

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNESP, CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÍVIA BERNARDES RODRIGUES

**A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL TRILHADA NOS
CAMINHOS DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: UM ESTUDO
PAUTADO NA PESQUISA-AÇÃO**

Presidente Prudente
2019

LÍVIA BERNARDES RODRIGUES

**A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL TRILHADA NOS
CAMINHOS DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: UM ESTUDO
PAUTADO NA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima.

R696e

Rodrigues, Livia Bernardes

A Educação Alimentar e Nutricional trilhada nos caminhos das Culturas da Infância: um estudo pautado na pesquisa-ação / Livia Bernardes Rodrigues. -- Presidente Prudente, 2019
193 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: José Milton Lima

1. Educação Alimentar e Nutricional. 2. Sociologia da Infância. 3. Culturas da Infância. 4. Educação. 5. Nutrição. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A EDUCAÇÃO NUTRICIONAL TRILHADA NOS CAMINHOS DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

AUTORA: LÍVIA BERNARDES RODRIGUES

ORIENTADOR: JOSÉ MILTON DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA

Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dra. LUIZA CRISTINA GODIM DOMINGUES DAS

Depto. de Educação / IB/Educatu - Unesp

Prof. Dra. MARIA LETICIA BARROS PEDROSO NASCIMENTO

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

Presidente Prudente, 20 de setembro de 2019

À todas as crianças que protagonizaram e construíram essa pesquisa

Cada um de nós tem o seu próprio jeito de ser, mas tudo o que foi feito só fizemos por que você ouviu a minha, e eu, a sua voz. Tudo o que dissemos sempre teve efeito, mas sobra um outro aspecto e o inverso do direito é a busca do desejo sem culpa [...] Cada um de nós tem um enorme respeito e após todo esse tempo que estivemos juntos você lutou por mim e eu por você. Tudo o que enfrentamos sempre demos um jeito tão nosso e é isso que eu adoro. O inverno é o silêncio, é quando a terra aguarda (Nando Reis, Só Posso Dizer)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais por serem colo, apoio, incentivo e amor incondicional. Obrigada por escolherem a mim e aos meus irmãos sempre. Obrigada mãe pelo café quente no meio do dia quando meus olhos marejavam de cansaço. Obrigada pela prosa descompromissada mãe. Obrigada por ouvir tantas vezes os desejos de uma menina-mulher sonhadora e, com isso, poder compreender a maneira como, hoje, eu leio o mundo e as pessoas que nele estão. Obrigada por acreditar em mim e, assim, me dar confiança para seguir em frente. Minha gratidão pai pela sua generosidade. Obrigada pela sua mão amiga sempre estendida em minha direção. Obrigada por ser meu porto seguro; por ser sempre aquele olhar dizendo “vai dar tudo certo; eu estarei sempre aqui”. A certeza de ir mais longe podendo voltar a todo instante me propulsionam. Sinto-me honrada por ter vocês em minha vida. Amo vocês do fundo do meu coração.

Aos meus professores. Obrigada por regarem o terreno fértil da minha mente e do meu coração e, assim, permitir que razão e humanidade florescessem abundantemente em mim. Para mim, professor não pode ser considerado gente, pois as “gentes” são revestidas de algo tão comum. Professor está muito distante do comum. Seu ofício os reveste de algo mágico; transformador; que dá força; que lança para frente. E eu tive a honra de ter destes, muitos.

Ao Professor Doutor José Milton de Lima. Obrigada por me apresentar um novo olhar para as crianças e para a infância. Obrigada por acreditar em mim quando eu ainda corria longe dos caminhos da Sociologia da Infância e, com isso, me possibilitar ser reconstruída. Sob o seu olhar atento, minha prática se transformou, bem como minha pessoa. Obrigada por me trazer mais sensibilidade, responsabilidade e a certeza de uma vida em prol das crianças.

À Universidade e aos órgãos de fomento (CAPES) por manter programas de tamanha qualidade e benefícios à população e a nós, pesquisadores. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todos os que partilharam suas infâncias comigo e me permitiram estar também nas deles. Obrigada por cada descoberta; por cada brincadeira; por cada travessura. Sou por que fomos e, assim, nos construímos como pessoas.

À EMEB Alice Couto de Moraes por me receber em seu espaço e abraçar a

pesquisa com todos os seus braços. Minha gratidão a toda a equipe escolar pela acolhida, confiança e possibilidades.

Aos meus amigos, familiares e amores. Obrigada por compreenderem as minhas tantas ausências e (des)compromissos nos últimos anos. Apesar de pouco compreenderem tamanha dedicação a algo tão “abstrato”, sei que o brilho nos meus olhos os convencia de que esse período de tamanha abdicção me enchia de vida; de esperança. Volto para vocês transformada, reconstruída e com a certeza de que tudo valeu à pena.

