retirado do trabalho de Santos (2008) é de como associações entre alimentos e nutrientes (como o feijão e o ferro; a laranja e a vitamina c, etc.) revelam o modo como a população se apropria desse discurso científico para legitimar seus próprios discursos e práticas.

O que pretendo problematizar é como essas definições de “alimentação saudável” (tanto definições popularizadas quanto as presentes nas políticas para alimentação), e os imaginários que elas suscitam, estão presentes na vida dos estudantes da pesquisa, através de suas práticas e concepções sobre alimentação. O que parece ter sido revelado ao longo da pesquisa é que a categoria “saudável” em alimentação, como qualquer outra, é construída histórica e socialmente e, pelas observações que realizei com as crianças, é difusa, aberta, variável e abstrusa.

3 HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

A trajetória do PNAE e aspectos da realidade alimentar escolar na Região Litoral Norte Gaúcho

Para a compreensão de como a alimentação escolar se concretiza nas escolas da região, farei uma breve apresentação sobre a trajetória do PNAE desde seu surgimento até o dias de hoje, considerando os debates em torno da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) que culminaram na criação de políticas públicas de alimentação no Brasil; a relação da agricultura familiar e a escola e como o programa é executado na 11ªCRE e, mais precisamente, nas escolas onde realizei a pesquisa.

3.1 O direito à alimentação adequada, segurança alimentar e nutricional e criação de políticas públicas no Brasil: a trajetória do PNAE

O debate sobre alimentação escolar não pode ser estabelecido sem considerarmos como a alimentação passou a constituir-se enquanto um direito humano universal e está intimamente relacionado às discussões sobre Segurança Alimentar e Nutricional³². As políticas públicas de alimentação no Brasil estão pautadas pelo Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA), contemplado no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e

(...) consiste no acesso físico e econômico de todas as pessoas aos alimentos e aos recursos, como emprego ou terra, para garantir esse acesso de modo contínuo. Esse direito inclui a água e as diversas formas de acesso à água na sua compreensão e realização. Ao afirmar que a alimentação deve ser adequada entende-se que ela seja adequada ao contexto e às condições culturais, sociais, econômicas, climáticas e ecológicas de cada pessoa, etnia, cultura ou grupo social³³.

Mas mesmo antes disso, o Brasil já havia iniciado tentativas de responder ao problema da fome quando, em 1942, com a publicação do livro de Josué de Castro, *Geografia da Fome*, iniciou-se a uma série de discussões sobre o problema, colocando-o como questão social e

³² Para uma discussão aprofundada sobre o desenvolvimento da noção internacional e nacional de SAN, ver Maluf (2007).

³³ Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2014/direito-humano-a-alimentacao-adequada-e-soberania-alimentar>

política. A partir de então, a fome que era considerada tabu, passa a ser discutida mais amplamente e a ser compreendida como

(...) um complexo de manifestações simultaneamente biológicas, econômicas e sociais e que a erradicação da fome dependia, sobretudo, da decisão política para fazê-lo. Ele alertou que a fome não era simplesmente um problema de saúde pública (carência de nutrientes) ou problema restrito a área social (políticas assistencialistas). Josué de Castro foi o primeiro intelectual que denunciou a fome como um produto do subdesenvolvimento e de um modelo econômico que de maneira perversa perpetuava as péssimas condições de vida, as taxas altas de desnutrição entre crianças e adultos derivadas da pobreza e consequente acesso e insuficiência à água potável e à alimentação adequada, que afetava a maioria da população brasileira (Castro *apud* Leão e Maluf, 2012, p.14).

O livro de Josué de Castro chamou a atenção da política mundial para esse problema, sendo um marco para as discussões sobre segurança alimentar e nutricional (SAN). A segurança alimentar surgiu como conceito durante a Primeira Guerra Mundial, ligado à segurança nacional e à capacidade de cada país de produzir alimentos suficientes para sua população. Mas foi durante a Segunda Guerra Mundial que a definição ganhou força, com a constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1948. Ainda na atualidade o conceito permanece em transformação quanto ao seu significado e abrangência (RAU, 2016:54). Como Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), a noção de segurança alimentar foi definida no Brasil, de acordo com o estabelecido pela Segunda Conferência Nacional de SAN (Olinda, 2004) como

(...) a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (Maluf, 2007, p. 17).

Desde o início dos debates sobre SAN, nos anos 1950, a pobreza era considerada a causa da fome, mas o tema era mundialmente tratado como tendo sua origem na escassez de alimentos devida à baixa produtividade agrícola (MALUF, 2007). Nesse contexto, abriu-se espaço para a modernização ou industrialização da agricultura, processo que ficou conhecido como Revolução Verde, que aumentou significativamente a produtividade, mas não gerou os resultados esperados no combate à fome, trazendo, ainda, efeitos sociais, econômicos e ambientais negativos.

Em 1974, realizou-se a Conferência Mundial de Alimentação, que identificou que a Segurança Alimentar só poderia ser garantida com o desenvolvimento de estratégias de

armazenamento da produção excedente da monocultura. Nesse caminho, a agricultura se modernizou e os alimentos passaram a ser processados industrialmente, modo de produção que tornou-se dominante, que desconectou produção e consumo, que expandiu a monocultura e que, através da tecnologia de ponta, produz uma diversidade de alimentos a partir de um ou dois ingredientes básicos, basicamente milho e soja, tornando a alimentação moderna abundante, porém, nutricionalmente pobre (RAU, 2016, p.56).

A questão da produção parecia estar resolvida, mas o acesso ainda estava pendente. Os efeitos negativos inesperados dessa equação ainda precisavam ser resolvidos: degradação ambiental, êxodo rural, urbanização, desemprego, fome, redução da variedade alimentar, perda das qualidades nutricionais dos alimentos e doenças crônicas não transmissíveis.

Embora a discussão sobre SAN no Brasil tenha iniciado com os diagnósticos realizados por Josué de Castro nos anos de 1940 e com a criação dos primeiros serviços de alimentação coletiva, dentre eles a Campanha da Merenda Escolar (1955), que viria a se transformar no atual Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), somente nos anos 1980 é que as discussões tomariam um novo fôlego. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o problema da fome ficou silenciado. Na década de 1970, houve crescimento econômico proporcionado pelo chamado “Milagre Brasileiro”, processo que, do ponto de vista social, não trouxe grandes avanços, pois a fome e a miséria continuavam a assombrar grande parcela da população brasileira. A partir da forte indignação e motivação de vários grupos da sociedade civil e do aprofundamento de suas lutas políticas, iniciadas já durante a ditadura, reivindicando a democracia e direitos, é que emerge um amplo movimento social pela segurança alimentar e nutricional – gestada no seio dos movimentos sociais por saúde - como parte constituinte do acesso à cidadania³⁴. A Constituição Federal de 1988 é fruto dessas lutas e é através dela que o direito a alimentação se expressa.

Em 1986, na 8ª Conferência Nacional de Saúde, quando se discutia o Sistema Único de Saúde (SUS), realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição, originando a proposta de formulação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), do Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) e a criação de um Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição. Na esteira da 1ª Conferência, outros documentos foram elaborados em outras esferas de participação e luta política, que

³⁴ Para uma descrição mais profunda do processo de criação das políticas de alimentação no Brasil, da construção e consolidação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), da construção dos Conselhos de Segurança Alimentar (CONSEAS) nas três esferas de governo, do sistema de políticas públicas integradas e das políticas nacional, estaduais e municipais de SAN, ver Leão e Maluf (2012).

resultaram, segundo Maluf e Leão (2012, p.17), na adoção dos seguintes pressupostos para a criação do SISAN:

- a) formulação de um conceito de “segurança alimentar e nutricional” abrangente e específico para a realidade brasileira; b) reconhecimento da alimentação como um direito humano e, portanto, uma obrigação do Estado; c) criação de um sistema público de segurança alimentar e nutricional (SISAN); d) participação e controle social no interior e na gestão deste sistema e e) constituição de um orçamento específico para a gestão do sistema, ampliando o financiamento das políticas públicas de segurança alimentar e nutricional.

É nesse contexto de efervescência política e de responsabilização do Estado brasileiro pela segurança alimentar e nutricional da população, que a alimentação, como um direito humano, é colocada no centro da agenda governamental junto com outros direitos sociais relevantes, como a saúde, a educação, o trabalho e a moradia. É importante mencionar o papel fundamental exercido pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) a partir de 2003, que atuava no gabinete da Presidência da República, para a construção do Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), da proposta de um Plano Safra específico para a agricultura familiar, na elaboração da proposta do 1º Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PSAN), no aperfeiçoamento do PNAE e do Bolsa Família e na elaboração da própria Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), de 2006. A partir dos princípios e diretrizes estabelecidos pela LOSAN, as políticas são colocadas como instrumentos de ação desses princípios e diretrizes.

O PNAE é uma dessas políticas. Gerenciado desde 1998 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é o maior e mais antigo programa de alimentação escolar do mundo tendo sua origem em ações destinadas ao combate à fome, no governo de Getúlio Vargas, na segunda metade da década de 1930, como parte da política trabalhista³⁵.

Nos anos de 1940, algumas escolas organizaram os primeiros caixas escolares com o objetivo de angariar fundos para fornecer alimentação aos estudantes enquanto estavam na escola, mas ainda sem efetiva participação do governo federal nessas ações.

³⁵ Foi durante o governo de Getúlio Vargas que as primeiras ações pautadas pela preocupação do governo com a fome, a desnutrição e a miséria se originaram. Houve a criação salário mínimo (1), que deveria "satisfazer às necessidades normais do trabalhador e sua família"; e o Serviço de Alimentação da Previdência Social (Saps), em 1940, que visava promover a instalação de refeitórios em empresas maiores, fornecer refeições nas menores, vender alimentos a preço de custo a trabalhadores com família numerosa, proporcionar educação alimentar, formar pessoal técnico especializado e apoiar pesquisas sobre alimentos e situação alimentar da população. Para um breve panorama dos programas de alimentação já criados no Brasil, ver CARVALHO DA SILVA, A. **De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição**, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100007 Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

Na década de 50, foi elaborado um abrangente Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. É nele que, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional, sob a responsabilidade pública.

Desse plano original, apenas o Programa de Alimentação Escolar sobreviveu, contando com o financiamento do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atual Unicef, que permitiu a distribuição do excedente de leite em pó destinado, inicialmente, à campanha de nutrição materno-infantil.

Em 1955, no governo de Juscelino Kubitschek da Silva, com a assinatura do Decreto n. 37.106, é que foi criada a Campanha de Merenda Escolar (CME). O nome dessa campanha foi se modificando até que, em 1979, foi denominado Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido popularmente por “merenda escolar” (CHAVES, 2006, p.16).

Assim, tem início a alimentação na escola, mas ainda de forma muito tímida, pois o governo precisava organizar-se estruturalmente para colocar a lei em prática e como, nesse momento, os alimentos provinham de doações de organismos internacionais, a alimentação na escola não era universal. Uma dessas doações veio dos Estados Unidos, que após a Segunda Guerra Mundial, desenvolve-se enquanto potência econômica, com incremento de sua indústria – que passa a produzir em massa, inclusive alimentos³⁶. O governo brasileiro optou por destiná-los para a alimentação escolar, começando pela região nordeste do Brasil, onde grande parte dos estudantes estava desnutrida. As doações eram compostas principalmente de alimentos industrializados como leite em pó desnatado, farinha de trigo e soja. Com o passar do tempo, as doações foram se extinguindo e, a partir dos anos de 1960, o governo viu a necessidade de comprar produtos brasileiros para a alimentação escolar (CHAVES, 2006, p.16).

Desde sua criação até 1993, a execução do programa se deu de forma centralizada, ou seja, o órgão gerenciador, em Brasília, planejava os cardápios, adquiria os gêneros por processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e ainda se responsabilizava pela distribuição dos alimentos em todo o território nacional. Essa forma de gerenciamento centralizado permitia que somente alimentos

³⁶ Essas ações faziam parte de um elenco de programas de ajuda americana, entre os quais destacavam-se Alimentos para a Paz, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid); o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar; e o Programa Mundial de Alimentos (PMA), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU). Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico> Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

industrializados fossem comprados. Durante a década de 1970 e 1980, 52% do total de gastos com a alimentação escolar eram de alimentos industrializados, dentre eles: paçoca; farinha láctea; sopa industrializada (sopa de feijão com macarrão, sopa creme de milho com proteína texturizada de soja, creme de cereais com legumes), entre outros alimentos *in natura* raramente eram comprados por que estragariam durante os vários dias de transporte nas estradas do Brasil.

Em 1994, houve a descentralização desse processo, ou seja, os recursos passaram a ser destinados diretamente para os estados e municípios, permitindo que as compras pudessem ser realizadas em nível estadual ou municipal, ou diretamente pela própria escola, o que melhorou a qualidade da alimentação escolar e permitiu o desenvolvimento da produção local e regional.

Atualmente, o PNAE é o único programa desta natureza no mundo cujo atendimento é universalizado³⁷, ou seja, abrange a totalidade dos alunos da educação básica matriculados nas escolas públicas do Brasil. É parte da Política de Segurança Alimentar, instituída no Brasil pela lei 11.346 de 15 de julho de 2006 - Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) (BRASIL, 2006b) como uma das estratégias de combate à fome. A definição do que é Segurança Alimentar ainda está em construção e é bastante abrangente, já que envolve questões de acesso a alimentos de qualidade, práticas alimentares saudáveis, manejo sustentável de produção e, por fim, cidadania e direitos humanos, de modo que as discussões em torno de sua construção e efetivação ainda suscitam a produção de pesquisas e reflexões. O que interessa aqui é como o PNAE se apropria de tal definição para realizar suas diretrizes.

As diretrizes do PNAE visam à universalidade, à alimentação saudável e adequada, à equidade e ao desenvolvimento sustentável. Além das diretrizes mencionadas, o programa funciona também como instrumento de apoio e fomento à economia local e está entre as instituições do Plano Nacional para a Promoção de Cadeias de Produtos da Sociobiodiversidade, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2009b).

Uma das maneiras concretas de apoio está presente na conexão entre a agricultura familiar e a alimentação escolar, fundamentada nas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da Alimentação Escolar.

³⁷ A partir de 2009 a sanção da [Lei nº 11.947, de 16 de junho](#), trouxe novos avanços para o PNAE, como a extensão do Programa para toda a rede pública de educação básica, inclusive aos alunos participantes do Programa Mais Educação, e de jovens e adultos, e a garantia de que, no mínimo, 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar. Outra mudança importante foi a inclusão do atendimento, em 2013, para os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para os da Educação de Jovens e Adultos semipresencial e para aqueles matriculados em escolas de tempo integral. Fonte: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-suplementares/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>

Tal encontro – da alimentação escolar com a agricultura familiar – tem promovido uma importante transformação na alimentação escolar, ao permitir que alimentos *in natura* e com vínculo regional, produzidos pela agricultura familiar, possam ser consumidos diariamente pelos alunos da rede pública de todo o Brasil, e na vida das famílias de agricultores, que encontram no programa uma forma, dentre outras, de comercializar sua produção e incrementar sua renda e sustento.

É interessante notar a transformação no papel do estado na gestão de tal política, que num primeiro momento estava destinada a sanar o problema da fome e que, atualmente, propõe mudanças para as práticas alimentares das crianças na escola, preocupado não mais somente com a fome, mas com questões relacionadas à diminuição das doenças crônicas não transmissíveis e com a equidade social quando prioriza que as escolas comprem produtos oriundos da produção familiar e local. A política preconiza que alimentos saudáveis na escola, oriundos de uma produção local que encurta a distância entre alimento e consumidor, podendo oportunizar mudanças em hábitos alimentares que, conseqüentemente, acarretariam em benefícios sociais para os produtores rurais, à saúde dos estudantes e ao meio ambiente.

Tal lei, em seu Art. 14, dispõe que do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e quilombolas. O objetivo é que as compras para a alimentação escolar sejam feitas local/regionalmente; desacelerando o êxodo rural; resgatando a diversidade produtiva; garantindo e assegurando a comercialização para o mercado; aumentando o dinamismo na economia local e giro de renda regional; gerando emprego e renda; estimulando a produção de produtos orgânicos e agroecológicos, que, de acordo com o marco legal referido, podem ter seu preço até 30% superiores aos dos produtos convencionais.

3.2 Alimentação escolar e agricultura familiar no Litoral Norte Gaúcho

Na região de abrangência da 11ªCRE, a grande maioria das escolas estaduais atualmente realiza a compra de alimentos diretamente de agricultores familiares ou de suas associações com regularidade. As compras acontecem através do processo de Chamada Pública realizada pelas próprias escolas e esse processo permite que o agricultor negocie direto com a escola, sem atravessadores, priorizando-se a compra de produtos diversificados, orgânicos ou agroecológicos, que sejam produzidos no próprio município onde está localizada

a escola - ou na mesma região. Tal prática gera emprego e renda, fortalece e diversifica a economia local e valoriza as especificidades e os hábitos alimentares locais. Para o agricultor familiar, representa um canal importante de comercialização e geração de renda com regularidade. A Empresa de Assistência Técnica e Rural (EMATER/RS – ASCAR) é uma entidade que desempenha um papel importante neste processo, auxiliando na divulgação das Chamadas Públicas e na orientação aos agricultores quanto aos documentos necessários para a participação na comercialização direta com as escolas.

Em 2015, cerca de 65% das escolas estaduais da região compraram os produtos da alimentação escolar diretamente de agricultores familiares quase que mensalmente e cerca de 10% compraram com menor frequência³⁸. Dentre o restante das escolas que não compraram, em suas justificativas apresentaram possuir produção própria de alimentos, em forma de hortas escolares e pomares ou, por situarem-se no campo e terem como público filhos de agricultores, receberam doações de alimentos da comunidade. Outra justificativa apresentada por muitas vezes nas falas das direções das escolas é a ausência de ofertas por parte de agricultores familiares quando da realização das chamadas públicas.

As compras da alimentação escolar devem obedecer aos itens constantes nos cardápios que são elaborados pela equipe de nutricionistas da Secretaria de Educação. Tais cardápios devem ser regionalizados, respeitando a sazonalidade e a cultura locais e, sempre que solicitado pela escola, podem ser adaptados de acordo com as reais necessidades daqueles alunos. Este é um dado importante, que reflete a preocupação do programa em atender às especificidades alimentares locais, culturais e sociais de cada escola.

Quanto ao incentivo que o PNAE faz ao consumo destes produtos, o panorama geral é interessante e apresenta aumento nas compras, se consideramos os dados disponíveis no site do FNDE quanto às aquisições da agricultura familiar entre 2011 e 2014 pelas escolas da 11ª CRE. Como exemplo, de maneira a contemplar as diferentes localidades do território de abrangência da 11ª CRE referentes à porcentagem destinada dos recursos federais recebidos para as compras da alimentação escolar, foram selecionados seis municípios da região: Maquiné, Mostardas, Osório, Santo Antônio da Patrulha, Torres e Tramandaí. Osório e Tramandaí foram escolhidos pela centralidade que têm no território quando nos referimos a serviços que estes dois municípios oferecem para a região como um todo. Mostardas e Torres ficam nos extremos opostos uma em relação à outra. Maquiné e Santo Antônio da Patrulha são municípios com grande parcela de sua população residindo no campo.

³⁸ De acordo com dados coletados a partir da consulta aos Formulários de Controle da Alimentação Escolar de 2015 (11ªCRE).

Aquisições da Agricultura Familiar entre 2011 e 2014 pelas escolas da Região Litoral Norte Gaúcho		
Municípios	2011	2014
Maquiné	47,02%	23,64%
Mostardas	28,57%	13,81%
Osório	5,38%	30,01%
Santo Antônio da Patrulha	26,24%	63,32%
Torres	69,57%	71,36%
Tramandaí	35,13%	37,95%

Tabela construída pela autora. Fonte: <http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-consultas/dados-da-agricultura-familiar> Acesso 13 de março de 2017.

Baseando-se na tabela, com exceção de Mostardas e Maquiné, nos demais municípios houve um aumento significativo das aquisições de produtos da agricultura familiar. O aumento de recursos financeiros injetados na economia local pode reduzir a pobreza e a insegurança alimentar no campo, auxiliar na (re)organização de comunidades locais (tradicionalis ou não), incentivar a organização e associação das famílias agricultoras e o fortalecimento do tecido social, dinamizar as economias locais, ampliando a oferta de alimentos de qualidade e a valorização da produção familiar.

As compras de alimentos de âmbito local, da agricultura familiar e de comunidades tradicionais por parte das escolas vêm se fortalecendo, num processo lento, mas é um aspecto importante para conhecermos a origem de alguns alimentos servidos na hora das refeições e da merenda para os estudantes nas escolas e para a compreensão das concepções sobre alimentação – foco desse trabalho.

Estudos recentes têm revelado que mudanças na alimentação escolar vêm ocorrendo a partir do casamento com a agricultura familiar quando o assunto é a qualidade do alimento consumido e novas perspectivas de mercado para esses agricultores. Triches e Schneider (2010) já perceberam esta transformação no estudo, realizado nos municípios de Rolante e Dois Irmãos (RS), *Alimentação Escolar e Agricultura Familiar: reconectando o consumo à produção*. De acordo com o estudo

A efetivação da compra de alimentos para o PAE de agricultores desses municípios proporcionou mudanças nas práticas alimentares e nas concepções das crianças.

Nessa questão, o depoimento das merendeiras não deixa dúvidas já que elas atestaram maior frequência no recebimento de produtos frescos, maior variabilidade, melhor qualidade determinando maior aceitação e consumo por parte dos alunos. (TRICHES E SCHNEIDER, 2010, p.10).

Ademais, houve um aumento na aceitabilidade de alimentos que anteriormente não eram consumidos pela expansão da oferta e pelo fato de ser apreciado entre colegas, modificando as concepções e valorações daqueles gêneros. Os autores citados ainda constataram que ao reconstruir paladares para os alimentos produzidos localmente, o PNAE estaria ao mesmo tempo incentivando um tipo de consumo que pode se estender no futuro, contribuindo, além disso, para a ampliação de mercados para esses produtores. Outras consequências também foram observadas e são extremamente relevantes para pensarmos alimentação escolar, saúde e segurança alimentar, agricultura familiar e mercados para seus produtos, destacam-se as alterações nas formas de plantio e produção com o investimento nos alimentos orgânicos e tradicionais; a garantia da venda com o aumento da renda e diminuição no êxodo rural. Somado a isso, essas técnicas de produção são valorizadas ambientalmente como ‘amigas da natureza’ que além das vantagens ambientais e da diminuição das distâncias entre produção e consumo, contabiliza saldos positivos para a saúde de agricultores e estudantes.

O estudo de Triches e Schneider (2010) apresenta uma questão interessante: o papel do Estado na construção dos hábitos alimentares das crianças. É uma forma de intervenção direta na vida das pessoas desde a infância, através de políticas alimentares - no caso, o PNAE – que objetiva a transformação de hábitos alimentares. Parte-se do pressuposto, então, que as pessoas estão alimentando-se “mal”, e conseqüentemente estão ficando doentes. E que as doenças decorrem da forma como os alimentos estão sendo produzidos e processados nos moldes propostos pelo atual sistema agroalimentar mundial e que a intervenção do Estado se faz indispensável para efetivar as mudanças necessárias que se refletiram na saúde das crianças na escola.

3.3 O PNAE como é executado pela 11ª CRE

Como já mencionado, questionamentos com relação às práticas alimentares das crianças na escola e suas concepções sobre alimentação surgiram de meu trabalho como assessora pedagógica para a alimentação às escolas da região da 11ª Coordenadoria Regional

de Educação (11ª CRE/ Osório) a partir de 2014. A 11ª CRE é parte da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS) que garante a execução da política de educação, atuando no assessoramento às escolas estaduais de 24 municípios do Litoral Norte Gaúcho.

A CRE é organizada em setores, cada um responsável por executar as políticas que regem as escolas. É no setor pedagógico que o PNAE é executado pela nutricionista responsável. O setor pedagógico é diretamente submetido às diretrizes estabelecidas pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do RS. Ao Departamento Pedagógico compete,

- I - elaborar, planejar, executar e monitorar as políticas relativas à área pedagógica;
- II - orientar, acompanhar e avaliar as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica existentes na rede estadual de ensino e oferecer suporte técnico-pedagógico para a implementação das ações que visem à execução das políticas pedagógicas;
- III - garantir o atendimento e cumprimento dos aspectos legais e normativos no funcionamento dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e da vida escolar dos alunos;
- IV - articular diferentes órgãos e programas de âmbito público e privado com vista a ações escolares integradas de segurança e de participação junto à comunidade onde a escola está inserida;
- V - promover a integração entre os demais Departamentos da Secretaria com vista à integração das ações pedagógicas;
- VI - elaborar pareceres sobre assuntos pertinentes às atividades pedagógicas;
- VII - estabelecer convênios e termos de parceria com programas e instituições que têm interface com as escolas da rede pública estadual, como é o caso de estágios curriculares; e
- VIII - executar outras atividades correlatas que lhe venham a ser atribuídas.

Dentro do setor pedagógico de cada Coordenadoria³⁹, trabalham professores que têm como atribuição assessorar⁴⁰ às escolas. Geralmente cada assessor é responsável por mais de uma assessoria. Quando cheguei à CRE, em 2014, trabalhava somente com a assessoria à

³⁹ São ao todo 33 Coordenadorias de Educação em todo o Rio Grande do Sul.

⁴⁰ Essas assessorias são: Assessoria para o Ensino Médio e Curso Normal, Assessoria para as Relações Étnico-Raciais; Assessoria para Educação Indígena, Assessoria para o Livro Didático e Programas de Leitura; Assessoria para o Meio Ambiente; Assessoria para Educação de Jovens e Adultos; Assessoria para os Jogos Escolares; Calendários; Assessoria para a Alimentação Escolar, Assessoria para Educação no Campo, Assessoria para a Saúde Escolar dentre outras.

Alimentação Escolar, mas com o passar do tempo, outras assessorias foram delegadas a mim: Educação para as Relações Étnico-Raciais, Meio Ambiente, Livro Didático e Programas de Leitura, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Saúde Escolar. Esse trabalho exige amplo conhecimento da legislação de cada assessoria para que as escolas sejam orientadas a executarem suas ações. Essas orientações chegavam até nós por meio da relação com o departamento pedagógico da SEDUC e eram repassadas para as escolas por meio de formações, cursos e palestras que organizávamos para diretores e demais profissionais das escolas ou através de contatos telefônicos, e-mail, memorandos, circulares e ofícios. Além disso, visitar as escolas era importante para conhecermos cada realidade e estreitar as relações e o diálogo. Nem sempre as visitas ocorriam com a frequência necessária ou apenas contemplava parte das escolas, visto que a 11ªCRE abrange em torno de 100 escolas em diversos municípios do Litoral Norte gaúcho, alguns deles distantes da sede ou, ainda, por razão de algumas das escolas estarem situadas em lugares de difícil acesso.

A assessoria para Alimentação Escolar consiste na plena execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) pelas escolas. Para entender como o trabalho da assessoria para a alimentação funciona, é preciso levar em conta as diretrizes e os objetivos do programa, já apresentados no tópico anterior. Posteriormente, apresentarei como ele se concretiza nas escolas da 11ªCRE e, mais especificamente, nas escolas onde realizei a etnografia.

No final de 2016, a assessoria para a alimentação escolar passou ser realizada por uma nutricionista. Para entender como o trabalho da nutricionista funciona para a execução do PNAE, é pertinente apresentar como os cardápios são elaborados e executados.

3.3.1 Cardápios

Os cardápios para a alimentação escolar são elaborados na sede da Secretaria Estadual de Educação do RS, por duas nutricionistas, uma delas Responsável Técnica (RT) pela execução do programa no RS, a partir do que é proposto pela legislação⁴¹. As nutricionistas têm como atribuição

⁴¹ A elaboração dos cardápios obedece aos artigos 14, 15, 16 e 17 (Sessão II – da oferta da alimentação nas escolas, Capítulo V - Das Ações de Educação Alimentar e Nutricional e de Segurança Alimentar e Nutricional) da Resolução CD/FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar de acordo com a cultura alimentar, o perfil epidemiológico da população atendida e a vocação agrícola da região, acompanhando desde a aquisição dos gêneros alimentícios, o preparo, a distribuição até o consumo das refeições pelos escolares (BRASIL, 2013:7).

O cardápio, segundo a Resolução CFN nº 465/2010, é uma

Ferramenta operacional que relaciona os alimentos destinados a suprir as necessidades nutricionais individuais e coletivas, discriminando os alimentos, por preparação, quantitativo per capita, para energia, carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas e minerais (...) (CFN, 2010:2).

Diante disso, o cardápio apresenta-se como “(...) instrumento de planejamento que visa assegurar a oferta de uma alimentação equilibrada, garantindo os nutrientes necessários para a boa condição de saúde” (LEMKE, 2011). As nutricionistas, então, considerando isso e as diretrizes do programa, elaboram os cardápios⁴² e sua composição deve obedecer aos critérios mencionados acima e a critérios estabelecidos pela Nutrição, enquanto disciplina científica, que considera definições de saúde e de segurança alimentar e nutricional para calcular as necessidades nutricionais e calóricas dos estudantes⁴³ com o objetivo de que se ofereça nas escolas preparações balanceadas.

Duas modalidades são elaboradas: cardápio de verão – que se aplica nos meses de fevereiro a abril e de setembro a dezembro em que três preparações semanais são lanches ou doces⁴⁴ e duas refeições– e o cardápio de inverno – que se aplica nos meses de maio a junho no qual três preparações são refeições e duas, lanches ou doces. A elaboração de duas modalidades de cardápio é justificada pela sazonalidade da produção de alimentos que varia de uma estação para outra e pela necessidade de mais calorias nos meses de inverno do que verão aqui no RS.

⁴² Considerando que são somente duas nutricionistas responsáveis por elaborar os cardápios para todas as escolas do estado, as demandas de cada região e de suas escolas exigem um sobretrabalho dessas profissionais. Para a região da 11ª CRE, os cardápios para todas as escolas eram os mesmos, com exceção dos enviados para as escolas indígenas e para a escola quilombola, e se as direções solicitassem alterações ou adaptações, estas eram enviadas para a SEDUC para que fossem atendidas. Não é preciso mencionar que é humanamente impossível que duas profissionais elaborem cardápios que supram as demandas específicas de cada região do estado ou escola e que ainda consigam realizar todas as atribuições que lhes são exigidas, mesmo com o auxílio dos técnicos e técnicas em nutrição lotados em cada CRE. Esses profissionais têm contribuído de forma importante para que os cardápios sejam adequados a cada realidade e cumpridos pelas escolas, mas ainda há muito trabalho a ser feito nesse sentido.

⁴³ Para a educação básica, o cardápio escolar deve proporcionar 20% das necessidades calóricas e nutricionais diárias, 30% para indígenas e quilombolas e 70% para turno integral ou programas nos quais o estudante passa o dia na escola (Resolução CD/FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013).

⁴⁴ Preparações doces são consideradas restritas e devem ser oferecidas no máximo duas vezes por mês. São preparações doces presentes no cardápio: creme de milho, arroz doce, sagu, canjica com leite, etc.

Além da sazonalidade da produção de alimentos, outros aspectos devem levados em conta na elaboração dos cardápios. De acordo com orientações apresentadas no site do FNDE, os cardápios deverão ser elaborados pelo nutricionista RT, considerando:

- o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, atendendo as necessidades nutricionais dos alunos em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde;
- os gêneros alimentícios produzidos em âmbito local, preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais;
- o horário em que é servida a alimentação e o alimento adequado a cada tipo de refeição;
- as especificidades culturais das comunidades indígenas e/ou quilombolas;
- a oferta de, no mínimo, 3 porções de frutas e hortaliças por semana (200g/aluno/semana), sendo que as bebidas à base de frutas não substituem a obrigatoriedade da oferta de frutas in natura;
- os aspectos sensoriais, como as cores, os sabores, a textura, a combinação de alimentos e as técnicas de preparo;

Além dessas recomendações, o PNAE, visando limitar a oferta e o consumo de alimentos processados de baixo valor nutricional, ricos em açúcar, gordura e sal estabelece um limite para aquisição de alimentos enlatados, embutidos, doces, alimentos compostos, preparações semiprontas ou prontas para o consumo, ou alimentos concentrados. Proíbe, ainda, a aquisição de bebidas com baixo valor nutricional⁴⁵.

⁴⁵ Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-alimentacao-e-nutricao>
Acesso em 23 de julho de 2019.



Cardápio Regionalizado Verão - 2016
11ª CRE - Osório

Fernanda Maria da Silva
R# 3912298/91
NUTRICIONISTA-CRNP2 8504
AAAE/CUSE/DF/SE/DF

Lisiane Petrini
Nutricionista Responsável Técnico CRP2 5093
CPF: 013.516.030.00
DAE/DF/SE/DF/RS

* Cardápio para os meses de fevereiro, março, abril e maio; setembro, outubro, novembro e dezembro.

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª SEMANA	Sanduíche com presunto, queijo, margarina, tomate e alface (P9). Suco de laranja (P12).	Café com leite (P11). Biscoito (P9). Fruta (P7).	Arroz (P1), Feijão (P3). Frango ao molho (P4). Salada (P6)	Sagu com creme (P10). Fruta (P7).	Macarrão com carne suína (P1). Salada (P6).
	(Kcal:379,77 CHO:44,56 PTN:14,63 LIP:16,22 Fb:3,16 Vit A:108,65 Vit C:55,47 Ca:226,33 Fe:4,85 Mg:29,22 Zn:1,22)	(Kcal:347,88 CHO:54,20 PTN:9,26 LIP:11,20 Fb:3,40 Vit A:309,76 Vit C:88,31 Ca:219,29 Fe:0,99 Mg:53,00 Zn:1,07)	(Kcal:487,69 CHO:51,82 PTN:21,74 LIP:20,89 Fb:5,13 Vit A:3,13 Vit C:6,34 Ca:58,53 Fe:32,54 Mg:60,67 Zn:2,21)	(Kcal:382,79 CHO:90,63 PTN:3,43 LIP:2,33 Fb:3,01 Vit A:99,86 Vit C:11,68 Ca:82,22 Fe:4,93 Mg:42,21 Zn:0,64)	(Kcal:355,06 CHO:33,23 PTN:19,96 LIP:15,57 Fb:2,26 Vit A:1,78 Vit C:10,31 Ca:41,14 Fe:3,28 Mg:41,92 Zn:12960,65)
2ª SEMANA	Vitamina de maçã (P11). Biscoito (P9).	Macarrão com carne moída e ovos (P1). Feijão (P3). Salada (P6).	Leite com chocolate (P11). Bolo Simples (P9). Fruta (P7).	Arroz (P2). Lentilha Turbinada (P3). Salada (P6).	Cachorro quente (P9). Suco de Limão (P12).
	(Kcal:357,50 CHO:57,38 PTN:8,38 LIP:8,27 Fb:2,36 Vit A:273,98 Vit C:5,69 Ca:190,90 Fe:0,99 Mg:37,86 Zn:0,99)	(Kcal:502,35 CHO:40,67 PTN:24,81 LIP:26,41 Fb:6,05 Vit A:19,60 Vit C:6,69 Ca:59,41 Fe:32,57 Mg:60,40 Zn:3,77)	(Kcal:489,98 CHO:67,98 PTN:18,04 LIP:18,47 Fb:8,88 Vit A:626,54 Vit C:90,03 Ca:355,21 Fe:23,08 Mg:98,20 Zn:1,26)	(Kcal:411,16 CHO:58,54 PTN:13,91 LIP:13,15 Fb:5,71 Vit A:141,12 Vit C:10,35 Ca:52,76 Fe:4,93 Mg:53,06 Zn:2,10)	(Kcal:326,65 CHO:51,61 PTN:11,04 LIP:2,91 Fb:2,33 Vit A:2,56 Vit C:30,13 Ca:18,10 Fe:1,78 Mg:22,75 Zn:3,46)
3ª SEMANA	Risoto (P1). Salada (P6). Fruta (P7).	Arroz (P2). Feijão (P3). Ensopado de carne com hortaliças(chuchu, cenoura, batata) (P4).	Pizza de carne moída (P9). Suco de Laranja (P12).	logurte (P11). Biscoito (P9).	Café com leite (P11). Pão com doce de Leite (P9). Fruta (P7).
	(Kcal:370,12 CHO:57,03 PTN:12,12 LIP:10,56 Fb:3,76 Vit A:41,54 Vit C:91,79 Ca:67,52 Fe:3,87 Mg:43,53 Zn:1,45)	(Kcal:515,55 CHO:72,66 PTN:19,51 LIP:23,56 Fb:6,13 Vit A:903,29 Vit C:9,25 Ca:51,50 Fe:31,63 Mg:67,09 Zn:2,27)	(Kcal:425,29 CHO:46,51 PTN:21,34 LIP:17,98 Fb:7,93 Vit A:37,94 Vit C:51,25 Ca:88,28 Fe:24,30 Mg:66,05 Zn:2,88)	(Kcal:378,30 CHO:59,77 PTN:9,09 LIP:11,40 Fb:1,28 Vit A:240,00 Vit C:0,00 Ca:207,00 Fe:0,77 Mg:30,00 Zn:0,99)	(Kcal:381,13 CHO:68,24 PTN:10,93 LIP:3,67 Fb:3,67 Vit A:311,26 Vit C:88,31 Ca:220,29 Fe:0,72 Mg:51,50 Zn:1,09)
4ª SEMANA	Vitamina de Banana (P11). Pão com patê (P9).	Salada de Frutas com creme de amido (P10).	Macarrão com frango (P1). Salada (P6). Fruta (P7).	Leite caramelado (P11). Biscoito (P9). Fruta (P9).	Arroz (P2). Feijão (P3). Peixe Escabeche (P4).
	(Kcal:383,18 CHO:65,61 PTN:10,56 LIP:9,35 Fb:2,37 Vit A:276,30 Vit C:6,87 Ca:190,25 Fe:0,77 Mg:50,01 Zn:1,07)	(Kcal:221,71 CHO:50,95 PTN:3,14 LIP:2,10 Fb:3,33 Vit A:125,89 Vit C:75,27 Ca:100,72 Fe:0,42 Mg:37,63 Zn:0,62)	(Kcal:293,26 CHO:45,33 PTN:13,33 LIP:6,90 Fb:4,83 Vit A:101,44 Vit C:12,13 Ca:43,49 Fe:32,50 Mg:69,13 Zn:2,41)	(Kcal:398,55 CHO:61,98 PTN:10,74 LIP:12,86 Fb:3,40 Vit A:399,76 Vit C:88,40 Ca:278,75 Fe:1,02 Mg:54,81 Zn:1,24)	(Kcal:537,18 CHO:50,36 PTN:33,79 LIP:21,20 Fb:4,83 Vit A:101,44 Vit C:12,13 Ca:43,49 Fe:32,50 Mg:69,13 Zn:2,41)

Este cardápio atende aos 200 dias letivos e deverá ser seguido por semana. Quando terminar a 4ª semana, deve-se retornar para a 1ª semana.

Nos dias de feriado a escola deverá seguir o cardápio de acordo com a dia da semana de retorno.

De acordo com a resolução nº26/2013 FNDE as unidades de medida dos nutrientes expostos no cardápio, respectivamente, são:Kcal,g,g,g,µg,mg,mg,mg e mg.

As frutas e hortaliças devem ser adquiridas de acordo com a safra.



Cardápio Regionalizado Inverno - 2016
11ª CRE - Osório

Fernanda Maria da Silva
Rg: 391229881
Nutricionista - CRN2 5026
AAAE/COE/OP/SE/EDUC

Luana Petrin
Nutricionista Responsável Técnica CRN2 5093
CPF 013.316.070-00
DAE/DP/SE/EDUC/RS

* Cardápio para os meses de junho, julho e agosto.

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª SEMANA	Leite com flocos de milho (P11). Fruta (P7)	Polenta com molho de frango (P1). Feijão (P3). Salada (P6).	Canjica com leite (P11). Fruta (P7).	Sopa (carne, massa e legumes- cebola, batata, moranga) (P8). Pão (1 fatia) (P9). Fruta	Arroz Jardineira (P1), Feijão (P3). Salada (P6)
	(Kcal:379,84 CHO:74,72 PTN:9,18 LIP:7,22 Fb:3,77 Vit A:636,00 Vit C:32,80 Ca:245,20 Fe:5,47 Mg:61,60 Zn:5,95)	(Kcal:328,07 CHO:31,15 PTN:15,51 LIP:16,13 Fb:7,83 Vit A:13,79 Vit C:6,34 Ca:44,63 Fe:30,73 Mg:64,37 Zn:1,67)	(Kcal:349,59 CHO:69,17 PTN:6,20 LIP:5,85 Fb:5,20 Vit A:290,16 Vit C:12,33 Ca:186,33 Fe:1,39 Mg:61,39 Zn:0,86)	(Kcal:524,14 CHO:75,03 PTN:21,97 LIP:23,69 Fb:10,81 Vit A:836,62 Vit C:97,19 Ca:89,32 Fe:24,81 Mg:98,23 Zn:3,63)	(Kcal:580,01 CHO:64,15 PTN:23,33 LIP:25,14 Fb:6,89 Vit A:1322,64 Vit C:12,67 Ca:62,45 Fe:33,29 Mg:67,00 Zn:3,83)
2ª SEMANA	Café com leite (P11). Biscoito (P9). Fruta (P7)	Massa com sardinha (P1). Salada (P6). Fruta (P7)	Leite com chocolate (P11). Bolo de milho (P9).	Arroz (P2). Feijão (P3). Carne moída com batata (P4). Salada (P6).	Risoto (P1). Salada (P6).
	(Kcal:347,88 CHO:54,20 PTN:9,26 LIP:11,20 Fb:3,40 Vit A:309,76 Vit C:88,31 Ca:219,29 Fe:0,99 Mg:5,00 Zn:1,07)	(Kcal:300,54 CHO:45,51 PTN:18,24 LIP:6,79 Fb:4,61 Vit A:60,00 Vit C:91,79 Ca:273,08 Fe:4,17 Mg:54,12 Zn:1,57)	(Kcal:420,34 CHO:56,49 PTN:13,95 LIP:17,50 Fb:5,69 Vit A:500,16 Vit C:7,88 Ca:278,01 Fe:12,33 Mg:74,33 Zn:1,31)	(Kcal:545,72 CHO:60,14 PTN:23,10 LIP:23,11 Fb:5,92 Vit A:0,47 Vit C:11,89 Ca:63,36 Fe:33,28 Mg:62,15 Zn:3,80)	(Kcal:315,52 CHO:43,28 PTN:11,26 LIP:10,36 Fb:1,24 Vit A:1,78 Vit C:5,27 Ca:33,92 Fe:3,73 Mg:29,53 Zn:1,35)
3ª SEMANA	Leite com chocolate (P11). Biscoito (P9)	Sopa de Feijão (P8). Pão (1 fatia) (P9). Fruta (P7).	Polenta com molho de moida (P1). Feijão (P3). Salada (P6). Fruta (P7).	Café com leite (P11). Pão com mel (P9).	Carreiteiro (P1). Salada (P6). Fruta (P7).
	(Kcal:328,74 CHO:42,85 PTN:11,43 LIP:13,77 Fb:1,43 Vit A:471,44 Vit C:1,88 Ca:251,16 Fe:1,63 Mg:51,58 Zn:1,29)	(Kcal:525,53 CHO:79,96 PTN:24,70 LIP:20,45 Fb:14,14 Vit A:439,38 Vit C:97,07 Ca:99,39 Fe:26,22 Mg:115,14 Zn:3,56)	(Kcal:482,11 CHO:45,33 PTN:21,38 LIP:24,91 Fb:10,42 Vit A:51,98 Vit C:93,21 Ca:82,71 Fe:31,74 Mg:78,10 Zn:3,67)	(Kcal:291,75 CHO:42,49 PTN:13,26 LIP:8,31 Fb:10,42 Vit A:289,40 Vit C:3,35 Ca:209,52 Fe:22,22 Mg:68,17 Zn:0,78)	(Kcal:440,81 CHO:70,03 PTN:13,85 LIP:19,72 Fb:3,80 Vit A:39,91 Vit C:91,32 Ca:209,52 Fe:4,61 Mg:45,08 Zn:3,47)
4ª SEMANA	Macarrão com molho de suína (P1). Salada (P6). Fruta (P7).	Pão com molho de frango (P9). Suco de laranja (P12).	Arroz (P2). Feijão (P3). Carne com moranga (P4). Salada (P6).	Sagú com creme de amido (P10). Fruta (P7).	Arroz (P1). Ensopado de peixe (P4). Salada (P6).
	(Kcal:391,63 CHO:46,83 PTN:20,82 LIP:13,77 Fb:4,78 Vit A:41,48 Vit C:96,83 Ca:74,59 Fe:3,40 Mg:55,37 Zn:12960,75)	(Kcal:379,37 CHO:51,49 PTN:16,68 LIP:12,03 Fb:3,09 Vit A:22,64 Vit C:49,55 Ca:51,91 Fe:2,12 Mg:42,83 Zn:1,64)	(Kcal:506,84 CHO:66,37 PTN:19,33 LIP:25,67 Fb:6,35 Vit A:375,14 Vit C:8,51 Ca:66,05 Fe:33,38 Mg:59,97 Zn:3,920)	(Kcal:382,79 CHO:90,63 PTN:3,43 LIP:2,33 Fb:3,01 Vit A:99,86 Vit C:11,68 Ca:82,22 Fe:4,93 Mg:42,21 Zn:0,64)	(Kcal:447,29 CHO:51,32 PTN:28,82 LIP:13,22 Fb:1,96 Vit A:72,57 Vit C:11,46 Ca:39,44 Fe:4,47 Mg:57,26 Zn:2,18)

Este cardápio atende aos 200 dias letivos e deverá ser seguido por semana. Quando terminar a 4ª semana, deve-se retornar para a 1ª semana.

Nos dias de feriado a escola deverá seguir o cardápio de acordo com a dia da semana de retorno.

De acordo com a resolução nº26/2013 FNDE as unidades de medida dos nutrientes expostos no cardápio, respectivamente, são:Kcal,g,g,g,µg,mg,mg,mg,mg e mg.

As frutas e hortaliças devem ser adquiridas de acordo com a safra.

A elaboração dos cardápios ainda deve seguir orientações, presentes na Resolução CD/FNDE nº 26 de 2013 que determina

Art. 22 É vedada a aquisição de bebidas com baixo valor nutricional tais como refrigerantes e refrescos artificiais, bebidas ou concentrados à base de xarope de guaraná ou groselha, chás prontos para consumo e outras bebidas similares.

Art. 23 É restrita a aquisição de alimentos enlatados, embutidos, doces, alimentos compostos (dois ou mais alimentos embalados separadamente para consumo conjunto), preparações semiprontas ou prontas para o consumo, ou alimentos concentrados (em pó ou desidratados para reconstituição) (BRASIL, 2013).

Os recursos gastos com produtos de aquisição restrita não podem ultrapassar 30%. Além disso, os recursos financeiros só podem ser destinados à compra de gêneros alimentícios. Não é permitido, portanto, adquirir utensílios e ou aparelhos eletrodomésticos, tais como: panelas, pratos, talheres, geladeira, fogão, etc., bem como para despesas com gás de cozinha, água, luz, etc.

Outras considerações devem ser observadas pelas nutricionistas da SEDUC na elaboração dos cardápios regionalizados:

Os hábitos alimentares dos alunos: para isso é necessário que o nutricionista faça o diagnóstico dos hábitos alimentares da comunidade local.

A vocação agrícola: é preciso conhecer os gêneros alimentícios produzidos na região, bem como aos produtos da safra, visando adquiri-los por um custo menor, oferecendo aos estudantes alimentos mais saborosos e nutritivos.

Os recursos financeiros: é essencial conhecer o total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE.

A estrutura da escola (cozinha e refeitório): é importante considerar a quantidade de recursos humanos, espaço físico, equipamentos e utensílios disponíveis para o preparo e oferta da alimentação escolar.

Os alunos com necessidades nutricionais específicas: é fundamental conhecer o perfil epidemiológico da população atendida, identificando alunos com obesidade, desnutrição, diabetes, doença celíaca, hipertensão, anemia, alergias e intolerâncias alimentares, entre outras. Essas doenças podem ser prevenidas ou tratadas com o auxílio da alimentação escolar, uma vez que o nutricionista deve considerar esses casos no planejamento do cardápio, bem como desenvolver ações de educação alimentar e nutricional com os alunos e as demais pessoas envolvidas com a alimentação escolar. (BRASIL, 2018, p. 38).

Todos esses aspectos são considerados pelas nutricionistas ao elaborarem os cardápios, mas o diagnóstico dos hábitos alimentares dos estudantes ainda é uma prática em construção, realizada aos poucos, de escola em escola, pela nutricionista da CRE.

Depois da elaboração, os cardápios são enviados para a nutricionista da CRE, que os encaminha para todas as escolas da região de abrangência, onde geralmente há um profissional que é responsável por gerir a alimentação. As escolas podem solicitar adaptação

de cardápio considerando suas necessidades⁴⁶, para que possam ser cumpridos de acordo com as exigências técnicas e legais. Estes podem ser especiais⁴⁷, adaptados⁴⁸, alternativos⁴⁹ ou específicos para as escolas situadas em comunidades tradicionais indígenas e quilombolas⁵⁰. As escolas também recebem fichas técnicas e uma lista de substituições⁵¹ para auxiliar no preparo das refeições. Cópias dos cardápios devem sempre permanecer expostas no refeitório em local visível a todos.

As reclamações mais recorrentes expressas pelas direções das escolas na época em que trabalhava na CRE eram em relação ao cumprimento do cardápio de acordo com as exigências do PNAE. A maioria das direções criticava que as preparações elaboradas têm um custo incompatível com o recurso que chega à escola⁵². Mesmo em escolas pequenas, que possuíam horta e pomar, ou ainda, recebiam doações da comunidade escolar, essa era uma dificuldade presente.

Outras questões também contribuíam para essa dificuldade em algumas escolas: 1. número insuficiente de recursos humanos (merendeiras) para o preparo das refeições ou de recursos materiais, como por exemplo, um forno para assar bolos, pães e outras preparações semelhantes; falta de espaço adequado ou inexistência de cozinha e refeitório, obrigando a escola a improvisar em locais inadequados; 2.a não aceitação de algumas preparações por parte dos alunos; 3. problemas com fornecedores de alguns alimentos devido ao difícil acesso à escola, dentre outros.

A questão do cumprimento do cardápio pelas escolas apresenta certa tensão entre os gestores e as nutricionistas que o elaboram. Certa vez em conversa informal, uma das

⁴⁶ Tais necessidades se caracterizam por: baixa aceitação de determinados alimentos por parte dos alunos e/ou dificuldade de elaborar determinadas preparações por falta de infraestrutura ou insuficiência de recursos econômicos ou humanos.

⁴⁷ São cardápios elaborados para alunos com necessidades nutricionais especiais portadores de patologias, como, por exemplo, intolerância à lactose, diabetes, doenças renais, etc.

⁴⁸ A adaptação de cardápio por ser solicitada por inúmeras razões: falta de merendeiras, baixa aceitabilidade por parte dos estudantes de algum alimento específico, problemas com o fornecimento, perfil do aluno, por exemplo: estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) geralmente são trabalhadores que estudam à noite e têm preferência por refeições, ao contrário, de crianças de escolas em áreas centrais que preferem lanches.

⁴⁹ São cardápios para escolas que não possuem infraestrutura de cozinha, refeitório e estoque para a produção das refeições do cardápio regionalizado.

⁵⁰ Os cardápios para escolas situadas em comunidades tradicionais indígenas ou quilombolas são elaborados considerando as dietas que esses grupos possuem.

⁵¹ As fichas técnicas são elaboradas para auxiliar na execução das receitas do cardápio. Especificam quantidades e medidas per capita. Já a lista de substituições apresenta e determina quais alimentos são equivalentes nas preparações apresentadas no cardápio e que podem ser uns substituídos pelos outros por apresentarem qualidades nutricionais e calóricas semelhantes ou equivalentes.

⁵² Para acessar os valores dos recursos per capita, Resolução CD/FNDE/MEC, nº3, de 23 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10902-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-3,-de-23-de-fevereiro-de-2017> Acesso em 20 de julho 2019.

nutricionistas, que elabora cardápios para todas as escolas do Rio Grande do Sul, relatou-me sobre o esforço em elaborá-los de acordo com as normas do programa, apresentadas na página anterior e, além disso, construí-los de forma a suprirem as necessidades calóricas e nutricionais diárias⁵³ dos estudantes, que obedecem a um cálculo. Cada cardápio é calculado para atender as necessidades diárias e, conseqüentemente, semanais, dos estudantes enquanto estão na escola. Quando não são cumpridos pelas escolas da maneira como foram orientados pelas nutricionistas, o consumo de acordo com o cálculo realizado fica comprometido.

Além disso, é disponibilizado um *Manual de Boas Práticas para a Alimentação Escolar* que apresenta orientações e exige que as escolas cumpram as solicitações sanitárias ali propostas. Muitas vezes, merendeiras e direções de escola encontram dificuldades em cumprir parte de tais exigências e isso também gera certa tensão. Cada escola possui suas particularidades e necessidades próprias que, de certa maneira, provocam interferências nas rotinas e na execução das orientações que chegam da CRE para a escola. São realidades singulares e particulares e, conseqüentemente, a alimentação reflete isso. Cada merendeira trabalha da maneira que sabe, muitas vezes (eu diria que quase sempre) ignorando, por exemplo, cálculos de valores calóricos e nutricionais e as normas de higiene rigorosas exigidas pela vigilância sanitária. Algumas delas consideram os gostos dos estudantes ou a facilidade de determinadas preparações, oferecendo uma quantidade de alimentos doces, por exemplo, superior ao estipulado no cardápio. Isso interfere, ao final de cada semana, na quantidade nutricional e calórica ingerida pelos estudantes na escola, desconsiderando o previsto no cardápio.

Não irei abordar essa questão com mais atenção, porque nas escolas onde realizei o campo, essas tensões não apareceram, mas é importante registrar a preocupação por parte da

⁵³ De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 26 de 2013, que Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, os cardápios deverão ser planejados para atender, em média, às necessidades nutricionais estabelecidas conforme disposto no Anexo III desta Resolução, de modo a suprir: I – no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, duas refeições, para as creches em período parcial; II – no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para as creches em período integral, inclusive as localizadas em comunidades indígenas ou áreas remanescentes de quilombos; III – no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, por refeição ofertada, para os alunos matriculados nas escolas localizadas em comunidades indígenas ou em áreas remanescentes de quilombos, exceto creches; IV – no mínimo 20% (vinte por cento) das necessidades nutricionais diárias quando ofertada uma refeição, para os demais alunos matriculados na educação básica, em período parcial; V – no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, quando ofertadas duas ou mais refeições, para os alunos matriculados na educação básica, exceto creches em período parcial; e VI – no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para os alunos participantes do Programa Mais Educação e para os matriculados em escolas de tempo integral.

legislação de que normas sanitárias sejam também obedecidas na elaboração da alimentação na escola, assim como é para qualquer estabelecimento que oferece alimentação ao público.

Ainda, essas tensões não podem ser generalizadas, tanto com relação ao cumprimento dos cardápios quanto ao cumprimento das orientações do *Manual de Boas Práticas*, pois a maioria das escolas está em processo de adaptação de tais normas e exigências, e outras, já as realizam. Mas, pode-se dizer, que ainda existem muitos problemas a serem resolvidos e envolvem, além de custos financeiros, o estabelecimento de “boas relações” entre as pessoas envolvidas com a alimentação na escola.

3.4 A alimentação como prática pedagógica

Considerando a preocupação explícita no PNAE com a saúde dos estudantes, além das preocupações com o meio ambiente e com a agricultura familiar, o programa propõe que as ações em torno da alimentação na escola sejam pedagógicas.

Em 2013, com a publicação da Resolução FNDE nº 26, que fortalece um dos eixos do Programa, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), ao dedicar uma Seção às ações de EAN. Essa medida vai ao encontro das políticas públicas atuais relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), visto a existência do Plano de SAN, do Plano Nacional Combate à Obesidade e do Plano de Ações Estratégicas para o enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT). Infelizmente, essas ações pedagógicas ainda acontecem pouco nas escolas da 11ª CRE, mas, existe a intenção de concretizá-las, e isso ficou evidente na fala da nutricionista. Ela argumentou que é preciso elaborar planos de ação para que as atividades sejam iniciadas, mas ela já tem realizado algumas tentativas-piloto em escolas de Osório. O que parece ser interessante pensar sobre essa questão da educação alimentar e nutricional é como a preocupação com a alimentação saudável permite que políticas sejam criadas para alterar hábitos alimentares e a infância como foco dessas políticas.

Dentre as ações propostas, houve, a partir de 2015, alterações nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de que nas obras selecionadas para as escolas haja a promoção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar e que dialoguem com a Política Nacional de Alimentação e Nutrição, do Ministério da Saúde. Ainda, foram impressas na quarta capa dos livros de circulação nacional imagens contendo mensagens sobre alimentação adequada e saudável com o objetivo de

Instigar e despertar o desejo de todos difundirem ações de Educação Alimentar e Nutricional junto às escolas, promovendo o debate sobre os temas de alimentação e nutrição e da construção da autonomia dos estudantes no que se refere à escolhas alimentares conscientes e saudáveis⁵⁴.



Fotos da autora

Além dessas ações, aconteceram em 2017 e 2018 as Jornadas de EAN que proporcionaram, a partir de eixos temáticos, a discussão sobre alimentação saudável e de boas práticas já desenvolvidas em algumas escolas. As Jornadas visavam

(...) contribuir com a conscientização de escolhas alimentares mais saudáveis pelos nossos estudantes. Não temos dúvidas de que a escola é um ambiente que pode promover uma alimentação adequada, saudável e segura, inserindo conceitos de alimentação e nutrição nos diferentes níveis de ensino, aliados ao conteúdo programático. Dessa maneira, sabemos que a Jornada de EAN tem fomentado a criação de bons hábitos de alimentação pelas crianças.⁵⁵

O FNDE disponibiliza em seu site, materiais sobre ações já promovidas em algumas escolas com o intuito de estimular o desenvolvimento de ações semelhantes em todo o território nacional, além de jogos e de documentos produzidos por grupos de trabalho, como o Marco de Referência para a Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (2012a), o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014), materiais do Congresso Internacional de Alimentação Escolar que aconteceu em Brasília em outubro de 2017, dentre outros.

⁵⁴ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional> Acesso em 13 de fevereiro de 2019

⁵⁵ Fonte: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional> Acesso em 04 de agosto de 2019.

Esses materiais estão disponíveis para que professores e demais trabalhadores da educação possam acessar e se inspirarem em ações de educação alimentar e nutricional, mas me parece que ainda é bastante difícil que nas escolas o tema da alimentação seja desenvolvido, provavelmente por envolver a necessidade de articulação interdisciplinar e que requer disposição dos professores em trabalhar dessa maneira. Não irei aprofundar essa discussão agora, mas julguei importante abordar o tema da educação alimentar e nutricional por ser algo que está sendo amplamente discutido e por estar presente numa das diretrizes do PNAE.

O que pode ser pensado como uma “atividade de EAN” é a própria alimentação dentro da escola. As preparações servidas no refeitório, à maneira como são servidas, o que é servido, revelam no nível das práticas uma pedagogia, porque também ensinam.

A cantina escolar, os lanches que oferece, e tudo o que é consumido e como é consumido enquanto alimentação de dentro da escola pode ser considerado pedagógico. Os alunos aprendem observando e vivenciando com essas práticas.

Pensando na merenda e na cantina escolar, podemos observar certo “conflito de interesses”. Toda a legislação do PNAE propõe “alimentação saudável” e busca oferecê-la aos estudantes. Já na cantina, os lanches – muitos deles não permitidos à escola oferecer, como refrigerantes, salgadinhos, e outros produtos considerados ultra processados – concorrem com a merenda.

Essa questão é bastante debatida dentro da SEDUC e também pelo governo federal. Em 2012, foi publicada a Nota Técnica nº 02/2012 – COTAN/CGPAE/DIRAE/FNDE que orienta a regulamentação de cantinas escolares em escolas públicas do Brasil. Como o PNAE busca ofertar refeições saudáveis, seguras e balanceadas com o intuito de suprir as necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo e possui também caráter orientador, reconhece-se que a escola é um espaço propício à formação de hábitos saudáveis (BRASIL, 2012b) e as cantinas devem se adequar por situarem em espaço escolar. Em parte do documento, se justificam as adequações:

Segundo Gabriel et al (2010), a cantina é uma dependência dentro do estabelecimento de ensino destinada a fornecer serviços de alimentação a alunos, professores e demais funcionários mediante pagamento. A presença desse estabelecimento no ambiente escolar propicia ao estudante uma maior autonomia e variedade no que diz respeito à sua alimentação (DANELON; DANELON; SILVA, 2006). No entanto, tal fato pode representar um grande problema para a saúde dos alunos, pois a maioria dos lanches comercializados nas cantinas escolares encontra-se com baixo teor de nutrientes e com alto teor de açúcar, gordura e sódio (BRASIL, 2007). Vários estudos sinalizam que quando o escolar dispõe de recursos para compra de alimentos em cantinas de unidades de ensino, as preferências recaem

sobre aqueles com alta densidade energética, como balas, salgadinhos do tipo chips, doces, salgados caseiros, biscoitos e refrigerantes (COROBA, 2002; DANELON; SILVA, 2004; STURION; PANCIERA; SILVA, 2005). A facilidade de acesso por parte dos escolares a esses alimentos contribui para uma menor aceitação e adesão à alimentação escolar, podendo provocar desvios nutricionais que interferem no crescimento e no desenvolvimento (GROSS; CINELLI, 2004). Assim, estudos apontam que atualmente o ambiente escolar pode contribuir de forma sistemática para a adoção de práticas alimentares consideradas não saudáveis. Do mesmo modo, a existência de cantinas escolares gera uma profunda incoerência entre o que é aprendido em sala de aula e as práticas e posturas da escola, principalmente com relação ao tema “alimentação saudável”. Segundo Silva e Boccaletto (2009) no ambiente escolar a cantina configura-se como um entrave para a educação nutricional e a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2012b, p.1-2).

Alguns estados brasileiros já haviam elaborado documentos que regulamentavam os alimentos que poderiam e os que não poderiam ser comercializados nas cantinas escolares, proibidos refrigerantes, doces e alimentos considerados não saudáveis. Dentre eles, foram proibidos seguintes itens: “(...) bebidas alcoólicas; balas, pirulitos e gomas de mascar; refrigerantes, sucos artificiais; salgadinhos industrializados; salgados fritos e pipocas industrializadas (...)” (BRASIL, 2012 b, p.3).

Além disso, as regulamentações desses estados abordaram:

- Oferta de duas opções de frutas sazonais diariamente;
 - Presença obrigatória de mural ou material de comunicação visual para divulgação de informações relacionadas à alimentação e nutrição;
 - Proibição de exposição de cartazes publicitários que estimulem a aquisição e o consumo de balas, chicletes, salgadinhos e refrigerantes.
- (BRASIL, 2012b, p.4)

No Rio Grande do Sul, a regulamentação aconteceu em 2018, com a publicação da Lei Nº 15.216, de 30 de julho de 2018 que Dispõe sobre a promoção da alimentação saudável e proíbe a comercialização de produtos que colaborem para a obesidade, diabetes, hipertensão, em cantinas e similares instalados em escolas públicas e privadas do Estado do Rio Grande do Sul, apresentando as mesmas proibições mencionadas no documento supracitado e acrescentando ainda a proibição a alimentos industrializados cujo percentual de calorias provenientes de gordura saturada ultrapasse 10% (dez por cento) das calorias totais; alimentos em cuja preparação seja utilizada gordura vegetal hidrogenada e alimentos industrializados com alto teor de sódio.

A lei ainda precisa ser regulamentada, mas revela uma futura mudança, em consonância com as diretrizes do PNAE, na alimentação oferecida pelas cantinas escolares no RS.

Mais adiante, apresentarei como é a relação dos estudantes com os alimentos comercializados na cantina escolar.

4 AS ESCOLAS E AS CRIANÇAS: RELATOS E REFLEXÕES DE CAMPO

Trabalhar numa das escolas é um privilégio que abriu muitos caminhos para a realização da pesquisa. Participar de seu cotidiano e de suas rotinas permitiu um conhecimento “de dentro” que eu particularmente considero que não seria igual caso eu somente estivesse ali como pesquisadora, como alguém de fora. Porém, na *Escola Arte de Educar*, na qual estive somente nos momentos da pesquisa, a receptividade das crianças para contribuírem com o estudo foi semelhante a da escola *Construindo Saberes*. O diferencial é que na *Construindo Saberes*, na qual trabalho, o contato quase diário com as professoras e professores que estão com as crianças todos os dias foi fundamental e permitiu a troca de informações sobre elas de maneira informal, através de conversas na hora do intervalo ou da saída. Poderia ter realizado entrevistas formais com os professores, mas não as realizei por considerar as conversas informais mais agradáveis e produtivas. A maioria dos professores vive uma rotina de trabalho atribulada, como a minha, e considerei essa questão para a não realização de entrevistas, que demandariam tempo de meus colegas.

Além das conversas informais com meus colegas professores, durante duas tardes semanais que estou na escola, pude observar e conversar com as crianças durante o recreio. Já na *Arte de Educar*, essas rotinas cotidianas eu não tive e minha entrada em campo foi pontual, somente nos dias em que realizei as observações, as conversas com os adultos (merendeiras e a responsável pela alimentação na escola) e as atividades que preparei. Mas, de maneira geral, a relação que estabeleci com as crianças foi semelhante nas duas escolas, recebendo mais atenção de algumas crianças do que de outras, principalmente das meninas.

Depois da realização das atividades, que nas duas escolas aconteciam em períodos antes do recreio, algumas meninas, ficavam conversando comigo. Falamos de alimentação, é claro, mas outros assuntos também apareceram e que revelaram um pouco mais sobre cada uma delas. Conversamos sobre bullying, auto-mutilação, problemas familiares, dificuldades econômicas pelas quais elas e suas famílias passam, sobre como é sua vida fora da escola e outras questões, como curiosidades sobre namoro e sexualidade. Não vou aprofundá-las nesse trabalho, pois não tive momentos assim com todas as crianças e fugiria do objetivo da pesquisa, mas considerá-las é importante porque é reveladora de parte da realidade social em vivem essas crianças e demonstra como a escola é um lugar não só de aprendizagem de conteúdos, mas também de trocas de experiências e de conhecimento de realidades, vivências e sentimentos que nem sempre estamos preparados enquanto professores ou pesquisadores para lidar. Além disso, permite olhar para cada criança como um universo infinito de

vivências e emoções que nem sempre esperamos conhecer e compartilhar, porque, ao mesmo tempo, nos toca e nos choca, colocando-nos numa posição angustiante de impotência.