A Maristela, Márcia e Gabi. Obrigada por serem tão generosas nesse processo. Obrigada por acreditarem em mim e no meu trabalho. Obrigada por compreender os meus infinitos cansaços e por serem descanso quando eu não mais o tinha. Obrigada por serem parte de mim hoje e, assim, possibilitar que crescamos juntas em prol da infância. Que nosso caminho seja trilhado com ainda mais dedicação, amor, entusiasmo. As crianças merecem.

As crianças. Obrigada por colorirem o mundo. Obrigada por nos ensinarem a compreender o mundo de maneira tão leve. Obrigada por cada sorriso e por cada lágrima. Obrigada por despertarem em mim o afeto, o amor, a escuta, a humildade, a criatividade. Obrigada pela parceria que faz de nós melhores. Desejo que vocês encontrem adultos parceiros; que os compreenda; que os ame; que os ouça. E quando isso não for possível, que vocês encontrem essas possibilidades em seus pares. Assim, juntos, consigam lutar por um mundo onde as crianças sejam reconhecidas como protagonistas de suas histórias. Desejo, ainda, que vocês voem alto e muito longe. Quando isso não for possível, sonhem; desejem. O sonho nos leva para frente. Sonhar é alimentar a alma.

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água, pedra, sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios. Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse formato de canto. Porque não sou da informática. Eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios (Manoel de Barros)

RESUMO

Ao avaliarmos o cenário da infância contemporânea, do ponto de vista da saúde, é possível observar índices de sobrepeso e obesidade em escalas alarmantes. Os crescentes números colocam em pauta as medidas educativas utilizadas no desenvolvimento dos hábitos alimentares dessa população, uma vez que tais ações têm um impacto relevante no que tange ao desenvolvimento de práticas alimentares que permanecerão ao longo da vida. Embora a temática seja reconhecidamente essencial para a formação e manutenção de bons hábitos a longo prazo, poucas ações surtem o efeito esperado junto à população infantil pelo fato de muitas serem elaboradas fora do contexto no qual as crianças estão inseridas, ou seja, fora do contexto das culturas da infância. Dessa maneira, para que as intervenções contribuam na transformação da alimentação infantil, é preciso que elas sejam capazes de permitir às crianças significar a temática a partir de suas próprias perspectivas possibilitando, então, o desenvolvimento de uma autonomia nas suas escolhas alimentares. Assim, é por meio das culturas da infância que a criança cria sua identidade pessoal. Partindo deste princípio, a presente pesquisa tem como objetivo promover e avaliar a educação alimentar e nutricional na escola por meio de práticas pedagógicas apoiadas nas culturas da infância para favorecimento do processo de ensino-aprendizagem acerca da alimentação. A pesquisa foi desenvolvida com crianças de 4 a 4 anos e 11 meses matriculadas e frequentando uma Instituição Municipal de Educação Infantil, situada à Noroeste do Estado de São Paulo. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação e utilizou como procedimentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo. Os resultados evidenciaram o quanto as ações, apoiadas nos pressupostos da Sociologia da Infância, contribuíram positivamente nos hábitos alimentares das crianças no que diz respeito a ampliar os horizontes da alimentação. Assim, conclui-se que articular as áreas da nutrição, educação e infância é um significativo caminho na construção da identidade alimentar das crianças, pois favorece a ampliação da cultura alimentar já nos primeiros anos de vida.

Palavras chave: educação alimentar e nutricional; sociologia da infância; culturas da infância; educação; nutrição.

ABSTRACT

When evaluating contemporary childhood from a health viewpoint, obesity and overweight indexes are alarmingly high. Growing numbers put on the agenda educative measures used in developing this population's eating habits, since these actions are relevant in developing eating habits which will last a lifetime. Although this theme is recognized as essential for creating and maintaining long-term good habits, few of these practices are effective with children given that they are elaborated outside the context in which these children exist, outside childhood cultures. In this manner, for interventions to contribute in changing children's eating habits, they must be able to allow the child to give meaning to the theme from their own perspectives, thus allowing for the development of an autonomy in their eating choices. Therefore, it is through childhood cultures that the child creates their personal identity. With that in mind, this research aimed to promote and evaluate eating and nutritional education in a school through pedagogical practices supported by childhood cultures to favor the teaching-learning process focused on eating. This research was developed with children between 4 years and 4 years and 11 months at a Municipal Institution for children's education in the Northeast of the state of São Paulo. As a methodology, it used research-action and as data collection procedures, a semi-structured interview, participant observation, and field diary. Results show how actions based on the postulates of the sociology of childhood contributed positively in the children's eating habits regarding expanding their eating horizons. We then conclude that articulating the areas of nutrition, education, and childhood is a significant path to building children's food identity as it favors broader eating culture in the early years of life.