Diante desses sentimentos perturbadores, mas encantadores, porque revelam nossa humanidade e nossa capacidade de nos colocarmos no lugar dos outros, acredito que pesquisar na escola, considerando-a como um microcosmo social, é potencialmente revelador de aspectos da sociedade na qual está inserida.

Como já mencionei, nas duas escolas existe uma heterogeneidade social que, na *Construindo Saberes*, só me foi revelada a partir do diálogo com meus colegas que contavam-me algumas situações vividas por eles em sala de aula e a partir da relação que estabeleceram enquanto professores com as crianças. Uma dessas crianças, um menino chamado Roberto, que mora em Atlântida Sul, vive em situação econômica precária. É na escola que ele tem acesso a alimentação e, muitas vezes, conforme o relato de um professor – que já o conhecia, pois trabalha também em escola municipal de ensino fundamental anos iniciais em Atlântida Sul⁵⁶ –, a merenda é a única alimentação que tem no dia.

Esse mesmo professor contou-me que certa vez, que esse menino lhe pediu para que lhe pagasse um lanche. Sensibilizado, perguntou o que ele queria. O menino disse que gostaria de comer um salgado da cantina e um refrigerante. O professor, no final do dia, no barzinho próximo à escola, comprou o que o menino havia lhe pedido – um pastel de carne e um refrigerante. No relato dele me disse ter ciência de que não deveria lhe dar essas “coisas” [refrigerante e frituras], porque a alimentação escolar deve ser saudável e ele como professor deveria ser exemplo. Mas afirmava que ficava com “o coração apertado” de ver que o menino não podia comer essas coisas por não ter condições financeiras.

Histórias como as de Roberto suscitam a reflexão sobre a presença da fome nas escolas. Sabe-se que o PNAE foi criado para sanar, ou pelo menos, amenizar esse grave problema social e esse caso aponta para a urgência em produzir estudos sobre o assunto.

Além de Roberto, outras crianças provêm de camadas baixas da população, mas não vivem a mesma realidade extrema desse menino. São crianças que fazem parte de famílias de camadas baixas, mas que não passam pelas mesmas dificuldades pelas quais ele passa, tendo acesso a alimentação em casa.

⁵⁶ Atlântida Sul é um distrito de Osório, situado a 25 km do centro. Conta somente com uma escola municipal que oferece ensino fundamental anos finais (do 6º ao 9º), não suprimindo a demanda local, assim, justificando a presença de alunos oriundos desse distrito em escolas de Osório. O deslocamento desses estudantes é realizado através de transporte escolar, oferecido pela prefeitura.

Considerar a heterogeneidade social e econômica das crianças, como essa questão se manifesta em suas escolhas alimentares e é expressada em suas concepções sobre alimentação é importante. Partindo do princípio de que o gosto por determinados alimentos é uma construção histórica e social, Pierre Bourdieu em sua obra *A Distinção: crítica social do julgamento* apresenta como os gostos de classe não “dons da natureza”, mas produtos da educação (não só escolar) (BOURDIEU, 2007, p. 9) e vão se constituir a partir da incorporação do *habitus* como estrutura estruturante e estrutura estruturada que organiza as práticas dos indivíduos em sociedade. A alimentação é uma dessas práticas e constrói-se a partir dessa incorporação.

Para ele, o gosto pode ser orientado pelas necessidades que o indivíduo apresenta por alimentos nutritivos e economicamente viáveis que possuem uma função de nutrir e, além disso, como uma forma na qual o indivíduo tem de se distinguir dos outros, apresentada por ele como *gosto de liberdade ou de luxo*. Mais adiante, apresentarei as escolhas que as crianças fazem, expressadas pela preferência por alimentos da cantina da escola, que obtém mediante pagamento, como algo que lhes confere essa distinção (em relação às outras crianças que não podem pagar), além do gosto por alimentos “gostosos” em oposição aos alimentos “saudáveis”, oferecidos pela escola gratuitamente. Parece residir nessa escolha, além de outros aspectos, o que Bourdieu chamou de *denegação da função* nutritiva.

O gosto constitui-se em um

(...) operador prático das transmutação das coisas em sinais distintivos e distintos (...) faz com que diferenças inscritas na ordem física dos corpos tenham acesso a ordem simbólica das distinções significantes. Transforma práticas objetivamente classificadas em que uma condição significa a si mesma – por seu intermédio – em práticas classificadoras, ou seja, em expressão simbólica da posição de classe, pelo fato de percebê-las em suas relações mútuas e em função dos esquemas sociais de classificação (BOURDIEU, 2007, p.166).

Assim, as escolhas alimentares das crianças, orientadas pelo gosto também expressam, além de outros aspectos, uma posição de classe e seus pontos de vista dependem dessa posição ocupada por elas no espaço dos estilos de vida.

O que julgo pertinente considerar em minhas análises sobre os gostos que orientam as escolhas alimentares das crianças, mais do que o “gosto bom” relacionado ao prazer, é a formação do *habitus* como “(...) princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas (...)” (BOURDIEU, 2007, p.162) e sua capacidade de produzir práticas classificáveis ao mesmo tempo em que capaz de diferenciar essas práticas e seus produtos (o gosto). É o que constitui o mundo social

representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. Além disso, considerá-lo como princípio unificador e gerador de tais práticas para desnaturalizar escolhas alimentares.

Durante a pesquisa, priorizei a realização de atividades em sala de aula e não de entrevistas, pois julguei mais proveitoso trabalhar com metodologias em que o uso da imaginação e criatividade das crianças fosse valorizado. Geralmente elas gostam de desenhar e trabalhar com lápis de cor e colagens e através de seus desenhos, elas puderam mostrar suas representações sobre alimentação, sobre suas práticas e sua aprendizagem, que revelam suas escolhas. As entrevistas talvez apresentassem caráter enfadonho e provavelmente não revelariam informações, perspectivas e noções que os desenhos e as colagens revelaram. Outra vantagem do uso dessas atividades é que, enquanto as realizavam, eu podia ficar caminhando pela sala e conversando com elas sobre o que estavam fazendo, observando suas reações e ouvindo suas conversas sobre a atividade. A seguir descreverei brevemente algumas características das escolas e as atividades que realizei, descrevendo como aconteceram, seus objetivos e alguns resultados em cada uma.

Antes disso, ressalto que considerei as reflexões de Poulain e Proença (2003) sobre a alimentação na escola enquanto um microcosmo do social, sendo o conceito de *espaço social alimentar* e suas dimensões pertinentes para tal análise. Pensar na área física da escola onde a merenda acontece, que não se restringe somente ao refeitório, mas se dispersa por todo o ambiente escolar, é considerar tudo o que envolve a alimentação na escola desde os rituais que permeiam o ato alimentar, as definições do que seja uma refeição ou um lanche, como ela se organiza estruturalmente, a forma da jornada alimentar (seus horários, contexto e modalidade) até sua localização e as regras (de conduta) que são variáveis de acordo com lugar em que acontecem e a cultura da qual pertence.

Quando pensamos na *temporalidade alimentar*, é possível compreender e problematizar o que é e o que não é comida de criança em nossa sociedade. A merenda como ela é organizada e estruturada, desde a escolha dos ingredientes e alimentos a serem servidos para os estudantes e as maneiras de preparo, determinados pelos cardápios elaborados por nutricionistas, está de certa forma condicionada a essa questão. As concepções sobre comida saudável presentes nas diretrizes do PNAE revelam esse aspecto que pretende oferecer “alimentação saudável” destinada a contribuir com o desenvolvimento das crianças no horário em que estão na escola. Não é comida para dar prazer (apesar de que deve ser gostosa e

agradar o paladar dos estudantes), não é comida festiva (mesmo que em datas especiais, como no dia das crianças, haver a possibilidade de oferecer preparações que não estão no cardápio) nem para doentes (mesmo havendo a preocupação com a alimentação das crianças que possuem necessidades alimentares especiais, como, por exemplo, as diabéticas). É comida para alimentar e garantir nutrientes necessários para o desenvolvimento das crianças enquanto estão na escola.

4.1. Escola Construindo Saberes

As atividades relacionadas à pesquisa de campo nessa escola iniciaram-se em setembro de 2018. Foram realizadas em duas turmas de 6º ano do ensino fundamental, com crianças com idades que variam entre 11 e 14 anos. Mesmo sabendo que de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 2º, a criança, para efeitos da lei, deve ter até 12 anos de idade incompletos, a pesquisa abarcou crianças acima dessa idade. Isso se justifica pela repetência de algumas, fazendo com que as turmas que “deveriam” ter alunos com idades entre 11 e 12 anos abrigassem estudantes acima dessa faixa etária. Escolhi trabalhar com todos os alunos, independente da classificação do ECA, visto que eles convivem todos os dias, possuem as mesmas rotinas escolares e partilham da alimentação na hora do lanche na escola.

Trabalhei com duas turmas nessa escola. Ao todo participaram da pesquisa 32 crianças, sendo 17 meninos e 15 meninas. As atividades aconteceram nos períodos de aula, cedidos pelas professoras daquele horário, antes do recreio e, durante o intervalo, eu observava como as crianças se comportavam nesse momento.

O recreio como já mencionei anteriormente, é um momento de descontração e prazer no qual as crianças brincam, conversam umas com as outras, jogam ou mexem no celular e fazem esportes, além do lanche, e que tem duração de 15 minutos. Para melhor compreensão de como os espaços são usados, onde as práticas alimentares, dentre outras, acontecem, farei uma breve apresentação da disposição arquitetônica da escola.

A *Escola Construindo Saberes* apresenta um espaço amplo, com áreas cobertas e abertas. A área coberta proporciona a integração dos estudantes, conta com muitos bancos, dispostos nas paredes, onde os estudantes podem sentar para conversar ou mexer no celular. Essa área pode ser dividida em duas, uma área vazia, que em alguns momentos são expostos trabalhos realizados nas aulas e, ao lado, outra área onde se encontra a cantina ao centro. Em frente à cantina estão dispostas mesas com cadeiras onde os alunos podem comer ou, no

horário de aula, usá-las para a realização de tarefas e exercícios. É possível que em outros momentos, as mesas sejam retiradas dando lugar a uma pequena quadra para que os alunos joguem uma espécie de tênis. Atrás da cantina há mais um espaço com bancos também onde fica uma mesa de ping pong, muito disputada pelos alunos. O espaço onde fica a cantina e a mesa de ping pong é onde se concentra a maioria dos alunos na hora do recreio.

No pátio aberto, situado no entorno da área construída da escola, há uma quadra poliesportiva e um campo de futebol relativamente grande e outras áreas que não possuem uso específico ou que estão com a grama alta. Na área esportiva, muitos se dirigem para lá na hora do recreio para jogar basquete, futebol ou vôlei.

Saindo da cantina, logo atrás da mesa de ping pong fica o acesso ao galpão da escola, ao refeitório e a cozinha. O galpão é uma área ampla que conta com muitas cadeiras, um pequeno palco com um espelho ao fundo e um tatame, onde os professores de educação física ministram suas aulas em dias de chuva. Além disso, os alunos utilizam esse espaço para apresentação de peças teatrais, dança e outras atividades realizadas nas disciplinas. Uma vez por semana é oportunizada, para os alunos que têm interesse, uma aula de yoga ministrada gratuitamente por uma professora voluntária da escola.

Na sala imediatamente em frente ao galpão, antes do acesso ao refeitório e cozinha, há uma churrasqueira grande, mas que não é utilizada.

O refeitório é um espaço amplo, mas não muito grande. Nele estão dispostas três grandes mesas onde cabem em torno de 20 pessoas cada. Ao passar pelas mesas, chegamos à cozinha, onde somente as merendeiras podem entrar. Essa é uma exigência do PNAE, relativa às normas de higiene da vigilância sanitária que prima pelas boas práticas na alimentação escolar. As merendeiras usam EPIs (equipamentos de proteção individual) adequados ao serviço que prestam, são compostos por jalecos na cor branca (que devem ter as mangas do tamanho das mangas da roupa que estão usando), sapatos fechados e toucas (para evitar que cabelos caiam nas preparações).

Entre a cozinha e o refeitório há uma janela com um balcão onde as merendeiras servem os alunos. Dependendo da preparação, os pratos são servidos na frente dos alunos para que expressem a quantidade que desejam, quando a merenda é uma refeição; ou são servidas antes e dispostas no balcão para que os estudantes peguem uma porção, quando a merenda é um lanche (como, por exemplo, bolachas, cachorro quente ou sanduiches) ou um doce (como, por exemplo, arroz doce ou creme de amido).

O refeitório é um lugar onde os alunos ficam somente o tempo necessário para concluir a merenda, pois forma-se uma fila de espera do lado de fora, na área da

churrasqueira, e é preciso que todos tenham tempo para comer antes do início das aulas dos dois últimos períodos da tarde. Cada aluno é responsável por retirar seu prato e levá-lo até o balcão para que as merendeiras organizem a cozinha após a merenda. A entrada dos alunos no refeitório é organizada por uma das merendeiras, que fica na porta e permite que somente cinco estudantes entrem por vez. Estes servem-se e retiram-se imediatamente quando a preparação oferecida é um lanche ou sentam-se para comer quando a merenda é uma refeição.

Essa organização da entrada dos estudantes no refeitório foi justificada por duas vezes para evitar “bagunça”. Questionei que tipo de bagunça e a merendeira me relatou que organizando a entrada dessa maneira evita-se que haja um “amontoamento” de gente em torno da janela da cozinha para o refeitório, contribuindo para melhor servi-los e, além disso, evita que alguns alunos que eventualmente “brincam” com a comida a joguem nos colegas. Essa organização também contribui para que o espaço se mantenha limpo, visto que dependendo do que é servido, evita-se farelos e restos de comida pelas mesas e pelo chão. A merenda que pode ser comida com as mãos evita esse tipo de “bagunça”, porque os estudantes se servem e saem em seguida para comer em outras áreas da escola. Quando a merenda é uma refeição, o refeitório é menos visitado, revelando a predileção dos estudantes do turno da tarde por lanches⁵⁷.

Nas observações realizadas durante o recreio, percebi que algumas crianças se dirigem ao refeitório, outras ficam no pátio, coberto ou aberto, e outras permanecem na sala de aula. Algumas crianças trazem lanche de casa que geralmente são alimentos industrializados como biscoitos com ou sem recheio, sucos de caixinha, salgadinhos, chocolates, bolos, dentre outros, por apresentarem a facilidade de estarem prontos, o que poupa tempo para prepará-los, além da vantagem de serem carregados sem se estragar e consumidos com as mãos em qualquer lugar. Cenas de crianças brincando ou correndo enquanto comiam o lanche foram bem comuns. Mas, a maioria das crianças revelou não levar lanche de casa, preferindo verificar o que será servido no refeitório e, caso não seja do seu agrado, recorrem à cantina. Lembro-me que sempre que eu entrava na sala de aula para a realização das atividades da pesquisa, alguém me perguntava se eu sabia o que tinha para o lanche. Eu nunca tinha essa resposta e só sabia o que seria servido na hora do recreio. Durante as atividades, havia sempre um ou outro aluno que me pedia para ir ao banheiro ou tomar água e nessa oportunidade outro já solicitava que esse descobrisse o que teria para o lanche.

⁵⁷ No turno da noite, cujos estudantes são majoritariamente trabalhadores durante o dia, observa-se a predileção por refeições, e o refeitório fica cheio. É uma dinâmica de organização da entrada no refeitório e distribuição da merenda diferente do que ocorre no turno da tarde, provavelmente por serem alunos adultos.

Numa das últimas atividades que realizei nessa escola, no final do ano de 2018, na qual questionei sobre o lanche, todos que responderam⁵⁸, afirmaram não levarem lanche de casa, levando dinheiro (em média, R\$ 5,00) para, caso não gostarem do que será servido na merenda, comprar na cantina⁵⁹. Escolhem geralmente alimentos passíveis de serem comidos com as mãos e em qualquer lugar, dispensando o uso de talheres ou uma mesa para o apoio. Mais adiante, apresentarei como essa atividade foi realizada e os dados produzidos a partir dela. Mas é interessante observar que parece que as crianças têm uma predileção, na hora do recreio, por alimentos fáceis de serem transportados e consumidos de qualquer maneira, em qualquer lugar e de forma rápida para que o tempo do recreio não se resuma ao lanche, mas que possa ser aproveitado com o preenchimento de outras atividades como, correr, conversar, ir ao banheiro, brincar ou jogar (jogos de celular, baralho ou com bola), etc. Parece que sentar para lanche no refeitório é “perda tempo”.

Para preparar e servir a merenda, a escola conta com duas merendeiras no turno da tarde. Dentre as atribuições de preparar e servir os estudantes cabe também a elas a limpeza geral decorrente dessa função e a organização da cozinha.

4.2. Escola Arte de Educar

Nessa escola iniciei as atividades com as crianças num momento posterior em relação à *Construindo Saberes*, a partir de maio de 2019. No mês de março, visitei a escola e conversei com a diretora e com a orientadora educacional para revelar informações sobre a pesquisa e acertar os detalhes de como eu iria trabalhar lá. A orientadora foi muito solícita e achou a ideia de conhecer o que as crianças pensam sobre a alimentação uma proposta interessante para revelar a realidade alimentar delas e que isso poderia ser uma contribuição importante para qualificar a alimentação na escola. Ela sugeriu que eu realizasse as atividades em turma de 6º ano também, onde as crianças possuem entre 11 e 13 anos e que eu contaria com o auxílio da professora de biologia para sua realização. No dia em que visitei a turma

⁵⁸ Foi elaborado um pequeno questionário (disponível no apêndice, atividade 4) com algumas questões sobre o lanche, que consistia que um colega entrevistasse o outro. Ao todo foram respondidos somente 10 questionários. Isso porque já estávamos nos últimos dias do ano letivo, período de muito calor, e muitas das crianças não estavam mais comparecendo à escola. As ausências também se justificam quando os alunos já sabem que estão aprovados.

⁵⁹ Esse dado traz a tona o questionamento: será que os pais preferem que as crianças comam “qualquer coisa” a não comerem nada? Ouvi relatos de algumas mães que dizem que seus filhos “são chatos” para comer e preferem que a criança coma algo, mesmo que sejam “besteiras” do que fiquem sem comer nada. É um questionamento que merece atenção quando estudamos a socialização alimentar e a construção de hábitos.

pela primeira vez, para a minha surpresa, a professora já era minha conhecida, pois trabalha na *Construindo Saberes*, porém, não nos encontramos com frequência, pois os horários em que ela está na escola não coincidem com os meus.

Ela foi bastante acolhedora e disponibilizou algum tempo de suas aulas com a turma para que eu realizasse as atividades da pesquisa.

No primeiro dia com as crianças, me apresentei e expliquei que também estava estudando, assim como elas, e que para finalizar o curso precisava realizar uma pesquisa e contava com a ajuda delas. Elas manifestaram curiosidade e se apresentaram solícitas as minhas necessidades. Após explicar no que consistia a pesquisa⁶⁰, disse-lhes que participariam somente se quisessem e que nunca seriam obrigadas a realizarem as atividades. Todas as crianças se dispuseram a participar e seu consentimento foi feito dessa maneira, oralmente. Nesse mesmo dia, entreguei para cada criança o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que levassem para casa e, assim, seus pais ou responsáveis poderiam ter conhecimento da pesquisa e assinar o consentimento. Realizei, então, a primeira atividade e, ao final, perguntei se haviam gostado de fazer e se eu poderia retornar outras vezes para conversar com elas e realizar as outras atividades. Como num coro, a maioria das crianças respondeu que haviam gostado da atividade e de mim e que eu poderia voltar.

A turma conta com 32 crianças, 16 meninas e 16 meninos, com idades entre 11 e 13 anos. Em conversa com a orientadora educacional da escola, que fez um breve relato de suas características, considerou que “a turma é boa para se trabalhar”, as crianças são interessadas e que as idades variam pouco, pois não há muitos repetentes. Uma característica que é recorrente nas duas escolas é com relação à energia e agitação das crianças. Elas falam muito, brincam durante as atividades o que torna o ambiente da sala de aula bastante barulhento, mas que é comum para essa idade.

⁶⁰ A explicação de como seria a participação das crianças na pesquisa, foi feita a partir do texto elaborado para o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em anexo. Optei por não solicitar a assinatura das crianças nesse termo escrito, pois como mencionei, deixei claro para as crianças, antes da realização de cada atividade, que sua participação não era obrigatória, tendo a liberdade de não realizarem as atividades. Caso eu lhes entregasse os termos para que assinassem, certamente elas assinariam, mas provavelmente não fariam a leitura do texto que escrevi. Muitas das crianças têm dificuldades com a interpretação de texto e parece que não faria sentido pedir-lhes para assinarem um documento que não seria lido por elas ou totalmente compreendido, mesmo com o cuidado que tomei em escrevê-lo com palavras acessíveis. Além das dificuldades de leitura, “a preguiça” de ler também seria um motivo para não lerem o documento, por isso optei pelo consentimento oral. A realização das atividades e dos desenhos, para mim, tornou-se o próprio consentimento. Houve um menino que não quis participar numa das atividades na escola *Arte de Educar*, mas, nas demais, ele participou. Questionei por que num dia ele não quis e depois mudou de ideia. Respondeu-me que naquele dia “estava com preguiça de desenhar, mas hoje não”.

Pode-se dizer que socialmente a turma apresenta certa heterogeneidade social, pois as crianças provêm de camadas médias e médias baixas do entorno da escola, mas também há crianças oriundas de bairros mais distantes e empobrecidos que apresentam necessidades e características sociais que as diferenciam das demais. Mas como já mencionado, cada criança é única e constrói sua história de maneira particular e também singular.

Após a realização de cada atividade, que duravam de dois a três períodos de 50 minutos cada um, era a hora do recreio. Como já havia mencionado, as crianças são um tanto agitadas e minutos antes do intervalo, essa agitação fica mais forte. Duas das seis atividades realizadas nessa escola foram no pátio. O dia estava ensolarado e quente e propus que fizessem a atividade na rua e depois que terminassem poderiam brincar.

Nesse dia, eles brincaram bastante antes do recreio. O pátio da escola é amplo. Na frente, há uma pracinha com balanços, escorregadores, gira-gira, gangorras, etc.; um gramado onde alguns meninos e meninas jogaram bola enquanto outros se divertiam correndo. Cansados, sentavam-se um pouco em bancos espalhados nesse espaço, conversavam e logo retornavam as brincadeiras. Eu fiquei observando a turma e três meninas ficaram comigo conversando. Queriam saber um pouco mais sobre mim e quando eu voltaria. Disse-lhes que assim que terminasse de escrever, voltaria para conversar e mostrar um pouco do trabalho.

Quando tocou o sinal, muitos correram para o refeitório, que fica imediatamente à esquerda de quem entra na escola.

O prédio da escola é grande e conta com dois andares, diferente da *Construindo Saberes*, que possui uma arquitetura plana. Na entrada da escola há um espaçoso saguão, em frente fica a secretaria da escola e no lado direito à entrada fica uma recepção. No lado esquerdo, está a escada que leva para o pavimento superior, onde estão algumas salas de aula e a cantina. Ao lado da escada fica o refeitório, e depois a cozinha. Como na escola *Construindo Saberes*, há uma janela onde fica a merendeira servindo os estudantes.

As crianças fazem fila para pegar o lanche – que nesse dia era bolo branco e suco de uva – mas poucas sentam-se para comer. Alguns sentam-se, mas comem com pressa e correm para o pátio e outras, ainda, pegam o lanche e saem comendo e andando. Como na outra escola, parece que o tempo do recreio tem que ser bem aproveitado com atividades prazerosas e sentar-se para comer parece “perda de tempo”. Talvez em dias em que a merenda oferecida seja um prato de comida, essa dinâmica seja diferente, mas não tive a oportunidade de presenciar, pois nos dias em que tinha disponibilidade para visitar a escola, nas sextas feiras, a merenda oferecida foi um lanche.

Eu ficava sentada no refeitório observando e as mesmas meninas ficavam comigo conversando. Duas delas serviram-se três vezes. Perguntei se estava boa a merenda, porque repetiram tantas vezes. Rossana me disse que gosta de comer na escola porque a comida da mãe não é gostosa e, às vezes não jantam, por isso come bastante na escola. Parece que em casa, apesar de não serem meninas que passam fome, a quantidade de comida não é farta.

A seguir, apresentarei as atividades⁶¹ realizadas em cada escola e as percepções e reflexões que delas emergiram.

4.3. Atividade 1 - O que são alimentos saudáveis?

4.3.1. Escola Construindo Saberes



Desenho de Ângela

Na primeira atividade, pedi para as crianças desenharem ou fazerem colagens (alguns fizeram uma lista) com alimentos que julgassem saudáveis e que escrevessem porque os consideravam assim, deixando-as livres para desenharem e responderem o que quisessem. Expliquei como a atividade seria realizada e deixei claro que se elas não quisessem participar, estariam dispensadas. Todas as crianças concordaram e seu consentimento para a participação na pesquisa e na realização de todas as atividades foi feito dessa maneira, oralmente. Nesse

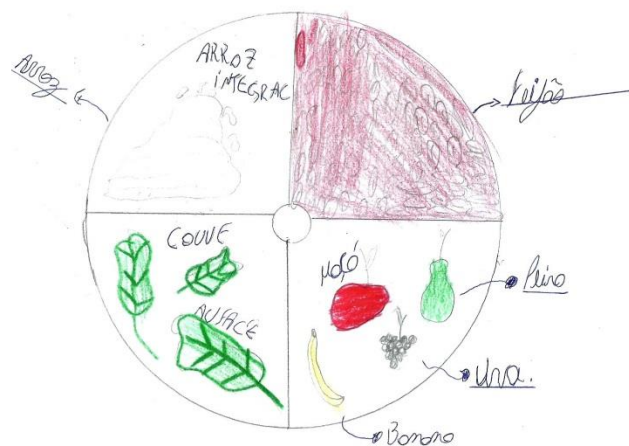
⁶¹ As atividades 1, 2 e 3 que serão apresentadas foram criadas por Raquel Rau (2016) para a produção de dados de sua dissertação de mestrado. Considerei suas atividades pertinentes para minha pesquisa e as realizei também com as crianças em minhas idas à campo.

dia entreguei-lhes o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para que levassem para casa para que seus pais ou responsáveis tomassem ciência da pesquisa e o assinassem autorizando a participação das crianças. Dois dias depois, entregaram-me os termos assinados.

Durante a atividade, algumas crianças desenharam um prato – como numa refeição – com os alimentos dentro dele e outras somente espalharam os alimentos pela folha. Além disso, pedi que respondessem a pergunta: porque esses alimentos são saudáveis? O objetivo dessa atividade era saber das crianças o que a categoria saudável significava para elas.

Os alimentos e preparações que mais apareceram foram o feijão com arroz, sendo o arroz integral mencionado duas vezes; as carnes de frango, gado, peixe e o ovo; frutas, verduras e legumes. O feijão foi o campeão, aparecendo em 21 dos 32 desenhos. Os sucos “naturais” – feitos da própria fruta – também apareceram com frequência na maioria dos desenhos, sendo o suco de laranja e o de uva os mais mencionados. A categoria “suco natural” apareceu duas vezes e também foram desenhados, com legenda ao lado, o suco “detox” e a água de coco. A água foi mencionada em 8 desenhos. A maçã apareceu em quase todos, junto com a laranja, a banana, o morango, a uva e o abacaxi. Dentre os legumes e verduras, a alface (17 vezes) e o brócolis (15 vezes) foram os mais desenhados, seguidos da cenoura e da berinjela. O pão, as massas, os biscoitos salgados sem recheio, o iogurte, o queijo e o leite também foram considerados alimentos saudáveis.

*Eu acho que esse comida é saudável porque vem do terreno que tá eles.
Eles latam, adula bem, e nós fazemos fibra do leite e fibra grande*



Desenho de Sérgio

Quanto às respostas a pergunta “Por que esses alimentos são saudáveis?”, as menções foram as seguintes:

“Comidas saudáveis fazem bem para a saúde”.
Jean Phillippe, 14 anos.

“Eu acho que comida é saudável porque vem da terra, porque eles botam adubo bom e [esses alimentos] não nos fazem ficar doentes e gordos”.
Sérgio, 13 anos.

“Esses alimentos são saudáveis por Deus, que são feitos de carboidratos, etc.”
Hélio, 14 anos.

“Eu escolhi esses alimentos porque muitos deles são ricos em vitaminas, por exemplo, a laranja que é rica em vitamina C.”
Claudia, 12 anos.

“Esses alimentos são ricos em vitaminas, ferro, o que ajuda a prevenir doenças, melhoram nossa saúde, dão energia, força e vitalidade”.
Flávio, 14 anos.

“São saudáveis porque têm nutrientes e vitaminas. E ferro”.
Jean-Pierre, 13 anos.

“Essas comidas são saudáveis, pois contém vitaminas e são naturais”.
Ellen, 12 anos.

“Porque têm vários nutrientes e porque vêm da terra”.
José Carlos, 15 anos.

“Porque tem vitaminas, ferro, caule nas frutas”.
Carlos Augusto, 12 anos.

“Frutas são saudáveis porque têm vitaminas, carboidratos, são saudáveis, não têm gorduras”.
José, 13 anos.

“Esses alimentos são saudáveis, pois são sem gordura e [possuem] mais proteínas [que] são melhores para viver e para certas coisas... como a proteína que é boa para o corpo humano”.
Valdemar 13 anos.

“Essas comidas são saudáveis porque têm nutrientes e vitaminas”.
Marcel, 11 anos.

“As frutas são saudáveis porque têm vitaminas”.
Paulo, 13 anos.

“Porque não contém açúcar, aromatizantes, sódio e gordura trans”.
Aracy, 11 anos.

“Esses alimentos são saudáveis porque eles contém vitaminas e carboidratos. Porque fazem bem para a saúde”.
Lígia, 12 anos.

“Todas as frutas têm suas proteínas e fibras e já as saladas, como a alface e a couve fazem muito bem para a saúde e é por isso que eu acho as frutas e as saladas saudáveis”.
Georgina, 12 anos.

“Para mim, esses alimentos fazem bem para nossa saúde, pois têm vitaminas e fazem bem para o colesterol”.
Helena, 14 anos.

“Porque as frutas e verduras fazem bem para o nosso corpo e nosso organismo”.
Raquel, 12 anos.

“Maçã, sucos naturais, alface, uva, brócolis, feijões, ovo, banana, pêra, água, leite desnatado, suco ‘detox’, pão francês, pão integral, laranja, melancia – todos contêm muitos tipos de vitaminas. Ex. A, B, C, etc. e fazem bem para o corpo”.
Juliet, 11 anos.

“As comidas são saudáveis e são boas para a saúde das pessoas doentes. E boas para cuidarmos da nossa saúde e é bom comer uma fruta e não muito bom comer açúcar”.
Rozane, 12 anos.

“São saudáveis e nos mantém belos, fortes e hidratados”.
Ângela, 13 anos.

“Esses alimentos são saudáveis porque deixam a gente forte”.
Márcia, 14 anos.

“Eu acho esses alimentos saudáveis porque fazem bem para a saúde”.
Daniela, 14 anos.

“Esse prato de comida é muito nutritivo e também cheio de proteínas”.
Edgar, 14 anos.

“Eu acho que tudo isso é saudável, pois coleí [imagens e recortes de] proteínas, frutas, coisas integrais e ferro que é o caso do feijão”.
Zuleide, 12 anos.

“São saudáveis porque fazem bem para a alimentação e para a saúde”.
Maria Laura, 13 anos.

“São saudáveis porque é bom o gosto e muito bom para a saúde. Pode comer!!!”
Margarete, 11 anos.

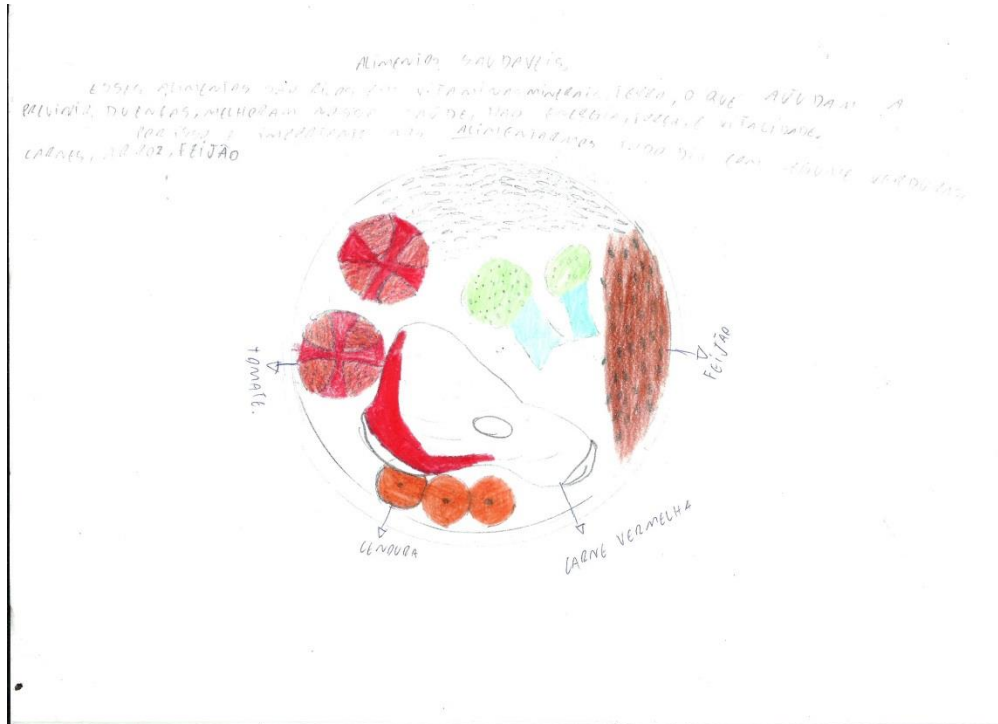
“Porque são alimentos naturais”.
Levy, 13 anos.

“Porque têm carboidratos”.
David, 13 anos.

“As frutas fazem bem para a saúde das pessoas”.
Marvin, 12 anos.

“Porque tem carne, bacon e alface” [fazendo referência a um hambúrguer]. Wilson, 12 anos

“São saudáveis porque tem vitamina C e tem proteína”.
Marcos, 11 anos.



Desenho de Flávio

As expressões “fazem bem para a saúde”, “são boas para o corpo”, “dão força, energia e vitalidade” ou “nos mantêm fortes” e “previnem doenças” foram as respostas que mais apareceram. Além delas, a menção a categorias como vitaminas, carboidratos, proteínas, minerais e nutrientes como fontes de saúde apareceram na maioria das respostas, algumas enfatizando o ferro e a vitamina C. Além disso, os alimentos mencionados ou desenhados foram considerados saudáveis por alguns por não possuírem, sódio, aromatizantes, açúcar ou gordura – e a gordura trans apareceu em um dos desenhos como vilã para a saúde.

Quando lhes perguntei como eles sabiam que as vitaminas e outros nutrientes eram bons para a saúde, a maioria das respostas mencionava que suas mães ou avós lhes diziam isso ou porque haviam visto na televisão. Houve ainda, algumas menções às embalagens de alguns produtos que contém essas informações de forma bastante visível.

O que as respostas parecem evidenciar é que a definição de saúde para as crianças da *Construindo Saberes*, atribuída à alimentação, está relacionada à contribuição desses alimentos para a constituição de um corpo forte, com energia e sem doença. E para conquistar a saúde é preciso ingerir alimentos que não contenham açúcar e sejam “naturais” – categoria

essa que para as crianças estaria ligada a não ingestão de alimentos industrializados ultraprocessados, que em sua constituição apresentariam elementos que fazem mal a saúde – como a gordura *trans*, o sódio, os aromatizantes e o açúcar. Parece, então, que a saúde estaria relacionada à ingestão de alimentos “naturais” (e sem açúcar e gordura) e a não ingestão de alimentos “não naturais” (industrializados ultraprocessados). Para as crianças, o natural parece estar ligado a alimentos que vêm da terra (como apareceu em uma das respostas), que não sejam processados industrialmente (ou que sejam processados minimamente) e que não sejam doces, gordurosos e com aditivos químicos.

Porque esses alimentos são saudáveis
Por que são alimentos naturais.



Desenho e colagens de Levy

Alimentos como o iogurte, o leite, o queijo, as massas, biscoitos salgados sem recheio e o pão, produzidos industrialmente, largamente consumidos pela população e que foram

considerados também saudáveis pelas crianças, foram mencionados e demonstram que alguns alimentos “não naturais” também podem ser saudáveis. Parece que os alimentos industrializados mencionados entram numa categoria intermediária por serem minimamente processados.

Monteiro e Louzada (2015) em seu estudo *Ultraprocessamento de alimentos e doenças crônicas não transmissíveis: implicações para políticas públicas* apresentam uma classificação dos alimentos segundo extensão e propósito do processamento industrial em quatro categorias podem demonstrar essa divisão que as crianças fazem entre alimentos saudáveis/naturais e não saudáveis/industrializados e porque alguns alimentos transitam nas duas categorias. São eles: 1. Alimentos *in natura* ou minimamente processados; 2. Ingredientes culinários; 3. Alimentos processados e 4. Alimentos ultraprocessados.

Alimentos *in natura* ou minimamente processados

Alimentos *in natura* são aqueles obtidos diretamente de plantas ou animais (como folhas e frutos ou ovos e leite) e adquiridos para consumo sem que tenham sofrido qualquer alteração após deixarem a natureza. A aquisição de alimentos *in natura* é limitada a algumas variedades, como frutas, legumes, verduras, raízes, tubérculos e ovos. E, ainda assim, é comum que mesmo esses alimentos sofram alguma alteração antes de serem adquiridos, como limpeza, remoção de partes não comestíveis e refrigeração.

Alimentos minimamente processados são alimentos *in natura* que, antes de sua aquisição, foram submetidos a limpeza, remoção de partes não comestíveis ou não desejadas, secagem, embalagem, pasteurização, resfriamento, congelamento, fermentação e outros processos que não adicionam substâncias ao alimento original. Processos mínimos aumentam a duração dos alimentos *in natura*, preservando-os e tornando-os apropriados para armazenamento. Podem também abreviar as etapas da preparação, facilitar a sua digestão ou torná-los mais agradáveis ao paladar. Alguns alimentos comumente submetidos a esses processos são: cereais, leguminosas, leites e carnes. São também mínimos os processos como moagem e refinamento, utilizados na produção de farinhas e massas.

Ingredientes culinários: Óleos vegetais (como os de soja, milho, girassol ou oliva), gorduras (como a manteiga e a gordura de coco), sal e açúcar são produtos alimentícios fabricados pela indústria com a extração de substâncias presentes em alimentos *in natura* ou, no caso do sal, presentes na natureza. Esses produtos são utilizados para temperar e cozinhar alimentos *in natura* ou minimamente processados e raramente são consumidos isoladamente.

Alimentos processados: Alimentos processados são produtos industrializados feitos essencialmente com a adição de sal ou açúcar (e eventualmente óleo ou vinagre) a um alimento *in natura* ou minimamente processado. Alimentos processados são aqueles que sofreram modificações relativamente simples com o objetivo de aumentar a duração de alimentos *in natura* ou minimamente processados e, frequentemente, torná-los mais palatáveis. Alimentos processados, em geral, são reconhecidos como versões modificadas do alimento original. Exemplos incluem conservas de legumes, cereais, leguminosas e peixes, frutas em calda, carnes salgadas (carne seca, charque, bacon, presunto), queijos e pães feitos com farinha de trigo, água e sal (e leveduras usadas para fermentar a farinha).

Alimentos ultraprocessados: Alimentos ultraprocessados são formulações industriais prontas para consumo e feitas inteira ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos (óleos, gorduras, açúcar, amido, proteínas), derivadas de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amido modificado) ou sintetizadas em

laboratório com base em matérias orgânicas (corantes, aromatizantes, realçadores de sabor e vários tipos de aditivos usados para dotar os produtos de propriedades sensoriais atraentes). Alimentos ultraprocessados geralmente possuem pouca (ou nenhuma) quantidade de alimentos *in natura* ou minimamente processados em sua composição. Alimentos ultraprocessados incluem biscoitos doces e salgados, salgadinhos tipo *chips*, barras de cereal, cereal matinal, guloseimas em geral, sorvete, lanches do tipo *fast food*, macarrão instantâneo, vários tipos de pratos prontos ou semiprontos, refrigerantes, sucos artificiais, bebidas energéticas e bebidas lácteas. Pães e outros panificados são ultraprocessados quando, além de farinha de trigo, leveduras, água e sal, seus ingredientes incluem substâncias como gordura vegetal hidrogenada, açúcar, amido, soro de leite, emulsificantes e outros aditivos. (MONTEIRO e LOUZADA, 2015, p.168-170).

Parece que para as crianças, são os alimentos industrializados ultraprocessados, e não os demais industrializados, que estão na categoria dos não saudáveis.

O açúcar foi considerado ruim para a saúde e alimentos e preparações doces não foram mencionados ou desenhados como saudáveis. A gordura ou os alimentos considerados gordurosos também não foram avaliados como saudáveis pela maioria das crianças.

4.3.2 Escola Arte de Educar



Desenho de Stella

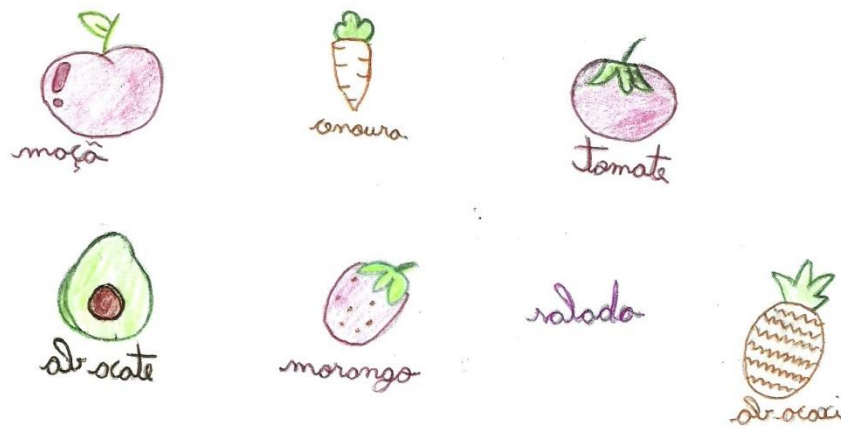
A maneira como a atividade foi realizada e os objetivos foram os mesmos que na *Escola Construindo Saberes*. Entreguei-lhes uma folha pequena (parti ao meio uma folha A4)

e contei com duas ajudantes tanto para entregar as folhas como para recolhê-las. Elas pareciam empolgadas com a tarefa que lhes dei.

Notei que ao entregar a folha surgiram alguns questionamentos. O primeiro deles era se a atividade deveria ser feita com a folha na horizontal ou na vertical ou se determinados alimentos eram ou não saudáveis. Respondi que poderiam fazer como quisessem, pois para mim o importante era que fizessem desenhos bem bonitos. Expliquei que gostaria que eles colocassem o que eles realmente achavam e que não havia certo e errado, pois minha intenção era de que eles não se preocupassem com o que eu poderia achar, mas sua opinião e ideias sobre a alimentação, pois objetivava que as respostas fossem espontâneas. Percebi que alguns tinham alguma insegurança ao desenhar e expressavam que não sabiam fazer desenhos. Eu lhes disse, então, que poderiam escrever o nome dos alimentos, caso julgassem que seu desenho não ficaria “bom”, mas esforcei-me para estimulá-las a desenhar dizendo-lhes que fizessem o que sabiam fazer da melhor maneira, pois estariam me ajudando bastante e isso era muito importante para mim. Notei, que esse estímulo foi importante para que alguns não ficassem inseguros. Disse-lhes também, que os trabalhos não seriam avaliados para que não se preocupassem desnecessariamente com isso⁶². No final, todos fizeram a atividade e pareciam muito empenhados em realizá-la da melhor maneira possível.

Alguns também vinham me mostrar seus desenhos, perguntando se eu ao olhá-los saberia o que eram. Eu ia respondendo, tentando adivinhar cada alimento desenhado e quando eu acertava, ganhava um sorriso. Quando eu não acertava, dizia-lhes para, então, escrever os nomes dos alimentos ao lado do desenho.

⁶² Alguns gostariam que os trabalhos “valessem nota”, pois se esforçaram e gostariam de ser avaliados. Expliquei que eu não era sua professora e o que estavam fazendo era para me ajudar a realizar minha pesquisa. Parece que “valer nota”, estimula que o trabalho seja realizado com dedicação. Mas sempre busquei deixar claro que não estavam sendo avaliados, pois meu objetivo era de que as respostas fossem espontâneas e que não se sentissem pressionados. Tive a impressão de que os estudantes estão acostumados a realizar atividades mediante avaliação e parece que seus trabalhos “não possuem valor” se assim não for.

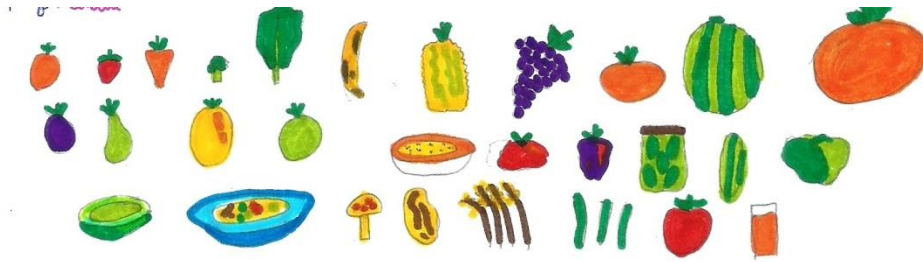


Por que tem vitaminas, e não tem muito açúcar

Desenho de Débora

Assim, alguns trabalhos foram elaborados somente com desenhos, outros, com o nome escrito ao lado e outros apresentaram mais palavras do que desenhos.

Nessa turma os alimentos mais desenhados e considerados saudáveis foram as frutas (24 tipos) e os legumes e verduras (26). A fruta que mais apareceu nos desenhos, e em dois deles, ela foi desenhada sozinha, foi a maçã (25 vezes), seguida da banana (18 vezes), da laranja (17 vezes) e da melancia e do abacaxi (16 vezes cada). Os sucos naturais apareceram em 10 desenhos, havendo uma menção ao suco de caixinha, considerado como um alimento saudável. Dentre os legumes e verduras, foram desenhados 26 tipos desses alimentos, sendo os que mais apareceram e eram considerados saudáveis foram a cenoura e o brócolis (13 vezes), seguidos do tomate (10 vezes) e da alface (8 vezes). Quanto às refeições, que foram menos mencionadas em comparação com as frutas e legumes, o feijão com arroz foi mencionado em doze desenhos, havendo uma menção ao arroz integral como sendo mais saudável do que o branco. As carnes (vermelha e de frango) apareceram em cinco desenhos e o peixe, o porco ou outras carnes não foram mencionadas. Rossana me questionou durante a atividade se carne era saudável. Perguntei a ela o que achava e ela me respondeu que só é saudável se for feita com banha de porco. Perguntei por que. Ela me disse que mãe dela fala isso, mas não sabia me dizer as razões da mãe. Pães e sanduiches foram considerados saudáveis por sete crianças, as sopas por quatro, o ovo, por três e o café com leite por duas crianças.



PORQUE ESSES ALIMENTOS SÃO SAUDÁVEIS? PORQUE NELES CONTEM PROTEÍNAS ♥

Desenho de Beatriz

As respostas à pergunta “Porque são saudáveis?” foram as seguintes:

“Porque tem trigo, são da natureza e a carne se fritada em banha de porco é mais saudável”.
Rossana, 11 anos.

“Porque neles contém proteínas”.
Beatriz, 11 anos.

“As frutas e os legumes são saudáveis porque fazem bem para a saúde”.
Michel, 11 anos.

“Porque são frutas e vegetais e por isso não tem porque fazerem mal para a saúde a não ser que estejam estragados”.
Josué, 11 anos.

“Porque fazem bem e são bons”.
Lorena, 11 anos.

“Porque faz bem para o nosso organismo”.
Clarisse, 12 anos.

“Porque eles trazem proteínas para o nosso corpo”.
Luce, 11 anos.

“Porque têm vitaminas e não têm muito açúcar”.
Débora, 11 anos.

“Porque têm nutrientes, vitaminas e são gostosos”.
Letícia, 11 anos.

“Porque esses alimentos são da natureza e fazem bem para a saúde”.
Stella, 11 anos.

“Porque esses alimentos vêm da horta e da natureza”.
Patrícia, 11 anos.

“São saudáveis porque são coisas do dia a dia para ter uma alimentação saudável e têm nutrientes”.
Pierre, 11 anos.

“São saudáveis porque dão energia pra gente”.
Olavo, 13 anos.

“Não sei”.
Jonas, 11 anos.

“Porque são naturais, tem vitaminas e fazem bem para o corpo”.
Maria Rosilene 11 anos.

“Eles fazem bem para a nossa saúde e são alimentos que eu como todo dia”. *Fabiano, 12 anos.*

“Porque eles são plantados”.
Lúcia, 12 anos.

“Cenoura é um bom alimento porque melhora nossa visão. Feijão tem ferro e várias vitaminas e nutrientes”.
Isaac, 11 anos.

“Porque tem proteína e dá mais disposição. Porque ajuda em tudo”.
Êmerson, 12 anos.

“Maçã é saudável porque tem vitaminas”.
Maurício e João Pedro, 11 anos.

“É saudável porque alimenta e eu gosto muito, melhor do que doce”.
Iara, 12 anos.

“Porque têm vitaminas”.
Heloísa, 12 anos.

“Porque são da natureza, fazem bem à saúde e não tem açúcar”.
Gilberto, 11 anos.

“Porque tem vitaminas”.
Alexandre, 11 anos.

“Porque eles ajudam na nossa saúde”.
Cléber, 11 anos.

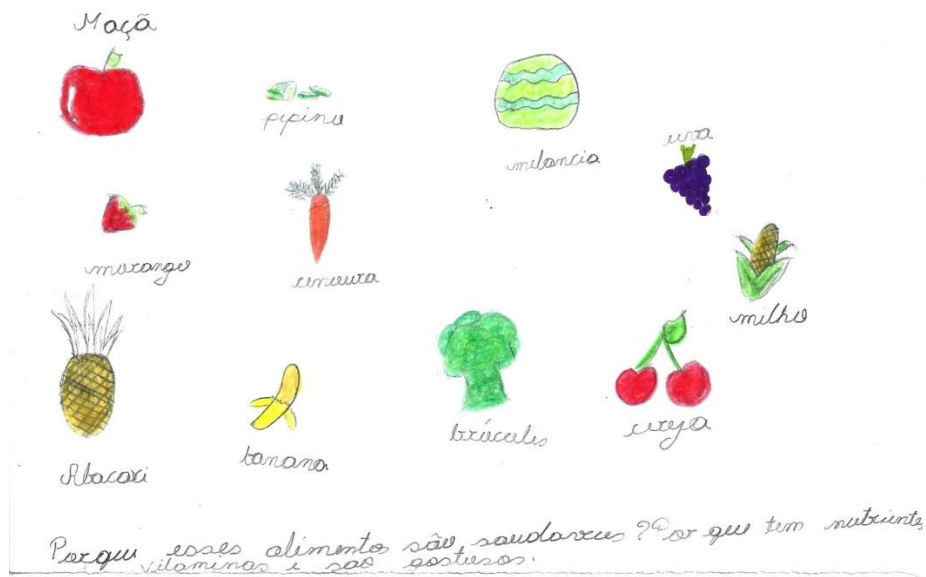
“Porque tem muitas vitaminas”.
Andrei, 12 anos.

“Alface faz bem porque não engorda, a água faz bem para o organismo”.
George, 13 anos.

“Porque são frutas e verduras e fazem bem para o nosso organismo e ele aceita esses alimentos porque ajudam a prevenir doenças”.
Viviane, 11 anos.

“Porque contém coisas boas para a nossa saúde, contém ferro, previnem doenças e outras coisas melhores para nossa saúde”.
Telma, 13 anos.

“Isso é bom para a saúde porque têm vitaminas”.
Karl, 11 anos.



Desenho de Leticia

Os desenhos e as repostas parecem revelar que a ideia de saudável está relacionada à ingestão de alimentos “naturais”, como fica evidente nas falas “Porque são da natureza”, “vem da horta”, “porque são plantados” e por apresentarem em sua composição “vitaminas”, “nutrientes” e “proteínas” que dão “energia”, “fazem bem para o corpo” e “dão disposição” e “energia”. Assim, alimentos “naturais”, que não passaram por processos industriais ou pertencem à categoria dos processados ou minimamente processados, são considerados saudáveis.



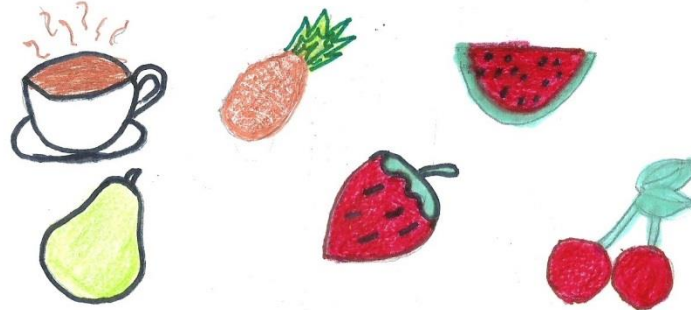
Desenho de George

O uso das categorias vitaminas, nutrientes e proteínas parece revelar uma apropriação por parte das crianças de ideias e explicações advindas dos discursos disseminados através de mídias, oriundas dos conhecimentos produzidos pelas ciências da saúde, especialmente a Nutrição e a Medicina, e que fazem parte das ideias sobre o saudável já incorporadas pela maioria das pessoas em nossa sociedade, sendo muito semelhante às respostas elaboradas pelas crianças da escola *Construindo Saberes*.

Assim, as crianças das duas escolas, apresentaram suas concepções sobre a categoria *saudável* relacionando-a a alimentos “naturais”. Os resultados expressos nessa atividade evidenciam certa apropriação por parte das crianças desses discursos produzidos pela medicina e pela nutrição, que são disseminados pelas mídias, e também pelas propagandas, e fazem parte das percepções senso comum, que parecem variar de pessoa para pessoa, sobre o que é o saudável, o não saudável, o natural, o artificial (expresso pela categoria industrializado) quando falamos de alimentação. Quando as crianças mencionam vitaminas, nutrientes, carboidratos, ferro, gordura *trans*, vitamina c, aromatizantes, sódio, parecem reproduzir esses discursos que fomentam e alimentam suas concepções sobre que é o saudável, o não saudável, o bom ou o ruim para a saúde e orientam as escolhas alimentares.

Essas categorias não são fixas e os sentidos que expressam são variados, tanto por quem enuncia como por quem escuta, mesmo que haja um compartilhamento de sentidos comuns, estes não são totalmente os mesmos para ambos. Quando se enuncia que algum alimento é saudável se compartilha o sentido comum de que esse alimento é bom para a saúde ou faz bem para a saúde. O que parece não ser comum e compartilhado com os mesmos sentidos é o que realmente significa a categoria bom/bem. Essa categoria parece variar bastante em seu sentido e abarca uma gama de significados. Ela foi utilizada tanto para falar dos alimentos “saudáveis”/ “naturais” quando se utilizou a expressão “bom para a saúde” ou “faz bem para o corpo” como também para se referirem aos alimentos “gostosos” como “bons”.

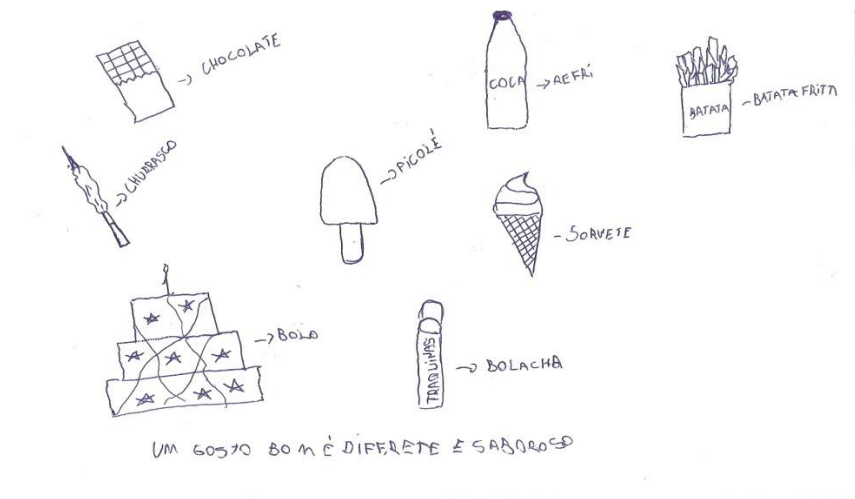
~~PORQUE QUE SÃO SALDAVEIS?~~ PORQUE ELAS TAZEM BEM E SÃO BEM



Desenho de Lorena

4.4. Atividade 2 - Alimentos Gostosos

4.4.1 Escola Construindo Saberes

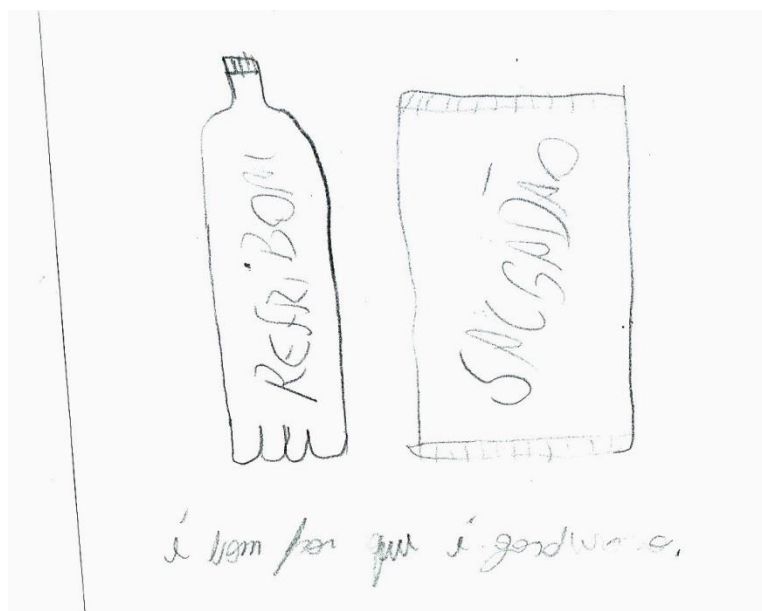


Desenho de Valdemar

Para essa atividade, solicitei que as crianças desenhassem ou fizessem colagens de alimentos que considerassem gostosos e pedi que respondessem a pergunta: Por que esses alimentos são gostosos? Os chocolates, sorvetes/picolés e as carnes foram os alimentos gostosos mais citados, seguidos dos bolos, da batata frita, refrigerantes e dos docinhos e

sobremesas. Os lanches como hambúrguer/xis/cachorro quente e a pizza vieram na sequência, seguidos dos lanches (pastéis, bolachas recheadas ou não). A seguir apareceram algumas menções a frutas, empatadas com os sucos (natural, em caixinha ou em pó) e os pães. Os salgadinhos industrializados apareceram em cinco desenhos, junto com massas, “Tutela” (marca de creme de avelã comercializado em supermercados) e leite condensado. No final, iogurtes, balas, milk shake e pipoca (de micro-ondas ou não e doce).

Nessa atividade os alimentos mais valorizados foram os doces, *fast foods*/ lanches e frituras. Nenhum desses alimentos necessariamente é industrializado, mas são doces e/ou gordurosos. Como já foi mencionado, a tensão “gostoso” *versus* “saudável” parece estar relacionada a alimentos doces/ gordurosos/ processados industrialmente em oposição a alimentos sem açúcar/ sem gordura/ “naturais”. Parece haver um conflito na hora da alimentação quando as crianças afirmam o que devem comer para terem saúde, mas o prazer instiga a comer alimentos “gostosos”, portanto não “saudáveis”. Apesar das frutas e sucos terem sido mencionados como gostosos, iogurtes, massas e carnes também são gostosos e aparecem também como saudáveis, demonstrando que alguns alimentos podem transitar nas duas categorias por apresentarem *gosto bom*.



Desenho de Sérgio

E o gosto bom, o sabor doce e o frito e gorduroso apareceram como justificativa para a escolha e seleção desses alimentos como gostosos e isso para alguns traz alegria e felicidade,

principalmente o gosto doce. Algumas frases redigidas pelas crianças nessa atividade expressam essa ideia:

“Gosto porque me deixam feliz”.
Lígia, 12 anos

“Gosto porque tem açúcar”.
Wilson, 12 anos

“Gosto porque o gosto é maravilhoso”.
Marilyn, 12 anos

“Eu gosto porque tem o gosto bom”.
Jean-Pierre, 13 anos

“Porque tem açúcar, é doce, por isso é bom”.
Zuleide, 12 anos

“A maioria das comidas foram escolhidas porque são doces e eu amo.”
Cláudia, 12 anos

“Gosto de comer gordura porque fico feliz.”
Carlos Augusto, 12 anos

“Porque tem açúcar e gordura e isso tem gosto bom”.
Aracy, 11 anos

“Eu gosto porque tem sabor”.
Evaristo e Marcel, 11 anos

“Eu gosto de tudo isso porque é bom”.
Raquel, 12 anos

“Porque o gosto deles é bom”.
Helena, 14 anos

“Porque é gostoso e tem chocolate”.
Roberto, 11 anos

“É bom porque eu gosto”.
Juliet, 11 anos

“Porque eu amo essas coisas”.
Georgina, 12 anos

É bom porque é gorduroso”.
Sérgio, 14 anos

“Um gosto bom, é diferente e saboroso”.
Valdemar, 13 anos

“Essas comidas são boas porque tem gosto gostoso”.
Hélio, 14 anos

“Eu gosto desses alimentos porque tem gosto bom”.
Maria Laura, 13 anos

*“Eles são muito bons porque tem gosto bom e é o
gosto que faz ficar gostoso”.*

Marcos, 11 anos



Desenho de Jean-Pierre

Alimentos com “gosto bom” parecem orientar as escolhas alimentares, mais do que a categoria dos alimentos “saudáveis”. A categoria “bem” ou “bom” apareceram muitas vezes na maioria das justificativas dos desenhos dos alimentos considerados saudáveis, mas também nas atividades dos alimentos gostosos. Isso parece demonstrar que as escolhas alimentares são realizadas a partir das sensações e do prazer que o gosto bom proporciona. Parece que para as crianças da pesquisa o guia de suas escolhas é o gosto bom e elas não fazem distinção, ou se fazem, parece que a ignoram, entre o saudável e o não saudável. Nada disso parece ser importante. O que importa é o gosto bom!

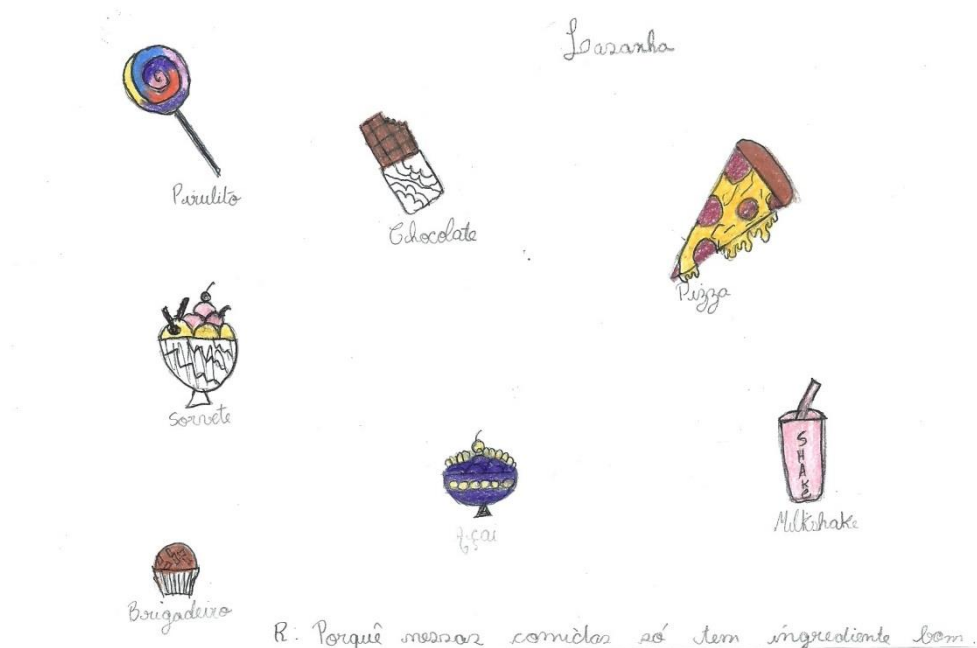
4.4.2 Escola Arte de Educar



Desenho de Isaac

A atividade foi realizada da mesma maneira do que na *Construindo Saberes*. Entre as preferências das crianças predominaram os doces (111 menções, incluindo bebidas doces), os fast foods e lanches (51 e 17, respectivamente), seguidos de refeições que continham carne de gado como ingrediente principal (10) ou frango (11). Dentre os doces mais citados destacam-se os chocolates, balas, pirulitos e goma de mascar, sorvetes e picolés, bolos, cupcakes, sobremesas e bebidas doces (refrigerantes e achocolatados prontos); dentre os fast foods, o mais desenhado foi o hambúrguer.

Como na *Construindo Saberes*, os alimentos considerados gostosos foram os doces e fast foods e os alimentos gordurosos foram menos mencionados. No lugar deles apareceram mais os lanches como pizzas, salgadinhos de pacote e salgados. Dentre estes, foram considerados gostosos tanto salgados assados quanto fritos. A maioria desses alimentos não é industrializada, exceto o salgadinho de pacote, demonstrando que a tensão saudável x gostoso não reside necessariamente na oposição “natural” x “industrializado”. Alguns pratos, considerados refeições, como as carnes de gado e frango (carne de panela, churrasco, almondegas, bife, bolo ou bolinho de carne, galetto, estrogonofe e fricassê) foram bastante mencionados ou desenhados e considerados gostosos e são pratos que geralmente são preparados em casa e bastante comuns nas mesas das famílias da região.