Keywords: eating and nutritional education; sociology of childhood; childhood cultures; education; nutrition.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL.....	20
2.1	Pensando caminhos: sociologia da infância e culturas da infância.....	20
2.2	O desenrolar das políticas públicas de saúde e educação: uma construção.....	33
2.3	Alimentação contemporânea e transição nutricional: agravos à saúde e o papel da educação alimentar e nutricional.....	38
3	METODOLOGIA.....	41
3.1	A pesquisa-ação como caminho norteador da pesquisa.....	41
3.2	O cenário: a escola.....	46
3.3	A observação participante e a entrevista semiestruturada: ferramentas propulsoras na construção do problema de pesquisa.....	52
4	A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA: CONSTRUINDO CONCEITOS APOIADOS NAS CULTURAS DA INFÂNCIA.....	65
4.1	O alimento vem do supermercado!.....	65
4.2	Horta: a grande casa nova.....	72
4.3	Quando a colheita chegar, onde os alimentos vão parar?.....	77
4.4	Telhas à mão, vamos à construção.....	83
4.5	O primeiro andar: quem mora lá?.....	86
4.6	Menor que o de baixo, maior que o de cima: quem se abriga no segundo andar?.....	91
4.7	Terceiro andar: onde a limpeza acontece.....	95
4.8	O esconderijo dos tijolos: quarto andar.....	101
4.9	O andar mais alto e o menor andar: o que há de morar lá?.....	107
4.10	O parque como esconderijo perfeito.....	115
4.11	A CULINÁRIA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO	120

DAS CULTURAS ALIMENTARES.....	
4.11.1 A receita da energia: pão de milho.....	121
4.11.2 Legumes no palito para um churrasco no bosque.....	133
4.11.3 Tijolos com pouco uso para uma construção singular.....	142
4.11.4 Toda sobremesa é “sujeira”? Não é não, meu senhor.....	148
4.12 GRAND FINALE: A CULINÁRIA COMO PROPULSORA DA INTERAÇÃO E O ENCONTRO DE GERAÇÕES NA ESCOLA.....	155
4.12.1 Crepe para a mascote-moradora do milharal.....	156
4.12.2 Da nossa horta para o mundo: um típico macarrão italiano para a turma beterraba.....	161
4.12.3 Farofa para a turma feijão: alternativas ao trivial.....	169
4.12.4 Longe de ser apenas um tempero: macarrão ao molho dela para a turma cebola.....	174
4.13 A PESQUISA NA PERSPECTIVA DOS PAIS: ENTREVISTAS EM RELATOS.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	189

INTRODUÇÃO

Minhas memórias de infância, quase sempre, me transportam para um local corriqueiro nos dias de hoje: a cozinha. As falas de minha mãe (re)afirmam o quanto eu pertencia àquele espaço ao relatar que, em cada retorno para casa após seus dias de trabalho, um novo e inventado prato a esperava. Experiências diversas consumiam, diariamente, sua despensa. Com isso, investidas passaram a acontecer a fim de conter meu entusiasmo e, conseqüentemente, atenuar o consumo dos insumos que, milimetricamente, ela calculava para não nos faltar nada ao longo do mês. Ainda assim, o universo das receitas, utensílios, ingredientes e a fusão de tudo isso me fascinava. As datas comemorativas eram, por mim, muito esperadas. Tinha, então, a chance de pedir uma pipoqueira ou uma máquina de fazer sorvete, entre outros. Entretanto, erros de percurso sempre “aconteciam”, pois o único presente que eu ganhava eram bonecas. Embora intrigada, a criatividade – típica da infância – logo arrumava uma solução. Minhas bonecas eram, então, transformadas em degustadoras de todas as preparações que, persistentemente, eu conseguia preparar. Tais lembranças afloram em mim o quão prazeroso sempre foi – e ainda é – estar imersa nesse universo. Dessa maneira, o transbordar de sentimentos tão afetivos pelos alimentos e seu preparo me levaram a escolha da minha primeira formação em nível superior: nutrição.

Claramente, o amor pela cozinha me conduziu na escolha profissional. Entretanto, ao adentrar a universidade observei uma infinidade de outras possibilidades, que iam muito além das minhas maiores expectativas em relação ao curso de graduação. Diante de uma grade curricular repleta de cálculos, bioquímica, anatomia, pareceres, diretrizes, análises, estudos de casos, elaboração de materiais e experimentações, somando-se a um profundo envolvimento e comprometimento com o que me era oferecido, o movimento de expansão da minha mente se tornou algo inevitável. A partir disso, os meus horizontes se abriram a infinitas possibilidades dentro da área da alimentação, mas – certamente – a educação não era uma delas.

Nesse cenário a graduação seguiu seu curso até que, em meados de 2006, uma disciplina começou a traçar o rumo da minha história. Com uma carga horária prática considerável os tópicos curriculares “Avaliação Nutricional I e II” nos possibilitou realizar um extenso trabalho na comunidade de Botucatu (SP). Com o intuito de contextualizar a teoria, fomos a campo para aferir a estatura e o peso dos indivíduos para, posteriormente, calcular o Índice de Massa Corpórea (IMC) e, então, classificá-los em: baixo peso, eutrofia, sobrepeso ou obesidade. A organização das atividades práticas englobadas pela disciplina foi feita de maneira que todas as faixas etárias fossem contempladas na coleta de dados –

crianças, jovens, adultos e idosos.

Quando as crianças foram nossa população alvo, a tabulação dos dados nos revelou algo preocupante e intrigante: a alta incidência de crianças com sobrepeso e obesidade. A partir disso, uma inquietação tomou conta de mim. Embora o levantamento de dados dessa natureza tivesse – e tem – sua relevância no que diz respeito a traçar o perfil das populações no que tange ao estado de saúde da sociedade, esse movimento – por si só – não é capaz de transformar realidades; quiçá provocar reflexões. Então, um questionamento invadiu minha mente: qual o papel social do nutricionista frente a essa realidade?

Esse incômodo me acompanhou até o sétimo semestre da graduação quando fui surpreendida pela disciplina de “Educação Nutricional”. De cunho social, a matéria consistia em desenvolver materiais de apoio para a execução de ações abordando o tema “Alimentação e Nutrição” junto à população a fim de promover a educação nutricional. Dessa maneira, o foco da disciplina voltava-se para ações que pudessem promover a educação no que tange a práticas nutricionais não satisfatórias. Logo, não houve – ao longo do seu percurso – uma imersão na área da educação a fim de que, os planejamentos e/ou desenvolvimentos das atividades – especialmente aquelas voltadas ao público infantil – se apoiassem em práticas pedagógicas. Neste contexto, então, meu discurso educacional começou a ser construído.

No decorrer da disciplina e posterior a ela, alguns projetos de Educação Nutricional em parceria com a Prefeitura Municipal de Botucatu (SP) me foram confiados. Estar com as crianças produzia uma afinidade mútua imensurável. Entre teatros de fantoche, receitas, hortas, jogos e desenhos a alimentação lhes era apresentada, mas com um distanciamento entre nós – adultos – e eles – crianças. Colocados em planos diferentes – crianças no chão e os adultos em cadeiras – as atividades aconteciam, em sua maioria, sob a perspectiva do adulto, ou seja, preparada para as crianças e não com as crianças. Assim, ainda que o interesse das crianças se mostrasse intenso ao que desenvolvíamos para eles, o déficit de bagagem pedagógica não nos permitia avançar. Tal fato só foi por mim percebido anos mais tarde.

Ao receber o título de nutricionista fui abraçada pela área de alimentação coletiva. O requinte de uma cozinha grandiosa como a da “terra da garoa” me seduziu e, por intensos dois anos, tive a oportunidade de reviver e aperfeiçoar todas as minhas experiências gastronômicas da infância em um restaurante. Diariamente, aprendia muito sobre ingredientes, temperos, técnicas, cortes, finalizações, sabores, aromas e texturas junto a uma equipe de, aproximadamente, cento e noventa cozinheiros(as) e aprendizes vindos de diversos cantos do país. Meu entusiasmo por algo tão corriqueiro e familiar para eles era recebido de maneira singular. Essa troca de saberes gerava em nós um encantamento mútuo. Foi então que, a partir

dessa vivência, eu comecei a reproduzir e criar minhas próprias receitas. Anos mais tarde, essa habilidade culminou no desenvolvimento de inúmeras receitas para Oficinas Culinárias, bem como para livros.

Paralelo a isso, cursei minha primeira pós-graduação lato-sensu com especialização em “Nutrição Clínica – Metabolismo, Prática e Terapia Nutricional” na Universidade Gama Filho (UGF), Central de Cursos São Paulo (SP). O curso trazia – no centro de seu escopo – as alterações metabólicas geradas pelas mais diversas situações nutricionais nas quais os indivíduos podem ser expostos ao longo de sua vida. No decorrer dos encontros, o trabalho de conclusão de curso foi tomando forma e caminhou para a análise das consequências da obesidade infantil na vida dos indivíduos no momento em que se atinge a idade adulta. Organizado a partir de uma revisão bibliográfica, o estudo trouxe à tona os impactos negativos que essa condição acarreta no que diz respeito ao desenvolvimento de doenças crônicas comprometendo – diretamente – a saúde e a qualidade de vida da população. Com isso, a minha inquietação prévia acerca da alta prevalência de crianças acima do peso ganhou corpo quando associada aos possíveis danos futuros – no que diz respeito ao desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis ocasionadas pelo desequilíbrio metabólico gerado pelo excesso de peso – que esses indivíduos poderiam vir a ter. A partir disso, o trabalho com Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na infância retomou o centro do meu eu profissional culminando em meu retorno ao interior de São Paulo.