Desenho de Stella

Assim como na *Escola Construindo Saberes*, alguns alimentos transitam entre as duas categorias saudável e gostoso e as falas das crianças ilustram isso:

“Gosto porque é muito bom”.
Heloísa, 12 anos

“Porque tudo é gostoso para mim”.
Jean-Pierre, 11 anos

“Porque eu e várias pessoas achamos gostosos por mais que não sejam alimentos saudáveis”.
Clarisse, 12 anos

“Porque são doces e são gostosos”.
Débora, 11 anos

“Porque são deliciosos e viciantes”.
Beatriz, 11 anos

“Porque são feitos com ingredientes bons e não são saudáveis”.
Letícia, 11 anos

“Porque nessas comidas só tem ingredientes bons”.
Stella, 11 anos

“Porque meu paladar gosta”.
Jonas, 11 anos

“É só isso que eu gosto, porque são doces e quando eu como fora também como isso porque é bom (salgadinho, refri, picolé, batata-frita, pizza, feijoada, hambúrguer, bala, ovo frito, salsichão e pirulito)”.
Pierre, 11 anos

“Porque não existe coisa melhor do que doce”.
Patrícia, 11 anos

“É gostoso porque eu gosto”.
George, 13 anos

“Porque são saborosos e doces”.
Karl, 11 anos

“Porque tem gosto bom”.
Alexandre, 11 anos

“É gostoso porque tem gosto bom. Porque é bom e doce”.
Emerson, 12 anos

“Porque é delicioso”.
João Pedro, 11 anos

“Porque os doces são muito bons”.
Cléber, 11 anos

“Porque meu paladar gosta e me traz satisfação”.
Viviane, 11 anos

“Porque são gostosos demais!”
Iara, 11 anos

“Porque eu gosto”.
Josué, 11 anos

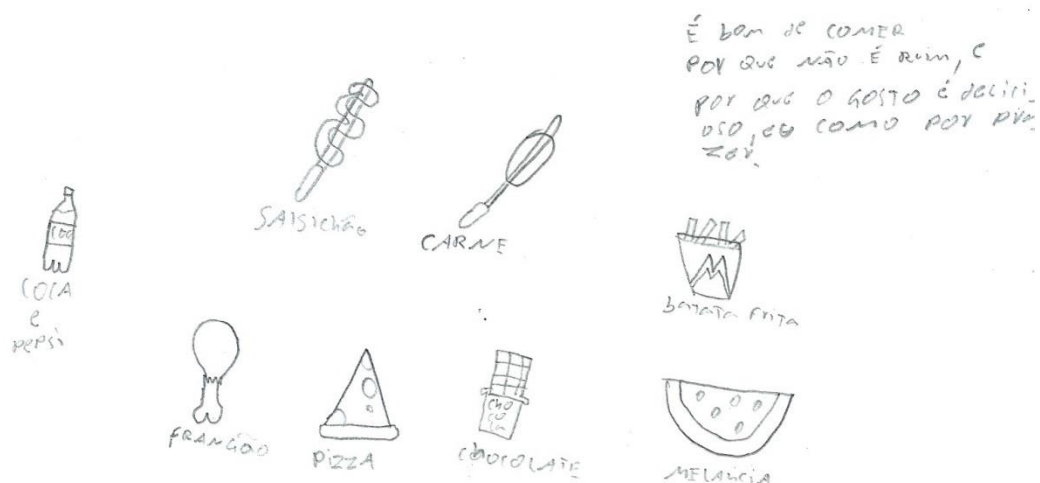
“Porque o tempero é bom e gostoso e é do sabor que eu gosto”.
Fabiano, 12 anos

“São gostosos porque tem coisas que a gente gosta”.
Lorena, 12 anos

“Porque tem coisa que eu gosto”.
Maria Rosilene, 11 anos

“Porque eu gosto de comer”.
Gilberto, 11 anos

“Porque eu amo comer de vez em quando”.
Olavo, 12 anos



Desenho de Maurício

Mas o que fica evidente também nessa escola, para essas crianças, é que o critério de seleção para que um alimento seja preferido reside na sensação que ele provoca. O gosto bom é o principal aspecto que conduz às escolhas alimentares, como se evidencia nas palavras “gostoso”, “saboroso”, “meu paladar gosta”, “viciante” e parece que a tensão, que evidentemente existe, entre natural/saudável x industrializado/ não-saudável é menos carregada.



Desenho de Débora

Nas descrições sobre comidas gostosas nas duas escolas, a sensação de prazer e satisfação que o alimento provoca é um aspecto que configura o desejo por e o consumo desses alimentos.

Maurem Ramos e Lílian Stein (2000) no estudo *Desenvolvimento do Comportamento Alimentar Infantil*, ao descrever que fatores colaboram no desenvolvimento do comportamento alimentar de crianças pré-escolares, destacam o especial papel da aprendizagem e do contexto social. Os pais são os primeiros educadores nutricionais de uma criança e os estímulos que eles oportunizam vão contribuir no processo de aquisição de suas preferências alimentares e em seu autocontrole da ingesta alimentar. O que parece ser interessante considerar no estudo de Ramos e Stein para compreender as escolhas alimentares das crianças por alimentos doces e gordurosos é que

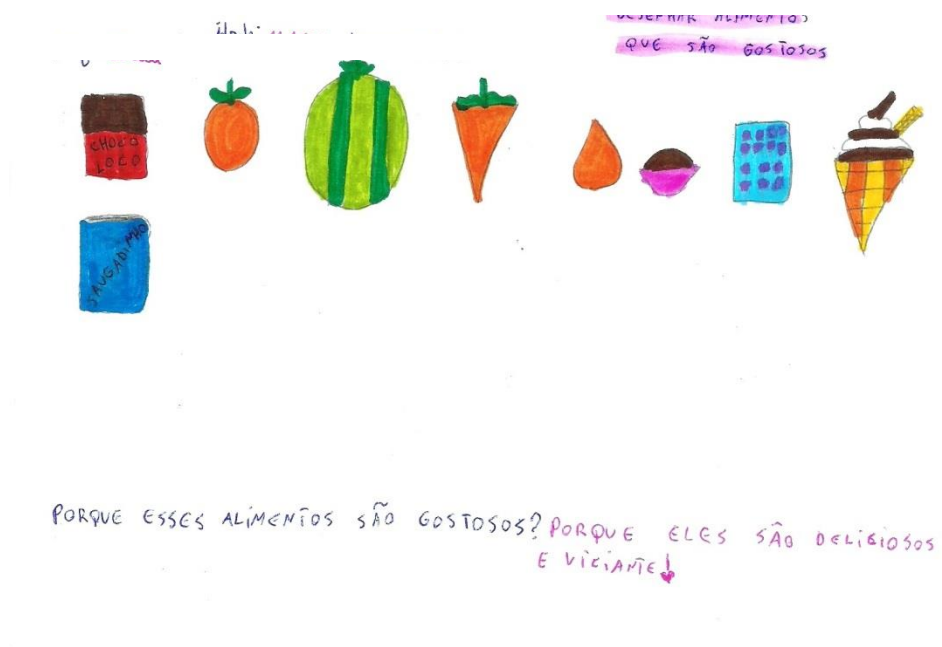
A sensibilidade ao sabor doce já aparece na fase pré-natal, sendo, portanto, uma preferência inata. Possivelmente, devido a esta sensibilidade ao doce estimulada pelas substâncias químicas do líquido amniótico durante a fase pré-natal, verifica-se um aumento da aceitação de alimentos desconhecidos, quando estes estão associados ao açúcar ou a alimentos naturalmente adocicados. Neste tipo de aprendizagem, o sabor está associado ao prazer e provavelmente por esta razão se mantém ao longo do tempo, ou seja, é durável e sua modificação só é possível quando outra experiência aprendida substitua ou neutralize a experiência anterior. (RAMOS e STEIN, 2000, p.231).

E,

(...) os alimentos com alta taxa de gordura, que são os alimentos mais calóricos, geralmente fazem parte do grupo de alimentos mais consumidos e, portanto, mais conhecidos. Também os alimentos com altas taxas de gordura são os mais palatáveis, uma vez que muitas substâncias voláteis, que dão sabores aos alimentos, são solúveis em gordura. Além disso, a gordura, como ingrediente no preparo de alimentos, empresta uma textura cremosa e fofo, o que provavelmente conquista a preferência da criança. Possivelmente, tanto pelas consequências fisiológicas de saciedade quanto pelo sabor, a aprendizagem nutriente-sabor vai produzir preferência para alimentos que têm mais calorias (RAMOS e STEIN, 2000, p.232).

As conclusões do estudo revelam que ao estimular a ingestão de determinados alimentos, a família, e posteriormente a sociedade, vão ensinar a criança a gostar e apreciar o que a família e a sociedade apreciam e que ao estimulá-la oferecendo-lhe alimentos de sabor doce e/ou com gordura, contribuem para perpetuarem-se enquanto preferências alimentares, tornando-se um hábito duradouro. Os alimentos introduzidos no primeiro ano de vida, conforme as autoras, permitem à criança iniciar a aquisição das preferências alimentares responsáveis pela determinação do seu padrão de consumo. Parece, portanto, que as crianças

com as quais convivi, desenvolveram em seu padrão de consumo, preferências por alimentos doces e gordurosos.



Desenho de Beatriz

Além da predisposição inata para o sabor doce, da saciedade oferecida por alimentos gordurosos e do *hábitus*, a composição do gosto vai agregar o prazer que o alimento pode proporcionar e esse prazer, enquanto sensação agradável, também é adquirido socialmente. Assim, o gosto para Davi Le Breton, não exclui que as percepções sensoriais – como o paladar – sejam modeladas pela educação e se ponham em jogo pela história pessoal (porque variam de um indivíduo para o outro numa mesma sociedade, apesar de concordarem sobre o que é essencial). Aprendemos a gostar ou não de determinados alimentos de acordo com os códigos culturais aceitos e criados pelos comportamentos partilhados entre os adultos, através da socialização alimentar, modelando sua sensibilidade gustativa.

Parece que a predileção por doces, frituras e alimentos ultra processados, mas também outros alimentos que transitam entre o “saudável” e o “gostoso” que despertam o prazer é algo aprendido pelas crianças e ensinado através de suas relações com outras crianças e com os adultos de seu círculo social.

Considerando isso, para Le Breton,

As percepções sensoriais formam um prisma de significados sobre o mundo (...) são a projeção desses significados (...) [e] os sentidos são filtros que só retém em seu

interior, o que o indivíduo aprendeu a por nelas ou procura justamente identificar mediante a mobilização de seus recursos. As coisas não existem em si, sempre são investidas de uma mirada, por um valor que as faz dignas de serem percebidas (...) (LE BRETON, 2007, p.14) [tradução minha].

O argumento de Le Breton nos leva a refletir que os homens habitam universos sensoriais diferentes de acordo com a cultura e sociedade em que vivem. As crianças da pesquisa fazem parte de um universo sensorial próprio e a construção das concepções sobre o saudável e o gostoso/prazeroso em alimentação não fogem a isso.

Todos os aspectos que compõem o sabor de um alimento, como o visual, o aromático, a consistência do alimento ao apalpar ou na boca, sua sonoridade e a cozinha, que é uma arte em desdobrar gostos agradáveis ao comensal, despertam o apetite e produzem a degustação. A composição que forma cada um desses aspectos presentes em uma preparação e que despertam sensações, devem estar incluídas no registro social do comestível. Portanto, quando dizemos que a comida é boa, gostosa e nos dá prazer, ou mesmo quando dizemos que ela é saudável, estamos acionando um registro cultural compartilhado com os demais. E o que é “gostoso”, “saudável” e comestível em determinada sociedade ou grupo social, talvez não seja para outras sociedades ou grupos. Assim, um alimento ou preparação e a percepção gustativa que provoca constituem-se num juízo.

“(…) Nenhum sabor existe em absoluto, pois sua percepção surge de uma aprendizagem e remete a uma interpretação de um indivíduo marcado por uma pertença social e por uma história particular. Um sabor se encontra sempre afetado por um valor e por uma ‘visão de mundo’, ou melhor, por uma gustação do mundo” (LE BRETON, 2007, p.271) [tradução minha].



Desenho de Leticia

Essa maneira de olhar para as categorias do “saudável” e do “gostoso” permite o questionamento às categorias apresentadas em documentos de políticas públicas de alimentação, pretensamente universais, principalmente quando se destinam a modelar hábitos alimentares em busca de uma “alimentação saudável” e que previna ou evite doenças.

É claro que programas de alimentação como o PNAE são esforços importantes de combate à fome e às doenças crônicas não transmissíveis, como a obesidade, que tem preocupado gestores, nutricionistas, médicos e outros profissionais e pensadores de nossa sociedade. Mas parece ser apenas uma das medidas a serem tomadas nesse sentido. É preciso um conjunto de ações que reúna esforços múltiplos de governos, produtores de alimentos, das famílias, movimentos sociais, etc. Ao mesmo tempo em que visa valorizar a produção local, familiar, orgânica que proporciona alimentos saudáveis, o modo como nossa sociedade produz alimentos - que os tornam “coisa” com propriedades não identificáveis - é contraditória a tais esforços. É preciso atenção a todas essas nuances que envolvem a alimentação para atingir os objetivos rumo a uma “alimentação saudável” para todos.

4.5. Atividade 3 - Ontem, hoje e amanhã

4.5.1 Escola Construindo Saberes

Nessa atividade, entreguei uma pequena folha com questões sobre o que haviam comido ontem e hoje e, se pudessem escolher, o que comeriam amanhã, em cada uma das cinco refeições do dia e que, em duplas, realizassem uma entrevista com o colega. No amanhã, o gosto doce foi predominante, junto com os lanches, fast foods, mas no ontem e hoje houve a predominância de alimentos muito consumidos e presentes em nossa cultura alimentar nacional e regional, como o clássico brasileiro feijão com arroz.

Ontem e hoje

No café da manhã predominaram alimentos que convencionalmente são consumidos nessa refeição: bolo ou pães e suas variações, como a torrada e o sanduíche; iogurte; café, com ou sem leite e “Nescau” (preparação a base de leite e achocolatado em pó). A torrada geralmente é uma preparação onde o recheio entre duas fatias de pão, prensados em torradeira ou frigideira, é composta por margarina, requeijão, maionese ou manteiga, acompanhada de

queijo, mortadela ou presunto, podendo apresentar outras variações. Algumas crianças preferem colocar somente o queijo sem a mortadela ou o presunto. Ellen coloca orégano e queijo no recheio de sua torrada, Wilson gosta de colocar bacon e Rozane comeu pão com salsicha e ovo. A margarina e o requeijão predominaram sobre a manteiga e a maionese. “Pão com vento” também foi mencionado, sinalizando para a ingestão de pão sem nenhum recheio.

Rozane, Roberto e Sérgio afirmaram terem ingerido junto com o pão, um copo de refrigerante no café da manhã. Ao ler as respostas deles nas entrevistas, fiquei curiosa e me questionando sobre isso: porque tomar refrigerante pela manhã se costumeiramente essa bebida não comum no café da manhã? O que os familiares acham disso? Rozane me falou que tomou o refrigerante porque tinha sobrado um pouco do jantar do dia anterior, mas que não faz isso todos os dias. Perguntei o que a mãe dela achava disso e ela me disse que a mãe não estava em casa. Roberto disse que também não toma todos os dias, mas gosta muito de refrigerante e tomou porque deu vontade. Parece-me que suas respostas foram sinceras, pois na parte da entrevista onde responderam sobre o café da manhã de hoje e de amanhã, o refrigerante não apareceu. Para Sérgio, ter refrigerante em casa é “normal”, e sua família gosta muito e tomam quase todos os dias nas refeições. Infelizmente não realizei entrevistas com as famílias e não consegui investigar sobre os hábitos alimentares cultivados nas casas de todas as crianças que participaram da pesquisa.

Acredito que pelo fato do refrigerante ser uma bebida de fácil acesso - pois é vendida em muitos estabelecimentos comerciais (mercados, mercadinhos, lojas de conveniência de posto de gasolina e até em comércios de frutas e verduras – os sacolões) –, além de ter preço acessível e constituir-se em algo prático que poupa tempo por estar pronta, muitas famílias optam por ter esse item em casa.

As demais crianças comem pão acompanhado do café, café com leite, “Nescau” ou iogurte. O bolo com café apareceu em duas respostas e o pão com salsicha em três. Doze crianças mencionaram não comerem nada nessa refeição e em suas justificativas aparecem a falta de apetite pela manhã ou porque acordam tarde e acabam esperando pelo almoço.

Para o lanche da manhã, vinte e duas crianças responderam que não fazem esse lanche. Já as que fazem, dez crianças, apresentaram respostas variadas. Duas comeram somente pão com ou sem nenhum recheio acompanhado de um copo de água, houve uma menção ao lanche “xis coração⁶³” com refrigerante, uma menção à maçã, uma ao waffer⁶⁴ e duas ao

⁶³ O “xis” é uma variação local do cheeseburger estadunidense servido em franquias de fast food. A palavra xis é uma adaptação de *cheese* (palavra de língua inglesa que significa queijo). Aqui no Rio Grande do Sul é um lanche servido geralmente em lanchonetes e é muito popular. Caracteriza-se como um sanduíche feito com pão

“salgadinho⁶⁵”. Também fiquei um tanto surpresa com a resposta do xis coração com refrigerante, que é um lanche geralmente consumido no horário de uma refeição, como o almoço ou o jantar. Mas como já mencionei antes, não foi possível conversar com as famílias nem observar suas rotinas alimentares. Essa é uma lacuna em meu trabalho, que talvez possa ser respondida em outro momento. Por ora, o foco foi a escola e o que as crianças apresentaram nesse espaço. Os demais lanches, como o waffer, os salgadinhos e maçã, são lanches mais comuns nesses horários e as escolhas do que comer podem variar de acordo com as rotinas familiares estabelecidas para o lanche nesse horário.

No almoço, a maioria das crianças (22) come o clássico brasileiro feijão com arroz, acompanhados de uma carne, que variou entre a carne bovina, o frango, o fígado e a linguiça de porco e salada de alface (que não apareceu em todas respostas). Mesmo vivendo em região litorânea do estado, banhada por diversas lagoas, o peixe não foi mencionado nenhuma vez, e a carne de porco também (exceto pela menção a linguiça), ainda que o município abrigue um frigorífico especializado em produtos oriundos da criação de suínos.

Para beber, foram citados a água, o refrigerante e o suco, sem especificação se eram preparados diretamente da fruta, prontos em caixas ou compostos por produtos em pó – somente Márcia mencionou almoçar em casa e tomar suco preparado com o pó.

As massas ou panquecas foram mencionadas e os molhos/recheios variavam entre carne moída ou de frango com molho de tomate. Dentre as variações do feijão com arroz apareceram o arroz com lentilha e o arroz carreteiro⁶⁶. Quando especificada a forma de

semelhante ao usado em hambúrguer, em formato maior e apresenta em seu recheio maionese, alface, tomate, ovo frito, batatas fritas, milho, ervilha e alguma carne que varia com o a opção escolhida pela pessoa que vai comer, podendo ser frango, hambúrguer, carne/filé ou coração de galinha. Há muitas variações desses recheios, inclusive vegetarianos ou que remetem a pratos já existentes, como o estrogonofe, o fricassê ou a lasanha e aqui no estado a criatividade de quem prepara o xis é grande. Há alusões ao churrasco gaúcho, originando muitas receitas, tomando possível encontrar esses lanches com o nome de “xis picanha”, “xis costela”, “xis churrasco” e “xis coração”.

64 Espécie de biscoito crocante, muitas vezes doce, muito fino, liso, leve e seco, com recheio com sabor, frequentemente usado para decorar sorvetes, e também serve como guarnição em alguns pratos doces.

65 É um alimento geralmente industrializado, crocante, salgado que pode ser frito ou assado, incluído batatas fritas em formato redondo, e apresentam-se nos mais variados sabores – bacon, presunto, milho, queijo, requeijão, cebola, dentre outro. Qualquer mercado ou supermercado oferece grande possibilidade de sabores, tamanhos e marcas, sendo um produto fácil de encontrar.

66 O arroz de carreteiro é um prato tipicamente gaúcho, feito com arroz e carnes que podem incluir o charque (carne salgada e seca ao sol) desfiado ou picado junto com linguiça suína, refogados em cebola, alho, tomate e cheiro verde. Outra variação desse prato constitui-se em aproveitar as sobras do churrasco, que geralmente acontecem em finais de semana nas casas da maioria dos gaúchos, para sua elaboração. Chama-se carreteiro, pois sua origem está associada aos viajantes e transportadores de carga do sul do Brasil que utilizavam carretas puxadas por bois para transportar a produção local para outros pontos do país e países vizinhos ao Rio Grande do Sul no século XIX. Utilizavam de carne seca – pois na época não existiam geladeiras para sua conservação -, e que por sua simplicidade podia ser preparado pelo viajante solitário em qualquer paragem em panela única, originariamente de ferro (fontes: https://pt.wikipedia.org/wiki/Arroz_carreteiro e <http://comidas-tipicas.info/comidas-do-sul/arroz-carreteiro.html>).

preparação das carnes, aparecem variações como à milanesa, almondega, moída (com ou sem molho de tomate), assada e, empanada (essa geralmente adquirida pronta).

Para minha surpresa, três das trinta crianças mencionaram não terem almoçado no dia em que realizei a pesquisa. Uma delas, Juliet, de 11 anos, afirmou que nunca almoça, nem toma café da manhã ou lanche nesse turno, mas quando foi questionada sobre “O que gostaria de comer amanhã?”, ela respondeu que no almoço gostaria de comer carne de panela com aipim⁶⁷. Em outra atividade na qual perguntei sobre o lanche, ela mencionou que sempre que pode compra na cantina e em suas respostas sobre o lanche da tarde de ontem, não comeu o oferecido pela escola, mas comprou na cantina, dois pastéis, dois copos de refrigerante, um pote de bolo. E hoje, comprou uma pizza. Quando perguntei por que nunca almoça, me disse que ontem e hoje, acordou tarde e foi direto para a escola. Perguntei se é sempre assim e ela me disse que não, só às vezes acontece. Contrariamente, na entrevista que pedi que realizassem com seus pais e familiares, as respostas revelaram que ela e sua família comem sempre juntos em todas as refeições e que as preparações mais consumidas pela família são as “comidas caseiras”. Então, parece que Juliet não almoçou nesses dias nos quais realizei a atividade pelo motivo que me explicou, mas esse é um dado que merecia maior investigação porque apresenta algumas contradições e instiga a pensar quais as rotinas familiares, com quem ela fica pela manhã no período que não está na escola, etc.

Outro menino, Levy, de 13 anos, também respondeu que não comeu nada ontem e até a hora do lanche da tarde de hoje também não havia comido nada. Lanchou a pizza deatum da escola. Ele me disse que acorda meio dia ou mais tarde e não come nesse turno. Às vezes, sai apressado sem almoçar e come na escola. E quando perguntei por que não havia comido nada no dia de ontem, ele respondeu que não havia sentido fome. Levy não realizou as atividades de entrevista com os pais nem sobre suas compras na cantina (neste dia não foi à escola), então não possuo outros dados que justifiquem esse “não comer” por quase dois dias inteiros. Mas quando perguntei o que gostaria de comer amanhã, ele respondeu que “nada” no café da manhã e no lanche da manhã, mas no almoço, no lanche da tarde e no jantar, gostaria de comer bife com batata frita, arroz e feijão/ pão com maionese/ e cachorro quente, respectivamente.

Lígia também não havia almoçado ontem. Ela me disse que às vezes não sente fome porque possui um problema na tireoide e isso acarreta em perda do apetite, preferindo comer

⁶⁷ Conhecido também como mandioca.

um sanduiche natural – que ela adora – no lugar do almoço. Também não costuma tomar café da manhã porque dorme até tarde.

Quando questionei, Juliet, Levy e Lúgia por que acordam tarde, eles me disseram ficarem ao celular até tarde da noite e por isso também não conseguem acordar cedo. Esse é um hábito pertinente a ser investigado: como o uso do celular por crianças interfere em suas rotinas, incluindo as alimentares. O que a família pensa sobre isso? Não foi possível problematizar essa questão, mas é algo pertinente a ser explorado.

No jantar de ontem (pois no de hoje as crianças ainda não tinham realizado essa refeição) cinco crianças mencionaram não comerem nada. As demais fazem refeições ou um lanche da noite. As refeições mais mencionadas incluem arroz com feijão (9 menções) acompanhados de carnes de frango, gado ou porco em forma de bifês, moídas, hambúrguer, carne de panela, molhos ou salsichão. Alguns desses pratos de arroz com feijão ainda acompanham saladas (não houve especificação) e massas. Há variações desse prato como carreteiro com feijão ou a ingestão de arroz (sem feijão) acompanhado de carne de galinha ou de gado ou porco (em forma de salsichão), ou com batata frita. Ainda apresentaram-se variações de arroz, como o estrogonofê, arroz com galinha, arroz com carne moída e massa. Dentre as refeições que incluem massas somente, aparecem a lasanha, massa com carne moída e molho de tomate, pizza e panqueca de carne moída. O churrasco apareceu uma vez. Dentre as bebidas que acompanhavam essa refeição, foram mencionadas a água (3 vezes), sucos de laranja (2 vezes), refrigerante (2 vezes) e suco de guaraná (1 vez).

Quanto aos lanches consumidos na hora do jantar (4 menções), as crianças relataram que tinham comido enroladinho de salsicha com refrigerante, batata fria com refrigerante, frutas (kiwi, morango e abacaxi) e café (café com leite e pão com frios).

Duas crianças mencionaram que jantam geralmente a mesma comida do almoço, que nos casos foram feijão com arroz, acompanhados de uma carne e salada. Foram mencionadas ainda refeições como aipim com carne e molho (1vez) e ovo mexido (1vez).

O que se evidencia dessa atividade, é que o consumo alimentar dessas crianças é condizente com a cultura alimentar local. A predominância do consumo de alimentos que são comuns nas residências de nossa região como o feijão com arroz, carnes e suas diversas variações de preparo, ovos, pães e seus acompanhamentos e recheios, bolos, leite, café, sucos, saladas, massas, frutas revelam uma variedade alimentar que parece comum a todos que localmente consomem esses alimentos e compartilham das variadas maneiras de prepará-los. Ainda revela que o “saudável” e o “gostoso” estão presentes nessas refeições. E as preparações presentes no cardápio da escola, servidas aos alunos é condizente com a

alimentação que as crianças têm fora da escola, incluído alimentos gostosos, como bolos, pizzas, pães, iogurte, sucos de fruta, além das refeições como o arroz com feijão. O que não consta no cardápio são preparações e bebidas consideradas não saudáveis, expresso na legislação que rege o PNAE.

Amanhã

Nessa parte da atividade, foi perguntado às crianças o que elas gostariam de comer amanhã nas cinco refeições do dia. No café da manhã, oito crianças responderam que não gostariam de comer nada, assim como sempre fazem (das 12 respostas sobre o que comeram ontem e hoje no café da manhã). Algumas que não comem nada (5) mencionaram desejar comer alguma coisa amanhã e outras (2) que tomam café da manhã, mencionaram não desejarem comer nada. As cinco crianças que habitualmente não comem desejaram alimentos incomuns em nossa cultura alimentar para o café da manhã, dentre eles pizza, refrigerante, pudim, bacon frito, carne assada e bolacha recheada. Duas delas mencionaram desejar comer no café da manhã iogurte com cereal, bolo de chocolate e achocolatado com leite e pão com mortadela. Tanto o caso das cinco crianças que gostariam de comer alimentos incomuns, quanto das outras duas, ambos parecem revelar um desejo por alimentos “gostosos” mencionados na primeira atividade. Minha hipótese é de que os pais das cinco crianças não permitem que elas comam esses alimentos por considerarem inapropriados para o horário e por serem geralmente considerados “não saudáveis”. Essa é uma questão que seria resolvida com uma entrevista com as famílias, o que não foi possível.

Quanto ao restante das respostas, 14 das 29 crianças afirmaram que gostariam de comer alimentos comuns para um café da manhã, como bolos, pães ou sanduíches, café com ou sem leite, bebidas derivadas do leite, como com achocolatado, cereais com leite ou iogurte e sucos. As outras 15 crianças gostariam de comer alimentos como coxinhas ou pasteis.

As respostas parecem evidenciar que todas as crianças gostariam de comer alimentos que consideram gostosos alguns considerados “saudáveis” e outros não, demonstrando uma fronteira fluida entre essas categorias, onde alguns alimentos transitam.

No lanche da manhã, a maioria das crianças (22) revelou não desejar consumir nenhum alimento e a justificativa é semelhante à apresentada para não tomar café manhã: acordam tarde e preferem esperar pelo almoço. Já as crianças que tomam café da manhã (16), afirmaram não sentirem fome, pois tomam o café da manhã logo quando acordam (os horários variam entre 9h e 12h) satisfazendo-se com o que comem até sentirem fome novamente na hora do almoço.

Dentre os desejos do que comer amanhã no lanche matinal, as preparações mencionadas foram frutas (2), com uma menção à manga, sanduíche natural, iogurte, “Nescau”, suco de laranja natural, creme de chocolate, bolo de cenoura com cobertura de chocolate, torta de bolacha, sorvete (2), hambúrguer e suco, salgadinho e refrigerante, xis de calabresa, batatão⁶⁸ com carne assada, pizza de calabresa e refrigerante, churrasco, coxinha e bolacha recheada, alimentos mencionados e considerados na atividade 1 “gostosos”, mas, alguns deles, um tanto inusitados para um lanche matinal.

No almoço, os alimentos mais desejados foram: pratos com arroz (12 menções) e com feijão (6). Os pratos mais desejados com arroz (sem feijão) foram: arroz de forno e refrigerante; filé de frango e arroz (2), sendo uma das preferências acompanhada de refrigerante e lasanha; estrogonofê (2), sendo uma delas acompanhada de refrigerante e estrogonofê de frango, salada e suco. Quando a preferência foi por arroz com feijão, estes apareceram acompanhados de salsichão e água; bife e batata frita (3 menções); batata, suco de pêsego e torta de bolacha; e em forma de *a la minuta*⁶⁹, acompanhada de refrigerante (2)/ e água (1). Ainda foram mencionadas variações desse prato, como: arroz, batata frita e bife; somente batata frita (2). Preparações que possuem como prato principal as carnes, apareceram em forma de carne de panela com aipim; churrasco(3), este acompanhado por arroz, salada e refrigerante; ou a opção por salsichão, ovelha assada e galinha assada acompanhada de refrigerante. Dentre as massas, as crianças escolheram lasanha “da minha mãe” e refrigerante/ ou somente lasanha (2) com refrigerante; e macarrão. Dentre os lanches foram mencionados o cachorro quente completo; o “picadão”⁷⁰; o xis salada com refrigerante (2), este tendo de sobremesa, sorvete (1); torre de batata (2) com refrigerante, e uma resposta “Não sei”.

Essa atividade revelou que as preferências para o almoço variam entre alimentos considerados “saudáveis”, geralmente consumidos cotidianamente, como o feijão com arroz e

⁶⁸ Batatão e torre de batata são o mesmo prato. Servidos geralmente em restaurantes que oferecem lanches, como xis, cachorro quente, hambúrgueres e pizzas, esse prato é formado por batatas fritas em camadas, intercaladas por uma espécie de molho elaborado com queijos, creme de leite e cebola. Essa preparação é colocada numa forma cilíndrica para que, ao retirá-la, forme-se a torre de batata. Existem muitas variações de acompanhamentos que podem estar entre as camadas de batatas fritas como bacon, carnes, presunto, queijos, especialmente o cheddar, excluindo ou não o creme de leite.

⁶⁹ De acordo com o dicionário on line *Informal*, *a la minuta* é uma expressão francesa adotada no Brasil para designar um prato rápido, que não demora para ser preparado. No Rio Grande do Sul é um prato bastante popular composto de arroz, feijão, batata frita e um bife (que pode ser de frango, gado ou peixe), variando, de restaurante para restaurante, os outros acompanhamentos: ovo frito, maionese e salada verde.

⁷⁰ Picadão é também um prato oferecido em restaurantes que servem lanches e é composto geralmente por batatas fritas, carne bovina, coração de galinha, frango, linguiças, ovos de codorna, presunto, azeitona, havendo muitas variações que podem incluir pepinos e nuggets, dispostos em grandes pratos redondos onde cada preparação está separada uma da outra. Podem ser consumidos com molhos condimentados, maionese, mostarda, ketchup, etc.

carnes; e “não saudáveis”, prevalecendo, pelo menos nos acompanhamentos, alimentos considerados pelas crianças como “gostosos”. Nota-se que a batata frita, principalmente, e outros lanches são muito mencionados e a bebida mais desejada, o refrigerante, aparece em 11 das 29 respostas.

Na atividade 4, há uma questão que elaborei para as crianças, interessante de ser descrita aqui. Perguntei se elas têm influência sobre as compras realizadas por suas famílias e se podem escolher o que comprar. Nessa escola somente dez crianças realizaram a atividade, pois as demais estavam ausentes nesse dia. O ano letivo estava terminando e muitas crianças começavam a faltar nos últimos dias de aula. Mas é pertinente explicitar as respostas. Dessas dez crianças, quatro não têm nenhuma influência sobre as compras da família, pois elas nem vão ao mercado. As outras seis, afirmaram possuírem alguma influência e podem fazer algumas escolhas. Evaristo vai ao mercado com a família às vezes, e o que pede é carne. Juliet pede frutas; Saulo, bolachas e suco e Lauro pede bolacha recheada. Parece que nem sempre os desejos e as escolas se direcionam para alimentos ultra processados, mas a questão do que é gostoso é pertinente. Carnes e frutas são consideradas saudáveis e para Juliet e Evaristo também são alimentos gostosos.