O regresso às minhas origens me aproximou de uma escola privada que mantinha, em uma área anexa, uma horta. Nesse espaço, timidamente, acontecia um movimento com as crianças de plantar e colher alguns alimentos. Embora o local apresentasse uma infinidade de possibilidades, as ações aconteciam – geralmente – em momentos pontuais o que segmentava as descobertas e os processos. Sem um fluxo contínuo, as atividades acabavam tornando-se desconexas umas das outras, dificultando que o processo de ensino-aprendizagem fosse significativo para os estudantes. Nesse contexto, dei os primeiros passos profissionais na EAN com crianças em um espaço institucionalizado.

Os anos de atuação com EAN em escolas – ainda como estudante – permitiam que eu tivesse segurança no que diz respeito à maneira como eu conduzia minha prática profissional. Assim, ainda que a temática da educação, infância e crianças – como campo de conhecimento – se apresentasse para mim como solo desconhecido, existia uma relação positiva entre nós que possibilitava que o trabalho acontecesse. Desse modo, as ações caminharam até o dia que, após as férias escolares, eu entrei em uma sala de primeiro ano – idade próxima a sete anos – e solicitei às crianças que elaborassem uma redação contando como havia sido as férias.

Conforme eles iam concluindo a atividade, folhas e mais folhas chegavam até mim com desenhos, traços soltos e/ou ordenados que expressavam suas experiências, sem, entretanto, utilizar uma palavra. Busquei os olhos da professora da sala e, serenamente, eles me disseram que crianças naquela faixa etária não eram alfabetizadas. Logo, construir uma narrativa não estava dentro do escopo de atividades nas quais, pedagogicamente, eles estavam aptos a realizar. Neste momento, então, percebi que, embora eu tivesse experiência no trabalho de EAN com crianças, pedagogicamente eu estava muito distante da infância e de seus sujeitos.

Assim, com o objetivo de preencher a lacuna existente no campo da educação, permitindo que o meu discurso educacional migrasse do campo do senso comum para o campo científico, minhas buscas por formação se iniciaram. Embora essas buscas tenham sido intensas, descobri que o mercado não oferecia nenhum curso ou aperfeiçoamento para nutricionistas dentro da temática da educação articulado com infância. Decidi, então, partir para a área da educação propriamente dita, ou seja, para a Pedagogia. Cursei um programa de pós-graduação lato-sensu com especialização em “Educação Infantil – 0 a 5 anos” na Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente e, nesse momento, desconstruí muitas opiniões acerca da infância dando lugar a conhecimentos relacionados às crianças.

O curso de pós-graduação culminou em uma pesquisa – critério para a conclusão do curso – e, nesse momento eu tive a oportunidade de, pela primeira vez, pensar a educação nutricional nos caminhos da Sociologia da Infância (SI) – culturas da infância. Embora a especialização tenha transcorrido em meio a alguns percalços no que tange ao rigor metodológico escolhido – avaliando hoje – acredito que tenha cumprido seu papel no sentido de instigar a busca pelo conhecimento, bem como iniciar a desconstrução de muitos conhecimentos equivocados que trazia em minha bagagem.

Assim, a especialização me abriu as portas para o mestrado e, neste momento, eu tive a oportunidade de olhar para a minha prática, avaliá-la e, a partir de então, desenvolver a pesquisa dentro da temática a qual me proponho investigar: educação, nutrição e infância, porém partindo de uma construção teórica prévia com infinitas possibilidades de reflexão e trocas de experiências com colegas e docentes a ponto de ir “afinando” e/ou alinhando as ideias de maneira que a pesquisa esteja articulada do início ao fim. Com isso, fazer ciência dentro do campo da Educação ganhou um novo sentido. Adentrar o campo do conhecimento no que tange as normas e/ou regras para a produção científica se mostrou essencial para direcionar os rumos da pesquisa. Além disso, foi possível desconstruir o discurso “prático” ao passo que um outro – um tanto mais consistente – fosse tomando forma.

Já, ao olhar para a área da nutrição – temática na qual tenho o meu “berço” de formação –, é possível observar o quanto as discussões acerca da alimentação se fazem presentes no cotidiano das pessoas. Embora seja uma temática sob o efeito da moda na atualidade – alimentos vilões, alimentos milagrosos, infinitas dietas, proibições, restrições, entre outros – ela está interligada a problemas sociais de grande importância como a obesidade e suas repercussões metabólicas, por exemplo. A partir disso, é preciso tratar a boa alimentação a partir da aproximação entre discurso e realidade a fim de que se torne algo possível, palpável e real. Logo, a construção da alimentação saudável deve partir de pesquisas que aproximem teoria e prática no que diz respeito a “descomplicar” a temática. Uma vez que hábitos construídos e consolidados no início da vida têm maior chance de se perpetuar ao longo dela é preciso, então, iniciar a construção dessa articulação – teoria e prática acerca da temática da alimentação e nutrição – na infância.

Entretanto, trabalhar essa construção na infância exige muitos cuidados. Isso por que a criança, diferente do adulto, tem sua maneira própria e singular de inteligibilidade. Dessa maneira, é preciso se apropriar das concepções de criança que a contemporaneidade nos apresenta, bem como as maneiras como instigamos o movimento nos pensamentos dos pequenos a fim de que seja suficiente para mobilizar o intelecto, pois se não há essa mobilização, não há aprendizado. Então, como mobilizar as crianças uma vez que o papel do professor não deve ser apenas ensinar, mas planejar ações que levem os alunos ao aprendizado?

Entendo que qualquer área que atue com crianças, precisa dialogar com a SI de maneira que o processo de ensino-aprendizagem aconteça em consonância com as especificidades das crianças e das culturas infantis. Isso por que essa recente área de estudo – a SI – vai ao encontro da maneira pela qual as crianças simbolizam, internalizam e reproduzem elementos do mundo aos quais são expostas promovendo, então, o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, estar imersa na área da educação infantil em interlocução com a SI me possibilitou buscar embasamento teórico a fim de provocar nas crianças – sujeitos das minhas práticas – a mobilização intelectual, fundamental para que o aprendizado acerca da alimentação e nutrição aconteça efetivamente.

Entretanto, a ideia central da pesquisa não é sobrepor a educação sobre a nutrição ou vice e versa. Caminhamos para a união das duas áreas no sentido de se complementarem e juntas desfazerem as lacunas existentes tanto em uma como em outra. Dessa maneira, não pretendo – na presente pesquisa – trabalhar a nutrição e a educação de maneira esparsa, mas sim articular a nutrição com a educação através da SI, que nos propõe pensar a criança como

ator social e de direitos, bem como produtora de cultura – movimentando e transformando o contexto social no qual está inserida – e a infância como categoria social permanente, ou seja, sempre que houver crianças compondo a sociedade, haverá infância. Desse modo, olhar para a criança sob essa perspectiva é compreender a maneira como elas compartilham entre si ações ou hábitos produzidos por elas próprias e, assim, constroem suas culturas. Com isso, a presente pesquisa – apoiada na SI, bem como nas Culturas da Infância – pretende produzir conhecimento por meio de investigações e de interlocução com a prática.

Dessa maneira, a educação e a nutrição se articulam a todo o momento no decorrer da pesquisa. A nutrição – representada aqui pelos bons hábitos alimentares, bem como pela diversidade alimentar e cultural – se apresenta como o fim; o local onde se quer e/ou pretende chegar. Já a educação ocupa o meio, ou seja, o caminho para se chegar ao lugar onde novas possibilidades no campo da alimentação se encontram. Assim, o trilhar da pesquisa sob a perspectiva da educação é fundamental e para que, de fato, aconteça se faz necessário romper com o discurso prático que, por longos anos, me acompanhou, pois estava totalmente alheio às concepções de criança e infância que a SI nos apresenta. Buscar a educação como um meio de conduzir a alimentação infantil por novos e/ou diferentes caminhos foi, para mim enquanto nutricionista e pesquisadora, como abrir uma nova maneira de começar.

Em suma, o caminhar – ao longo da minha trajetória como nutricionista – me fez buscar na educação os caminhos para pensar a educação nutricional frente ao contexto social em que se insere o Brasil no que diz respeito à saúde das crianças. A transição nutricional que marcou o fim da década de 90 se caracterizou pela redução nos índices de desnutrição e aumento do sobrepeso e obesidade na população de maneira geral, inclusive na infância. Tal fato, desde então, fez com que o acompanhamento do perfil de saúde das crianças brasileiras fosse acompanhado frequentemente. Diante de índices crescentes ao longo dos anos, constatou-se, então, que a obesidade infantil havia se tornado um problema de saúde pública. A partir desse cenário, qual o papel do nutricionista no que diz respeito a ações que colaborem efetivamente com a prevenção e/ou a redução desse agravo de saúde na infância?