4.5.2 Escola Arte de Educar

Essa atividade foi realizada da mesma forma que na *Construindo Saberes*, com a entrega das mesmas questões sobre o que haviam comido ontem e hoje e, se pudessem escolher, o que comeriam amanhã, em cada uma das cinco refeições do dia. Em duplas, pedi que entrevistassem o colega. No amanhã, os alimentos “gostosos” foram predominantes, com destaque para os lanches e fast foods, mas no ontem e hoje houve a predominância de alimentos consumidos rotineiramente, como as massas e carnes e o feijão com arroz.

Ontem e hoje

No café da manhã, das 28 crianças que realizaram essa atividade, 13 mencionaram não terem comido nada nem ontem nem hoje. Nas justificativas, aparecem respostas como: “Não comi nada porque dormi até o meio dia” – Émerson, 12 anos, e outras respostas semelhantes como a de Telma, 13 anos, que afirmou dormir até meio dia e meia ou de Michel, 12 anos que disse que “dormiu muito” ou da Lindsay, 13 anos, que acorda 11h30. A maioria das crianças

não justificou na entrevista com o colega, mas quando perguntei – porque cada vez que recolhia as atividades, passava os olhos nas respostas e perguntava oralmente – davam respostas semelhantes. Nenhuma delas mencionou não ter comida em casa e que não realizava essa refeição pelo motivo exposto acima. Será que algum deles, que passa por necessidades, poderia ter dado essa resposta por vergonha em mostrar sua vulnerabilidade?

Porém, três crianças não tomaram café da manhã ontem, mas hoje tomaram e uma menina que não tomou ontem, fez essa refeição hoje. Pierre, Viviane, e Heloísa não tomaram café da manhã ontem, mas hoje comeram respectivamente pão com margarina, bolacha com leite, e pão somente. Maria Rosilene que não comeu hoje, ontem comeu pão caseiro com margarina.

O restante das crianças mencionou ter comido nessa refeição alimentos convencionalmente consumidos nesse horário, como leite com achocolatado tomado sozinho ou acompanhado de bolachas doce ou salgada, pão ou bolo de chocolate. Das seis crianças que comeram pão ontem e das nove, hoje, este pode ser com presunto e queijo, com nata e mel, só com margarina ou manteiga, em forma de torrada ou com ovos. Algumas comeram somente o pão (4 ontem, 2 hoje) e outras (2 ontem e 5 hoje) o consumiram junto com café, café com leite, leite com achocolatado, suco ou refrigerante (1 resposta hoje). O café apareceu acompanhado também de bolo ou pão com margarina e duas crianças comeram somente bolo, “nega maluca”⁷¹ ou bolacha de chocolate e Stella mencionou ter comido “nego deitado”. Perguntei o que era, pois nunca tinha ouvido falar dessa preparação. O “nego deitado”, também chamado de pão ligeiro, como me explicou Stella, 11 anos, “é tipo um pão de frigideira”, preparado com ovos, farinha de trigo, açúcar, leite, fermento e sal. Existem muitas variações dessa preparação, podendo levar farinha de milho também (denominado pão de milho na chapa), ser também colocado no forno embrulhado em folhas de bananeira ou não. Na casa dela, se faz somente com farinha de trigo e sua mãe prepara na frigideira de forma rápida. Por ser um pão, pode ser consumido com margarina, manteiga ou qualquer outra cobertura da preferência da pessoa. Stella comeu o seu com margarina.

⁷¹ De acordo com a enciclopédia livre Wikipédia, a Nega-maluca é um bolo muito popular em Portugal e no Brasil. É feito com chocolate, farinha de trigo, açúcar e ovos. Normalmente, leva uma cobertura feita com chocolate e leite condensado, o brigadeiro. Existem duas versões sobre a origem de seu nome. Uma diz que o bolo foi criado no Brasil por volta de 1840, acidentalmente por uma escrava que derrubou café na receita do bolo, em vez de chocolate. Ela não sabia falar português e como ninguém entendia o que ela dizia, ela era chamada de nega maluca. Assim passando seu apelido ao bolo. A segunda versão repete a data de criação e o fato de ter sido criado por uma escrava, porém explica o nome pela substituição do leite por café quente e da manteiga por óleo, o que não era usual nas receitas antigas. A troca "maluca" de ingredientes, então, inspirou o nome.

Na parte da atividade do dia de hoje, apareceram também bolacha com leite ou “sopa de bolacha” (bolacha de Maisena picada e leite, podendo ter ou não achocolatado).

No lanche da manhã, as respostas “Não como nada” foram maiores (22 ontem e 19 hoje). Essa diferença nas respostas de ontem para hoje revela que algumas crianças, às vezes, fazem esse lanche, pois algumas comeram lanche da manhã hoje e não comeram ontem e vice versa. Dentre os alimentos consumidos apareceram bolo, bolo de banana, bolo “Ana Maria” (bolo pronto industrializado), bolacha e suco, e maçã. A justificativa para não fazerem esse lanche da manhã é mesma para a não tomarem café da manhã: acordar tarde. Algumas não tomam o café, outras tomam tarde e por isso não fazem esse lanche e outras aguardam o almoço. Das sete crianças que mencionaram fazer lanche da manhã, os alimentos consumidos foram: pão caseiro, torrada com ou sem café com leite, maçã, laranja de umbigo e bergamota, “salgadinho vagabundo⁷²”, e bolacha com refrigerante (uma resposta de cada).

No almoço, a maioria das crianças mencionou terem comido arroz com feijão (9 ontem e 5 hoje) ou feijoada (2 ontem), acompanhado somente de farofa (1), de carne moída (3 ontem e 2 hoje) ou carne de pata (hoje), bife à milanesa com batata frita (1), ou linguiça (1) ou acompanhado de carne, aipim e salada de repolho (1), ou carne tomate e suco (1). Ainda, foram mencionados o ovo frito e o omelete como acompanhamentos do arroz com feijão. As outras crianças comeram pratos com arroz ou suas variações e outros acompanhamentos: arroz e bife acebolado; arroz e carne moída; galinha de casa com arroz e massa; massa com galinha; massa ao alho e óleo com lentilha, carne e arroz, e carreteiro com massa e carne/ ou carreteiro com salada.

Houve menção ao arroz com linguiça e carreteiro de linguiça. Outras três crianças mencionaram terem comido escondidinho de carne, batata frita e refrigerante e uma criança mencionou ter comido somente peito de frango no dia de hoje e ontem. Houve menções (todas uma vez) ao arroz e bife à milanesa/ arroz e galinha frita/ arroz, carne moída e batata frita/ arroz com chuleta; bife à parmegiana/ bife e pimentão recheado; macarrão com carne moída/ massa/ miojo; lentilha e refrigerante; xis salada e duas menções a lasanha. Rossana, 12 anos, afirmou não ter almoçado ontem e George e Rafael, ambos de 13 anos, hoje, e 4 não lembravam o que haviam comido ontem. As justificativas dos meninos para não terem almoçado foram as mesmas: acordaram tarde e tomaram café da manhã nesse horário e não sentiram fome na hora do almoço. George comeu pão, bolo de banana e refrigerante e Rafael,

⁷² “Salgadinho vagabundo” é assim chamado por Michel para se referir a produtos “genéricos”, mais baratos se comparados às marcas mais conhecidas, que possuem propagandas na televisão e são encontradas em qualquer mercado no Brasil. Para ele, esses salgadinhos são melhores.

pão e suco. Mas Rossana acordou tarde, não teve tempo de almoçar e foi direto para a escola, realizando somente o lanche da tarde oferecido na escola. Houve o caso em que o menino não comeu nada de manhã nem almoçou, porque acordou tarde, mas me disse que ao chegar à escola comprou um lanche na venda localizada nas proximidades.

A merenda nesse dia foi bolo branco. Nesse horário permaneci na escola para observar o refeitório. Rossana e suas amigas ficaram sentadas comigo conversando sobre assuntos diversos. Rossana me disse que não come em casa porque não gosta da comida da mãe e por diversas vezes come somente na escola. Disse-me que quase nunca janta também pelo mesmo motivo. É uma menina que mora em bairro periférico da cidade, onde há muitas famílias em situação de pobreza, não uma pobreza extrema chegando à miserabilidade, mas há algumas famílias que vivem em situação beirando a miséria e me pareceu que Rossana passa por algumas dificuldades. Ela não me contou nada, mas notei que isso pode ser verdade, pois ela comeu 5 pedaços de bolo de maneira muito rápida, enquanto as outras meninas e demais crianças comeram um ou dois pedaços. Ainda, me disse que nos finais de semana volta para a praia, onde mora sua avó e prefere a comida dela. Não me disse mais nada, mas através de outras falas dela em outros momentos, ficou claro que sua vida é difícil econômica e emocionalmente e parece passar por dificuldades.

Para o lanche da tarde, só abordarei as respostas relacionadas ao dia de ontem, pois a atividade foi realizada antes do recreio, e muitas das respostas foram: “Ainda não sei o que tem de merenda”; “Ainda não comi”, “Não dá para saber” ou “Merenda”. Somente duas crianças sabiam o que iriam comer: Pierre, 12 anos, que iria comer uma torrada da cantina e Beatriz, 11 anos, que havia trazido um bolo de laranja. O restante da turma iria comer o lanche da escola, compraria na cantina ou optaria por não comer.

No dia de ontem, a merenda da escola foi pão caseiro com margarina e mortadela ou com doce de leite e para beber foi oferecido aos alunos leite quente com achocolatado. Das 28 crianças, 13 delas comeram a merenda, 04 não comeram nada, 04 compraram na cantina. Stella, 11 anos, comprou um enroladinho de salsicha; Débora, 11, comeu um pastel de carne, um refrigerante e um chocolate; Isaac, 11, comeu um pastel e Rossana, 11, comprou um rissole. As outras 8 crianças trouxeram lanche de casa: Beatriz trouxe um bolo de banana com canela; Vanessa e Lindsay trouxeram bolacha Maria e suco de uva; Stella, “Danoninho”⁷³; Cléber, bolacha e Jonas lanchou banana e maçã.

⁷³ “Danoninho”, segundo a enciclopédia livre Wikipédia, é um produto alimentício voltado para o público infantil. Trata-se de um queijo chamado *petit suisse*, não maturado, adicionado de minerais, vitaminas e polpa de frutas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Danoninho>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

No jantar também abordarei da mesma maneira, somente o jantar de ontem, pois eles ainda não haviam jantado hoje.

Três crianças comeram arroz com feijão, Maurício, 9 anos, comeu somente isso, repetindo o almoço, que tinha além disso, linguiça; Telma acompanhou com carne de chuleta e refrigerante e Luce com pimentão, tomate e carne. Oito crianças jantaram somente arroz com acompanhamentos: Enaldo comeu arroz, ovo e peito de frango; Heloísa e Rafael comeram arroz e carne; Pierre, arroz e frango; Gilberto, arroz com linguiça; Débora, arroz, lentilha e refrigerante e Clarisse e Isaac jantaram estrogonofê com arroz. Três crianças comeram carne como prato principal: Émerson, carne de panela; Letícia, churrasco com arroz e refrigerante e Érico, bife. Viviane comeu pizza e os demais fizeram um lanche: Jonas, salgadinho e bolacha salgada; Patrícia, xis; Cléber, café e Beatriz, sanduiche.

Dois crianças não responderam, uma não lembra e quatro não jantaram ontem. As justificativas para não terem jantado é por não terem sentido fome ou por coincidência não tinham jantado no dia anterior, pois costumam comer algo sempre, geralmente um lanche ou um café da noite. Somente Rossana, que já havia me referido, não tinha comido nada o dia inteiro de ontem, somente a merenda da escola e não jantou. Mas me disse que hoje, o jantar em sua casa seria café (café da noite).

Amanhã

Nessa parte de atividade, perguntei que alimentos e preparações elas gostariam de comer amanhã se pudessem escolher.

Para o café da manhã, 07, das 29 crianças, mencionaram não quererem nada. Seis costumam não comer nada rotineiramente e por isso também não têm preferências para o café da manhã. Somente Rafael, que sempre toma café da manhã, respondeu que não gostaria de escolher nada, pois para ele o que come cotidianamente está bom.

As outras seis crianças que geralmente não comem nada no café da manhã manifestaram a vontade de comer pizza de estrogonofê com catupiry; pão e café, somente pão, pão com ovo e café com leite, leite com achocolatado e pão. Percebe-se nesses casos que as preferências não fogem do que é consumido comumente nessa refeição matinal, com exceção da pizza. Há em algumas famílias, o costume de comer a pizza no café da manhã, quando há sobras do dia anterior e essa pode ser uma justificativa para tal.

Outras crianças (3) que haviam tomado café da manhã ou ontem ou hoje e que se não haviam tomado num desses dias justificaram acordarem tarde e manifestaram preferências por chocolate; bolo; pão caseiro com margarina e pastel.

Das outras 11 crianças que sempre tomam café da manhã e comem preparações convencionais, três escolheram respectivamente sanduíche, pastel e batata frita, todos com o acompanhamento do refrigerante. Quatro escolheram, respectivamente, torta de bolacha; pastel; paçoca de carne moída e torrada com margarina, queijo e presunto. E as outras quatro escolheram torrada com margarina e queijo; pão de casa com queijo; suco de abacaxi e bolo de chocolate.

No lanche da manhã, 13 crianças não gostariam de comer nada como costumeiramente. Dessas, duas comem de vez em quando, mas não manifestaram preferências para o lanche da manhã de amanhã.

Dos alunos que geralmente não comem nada também, mas que manifestaram escolhas para esse lanche (4), apresentaram as seguintes preferências: bolacha com leite, xis burger, bolacha ou salgadinho e *cueca virada*⁷⁴. Das crianças que sempre comem alguma coisa, optaram por: “salgadinho que não seja vagabundo” (Michel afirmou ter comido no lanche de ontem “salgadinho vagabundo”); melancia (Luce come sempre frutas nesse horário); *negrinho*⁷⁵ (Iara comeu ontem bolacha e refrigerante e hoje bolacha e suco); pão com frango (Olavo ontem comeu café com leite e torrada e hoje batata frita e galinha); sagu com creme (Viviane comeu ontem laranja de umbigo e hoje, maçã).

Das crianças que às vezes comem, às vezes não, declararam preferir: chocolate (Beatriz ontem comeu torrada e hoje nada porque não acordou); bolo de chocolate (George não comeu nada ontem e hoje comeu bolo de banana); bolacha recheada de chocolate (Lindsay não comeu nada ontem e hoje bolo); chocolate (Clarisse comeu ontem pão caseiro e

⁷⁴ De acordo com a Enciclopédia livre Wikipédia, Cueca virada, cavaquinho, ceroula virada ou orelha de gato no Brasil ou coscorão, no Brasil e em Portugal, é uma espécie de filhó, um doce feito de massa de farinha de trigo e ovos, estendida numa tira larga e fina, que é frita e depois polvilhada com açúcar. Muitas vezes, antes de fritar, a tira de massa leva um corte no meio para se poder fazer um nó. Este tipo de doce segue receita dos romanos e está normalmente associado à época de carnaval. Antigamente na Europa a época entre carnaval e páscoa era marcada por jejum, então a quinta feira antes do carnaval era chamada "quinta-feira gorda", ou seja, a última chance de comer antes deste período, sendo este doce era uma das atrações principais. Também pode ser associada ao Natal e ao Ano Novo e foi levado pelos colonos para várias regiões do mundo. Este doce teria se popularizado no Brasil a partir da chegada de imigrantes italianos ao país em fins do século XIX. Nas regiões bilíngues de alemão e português do Rio Grande do Sul e adjacências, em particular no dialeto Riograndense Hunsrückisch, o doce também é chamado de *Howwel-Spän*. Na Itália é conhecido como um "doce de carnaval" e possui vários nomes diferentes, conforme a região do país, sendo os mais conhecidos *grostoli*, *grostói* e *chiacchiere*. No Brasil é completamente ignorado seu vínculo com o carnaval e o doce geralmente é confeccionado com base em receitas que buscam uma massa macia e roliça, muito embora receitas mais tradicionais tenham como objetivo produzir massas crocantes e finas. Costumam ser polvilhadas com açúcar e canela. O nome brasileiro é bem ao gosto galhofeiro do povo do Brasil, eis que aponta uma similitude na aparência de dupla trança do doce com a roupa íntima masculina quando é retirada do corpo após o uso. Outro nome Brasileiro para este doce é Cavaquinho, em referência a sua semelhança com o instrumento Musical. Na Lituânia, estes doces são conhecidos como *zagareliai* e também como *krustai*.

⁷⁵ No Rio Grande do Sul é bastante comum chamarmos o docinho brigadeiro de *negrinho* e o brigadeiro branco de *branquinho*.

hoje não estava com fome); branquinho (Heloísa não comeu nada ontem e hoje bolacha e suco).

Telma não respondeu.

No almoço, a maioria das crianças escolheu comidas que elas consideram gostosas, preparações essas que podem se encaixar na categoria também de refeições “saudáveis”, mas algumas estavam acompanhadas de alimentos considerados por eles não saudáveis, como a batata frita, o refrigerante e o sorvete.

Dentre as preferências mais mencionadas, as massas foram campeãs: quatro crianças escolheram lasanha, Beatriz enfatizou “com bastante queijo” e Viviane prefere lasanha de frango acompanhada de coca-cola; Patrícia e Maria Rozilene optaram por massa com carne moída e a pizza apareceu em três respostas como preferência para o almoço de amanhã, acompanhada, para Maurício, de refrigerante e sorvete de sobremesa.

A atividade foi realizada numa sexta-feira, num dia de calor, e talvez essas escolhas tenham sido pautadas pelo fato da aproximação com o sábado, que para muitos, é dia de almoço especial.

Oito crianças escolheram preparações à base de arroz sempre com carne acompanhando: Maurício escolheu arroz, bife empanado e sorvete, acompanhado de refrigerante; Olavo, galinha e arroz; Pierre, arroz, feijão e carne ou bife e Débora gostaria de comer esse prato com batata frita e refrigerante; Isaac e Clarisse citaram o carreteiro, e Stella e Letícia, o estrogonofe – um de frango e o outro de carne - com batata frita.

As carnes como prato principal também apareceram entre as preferências: Érico escolheu comer chuleta; Josué, Michel e Émerson gostariam de comer churrasco (com picanha, maminha, costelão e coração de galinha).

Rossana gostaria de comer *A la minuta*. Cléber e João Pedro manifestaram não quererem nada e Jonas e Telma não sabiam.

Para o lanche da tarde, as escolhas foram alimentos que podem ser considerados lanches e as preparações à base de farinhas apareceram em todas as respostas, sendo o pão mais mencionado (5 vezes): Josué escolheu pão batido, Maria Rozilene gostaria de comer pão de casa; Émerson pão com mortadela e Jonas acrescentou queijo; George escolheu pão e suco e Michel, torrada com refrigerante. Em seguida aparecem, os bolos: Gilberto gostaria de comer bolo e café com leite; Iara, bolo de cenoura e Pierre, Heloísa e Luce, nega maluca. Dentre os salgados, Patrícia deseja pastel assado e refrigerante; Viviane, rissoles; Lindsay, enroladinho de salsicha com refrigerante e Débora, pastel de carne.

Dentre outras escolhas, Cléber prefere comer bolacha, sem especificar se é doce, salgada ou com recheio; Clarisse gostaria de comer pão de mel e Rossana, pizza de batata⁷⁶.

As únicas exceções aos lanches farináceos foram preparações doces à base de leite: Letícia escolheu batida de banana e Ana Luiza também, adicionando aveia a sua batida; e de Beatriz, que escolheu chocolate quente. Quatro crianças responderam que não gostariam de escolher nada para o lanche de amanhã e três não sabiam.

A maioria dos lanches escolhidos é comum para o lanche da tarde e muitas dessas preparações são consumidas em casa, servidas na merenda da escola ou estão disponíveis na cantina.

Para o jantar, as respostas podem ser consideradas semelhantes às escolhas realizadas para o almoço. Mas as massas foram campeãs para um jantar amanhã e entre elas a mais escolhida foi a pizza (9): Pizza de milho e calabresa, pizza de coração, pizza com suco ou refrigerante, rodízio de pizza e milk-shake ou ir à pizzaria. Em seguida, houve a escolha por pratos com batatas fritas: Arroz, carne, molho e batata frita; a ala minuta; batata frita, estrogonofe e couve-flor à milanesa; batatão com refrigerante e batata frita com pepsi. Voltado às massas, apareceram massa com carne moída, nhoque e lasanha. Por último, foram escolhidos: o estrogonofe com arroz; pão com carne moída, pão com salsicha, café gelado e água; feijão, arroz e carne de porco; carreteiro; xis e xis salada e coca; rocambole de morango. Uma das crianças respondeu “Comida” e outras duas “nada” e “não sei”.

Parece que para o jantar, as “comidas gostosas” foram as preferências mais mencionadas, incluindo preparações que transitam entre o “saudável” (como preparações com arroz, feijão, carnes, pães e massas) e o “não saudável” (refrigerante e frituras).

Quanto às escolhas que elas fazem quando vão ao mercado com a família, sete, das vinte e oito crianças, não influenciam nas compras porque nunca vão junto. O restante escolhe alguma coisa que gostaria de comer, mas somente às vezes (8) e as demais (13) sempre podem escolher. Dentre os alimentos mais escolhidos aparecem chocolates (7 vezes), salgadinhos (7), bolacha recheada (2), chicletes, flocos de milho açucarados ou cereal de chocolate (2), farinha láctea, “besteira”, “tudo o que eu gosto de comer”, refrigerante (2), achocolatado pronto, pizza congelada, balas e outros doces (2), iogurte (2), sendo um deles sabor morango, frutas (laranja e abacaxi), tomate e salada de alface (2). Parece que a

⁷⁶ A pizza de batata é uma preparação cuja massa tem em sua composição purê de batata. Para a cobertura é possível adicionar molho de tomate, queijo e orégano. Existem outras formas de uso da batata em pizzas: pode ser na cobertura, em forma de rodela, fritas e palha. A preparação que Vitória mencionou é com batatas fritas na cobertura.

“besteira” é uma categoria interessante para ser pensada atrelada aos alimentos “não saudáveis” e que estão entre as preferências das crianças.

4.6. Atividade 4 - Sobre o que compram na cantina

4.6.1 Escola Construindo Saberes

Essa atividade foi realizada em forma de um pequeno questionário que tinha por objetivo saber a frequência com que as crianças compram na cantina da escola, suas motivações e o que mais gostam de comprar. Nesse dia o número de crianças foi menor em comparação aos outros dias, pois estávamos no final do ano letivo e muitas delas já não estavam mais comparecendo à escola. Mesmo assim, realizei a atividade com os dez alunos presentes.

Dessas dez crianças, nove revelaram nunca trazerem lanche de casa e compram na cantina frequentemente (5 compram quase todos os dias, 2 compram duas vezes por semana e uma, raramente) e suas justificativas variam entre:

“Por que eu gosto das comidas da cantina”.
Helena, 14 anos

“Quando tenho dinheiro”.
Juliet, 11 anos e Lauro, 12 anos

“Por que é bom”.
Evaristo, 12 anos

“Por que eu tenho vontade de comprar”.
Saulo, 12 anos

“Quando a merenda não é boa e eu tô a fim de comer outras coisas”.
Flávio, 14 anos

Os lanches mais citados, disponíveis na cantina da escola, foram os salgados fritos, assados ou folhados (pasteis, coxinhas, rissoles), o bauru⁷⁷ e o refrigerante, este último estava acompanhando todas as escolhas. Flávio compra quase todos os dias na cantina porque

⁷⁷ De acordo com Dicio, Dicionário on line de português, Bauru é um sanduíche feito com pão francês, queijo, tomate, picles (de pepino) e fatias de rosbife; temperado com orégano e sal. A etimologia palavra *bauru* vem do topônimo Bauru, apelido de Casemiro Pinto Neto, sujeito que pedia esse sanduíche, na cidade de Bauru, em São Paulo. Disponível em <https://www.dicio.com.br/bauru/> Acesso em 04 de agosto de 2019.

prefere os lanches a refeições ou lanches oferecidos na merenda da escola. Geralmente opta por pasteis, salgados folhados acompanhados de refrigerante. Helena e Jean Phillippe, assim como Flávio e Marcel, compram quase todos os dias na cantina e geralmente optam por pastel e refrigerante. Isaac compra somente o refrigerante. Das crianças que compram raramente, Evaristo gosta de comer “besteiras”; Juliet gosta de pastel e Saulo de bauru com refrigerante. Lauro, que costuma comprar na cantina duas vezes por semana, escolhe o mesmo que Saulo – bauru com refrigerante.

A opção por lanches da cantina, considerando que o lanche da escola não agradava naquele dia, para Patrick, estava relacionada à merenda do dia ser uma refeição. A merenda é considerada boa pelas crianças, mas há dias em que um prato de feijão com arroz, por exemplo, não é apreciada no horário do lanche da tarde. Ainda, algumas crianças mencionaram que gostam da merenda, mas às vezes sentem vontade de comer os lanches da cantina. Os gastos com um lanche são em torno de R\$ 5,00.

Pierre Bourdieu em sua obra *A Distinção: crítica social do julgamento* apresenta como os gostos de classe não “dons da natureza”, mas produtos da educação (BOURDIEU, 2007, p.9) e vão se constituir a partir da incorporação do *habitus* como estrutura estruturante e estrutura estruturada que organiza as práticas dos indivíduos em sociedade. A alimentação é uma dessas práticas e constrói-se a partir dessa incorporação.

Quando perguntei sobre o que mais gostavam na merenda da escola e sobre o que não gostavam, as repostas foram:

“Gosto do cachorro quente e não gosto de arroz doce”
Marcel, 11 anos

“Gosto de arroz doce, mas não gosto da pizza porque é de atum”
Carlos Augusto, 12 anos

“Gosto quando tem pão e café com leite. Não gosto de comida, mas às vezes até como.”
Jean Phillippe, 14 anos

“Gosto mais do creme de chocolate, mas e gosto de quase tudo”.
Helena, 14 anos

“A merenda é boa, mas gosto bastante quando tem sanduiche”
Saulo, 12 anos

“A comida da escola é sempre ruim”.
Juliet, 12 anos

“Nunca como. Gosto dos lanches da cantina”.
Flávio, 14 anos

“Eu gosto quando tem carne e não como feijão”.
Evaristo, 11 anos

“Quase nunca como. Não gosto de nada”.
Lauro, 12 anos

O que as falas parecem revelar é que os gostos e as percepções sobre o que é uma alimentação boa para a hora da merenda na escola são muito variados. Há crianças que gostam da merenda, outras que gostam, mas preferem lanches ou doces e quando não são oferecidos (quando a merenda é uma refeição), recorrem à cantina ou não comem e outras que não gostam de nada do que é oferecido.

Quando perguntei se os familiares influenciam sobre a merenda, não obtive respostas, pois as crianças que responderam essas questões não levam lanche de casa. Somente Juliet, que nunca leva lanche de casa, mas respondeu que a mãe argumenta para que leve uma fruta, mas “é raro eu trazer”. Ela disse que gosta de frutas e quando vai ao mercado com a família é o que ela pede para comprar. Mas para a escola não leva. Diz que prefere comer a merenda quando a oferta é atraente, apesar de ter dito que “A comida da escola é sempre ruim” ou comprar na cantina. As respostas dessa menina revelam ambiguidades em suas percepções sobre a alimentação na escola e deixam a dúvida se realmente ela acha que a merenda é sempre ruim. Parece que não!

4.6.2. Escola Arte de Educar

Da mesma maneira que na *Construindo Saberes*, realizei essa atividade na *Arte de Educar*. O número de crianças foi maior (28), porque diferente da outra escola, estávamos no meio do ano letivo e a frequência das crianças é normal.

Sobre o costume de levar lanche de casa, todos mencionaram não ter o costume de levar. Mas algumas revelaram que eventualmente levam alguma merenda. Quatro delas, Patrícia, Jonas, Clarisse e Letícia, quando levam muito eventualmente, costumam lanchar bolo, bolacha ou sanduiche. Há crianças que, às vezes, levam lanche de casa (09). Pierre, e Viviane levam bolacha recheada ou salgadinho; Érico leva bolacha recheada, Iara e Lindsay também, acompanhada de refrigerante; Maria Rosilene leva bolo ou salgadinho; Isaac leva sanduiche e Maurício escreveu “coisas de comer, né?”

Quanto às compras na cantina, seis nunca compram na cantina – Rafael, Beatriz, George, Olavo, Viviane - que “não gosta das coisas que têm na cantina” – e Émerson “por que não tem dinheiro”; oito compram às vezes e quatorze compram com frequências que variam entre raramente, duas vezes por semana e quase todos os dias.

Das crianças que compram “às vezes”, Michel compra “porque quer”, Telma porque “não tem outra escolha”, Débora porque “às vezes não gosta da merenda da escola naquele dia”, Heloísa, porque “é melhor do que no refeitório” e nunca come a merenda da escola, Patrícia, “porque trago dinheiro, kskksks...”, Letícia “porque não gosto da comida da escola”, Iara “porque tudo da cantina é bom” e Maurício disse “porque tenho fome” .

Das crianças que compram raramente (9), Josué compra quando não tem tempo de almoçar antes de sair para escola, Viviane, João Pedro e Isaac somente quando tem dinheiro, Pierre compra porque “tenho vontade de comer alguma coisa da cantina”, Luce porque “gosto muito das pizzas da cantina”, Jonas e Cléber não sabem e Érico disse “porque sim”. Três crianças compram duas vezes por semana: Maria Rosilene, não justificou, Stella justificou dizendo “Por que às vezes não gosto do lanche da escola” e Gilberto, “por que dá vontade”. Duas meninas compram quase todos os dias: Lindsay “por que, às vezes, esqueço de trazer lanche” e disse em outra atividade que “A comida da escola é sempre ruim” e Clarisse “por que não gosto da comida da escola” e “gostava do cachorro quente, mas agora que mudaram a salsicha para cenoura, não gosto mais”.

Dentre as preparações mais escolhidas para o lanche a ser comprado na cantina, o pastel, frito ou assado, foi o campeão das preferências, geralmente acompanhado por refrigerante e um chocolate. Alguns mencionaram também balas, chocolates, bolo, salgadinhos de pacote, enroladinho de salsicha e pizza. João Pedro compra somente um pastel, Gilberto quando pode comprar escolhe pastel ou pizza, um refrigerante e chocolate; Josué, pastel e refrigerante; Patrícia, pastel assado e refrigerante; Telma, pastel e refrigerante; Letícia, pastel ou salgadinho de pacote, refrigerante e chocolate e Débora, pastel assado de calabresa, refrigerante e, às vezes, um chocolate. Pierre compra balas, pirulitos, refrigerante, salgadinhos, etc., Cléber e Jonas compram balas; Maria Rosilene e Iara compram pizza e refrigerante; Luce, pizza; Stella, pizza ou enroladinho de salsicha ou um chocolate e Clarisse, enroladinho ou um doce. As outras crianças não responderam ou não compram nunca na cantina.

Na questão que indago se os pais possuem alguma influência sobre o lanche, dezesseis crianças afirmaram que os pais e familiares não participam ou decidem sobre o lanche, deixando a criança livre para fazer essa escolha. Patrícia e Letícia que nunca levam lanche,

mas quando raramente levam seus pais ora interferem ora não na escolha. Patrícia disse que quando leva lanche, a mãe geralmente manda bolo e Letícia, negrinho. Os familiares de Lindsay (que às vezes leva lanche) quando interferem, mandam dinheiro; os de Maria Rosilene (que às vezes leva lanche) mandam bolo ou salgado assado; os de Viviane (que às vezes leva lanche), bolacha, salgado assado ou bolo; os de Pierre (que às vezes leva lanche), salgadinho de pacote e refrigerante; os de Érico (que às vezes leva lanche), bolacha recheada; os de Iara (que às vezes leva lanche), bolo de cenoura e refrigerante e os de Stella (que nunca leva lanche), bolo sem recheio.

Sobre a merenda da escola, quando perguntei qual era a preparação de que mais gostavam e de qual não gostavam, as respostas foram:

“Gosto de arroz de leite doce e eu não gosto de pizza porque é de sardinha”.
Pierra, 11 anos

“Gosto de tudo e adoro sagu”.
George, 13 anos

“Gosto de sanduiche e não gosto quando é comida”.
Cléber, 11 anos

“Gosto de carne moída e tudo o mais desde que seja comida”.
Rossana, 11 anos

“Gosto de café om leite e de sopa e não gosto quando é bolacha com suco”.
Débora, 11 anos

“Gosto quando tem creme de chocolate e não gosto de sanduiche com alface”.
Stella, 11 anos

“Gosto da pizza e de quase tudo”.
Maria Rosilene, 11 anos

“Gosto de creme de chocolate e não gosto do cachorro quente com cenoura”.
Letícia, 11 anos

“Gosto do cachorro quente e não gosto do arroz com leite”.
Érico, 12 anos

“Não gosto de pão com cenoura e molho com milho”.
Clarisse, 12 anos

“Eu gosto quando tem brócolis e não gosto quando é feijão”.
Beatriz, 11 anos

“Não como. Não gosto de nada!”
Heloísa, 12 anos

“Flocos de milho com iogurte eu gosto e não gosto do cachorro quente da escola⁷⁸”

João Pedro, 11 anos

“Gosto de pão com frango e não gosto de arroz de leite”.