Levando em consideração a discussão explanada acima, a presente pesquisa, por meio da pesquisa-ação – método qualitativo de caráter etnográfico –, teve como objetivo geral analisar uma proposta de articulação entre nutrição, educação e infância e sua potencialidade para (re)pensar a EAN na escola no contexto das culturas da infância visando a formação de hábitos alimentares saudáveis. Especificamente, a pesquisa teve como objetivo: apresentar uma base teórica sobre concepção de criança e de culturas da infância pautada nos estudos científicos atuais, em especial da SI, com o intuito de tornar as vivências alimentares mais

próximas dos interesses e necessidades das crianças; compreender a percepção das crianças sobre hábitos alimentares e as suas mudanças ao longo do processo; sensibilizar as crianças para o consumo de alimentos *in natura*, ou seja, na sua versão mais natural possível; propiciar vivências no âmbito da Escola que possam colaborar para a construção de hábitos alimentares saudáveis na infância, a partir de situações lúdicas e interativas; e promover práticas educativas, abordando o tema dentro de pressupostos teóricos produzidos e selecionados, averiguando e observando os resultados – produções das crianças e diários de campo – da aprendizagem e do desenvolvimento de hábitos alimentares.

Construída com as crianças, essa dissertação traz, ao longo de suas páginas, a beleza e a singularidade do movimento da infância. Distante de um roteiro estruturado, cada voz, gesto e olhar observados ao longo do tempo em campo deram tom a esse emaranhado de dados que, sensivelmente, se organizam nas linhas aqui apresentadas. Optamos, então, por dividir tais linhas em quatro capítulos: 1 – Introdução; 2 – Nutrição, Educação e Infância: uma articulação possível; 3 – A pesquisa-ação: desbravando caminhos; e 4 – A Educação Alimentar e Nutricional na escola: novos horizontes. Optamos por apresentar os resultados junto às narrativas das práticas desenvolvidas, uma vez que os pressupostos teóricos que ancoram a presente pesquisa, bem como a metodologia escolhida para conduzi-la, evidenciam ser essa uma prática que valoriza a participação infantil no processo de construção do conhecimento aqui partilhado. Ressalta-se ainda que, o formato apresentado facilita a compreensão de todo o processo vivenciado na escola, além de ser natural entre os sociólogos da infância. Entretanto, ao final do quarto capítulo trazemos alguns resultados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os pais e/ou responsáveis.

O segundo capítulo, intitulado “Nutrição, Educação e Infância: uma articulação possível” é organizado em três subcapítulos. O primeiro deles propõe uma discussão acerca da obesidade infantil, apontando dados e possíveis agravos à saúde impulsionados por essa condição. O segundo subcapítulo traz uma construção histórica da articulação política acerca da saúde e educação frente às condições de saúde das crianças ao longo do tempo. O terceiro tópico encerra a abordagem teórica do capítulo, com o intuito de provocar um novo olhar para a criança e para a infância na contemporaneidade. Promover um olhar sensível para a infância, assim como elucidar aspectos que permitam compreender a criança nos dias atuais, são os pressupostos que conduziram a discussão.

Divido em três subcapítulos, o capítulo terceiro nomeado “A pesquisa-ação: desbravando caminhos”, nos apresenta, inicialmente, a escolha metodológica da presente pesquisa, desenvolvendo e conceituando suas etapas de desenvolvimento ao longo do estudo.

Além disso, apresentamos as ferramentas metodológicas utilizadas para a coleta de dados. Em um segundo momento, o cenário em que se desenvolveu o trabalho é apresentado e, por fim, os diálogos da observação participante são demonstrados por meio de uma construção que culminou na escolha e contextualização do problema de pesquisa.

O quarto e último capítulo traz, por meio de detalhadas narrativas, as atividades desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa, as crianças. Apoiados nos eixos balizadores das Culturas da Infância – ludicidade, fantasia do real, interactividade e reiteração –, os encontros apresentaram a temática da alimentação e nutrição sob o olhar atento às interações das crianças ao longo da prática – SI – contribuindo para a construção dos resultados da pesquisa. O capítulo se encerra com a análise dos relatos dos pais acerca das percepções do projeto em seus lares junto às crianças, que se apresentam como parte dos resultados.

Com entusiasmo e euforia as vivências – ao longo da pesquisa – foram recebidas pelas crianças. A cada encontro, uma nova descoberta. Assim, a história dos alimentos foi apresentada aos protagonistas da infância – desde o nascimento até sua maturidade, passando pelo cultivo e finalizada na culinária. Com o passar do tempo, a rejeição instantânea pelos alimentos oferecidos na merenda escolar deu lugar à curiosidade, seguida de alguns questionamentos: “O que é? Que gosto tem?”. Ainda que a resistência em provar se mantivesse em alguns momentos, o olhar para a comida começou a ser modificado. Os adultos participantes – merendeiras e professoras – descobriram novas maneiras de oferecer os alimentos às crianças – por meio da ludicidade – aceitando, entretanto, as recusas com tranquilidade, uma vez que se atentaram para o fato de que o indivíduo é a construção dos hábitos alimentares, isto é, ao longo da vida as preferências e restrições e/ou rejeições alimentares vão sendo descobertas pelos indivíduos e, assim, sua cultura alimentar vai tomando forma.