Viviane, 11 anos

“Gosto do sagu e não gosto de comer maçã”.

Iara, 12 anos

“O creme de chocolate é bom e não gosto de pizza de sardinha”.

Luce, 11 anos

“Não gosto de nada por isso não como”.

Gilberto, 11 anos

“Gosto de arroz com galinha, mas o resto da comida é sempre ruim”.

Lindsay, 12 anos

“Gosto de sagu e bergamota e acho o bolo ruim”.

Patrícia, 11 anos

“Gosto de cachorro quente, mas o de cenoura não gosto”.

Enaldo, 11 anos

“Não gosto de nada”.

Olavo, 13 anos

“Gosto de tudo! Mas o que mais gosto é do sanduiche com frango”.

Isaac, 11 anos

“Gosto mais do creme de chocolate e de merenda também”.

Rafael, 11 anos

“Não gosto de nada”.

Emerson, 12 anos

“Só gosto do cachorro quente”.

Maurício, 11 anos

“Não gosto de quase tudo, só do cachorro quente”.

Josué, 11 anos

Quando perguntei se as próprias crianças podem negociar com os familiares o que é mandado, as que levam lanche “às vezes”, responderam: bolo (Viviane); bala, pirulito e refrigerante (Pierre); salgadinho (Érico); bala, bolo e refrigerante (Iara) e pizza, salgadinho de pacote e refrigerante (Luce), revelando certa autonomia para escolherem e levarem para o lanche na escola alimentos e preparações “gostosas”.

⁷⁸ Recentemente houve uma proposta de alteração no cardápio referente ao cachorro quente, substituir a salsicha por cenoura. Mas essa substituição depende ainda dos resultados dos testes de aceitabilidade para que seja substituído o cachorro quente convencional pelo cachorro quente nutritivo.

Para muitas das crianças, nas duas escolas, que preferem lanches, guloseimas e “besteiras”, parece que quando a merenda oferecida é uma refeição, esta encontra-se *fora-de-lugar*. Freitas *et all* (2013), apresenta esse termo em estudo em escolas da cidade de Salvador, para relatar percepções dos estudantes sobre a alimentação semelhantes às que encontrei em minha pesquisa

Os jovens não se sentem alimentados como gostariam, pois para eles vários tipos de refeições encontram-se fora-de-lugar. E ninguém explica porque nos dão sopinha na merenda (ME). A sopa é uma refeição comum neste programa, mas sugerida pelos escolares para ser oferecida no jantar, como o habitual em suas unidades domésticas. Em geral, as relações domésticas – aquelas que os antropólogos denominam relações primárias – são as que produzem hábitos que atendem às necessidades básicas¹³. Na familiaridade há referências, identidades, aceitação e valores pertencentes à percepção de todas as coisas da naturalidade do cotidiano. É familiar o tempo e o lugar de comer determinados alimentos, preparações, como um hábito que se adquire em cada contexto situacional (FREITAS *et all*, 2013, p.982).

O isso parece revelar, como também ficou evidente no estudo de Freitas *et all* (2013), é que “Merenda é lugar de lanche leve, frutas ou sucos, momento de recreio. A alimentação pode estar fora-de-lugar quando não se combina com o recreio, ou seja, quando se oferece uma refeição culturalmente concebida como almoço ou jantar”, que perde seu sentido cultural e mesmo que gostem das refeições oferecidas pela escola, comê-las no meio da tarde é estranho. “Com isso há uma ruptura do sentido de recreação, pois o recreio é lugar de brincar e nesse sentido se deveria comer ‘besteira’” (FREITAS *et all* 2013, p.983).

4.7. Atividade 5 - Entrevista das crianças com seus familiares

4.7.1 Escola Construindo Saberes

Nessa atividade, pedi que as crianças levassem para casa um pequeno roteiro com alguma questões para que entrevistassem seus familiares. Meu objetivo era saber um pouco das rotinas e das escolhas alimentares em suas casas. Porém, somente seis crianças dessa escola retornaram a atividade, que foi realizada nos últimos dias do ano e muitas crianças não compareceram à escola. Mas acredito que as entrevistas entregues foram reveladoras de alguns hábitos e costumes alimentares dessas famílias. Infelizmente, não foi possível conversar pessoalmente com familiares das crianças, o que qualificaria as informações que elas trouxeram.

Todas essas famílias costumam alimentar-se em casa rotineiramente, preparando suas refeições, e realizando-as em todos os momentos juntos à mesa; com exceção da família de Marcos. A justificativa para tal seria o trabalho e comer fora é uma opção prática, além disso, a mãe de Marcos cozinha somente “às vezes” e nos finais de semana essa tarefa fica com pai, que gosta de preparar refeições “gostosas” ou optam por comer fora também nesses dias. Datas especiais e comemorações também são motivos para saírem para comer. As demais crianças ficam em casa com algum familiar, geralmente a mãe ou avó, que elabora as refeições diárias da família. Comer fora fica restrito às comemorações, datas especiais ou em finais de semana na família de Ângela; “só quando sobra dinheiro” na família de Lauro; comem fora quando querem “algo diferente”, na família de Lígia; ou “de vez em quando porque comer somente em casa enjoa” na família de Márcia.

Os pratos mais preparados rotineiramente, e que foram chamados pela família de Juliet de “comidas caseiras” são o arroz com feijão, acompanhado de uma carne, salada e legumes. A família de Lauro também faz esses pratos, mas come com frequência macarrão, que é a comida preferida da família (macarrão com salsicha).

Dentre as preferências das outras famílias, as preparações que foram indicadas como pratos de que mais gostam apareceram, além do macarrão com salsicha, “comidas caseiras” da família de Juliet; churrasco/ arroz com feijão, bife e salada/ lasanha, na família de Lígia; churrasco/ macarrão/ arroz, feijão e carne na família de Márcia; churrasco, sanduíche, frutas, verduras, suco natural e água, pela mãe de Ângela. Na família do Marcos, a mãe tem preferência por saladas, o pai por feijão, as irmãs, uma por carreteiro e a outra por frutas e o próprio Marcos, massa com carne.

Uma das perguntas que pedi para as crianças fazerem foi: Existe alguma comida que lhe traga boas lembranças?

O pai de Lauro disse que “arroz com batata frita lembra minha infância”. A mãe de Juliet mencionou massa com carne moída e seu pai, batata doce, porém, não explicitaram que memórias essas comidas remetem. A mãe de Ângela mencionou “angu com leite” que também traz lembranças de sua infância e as demais crianças responderam essa questão com respostas próprias, mas não apresentaram que memórias as comidas escolhidas lhes traziam. Somente Ângela, que mencionou mingau e gemada porque lembra da avó.

Quanto às compras dos alimentos, todas as famílias compram produtos industrializados e não perecíveis nos supermercados locais, com exceção da família de Márcia que realiza todas as compras nesse local. As demais famílias “fazem a feira” ou frequentam o

“Sacolão”. A família de Lúcia, sempre que pode compra orgânicos e a família de Lauro está preparando uma horta em casa.

4.7.2. Escola Arte de Educar

Nessa escola, a atividade foi realizada da mesma forma do que na *Construindo Saberes*. O retorno da atividade aqui foi maior: 12 crianças.

Em todas as entrevistas, o hábito de cozinhar em casa foi frequente. A maioria realiza todas suas refeições em casa, geralmente preparadas pela mãe ou outra mulher. A exceção foi na família de Michel que revelou cozinhar, às vezes à noite e nos domingos quando fazem carnes e lasanha. Geralmente durante a semana, o almoço é feito em restaurante.

Todas as famílias comem fora quando querem variar o cardápio ou em comemorações, como nas famílias de Cléber, Michel e Isaac. Na família de Letícia comem fora uma vez por semana, por que às vezes sentem vontade de comer lanches ou na família de Maria para comer xis, cachorro quente ou pastel. Fazem isso para sair da rotina e para ficarem mais próximos em família. Na família de Pierre comem fora quando “não tem nada em casa” e “quando tem dinheiro”.

Cotidianamente, o dueto clássico brasileiro, arroz com feijão, aparece em todas as falas, acompanhado de carnes, legumes, verduras e saladas. Na casa de Isaac, a mãe cozinha todos os dias, inclusive no almoço e ele sempre a ajuda no preparo e na escolha do cardápio. A mãe afirmou priorizarem o consumo de alimentos e preparações “saudáveis” como: o arroz com feijão, alguma carne, alguma mistura com legumes e verduras e salada. Fazem tudo com economia sempre tentando variar. Tanto ela como o marido gosta de cozinhar e isso permite que a família realize a maioria de suas refeições em casa de forma a variar alimentos, preparações e a experimentarem receitas.

Dentre os acompanhamentos para o feijão com arroz, foram mencionadas a carne e suas variações, como a carne de panela com molho vermelho, na família de Beatriz; ou de bolo salgado na família de Pierre. Além dessas preparações, na família de Cléber são preparados galinha, bolinho de carne; carne com batata; moranga, massa, panqueca, batata frita, ovo frito, polenta, chuleta e bife; na família de Maria, batata frita, legumes, tortas, sopas e molhos e na casa de Andrea, cozinham com frequência, massa com molho vermelho e carne moída.

Todas as famílias afirmaram realizarem refeições juntos todos os dias. Algumas famílias conseguem realizar todas as refeições, como nas famílias de Letícia, Luan, Gilberto, Mary e Cléber, outras conseguem no almoço e jantar; há algumas que somente no jantar conseguem se reunir para comerem juntos, como é o caso da família de Andrea, Maria, Beatriz, Michel, ou somente nos finais de semana como na casa de Beatriz. Na família de Isaac, almoçam e jantam todos os dias juntos. No café da manhã e em outros horários, cada um come o que e na hora que desejar. Maria e sua família fazem as refeições sempre à mesa, geralmente no jantar, nos almoços de final de semana, quando a família toda consegue se reunir. E quanto todos se reúnem, não cabem na mesa, então dividem-se em outros espaços, como no sofá. Nas famílias de Letícia, Luan, Gilberto e Pierre, as refeições são feitas à mesa assistindo televisão. Na casa de Beatriz comem à mesa somente nos finais de semana quando conseguem estar todos juntos, nos dias de semana, comem no sofá, assistindo televisão.

As preparações e alimentos preferidos pelas famílias, de forma geral, são pratos acompanhados ou elaborados com carnes que foram apresentadas nas variações de bifês, bifês à milanesa, churrasco, lasanhas e xis. Houve menções ao peixe, ao frango ou galinha e à carne de porco. O feijão com arroz também foi bastante mencionado como comida preferida por integrantes de oito das doze famílias entrevistadas. Na família de Isaac a preferência é por refeições como “almoço e jantar” porque são salgados. Adoram sushi e se for para sair para comer, certamente é para isso. A filha mais velha não está habituada e come somente yakissoba. Também gostam de rodízio de pizza, feito por eles mesmos. Dentre outras preparações, massas, panquecas e pizzas também foram citadas e os lanches como xis, pastel e batata frita.

As famílias salientaram que acreditam ter uma alimentação saudável, mas também gostam de comer lanches de vez em quando porque é gostoso.

Dentre as comidas que trazem boas lembranças, somente duas crianças apresentaram respostas próprias ou da família inteira: Luan, churrasco porque reúne as pessoas e Pierre, lembra da avó, já falecida, quando come gemada, pois ela fazia para ele quando era menor. Beatriz e Gilberto mencionaram churrasco, Mary, carreteiro e Andrea, lasanha, mas não explicaram que lembranças essas comidas trazem.

Com relação às compras dos alimentos, todas as famílias frequentam o supermercado, algumas vão também à feira ou ao sacolão⁷⁹ para a compra de frutas, legumes e verduras (5), sendo que as famílias de Stella e Pierre, priorizam a feira⁸⁰.

O que as informações produzidas pelas entrevistas realizadas pelas crianças com seus familiares parece revelar é que ainda há o costume de suas famílias preparem as refeições em casa e as realizarem sempre juntos na maioria das vezes. Esse dado parece contrariar uma tendência para a realização das refeições fora de casa devido ao tempo escasso para prepará-las nos dias de semana, cuja a rotina atribulada atrelada às jornadas de trabalho e a dificuldade que muitas pessoas encontram para deslocarem-se do trabalho para casa no horário do almoço, por exemplo, que nas grandes cidades é bastante comum, não se verifica da mesma maneira em Osório. Parece que ainda encontram tempo para estarem juntos, exercendo a comensalidade familiar.

⁷⁹ O “sacolão” é um comércio de frutas, legumes, verduras e outros produtos *in natura*. Os preços desses produtos geralmente são mais baratos do que os praticados nos supermercados da cidade. O que é interessante destacar é que uma rede de supermercados local oferece esses produtos com preços semelhantes ao do “sacolão”. Assim, muitas pessoas preferem realizar suas compras de hortifrutigranjeiros na feira, no sacolão ou na rede de supermercados local.

⁸⁰ Em Osório, todos os sábados pela manhã, acontece a Feira do Produtor. A prefeitura disponibiliza um espaço no centro da cidade para que produtores rurais do município comercializem sua produção. Essa feira acontece no Largo dos Estudantes, local coberto, onde geralmente acontecem outros eventos da cidade: feira do livro, atividades culturais, apresentações artísticas, manifestações políticas, etc. Além disso, abriga alguns comércios (cafeteria, sorveteria, loja com artigos para presentes e bares) que movimentam o ambiente. É um espaço da cidade bastante usado pela população e é um ponto de encontro para as pessoas, de todas as idades. A feira de sábado tem um sentido para além do comércio de produtos agrícolas. É um momento que as pessoas saem de casa e encontram conhecidos, tomam chimarrão, conversam e se distraem. Toda a sociabilidade dessa feira e os usos que a população local fazem do espaço nesse momento renderiam um estudo a parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sujeito Indireto

*Quem dera eu achasse um jeito
de fazer tudo perfeito,
feito a coisa que fosse o projeto
e tudo já nascesse satisfeito.
Quem dera eu visse o outro lado,
o lado de lá, lado meio,
onde o triangulo é quadrado
e o torto parece direito.
Quem dera um ângulo reto.
Já começo a ficar cheio
de não saber quanto eu falto,
de ser, mim, indireto sujeito.*

Paulo Leminski

Chegar até aqui, após um percurso realizado, iniciado a partir de questionamentos e conversas com colegas de trabalho e que foi crescendo e tomando corpo, primeiro em forma de projeto de pesquisa para posteriormente transforma-se no relato de uma experiência, é chegar a um novo ponto de partida. Durante o percurso, dialoguei com pesquisadores e professores – através dos livros que li ou do encontro direto com eles – que refletem sobre questões semelhantes; encontrei e conheci muitas pessoas que acolheram minhas ideias – as crianças, as merendeiras e colegas de trabalho da escola e da CRE – e que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Chegaram junto comigo e são tão autoras desse trabalho quanto eu.

Esse ponto de chegada é, ao mesmo tempo, um ponto de partida porque me trouxe novas reflexões e questionamentos que emergiram das experiências de campo e de suas surpresas e imprevistos, dos contatos e relações estabelecidas com as pessoas, dos conhecimentos adquiridos e de novas descobertas que cada momento da pesquisa me trouxe. E fazer pesquisa consiste nisso, caminhada nunca terminada por que novas questões florescem a partir das respostas das primeiras perguntas.

Num primeiro momento, a curiosidade me guiava para a investigação de algo geral, pois ainda não sabia o que descobriria em campo com as crianças. Minha questão inicial - quais as concepções sobre alimentação e que práticas alimentares as crianças têm - transformou-se, com o passar do tempo, num guia que me conduziu, através dos diálogos e observações, a problematizar as categorias do “saudável”, do “gostoso” e suas derivações e oposições e ao questionamento de como essas concepções são construídas, acionadas e

incidem sobre outras representações que as crianças possuem sobre a alimentação na escola e fora dela e sobre suas escolhas e práticas alimentares.

O trabalho na assessoria para a alimentação escolar durante dois anos permitiu que eu me aproximasse do PNAE, de suas diretrizes e objetivos, e me proporcionou conhecer como acontece dentro de muitas escolas da vasta Região Litoral Norte Gaúcho, suas dinâmicas, como as compras acontecem, como os cardápios elaborados são executados, como as preparações servidas aos estudantes devem ser feitas, como é realizado o trabalho das merendeiras, suas dificuldades e satisfações, enfim, toda a organização da merenda escolar desde as orientações advindas da SEDUC, perpassando pela CRE, pelos responsáveis pela alimentação na escola, até a cozinha e o destino final da política que são os estudantes.

Além dessa bagagem proporcionada pela assessoria para alimentação na CRE, a pesquisa realizada posteriormente nas escolas *Construindo Saberes* e *Arte de Educar* deram cor, sabor e aroma a esse trabalho. Com as crianças, as aprendizagens foram surpreendentes. Estar com elas, participar de suas rotinas e conhecer o que elas pensam sobre a alimentação e como acontecem suas práticas alimentares me conduziram às reflexões apresentadas nesse trabalho. As crianças comem por que tem “gosto bom” e suas escolhas por determinadas preparações e alimentos estão fortemente pautadas pelo gosto. Apesar de terem apresentado conhecimento suficiente sobre o que é uma “alimentação saudável”, expressada em suas falas e desenhos, na hora de comer o paladar, mais do que a necessidade de nutrientes ou a fome, é determinante das escolhas e o prazer que um alimento proporciona através do “gosto bom” parece sobrepular os conhecimentos “racionais” que elas têm. O comer está intimamente ligado aos sentidos e as sensações agradáveis oportunizadas pela comida orientam suas práticas e suas escolhas alimentares.

As expressões “fazem bem para a saúde”, “são boas para o corpo”, “dão força, energia e vitalidade”, “dão disposição” ou “nos mantêm fortes” e “previnem doenças”; a menção a categorias como vitaminas, carboidratos, proteínas, minerais e nutrientes como fontes de saúde e a alimentos que excluem aditivos como sódio, aromatizantes, açúcar ou gordura – e a gordura trans – parecem evidenciar que a definição de saúde para as crianças, atribuída à alimentação, está relacionada à constituição desses alimentos enquanto “naturais” – que “são da natureza”, “vem da horta”, “são plantados”.

Além disso, a concepção do que seja uma “alimentação saudável” se origina de certa apropriação por parte das crianças de discursos produzidos pela medicina e pela nutrição, que são disseminados pelas mídias, e também pelas propagandas, e fazem parte das percepções senso comum. Quando as crianças mencionam vitaminas, nutrientes, carboidratos, ferro,

gordura *trans*, vitamina c, aromatizantes, sódio, parecem reproduzir esses discursos que fomentam e alimentam suas concepções sobre que é o saudável, o não saudável, o bom ou o ruim para a saúde e orientam as escolhas alimentares.

Quanto ao gosto bom que guia as preferências alimentares das crianças, os alimentos mais valorizados foram os doces, fast foods/ lanches e frituras. Nem todos esses alimentos necessariamente são industrializados, mas são doces e/ou gordurosos e apesar de outras preparações, como as carnes ou refeições rotineiras terem sido mencionadas como gostosas, a predominância nas escolhas foi dos doces e dos gordurosos. A tensão “gostoso” *versus* “saudável” parece estar relacionada a alimentos doces/ gordurosos/ processados industrialmente (principalmente os alimentos da categoria dos ultraprocessados) em oposição a alimentos sem açúcar/ sem gordura/ “naturais”. Parece haver um conflito na hora da alimentação quando as crianças afirmam o que devem comer para terem saúde, mas o prazer instiga a comer alimentos “gostosos”, portanto, muitas vezes, não “saudáveis”. Apesar das frutas e sucos terem sido mencionados como gostosos, iogurtes, massas e carnes também são gostosos e aparecem também como saudáveis, demonstrando que alguns alimentos podem transitar nas duas categorias por apresentarem *gosto bom*.

E o gosto bom, o sabor doce e o frito e gorduroso apareceram como justificativa para a escolha e seleção de alimentos como gostosos e isso para alguns traz alegria e felicidade, principalmente o gosto doce, como ficou evidenciado em algumas frases redigidas pelas crianças. Isso parece demonstrar que as escolhas alimentares são realizadas a partir das sensações e do prazer que o “gosto bom” proporciona.

Nas descrições sobre comidas gostosas nas duas escolas, a sensação de prazer e satisfação que o alimento provoca é um aspecto que configura o desejo por e o consumo desses alimentos.

Mas se o gosto é uma construção história e cultural, como assinalam Bourdieu (2007) e Le Breton (2007), o estudo apontou que as escolhas realizadas pelas crianças são resultado de uma aprendizagem. A socialização alimentar, oportunizada pela família, num primeiro momento, é também constituída pelo que é ofertado pelos supermercados e apresentados pelas propagandas. Ao chegarem à escola, carregam um paladar aprendido e a merenda será mais uma dessas aprendizagens ou uma tentativa em compor tal socialização.

A comensalidade também é socializadora. Na escola, em reuniões com familiares e festividades, em restaurantes e demais lugares ou ocasiões nas quais as pessoas se alimentam, constituem espaços de aprendizagem do que é “bom”, “gostoso”, “saudável” ou “prazeroso” comer e as crianças imersas nesses contextos aprendem observando, fazendo escolhas e

comendo. E assim, seu paladar para o “gosto bom” vai se construindo. O que podemos deferir é que o “gosto bom” é muito variável de uma pessoa para a outra, de sociedade para sociedade, de uma cultura para outra.

Quanto ao que é prazeroso e gostoso comer, as crianças da pesquisa apresentaram suas concepções e expressaram em suas práticas quando elegeram como preferidos “alimentos gostosos”, destacando preparações doces ou gordurosas. Nem sempre somente alimentos implicados nessa categoria foram escolhidos. Alimentos considerados saudáveis foram mencionados o que revela a prevalência, em suas escolhas, do “gosto bom”.

Algumas crianças manifestaram não gostarem da merenda quando esta é uma refeição e parece evidenciar o que FREITAS et al (2013) apresentou como alimentação *fora de lugar*. Isso porque a merenda na hora do recreio – momento de prazer em meio às atividades obrigatórias -, para elas, deveria ser um momento de comer alimentos que remetem a essa sensação. Aprendemos que refeições, como um prato de arroz com feijão, por exemplo, são preparações apreciadas para o almoço ou para o jantar e não para a hora do recreio e da merenda.

Há um contexto situacional onde essas preparações são habituais e parece que perdem seu sentido cultural quando oferecidas num tempo e lugar diferentes, como no meio da tarde; mesmo que as crianças gostem da comida oferecida.

Além disso, parece que as crianças sabem o que devem comer para terem uma “alimentação saudável”, quando mencionaram frutas, verduras, vitaminas e nutrientes, mas o paladar e a sensação de prazer exercem influência preponderante em suas escolhas e práticas alimentares.

É importante atentar, portanto, para essas concepções que as crianças possuem na execução de políticas públicas de alimentação, pois, como já ficou evidente em outros estudos, como o de BEZERRA (2009, p.114), as opiniões dos alunos são desconsideradas na produção da merenda. Para ele, as representações, práticas e discursos vinculados à merenda escolar e os significados dessa atividade no espaço escolar e no âmbito da realidade social na qual a escola está inserida possibilita produção de um *habitus* (Bourdieu:1998) que vai orientar as práticas relativas a alimentação escolar. Portanto, considerar as concepções das crianças pode contribuir para a merenda atinja seus objetivos.

O PNAE, ao priorizar a alimentação saudável no combate às doenças crônicas não transmissíveis, contribui pedagogicamente para formar hábitos alimentares “saudáveis”, porém apresentando-se *fora de lugar*, provoca algum rechaço de parte dos estudantes por algumas preparações servidas na hora da merenda. Considerar o que as crianças percebem e

acham sobre o que comem na escola e sobre a alimentação de maneira geral aponta para um caminho a ser perseguido.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. *Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. Rio de Janeiro, NEPI – UFRJ, 1988.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008.
- BEGNAMI, Patrícia dos Santos. *Crianças: sujeitos das pesquisas antropológicas*. Araras (SP), UNAR (ISSN 1982-4920), v.4, n.1, p.2-12, 2010. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol4_n1_2010/2_crianças.pdf Acesso em: 26 de setembro de 2017.
- BELIK, W.; CORREA, V.H.C. *A Crise dos Alimentos e Agravantes para a Fome Mundial*. Mundo Agrário, vol.14, n.27, dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/magr/v14n27/v14n27a01.pdf> Acesso em: 23.08.2017.
- BEZERRA. J.A.B. *Alimentação e Escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar*. Revista Brasileira de Educação, vol.14, n.40, jan/abril, 2009, p. 103-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a09.pdf> Acesso em 05/09/2017.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, Zouk, 2007.
- BRASIL (1990). *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Santa Maria, Pallotti editora, 2005.
- BRASIL (2006a). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília, 2006.
- BRASIL (2006b). *Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN*. Lei 11.346 de 15 de setembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm Acesso em 18 de fevereiro de 2018.
- BRASIL (2008). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância à Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Diretrizes e recomendações para o cuidado integral de doenças crônicas não-transmissíveis: promoção da saúde, vigilância, prevenção e assistência* /Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_recomendacoes_cuidado_doencas_cronicas.pdf Acesso em 04 de agosto de 2019.
- BRASIL (2009a). Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, ed.113. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em: 09 de julho de 2016.
- BRASIL (2009b) Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Plano Nacional da Sociobiodiversidade*. Brasília, 2009. Disponível em http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/PLANO_NACIONAL_DA_SOCIOBIODIVERSIDADE-_julho-2009.pdf Acesso em 09 de julho de 2016.
- BRASIL (2012a). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas*. Brasília, 2012. Disponível em

http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educacao_Alimentar_Nutricional/1_marcoEAN.pdf Acesso em 21 de agosto de 2019.

BRASIL (2012b). Ministério da Educação. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Nota Técnica nº 02/2012 -COTAN/CGPAE/DIRAE/FNDE que orienta a regulamentação de cantinas escolares em escolas públicas do Brasil*. Brasília, 2012. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/116-alimentacao-escolar?download=8691:nota-tecnica-n-02-2012-regulamentacao-de-cantinas-escolares-em-escolas-publicas-do-brasil> Acesso em 30 de julho de 2019.

BRASIL (2013). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução nº 26 de 17 de julho de 2013*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 jul. 2013. Seção 1, p. 115. Disponível em: www.ufrgs.br/cecane/downloads/download.php?id=46 Acesso em: 07 de fevereiro de 2018.

BRASIL (2014). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf Acesso em 20 de agosto de 2019.

BRASIL (2016). *Ministério da Saúde*. Resolução CNS nº510 de 7 de abril de 2016. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2018.

BRASIL (2017). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução nº 3 de 23 de fevereiro de 2017*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 fev. 2017. Seção 1, p. 17. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10902-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-3,-de-23-de-fevereiro-de-2017> Acesso em 20 de agosto de 2019.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Pesquisa Etnográfica com Crianças Pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador*. Curitiba, revista Diálogo Educ., v.14, n.41, p.37-59, jan/abr. 2014. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/osj/index.php/civitas/article/viewFile/15478/10826> Acesso em: 26 de setembro de 2017.

CARVALHO DA SILVA, A. *De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição*. Estudos Avançados. vol.9 nº23. São Paulo, Jan./Apr. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100007 Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

CASSOTI, Leticia. *À mesa com a família: um estudo do comportamento do consumidor de alimentos*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

CASTRO, Josué de. *Geografia da Fome*. Fortaleza: Antares, 1984.

CFN – Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução CFN nº465 de 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/397-legisla%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 07 de fevereiro de 2018.

CHAVES, Lorena Gonçalves. *Políticas de Alimentação Escolar* / Lorena Gonçalves Chaves e Rafaela Ribeiro de Brito – Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade

de Brasília, 2006. 88p. (Profucionário - curso técnico de formação para os funcionários da educação) Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/12_pol_aliment_escol.pdf Acesso em 13 de março de 2019.

COHN, Clarisse. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. In *Revista de Antropologia*. vol.43, nº2. São Paulo, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009 Acesso em 17 de junho de 2019.

COHN, Clarisse. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2005.

CONDOMINAS, G. *L'espace social à propôs de l'Asie Du Sud-Est*. Paris, Flammarion, 1980.

CONTRERAS, Jesús. *Antropología da Alimentación*. Madrid, Eudema S.A. (Ediciones de la Universidad Complutense, S.A.), 1993.

DA MATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1996.

DELGADO, G. *Do "capital financeiro na agricultura" a economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

DOUGLAS, Mary. *Deciphering a meal: implicit meanings*. London: Routledge; Kegan Paul, 1975.

DOUGLAS, Mary. Les structures du culinaire. In: *Communications*, 31, 1979. La nourriture. Pour une anthropologie bioculturelle de l'alimentation. pp. 145-170. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_31_1_1475 Acesso em: 2 de agosto de 2017.

FERREIRA NUNES, Míghian Danae. *Cadê as crianças negras que estão aqui?: O racismo (não) comeu*. Revista *Latitude*, v.10, n2, 2016. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616> Acesso em: 22 de julho de 2019.

FISCHLER, Claude. La nourriture, pour une anthropologie culturelle de l'alimentation. *Communications*, n.31, 1979.

FISCHLER, Claude. El (h)omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo. Barcelona: Anagrama, 1995. Ou Gastro-nomia y gastro-anomia: sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación contemporánea. In: CONTRERAS, J. (Comp.). *Alimentación y cultura: necesidades gustos y costumbres*, 1995, p. 357-380.

FONSECA, Cláudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre, ed. UFRGS, 2004.

FREITAS et al. *Escola: lugar de estudar e de comer*. Ciênc. saúde coletiva vol.18 nº4. Rio de Janeiro Apr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csc/v18n4/10.pdf> Acesso em 27 de setembro de 2018.

GILGLIANI, Beatriz. *Cultura na escola: uma etnografia com crianças negras na Bahia*. III CONEDU 2016, Natal. Anais. Natal, CONEDU, 2016 Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID5_297_18062016145746.pdf Acesso em 22 de julho de 2019.

GOLDMAN, Marcio. *Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica*. Etnográfica, v. X, n.1, 2006, p.161-173.

GOMES, Débora. *História da Criança: Breves considerações sobre concepções e escolarização da infância*. EDUCERE, 2015, Curitiba. Anais. P. 21838- 21852. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19895_10342.pdf Acesso em 04 de agosto de 2019.

GREGOLIN, Marcos Roberto, GREGOLIN, Graciela Caroline; TRICHES, Rozane Marcia; ZONIN, Wilson João. *Interface entre Desenvolvimento, Sustentabilidade e Alimentação: Impactos do/no Sistema Agroalimentar Predominante no Brasil*. Revista Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria | Centro de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/34012> Acesso em 22 de julho de 2019.

HARRIS, Marvin. Bueno para pensar, Bueno para comer? In: *Bueno para comer?* Madri: Aliança editorial, 1985. p.11-16.

KILANI M. *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne: Payot; 1992.

LEÃO, M.; MALUF, R. *A construção de um sistema político de segurança alimentar e nutricional: a experiência brasileira*. Brasília, ABRANDH, 2012.

LE BRETON, David. 2007 *El sabor del mundo. Una antropologia de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 200 7. Disponível em <http://www.jeanlauand.com/LeBretonSaborM.pdf> Acesso em 17 de junho de 2019.

LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

LEMKE, Stella. Ministério Educação, FNDE. Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Cardápios na Alimentação Escolar*. Coordenação de Segurança Alimentar e Nutricional – COSAN. Brasília, 2011(Apresentação de slides). Disponível em <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudo/publicacoes/category/101-leis-?download=8117:ndfyjdb> Acesso em 27 de julho de 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A noção de estrutura em etnologia. In: LEVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1975.

MACIEL, Maria Eunice. Introdução. In: MACIEL, Maria Eunice; GOMBERG, Estélio. *Temas em cultura e alimentação*. São Cristóvão, SE, Ed. UFS: Fundação Oviêdo Teixeira, 2007.

MALUF, R.S.J. *Segurança alimentar e nutricional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEAD, M. *Growing up in New Guinea*. New York: Blue Ribbon, 1930.

MEAD, M. *A perspective on food patterns*. In: TOBIAS, L. and THOMPSON, P. (Ed.) *Issues in Nutrition from the 1980s*. Monterey: Wadsworth, 1980.

MONTANARI, Massimo. *Comida como Cultura*. São Paulo, SENAC, 2008.

MONTEIRO, Carlos Augusto; LOUZADA, Maria Laura da Costa. Ultraprocessoamento de alimentos e doenças crônicas não transmissíveis: implicações para políticas públicas. In: NOGUEIRA, Roberto Passos; SANTANA, José Paranguá de; RODRIGUES, Valdemar de Almeida; RAMOS, Zuleide do Valle Oliveira. *Observatório internacional de capacidades humanas, desenvolvimento e políticas públicas: estudos e análises 2*. Brasília, Organização Pan-Americana da Saúde, 2015. p.18. Disponível em: http://capacidadeshumanas.org/oichsitev3/wp-content/uploads/2018/10/PT-INF2-OICH_EstudiosAnalises2.pdf Acesso em 20 de agosto de 2019.

NUNES, Angela; SILVA, Aracy. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002.p. 237-277.

NUNES, Georgina Helena Lima. *Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural*. Sociedade em Debate, Pelotas, 6(2): 63-78, agosto/2000. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/591/531> Acesso em 22 de junho de 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O mal estar da ética na antropologia prática. In VÍCTORA, C. G et al. (Org.). *Antropologia e ética: o debate atual no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2004. p. 21-32.

OMS/FAO. *Terminologias sobre Alimentos e Nutrição: definição de alguns termos e expressões de uso corrente*. FAO/ONU (1984). Disponível em http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cd07_18.pdf Acesso em 23 de julho de 2019.

PARRA, José Carlos (2016) *A criança escrava no Brasil escravista (1500-1888)*. In: Cadernos PDE, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_unespar-paranavai_josecarlosparra.pdf Acesso em 22 de julho de 2019.

PÉTONNET, Colette. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. In: *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, n. 25, 2º sem. 2008, n. 1, 2. sem. 1995, Niterói: EdUFF, 2009. Disponível em http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_25.pdf Acesso em 31 de janeiro de 2018.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, Rossana P.C. *O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares*. Revista de Nutrição. Campinas, 16 (3), 245-256, jul/set. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732003000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso: 24 de outubro de 2017.

POULAIN, Jean-Pierre. *Sociologias da Alimentação. Os comedores e o espaço social alimentar*. Florianópolis, editora da UFSC, 2004.

RAMOS, Maurem; STEIN, LÍlian M. *Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil*. Jornal de Pediatria - Vol. 76, Supl.3, 2000. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/desenvolvimento_do_comportamento_alimentar_infantil_ramos_2000.pdf Acesso em 19-07/2019.

RAU, Raquel. *Modos de comer, modos de viver*. Um olhar sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas interfaces com a cultura e o desenvolvimento local a partir de famílias rurais pomeranas de São Lourenço do Sul (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre, PGDR/UFRGS, 2016. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158187/001019703.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 20 de abril de 2017.

RIO GRANDE DO SUL (2018). Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa *Lei N° 15.216, de 30 de julho de 2018*. Porto Alegre, 2018. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2015.216.pdf> Acesso: 30 de julho de 2019.

SALBEGO, Amanda F.M. *Personagens licenciados e práticas de consumo de crianças de sete à doze anos*. Trabalho de conclusão de curso (graduação), Comunicação Social: Publicidade e Propaganda da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000971473&loc=2015&l=b7f8ab232dc04fc4> Acesso em 23 de outubro de 2017.

SAMPAIO, I.S.V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, V. (Coord.) *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília (DF: ANDI; Instituto Alana, 2009, p. 9-21. Disponível em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44174783/Livro_Infancia-consumo.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLivro_Infancia-consumo.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191203%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191203T182353Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=52e1208a8b525e08778eae28150982e6ff09466a8a71508c3b6f4fe15a2211b2#page=10 Acesso em 5 de fevereiro de 2018.

SANTIAGO, Flávio. *Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha!* Um estudo etnográfico das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. In XIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Unifesp, 2018, São Paulo. Anais. São Paulo, COMLAB, 2018. p.1-21. Disponível em: https://www.conlab2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1542976611_ARQUIVO_NAOENENE.pdf Acesso em 22 de julho d 2019.

SCHNEIDER, S.; GAZOLLA, M. Introdução e aspectos gerais do debate. IN: GAZOLLA, M.; SCHNEIDER, S. *Cadeias curtas e redes agroalimentares alternativas*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2017.

SANTOS, Lúcia Amparo da Silva. *O corpo, o comer e a comida. Um estudo sobre as práticas corporais alimentares cotidianas a partir da cidade de Salvador – Bahia*. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/38m/pdf/santos-9788523209087.pdf> Acesso em 31 de agosto de 2018.

SHOR, Juliet. *Nascidos para comprar*. São Paulo, Gente, 2009.

SILVA, Hélio; MILITO, Claudia. *Vozes do Meio Fio. Etnografia*. Editora Relume & Dumará, Rio de Janeiro: 1994.

SILVA, Hélio. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, vol.15, n.32, 2009. p. 171-188.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: a evolução do objeto e do olhar*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n° 112, março/ 2001. p.7-31.

SONINO, Roberta; TORRES, Camilo E.L.; SCHNEIDER, Sérgio. *Reflexive governance for food security: the exemple of school feeding in Brazil*. *Journal of Rural Studies*, v.36, pg 1-12, 2014.

SOUZA, Ângela R.L; RÉVILLION, Jean Phillippe P. Novas estratégias de posicionamento na fidelização do consumidor infantil de alimentos processados. *Ciência Rural*, Santa Maria, v. 42, n.3, mar. 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79525/000902003.pdf> Acesso em: 24 de outubro de 2017.

SOUZA, Emilene Leite. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. *Illuminuras*. Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.140-164, jan./jul. 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/illuminuras/article/viewFile/57434/34489> Acesso em 22 de julho de 2019.

TOLONI, Maysa Helena. *Transição Nutricional*. Estilo de Vida Saudável. UNIFESP/NISAN, São Paulo, 2017. Disponível em <http://www.saude.br/index.php/articles/111-doencas-cronicas-nao-transmissiveis/324-transicao-nutricional> Acesso em 22.08.2017

TRICHES, Rozane Márcia; SCHNEIDER, Sérgio. *Alimentação Escolar e Agricultura Familiar: reconectando o consumo à produção*. Saúde e Sociedade. vol.19 nº.4. São Paulo Oct./Dec. 2010. p. 933-945 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000400019 Acesso: 06 de abril de 2018.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; AGRA HASSEN, Maria de Nazareth. *Pesquisa Qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre, Tomo Editorial, 2000.

WILLHELM, Fernanda. *Alimentação Saudável na escola: qualidade nutricional e adequação á legislação vigente das cantinas escolares da rede pública estadual de Porto Alegre*. Trabalho de conclusão (graduação), curso de Nutrição da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000744482&loc=2010&l=ebdb19c7f5711e95> Acesso em: 24 de outubro de 2017.

WOORTMANN, Ellen F. A comida como linguagem. In: *Habitus*. Goiania, v.11, n.1, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/2844/1737> Acesso em 24 de outubro de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 Roteiros de Entrevistas Abertas

As entrevistas abertas caracterizam-se pela liberdade de falar, ouvir e trocar experiências e informações que uma conversa informal possibilita. É claro que a pesquisa pretende responder a algumas questões e objetivos e existem algumas perguntas que provavelmente serão feitas e vão variar de acordo com cada entrevistado. Nessa pesquisa, foi priorizada a observação participante e as entrevistas não foram realizadas, mas algumas questões presentes nesses roteiros foram respondidas através das conversas informais realizadas com os interlocutores.

Roteiro de entrevista com a responsável pela alimentação da escola

1. Como funciona a alimentação aqui na escola com relação ao que lhe cabe fazer enquanto gestora? Pergunto isso em relação às compras e a organização da alimentação da escola.
2. Desde quando a escola oferece alimentação? Você saberia mencionar mudanças ocorridas na alimentação escolar?
3. Como você percebe a alimentação em sua escola tanto com relação ao que é preparado e servido no refeitório quanto ao que é oferecido pela cantina? As crianças preferem mais comer o quê e onde?
4. Existem reclamações ou sugestões por parte dos alunos para qualificar a alimentação na escola? Quais?
5. Quais as dificuldades que a escola enfrenta com relação a alimentação (dificuldades financeiras, aceitação do que é servido, dificuldades na cozinha, etc.)?
6. O que você acha que há de mais positivo na alimentação aqui na escola?
7. E o que você acha que poderia ser melhor para qualificar a alimentação aqui?
8. Compras da agricultura familiar – Como é isso aqui na escola?

Roteiro de entrevista com as merendeiras

1. Como é seu trabalho aqui na cozinha e refeitório?
2. Do que os alunos mais gostam de comer? Com que frequência essa refeição é servida?
3. O que você mais gosta de preparar? E o que é mais fácil e o que é mais trabalhoso de preparar?
4. Você acha que seu trabalho é importante? Por quê?
5. O que há de melhor no trabalho com alimentação escolar?

6. E quais as dificuldades?
7. O que você mais escuta dos alunos quando eles gostam da merenda? E quando não gostam?

Roteiro de entrevista com professores

1. Como você percebe a alimentação de seus alunos? Do que eles mais gostam de comer e quais preferências?
2. Você trabalha em sala de aula ou já trabalhou assuntos ou brincadeiras relacionados à alimentação? O que você percebeu na reação das crianças quando foram realizadas essas atividades?
3. O que você acha da existência de um Programa de Alimentação na escola? É importante? Por quê?

Roteiro de entrevista com as crianças

1. Qual sua comida favorita? Por quê?
2. Do que você mais gosta de comer quando está na escola? Por quê?
3. E do que mais gosta da merenda oferecida pela escola? Por quê?
4. O que é uma alimentação saudável? Isso é importante?
5. O que seus pais lhe dizem que é importante comer? E eles gostam ou comem esses alimentos?
6. Existe alguma comida que lhe traga alguma lembrança boa? E uma ruim? Por quê?

Roteiro de entrevistas das crianças para familiares

1. Quais seus alimentos ou refeições preferidas da família?
2. Existe alguma comida que lhe traga boas lembranças?
3. Vocês cozinham em casa? Ou fazem refeições juntos?
4. E quando comem fora, por que motivo?
5. E fazem refeições juntos? Em que situações?
6. Como acontecem as refeições? À mesa, no sofá, junto à televisão...?
7. Quais as maneiras que a família realiza as compras? Mercado, feira, supermercado, direto do produtor, horta doméstica, etc.?

Roteiro de entrevista com a nutricionista

1. Como estava estruturado o PNAE nas escolas quando você assumiu? Em caso afirmativo. Você deu seguimento à estrutura que já havia? Fez modificações? Quais?
2. Quais são foram os principais desafios no início de sua atividade?
3. Como você realiza as orientações dos cardápios?
4. O cardápio é adequado ao que é produzido ou a produção atende à demanda do cardápio?
5. Você realiza visitas periódicas às escolas?
6. Quais atividades são desenvolvidas lá (avaliação nutricional, educação nutricional, treinamento de funcionários, elaboração e aplicação de manual de boas práticas, fiscalização, aplicação de *check list* de armazenamento, preparo e higiene dos alimentos)?
7. São feitas ações de educação nutricional? Quais? Como elas são construídas, baseadas em que princípios?
8. Você acha que a opinião dos alunos é importante? Como você faz a avaliação da aceitação da alimentação escolar?
9. Como você vê o PNAE? Quais são os principais entraves? O que pode ser melhorado?

APÊNDICE 2 Atividades Desenvolvidas

2.1 Atividade 1 – Alimentos saudáveis

Atividade na qual foi solicitada às crianças que desenhassem alimentos que considerassem saudáveis e que respondessem à pergunta: Por esses alimentos são saudáveis?

Objetivos: entender que alimentos as crianças classificam como saudáveis e como constroem essa ideia.

2.2. Atividade 2 – Alimentos gostosos

Atividade na qual foi solicitada às crianças que desenhassem alimentos que considerassem gostosos e que respondessem à pergunta: Por esses alimentos são gostosos?

Objetivos: entender que alimentos as crianças classificam como gostosos e como constroem essa ideia.

2.3. Atividade 3 – Ontem, Hoje e Amanhã⁸¹

Atividade feita em dupla, na forma de entrevista com o colega. Entreguei pequenos roteiros com as perguntas: “O que você comeu ontem? E hoje? E o que você gostaria de comer amanhã?” em cada uma das cinco refeições do dia – café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

Objetivo: conhecer um pouco mais a comida ofertada em casa e, ao mesmo tempo, o os desejos dos estudantes.

2.4. Atividade 4 - Sobre o lanche, que compram na cantina e outras questões

Foi pedido aos estudantes que entrevistassem um colega usando as questões que seguem. O objetivo era conhecer um pouco sobre como é organizada a questão do lanche em suas casas, o compram no supermercado e na cantina para qualificar os dados produzidos nas atividades anteriores.

- 1) Você costuma trazer lanche de casa? sim não às vezes.
- 2) Quando traz lanche de casa, o que costuma trazer? _____

- 3) Trazem o que a mãe/pai/ familiar manda trazer para o lanche? sim não às vezes. O que? _____
- 4) Você tem influência sobre o que é mandado para o lanche? sim não às vezes. O que escolhe trazer quando pode escolher? _____

- 5) No supermercado, você escolhe algumas das comidas que sua família deve comprar?
- 6) sim não às vezes. O que você pede? _____

- 7) Você compra na cantina da escola? sim não às vezes. Por quê? _____

8. Com que frequência? todos os dias/ quase todos os dias/ duas vezes por semana/ raramente/ nunca.
9. O que compra? _____
Quanto gasta? _____

⁸¹ As atividades 1, 2 e 3 aqui sugeridas foram elaboradas e executadas pela pesquisadora Raquel Rau e apresentadas em sua dissertação de mestrado ao Programa de Desenvolvimento Rural – PGDR/UFRGS, em 2016, intitulada *Modos de Comer, Modos de Viver: Um Olhar Sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas Interfaces com a Cultura e o Desenvolvimento Local a Partir de Famílias Rurais Pomeranas de São Lourenço do Sul*.

2.5. Atividade 5 – Entrevista com familiares

Para essa atividade elaborei um roteiro de questões e pedi para as crianças levarem para casa para entrevistarem seus familiares. O objetivo era conhecer um pouco das rotinas alimentares domésticas.

1. Quais alimentos ou refeições preferidas da família?
2. Existe alguma comida que lhes tragam boas lembranças?
3. Vocês cozinham em casa? Se, sim, quando? O que costuma preparar?
4. E quando comem fora, por que motivo?
5. Fazem refeições juntos? Em que situações?
6. Como acontecem as refeições? À mesa, no sofá, junto à televisão.....
7. Quais as maneiras que a família realiza as compras? Mercado, feira, direto do produtor, horta doméstica, compram orgânicos....

APÊNDICE 3 Termos de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para diretora

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Concepções sobre alimentação e práticas alimentares de crianças em escolas estaduais de Osório RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** de minha autoria, sob a orientação da Prof.^a Dar Maria Eunice Maciel, do Departamento de Antropologia Social da UFRGS com a finalidade de produzir uma dissertação de mestrado.

Você foi selecionado por ser diretora de escola que oferece alimentação escolar aos alunos, podendo contribuir com informações que auxiliem na produção dos dados da pesquisa, e sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a Universidade Federal do Rio Grande do Sul nem com 11^a Coordenadoria de Educação/ SEDUC/RS. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, seus objetivos, metodologia ou outras informações serão esclarecidas pela pesquisadora sempre que solicitada.

O objetivo deste estudo é investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças em duas escolas públicas de Osório, a partir do olhar antropológico, com a finalidade de compreender o que tais práticas podem revelar sobre o sistema de classificações presente

em nossa sociedade, considerando as transformações que a alimentação vem sofrendo atualmente e que significados simbólicos e culturais podem ser revelados com a finalidade de contribuir com o debate sobre processos alimentares e políticas públicas para a alimentação escolar no Brasil. Além desse objetivo, a pesquisa pretende descrever processos de aprendizagem de hábitos e costumes alimentares (saudáveis ou não) e refletir sobre como podem ser construídas as memórias alimentares na infância a partir das conexões com os hábitos alimentares da cultura local e suas transformações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista em momento e com duração de sua conveniência. Você é livre para não responder às perguntas ou interromper a entrevista.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão armazenadas em local seguro durante cinco anos. Serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, caso seja de sua vontade. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (ocultamento do nome da escola e troca dos nomes dos participantes da pesquisa para proteger e preservar sua privacidade e identidade).

Os benefícios para os participantes da pesquisa são indiretos, visto que a pesquisa tem como foco conhecer as concepções e práticas alimentares de crianças na escola e os resultados da pesquisa podem contribuir para as discussões sobre políticas públicas de alimentação fornecendo subsídios para qualificar os serviços destinados a este público.

Quanto aos riscos em uma pesquisa qualitativa em Antropologia são mínimos. Se houver algum desconforto ou constrangimento em determinadas situações que a pesquisa possa vir a causar, a pesquisadora fará o possível para minimizá-los, tendo o cuidado e sensibilidade para não realizar atividades ou entrevistas que custem tempo demasiado e deixando o participante livre para sair da pesquisa a qualquer momento ou para não responder ou participar, caso seja de sua vontade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome da pesquisadora:

Cíntia Hoffmeister Rizzi

Assinatura**Endereço**

RS 030, KM 73, nº8490 – bairro Laranjeiras – Osório/RS

Telefone

(51) 999-993-479

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, que está vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada à Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Contato (51) 3308 3738 - E-mail: ética@propesq.ufrg.br

Osório, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para merendeiras

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Concepções sobre alimentação e práticas alimentares de crianças em escolas estaduais de Osório RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** de minha autoria, sob a orientação da Prof.^a Dar Maria Eunice Maciel, do Departamento de Antropologia Social da UFRGS com a finalidade de produzir uma dissertação de mestrado.

Você foi selecionado por ser merendeira de escola que oferece alimentação escolar aos alunos, podendo contribuir com informações que auxiliem na produção dos dados da pesquisa, e sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 11ª Coordenadoria de Educação/ SEDUC/RS, nem com a escola. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, seus objetivos, metodologia ou outras informações serão esclarecidas pela pesquisadora sempre que solicitada.

O objetivo deste estudo é investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças em duas escolas públicas de Osório, a partir do olhar antropológico, com a finalidade de compreender o que tais práticas podem revelar sobre o sistema de classificações presente em nossa sociedade, considerando as transformações que a alimentação vem sofrendo atualmente e que significados simbólicos e culturais podem ser revelados com a finalidade de contribuir com o debate sobre processos alimentares e políticas públicas para a alimentação escolar no Brasil. Além desse objetivo, a pesquisa pretende descrever processos de aprendizagem de hábitos e costumes alimentares (saudáveis ou não) e refletir sobre como podem ser construídas as memórias alimentares na infância a partir das conexões com os hábitos alimentares da cultura local e suas transformações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista em momento e com duração de sua conveniência. Você é livre para não responder às perguntas ou interromper a entrevista.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão armazenadas em local seguro durante cinco anos. Serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, caso seja de sua vontade. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (ocultamento do nome da escola e troca dos nomes dos participantes da pesquisa para proteger e preservar sua privacidade e identidade).

Os benefícios para os participantes da pesquisa são indiretos, visto que a pesquisa tem como foco conhecer as concepções e práticas alimentares de crianças na escola e os resultados da pesquisa podem contribuir para as discussões sobre políticas públicas de alimentação fornecendo subsídios para qualificar os serviços destinados a este público.

Quanto aos riscos em uma pesquisa qualitativa em Antropologia são mínimos. Se houver algum desconforto ou constrangimento em determinadas situações que a pesquisa possa vir a causar, a pesquisadora fará o possível para minimizá-los, tendo o cuidado e sensibilidade para não realizar atividades ou entrevistas que custem tempo demasiado e deixando o participante livre para sair da pesquisa a qualquer momento ou para não responder ou participar, caso seja de sua vontade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome da pesquisadora:

Cíntia Hoffmeister Rizzi

Assinatura

Endereço

RS 030, KM 73, nº8490 – bairro Laranjeiras – Osório/RS

Telefone

(51) 999-993-479

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, que está vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada à Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Contato (51) 3308 3738 - E-mail: ética@propesq.ufrg.br

Osório, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Concepções sobre alimentação e práticas alimentares de crianças em escolas estaduais de Osório RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** de minha autoria, sob a orientação da Prof.^a Dar Maria Eunice Maciel, do Departamento de Antropologia Social da UFRGS com a finalidade de produzir uma dissertação de mestrado.

Você foi selecionado por trabalhar diariamente com as crianças interlocutoras principais da pesquisa, podendo contribuir com informações que auxiliem na produção dos dados da pesquisa. Sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 11^a Coordenadoria de Educação/ SEDUC/RS, nem com a escola. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, seus objetivos, metodologia ou outras informações serão esclarecidas pela pesquisadora sempre que solicitada.

O objetivo deste estudo é investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças em duas escolas públicas de Osório, a partir do olhar antropológico, com a finalidade de compreender o que tais práticas podem revelar sobre o sistema de classificações presente em nossa sociedade, considerando as transformações que a alimentação vem sofrendo atualmente e que significados simbólicos e culturais podem ser revelados com a finalidade de contribuir com o debate sobre processos alimentares e políticas públicas para a alimentação escolar no Brasil. Além desse objetivo, a pesquisa pretende descrever processos de aprendizagem de hábitos e costumes alimentares (saudáveis ou não) e refletir sobre como podem ser construídas as memórias alimentares na infância a partir das conexões com os hábitos alimentares da cultura local e suas transformações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista em momento e com duração de sua conveniência. Você é livre para não responder às perguntas ou interromper a entrevista. Ainda, poderiam ser realizadas atividades em sala de aula, caso julgue interessante, pertinente e que contribua pedagogicamente em suas atividades.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão armazenadas em local seguro durante cinco anos. Serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, caso seja de sua vontade. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (ocultamento do nome da escola e troca dos nomes dos participantes da pesquisa para proteger e preservar sua privacidade e identidade).

Os benefícios para os participantes da pesquisa são indiretos, visto que a pesquisa tem como foco conhecer as concepções e práticas alimentares de crianças na escola e os resultados da

pesquisa podem contribuir para as discussões sobre políticas públicas de alimentação fornecendo subsídios para qualificar os serviços destinados a este público.

Quanto aos riscos em uma pesquisa qualitativa em Antropologia são mínimos. Se houver algum desconforto ou constrangimento em determinadas situações que a pesquisa possa vir a causar, a pesquisadora fará o possível para minimizá-los, tendo o cuidado e sensibilidade para não realizar atividades ou entrevistas que custem tempo demais e deixando o participante livre para sair da pesquisa a qualquer momento ou para não responder ou participar, caso seja de sua vontade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome da pesquisadora:

Cíntia Hoffmeister Rizzi

Assinatura

Endereço

RS 030, KM 73, nº8490 – bairro Laranjeiras – Osório/RS

Telefone

(51) 999-993-479

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, que está vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada à Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Contato (51) 3308 3738 - E-mail: ética@propesq.ufrg.br

Osório, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para nutricionista

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Concepções sobre alimentação e práticas alimentares de crianças em escolas estaduais de Osório RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** de minha autoria, sob a orientação da Prof.^a Dar Maria Eunice Maciel, do Departamento de Antropologia Social da UFRGS com a finalidade de produzir uma dissertação de mestrado.

Você foi selecionada por ser a nutricionista responsável pela alimentação escolar da 11^a Coordenadoria Regional de Educação, podendo contribuir com informações que auxiliem na produção dos dados da pesquisa, e sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 11^a Coordenadoria de Educação/ SEDUC/RS nem com as escolas. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, seus objetivos, metodologia ou outras informações serão esclarecidas pela pesquisadora sempre que solicitada.

O objetivo deste estudo é investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças em duas escolas públicas de Osório, a partir do olhar antropológico, com a finalidade de compreender o que tais práticas podem revelar sobre o sistema de classificações presente em nossa sociedade, considerando as transformações que a alimentação vem sofrendo atualmente e que significados simbólicos e culturais podem ser revelados com a finalidade de contribuir com o debate sobre processos alimentares e políticas públicas para a alimentação escolar no Brasil. Além desse objetivo, a pesquisa pretende descrever processos de aprendizagem de hábitos e costumes alimentares (saudáveis ou não) e refletir sobre como podem ser construídas as memórias alimentares na infância a partir das conexões com os hábitos alimentares da cultura local e suas transformações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista em momento e com duração de sua conveniência. Você é livre para não responder às perguntas ou interromper a entrevista. Ainda, seriam realizadas observações no refeitório e sua contribuição será muito importante.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão armazenadas em local seguro durante cinco anos. Serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, caso seja de sua vontade. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (ocultamento do nome da escola e troca dos nomes dos participantes da pesquisa para proteger e preservar sua privacidade e identidade).

Os benefícios para os participantes da pesquisa são indiretos, visto que a pesquisa tem como foco conhecer as concepções e práticas alimentares de crianças na escola e os resultados da pesquisa podem contribuir para as discussões sobre políticas públicas de alimentação fornecendo subsídios para qualificar os serviços destinados a este público.

Quanto aos riscos em uma pesquisa qualitativa em Antropologia são mínimos. Se houver algum desconforto ou constrangimento em determinadas situações que a pesquisa possa vir a causar, a pesquisadora fará o possível para minimizá-los, tendo o cuidado e sensibilidade para não realizar atividades ou entrevistas que custem tempo demasiado e deixando o participante livre para sair da pesquisa a qualquer momento ou para não responder ou participar, caso seja de sua vontade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome da pesquisadora:

Cíntia Hoffmeister Rizzi

Assinatura

Endereço

RS 030, KM 73, nº8490 – bairro Laranjeiras – Osório/RS

Telefone

(51) 999-993-479

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, que está vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada à Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Contato (51) 3308 3738 - E-mail: ética@propesq.ufrg.br

Osório, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para responsáveis legais pelas crianças

Seu filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa **Concepções sobre alimentação e práticas alimentares de crianças em escolas estaduais de Osório RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** de minha autoria, sob a orientação da Prof.^a Dar Maria Eunice Maciel, do Departamento de Antropologia Social da UFRGS com a finalidade de produzir uma dissertação de mestrado.

Seu filho(a) foi selecionado por ser criança que consome a alimentação oferecida pela escola ou por consumir qualquer outro alimento em ambiente escolar. Sua participação pode contribuir com informações que auxiliem na produção dos dados da pesquisa, e sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento seu filho(a) e você podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 11^a Coordenadoria de Educação/

SEDUC/RS, com a escola e com o professor regente de sua turma. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, seus objetivos, metodologia ou outras informações serão esclarecidas pela pesquisadora sempre que solicitada.

O objetivo deste estudo é investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças em duas escolas públicas de Osório, a partir do olhar antropológico, com a finalidade de compreender o que tais práticas podem revelar sobre o sistema de classificações presente em nossa sociedade, considerando as transformações que a alimentação vem sofrendo atualmente e que significados simbólicos e culturais podem ser revelados com a finalidade de contribuir com o debate sobre processos alimentares e políticas públicas para a alimentação escolar no Brasil. Além desse objetivo, a pesquisa pretende descrever processos de aprendizagem de hábitos e costumes alimentares (saudáveis ou não) e refletir sobre como podem ser construídas as memórias alimentares na infância a partir das conexões com os hábitos alimentares da cultura local e suas transformações.

A participação de seu filho(a) nesta pesquisa consistirá permitir que a pesquisadora possa observar seu comportamento em relação à alimentação no refeitório e na cantina na hora do lanche e em participar de atividades junto ao professor em sala de aula, caso o mesmo concorde com tais atividades. Caso haja qualquer desconforto, constrangimento ou a criança sinta-se entediada durante alguma das atividades, ela é livre para não participar nem responder às perguntas e pode retirar-se da pesquisa quando desejar sem que isso lhe cause qualquer dano. Além desse Termo de Consentimento dos responsáveis legais, a criança também vai conceder seu consentimento em participar da pesquisa, expressando através de desenhos ou oralmente seu desejo em participar ou não.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão armazenadas em local seguro durante cinco anos. Serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, caso seja de sua vontade. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (ocultamento do nome da escola e troca dos nomes dos participantes da pesquisa para proteger e preservar sua privacidade e identidade).

Os benefícios para os participantes da pesquisa são indiretos, visto que a pesquisa tem como foco conhecer as concepções e práticas alimentares de crianças na escola e os resultados da pesquisa podem contribuir para as discussões sobre políticas públicas de alimentação fornecendo subsídios para qualificar os serviços destinados a este público.

Quanto aos riscos em uma pesquisa qualitativa em Antropologia são mínimos. Se houver algum desconforto ou constrangimento em determinadas situações que a pesquisa possa vir a causar, a pesquisadora fará o possível para minimizá-los, tendo o cuidado e

sensibilidade para não realizar atividades ou entrevistas que custem tempo demasiado e deixando o participante livre para sair da pesquisa a qualquer momento ou para não responder ou participar, caso seja de sua vontade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome da pesquisadora:

Cíntia Hoffmeister Rizzi

Assinatura

Endereço

RS 030, KM 73, nº8490 – bairro Laranjeiras – Osório/RS

Telefone

(51) 999-993-479

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, que está vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada à Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Contato (51) 3308 3738 - E-mail: ética@propesq.ufrg.br

Osório, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal

Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) para as crianças

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Concepções sobre alimentação e práticas alimentares de crianças em escolas estaduais de Osório RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**

Você foi escolhido por ser criança que come sua merenda na escola e sua participação é importante porque pode contribuir com informações que auxiliem na produção dos dados da pesquisa, e não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e isso não irá lhe causar nenhum problema junto à escola. Você pode perguntar qualquer coisa que deseje saber sobre a pesquisa sempre que quiser.

Essa pesquisa é importante, pois vai ajudar a entender como as crianças se alimentam na escola e isso vai contribuir o conhecimento das práticas alimentares de nossa sociedade. Além disso, a pesquisa pretende compreender como as pessoas aprendem a comer o que comem e do jeito que comem (processos de aprendizagem de hábitos e costumes alimentares) e refletir sobre como podem ser construídas as memórias alimentares na infância a partir das conexões com os hábitos alimentares da cultura local e suas transformações.

Sua participação nesta pesquisa consistirá permitir que a pesquisadora possa observar seu comportamento em relação à alimentação no refeitório e na cantina na hora do lanche e em participar de atividades junto ao professor em sala de aula, caso o mesmo concorde com tais atividades. Caso haja qualquer desconforto, constrangimento ou a vontade de não participar de alguma das atividades, você é livre para não participar nem responder às perguntas e pode retirar-se da pesquisa quando desejar sem que isso lhe cause qualquer problema.

Os benefícios para os participantes da pesquisa são indiretos, visto que a pesquisa tem como foco conhecer as concepções e práticas alimentares de crianças na escola e os resultados da

pesquisa podem contribuir para as discussões sobre políticas públicas de alimentação fornecendo subsídios para qualificar os serviços destinados a este público.

Quanto aos riscos em uma pesquisa qualitativa em Antropologia são mínimos. Se houver algum desconforto ou constrangimento em determinadas situações que a pesquisa possa vir a causar, a pesquisadora fará o possível para minimizá-los, tendo o cuidado e sensibilidade para não realizar atividades ou entrevistas que custem tempo demasiado e deixando o participante livre para sair da pesquisa a qualquer momento ou para não responder ou participar, caso seja de sua vontade.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome da pesquisadora:

Cíntia Hoffmeister Rizzi

Assinatura

Endereço

RS 030, KM 73, nº8490 – bairro Laranjeiras – Osório/RS

Telefone

(51) 999-993-479

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador informou meus pais/responsáveis que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, que está vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada à Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Contato (51) 3308 3738 - E-mail: ética@propesq.ufrg.br

Osório, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa (assinatura ou desenho)

Pai / Mãe ou Responsável Legal

Termo de Autorização Institucional (TAI) para a 11ª CRE

Foram selecionadas e convidadas duas escolas de sua Coordenadoria a participar da pesquisa **Concepções sobre alimentação e práticas alimentares de crianças em escolas estaduais de Osório RS no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** de minha autoria, sob a orientação da Prof.^a Dar Maria Eunice Maciel, do Departamento de Antropologia Social da UFRGS com a finalidade de produzir uma dissertação de mestrado.

Essas escolas foram selecionadas por oferecerem alimentação escolar aos alunos, podendo contribuir com informações que auxiliem na produção dos dados da pesquisa. Sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento a 11ªCRE pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, seus objetivos, metodologia ou outras informações serão esclarecidas pela pesquisadora sempre que solicitada.

O objetivo deste estudo é investigar como acontecem as práticas alimentares das crianças em duas escolas públicas de Osório, a partir do olhar antropológico, com a finalidade de compreender o que tais práticas podem revelar sobre o sistema de classificações presente em nossa sociedade, considerando as transformações que a alimentação vem sofrendo atualmente e que significados simbólicos e culturais podem ser revelados com a finalidade de contribuir com o debate sobre processos alimentares e políticas públicas para a alimentação escolar no Brasil. Além desse objetivo, a pesquisa pretende descrever processos de aprendizagem de hábitos e costumes alimentares (saudáveis ou não) e refletir sobre como podem ser construídas as memórias alimentares na infância a partir das conexões com os hábitos alimentares da cultura local e suas transformações.

As atividades previstas nas escolas são observações no refeitório e cantina, além de atividades programadas em sala de aula, caso os professores convidados julgarem interessante para o desenvolvimento pedagógico de suas próprias atividades e permitirem tais atividades.

O benefício para as escolas é a contribuição com o conhecimento científico sobre a temática da alimentação na escola, para as discussões sobre políticas públicas de alimentação, fornecendo subsídios para qualificar os serviços destinados a este público.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão armazenadas em local seguro durante cinco anos. Serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação, caso seja de sua vontade. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (ocultamento do nome da escola e troca dos nomes dos participantes da pesquisa para proteger e preservar sua privacidade e identidade).

A 11ª CRE receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome da pesquisadora:

Cíntia Hoffmeister Rizzi

Assinatura

Endereço

RS 030, KM 73, nº8490 – bairro Laranjeiras – Osório/RS

Telefone

(51) 999-993-479

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, que está vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada à Av. Paulo Gama, 110 -

Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060.

Contato (51) 3308 3738 - E-mail: ética@propeq.ufg.br

Osório, _____ de _____ de _____

Coordenadora Regional de Educação – 11ªCRE