Dessa maneira, as experiências vividas no território escolar ao longo da construção do presente trabalho nos possibilitaram construir conhecimentos que, aqui descritos, almejamos ser motivador das práticas educativas através do desenvolvimento de um novo olhar para a condução de ações em EAN nas instituições de ensino. Um olhar que considere a criança como autor de sua própria história e a infância com espaço permanente na estrutura social.

2 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E NUTRIÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

2.1 Pensando caminhos: sociologia da infância e culturas da infância

É incômodo a gente ser pequeno. A toda hora tem que se esticar, levantar a cabeça. As coisas acontecem lá nas alturas, acima de nós. A gente se sente sem importância, desprestigiado, fraco, perdido. Talvez seja por isso que gostamos de ficar em pé ao lado dos adultos que estão sentados. Então, podemos ver os seus olhos (SZPICZKOWSKI, 2003, p. 45).

Durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas meros seres de natureza biológica, tendo sua autonomia existencial ignorada. Assim, ao fim do curto período de dependência física da mãe, estavam socialmente aptos a serem introduzidos, em plenitude, ao universo dos adultos. Com isso, a existência social das crianças não garantia que elas fossem vistas e/ou representadas por uma categoria do gênero humano diferenciada (ARIÈS, 1981; SARMENTO, 2004; NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008). Endossando essa ideia histórica de infância, Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p.5) argumentam que “a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica”.

Faz-se notar, então, que durante a Idade Média não havia lugar para as crianças no mundo. Segundo Ariès (1981), ao analisar a arte medieval, até por volta do século XII, desconhecia-se a infância. Essa ausência de espaço para a infância na sociedade da época é justificada, por muitos autores, por conta dos altos índices de mortalidade infantil, muitas vezes relacionados com a própria indiferença com que as crianças eram tratadas pela sociedade da época (ARIÈS, 1981; SZPICZKOWSKI, 2013). A ausência de espaço para a infância se estendia também ao campo do conhecimento. Poucas produções dentro das ciências sociais tinham como foco a criança propriamente dita. Investigadas, em sua maioria, na perspectiva da psicologia ou da pedagogia, a prioridade dos estudos, na verdade, estava nas famílias ou nas escolas. Assim, era evidente que a compreensão da infância, até pouco tempo, girava em torno de um grupo de sujeitos que caminham para a vida adulta, ou seja, a infância era compreendida como um período transitório – com início e fim – cujo objetivo central era preparar a criança para ser integrada à sociedade dos adultos (QVORTRUP, 2010).

No entanto, todas as crianças têm algo em comum: sua saída da infância. Por isso é preciso superar a postura social dos adultos frente à infância por meio da desconstrução do olhar que a suporta, devido à expectativa do que os seus sujeitos viriam a se tornar. Faz-se necessário ir além e abandonar o campo do “tolerar”, investindo na transformação da relação entre adultos e crianças a fim de – por meio dessas relações – propiciar, para ambos,

interações positivas. A partir disso, é possível pensar na criança por ela mesma, deixando de lado referências ao que ela se tornaria ao atingir a idade adulta, lidando com elas a partir do que são; das suas vozes (QVORTRUP, 2010).

Dar voz às crianças é dar visibilidade à infância. Logo, compreender que, enquanto houver crianças compondo as estruturas sociais, haverá infância é se distanciar da ideia de infância como um período preparatório que, da mesma maneira que se inicia, se finda. Estruturalmente a infância não tem um começo e um fim temporais. Não pode, portanto, ser compreendida como um período. Uma vez que o movimento de entrada e saída dos sujeitos que a compõe é constante, ou seja, ao passo que crianças deixam a infância, outras passam a integrá-la, ela se mostra como categoria permanente de qualquer estrutura geracional. Assim, compreender a infância na contemporaneidade é reconhecê-la como categoria social permanente (QVORTRUP, 2010).

Não há dúvidas de que a ideia de infância é moderna. Apesar de ter havido sempre crianças – “seres biológicos de geração jovem” (SARMENTO, 2004) – compondo a sociedade, nem sempre houve infância – “categoria social de estatuto próprio” (SARMENTO, 2004). Historicamente, a descoberta da infância teve início no século XIII. Entretanto, a consciência social da existência da infância começou a emergir apenas na Idade Moderna com o Renascimento, durante os séculos XV e XVI, fato observado por meio da iconografia do período. Embora o reconhecimento da existência da infância tenha seu marco inicial na Modernidade – Renascimento – os sinais do seu desenvolvimento tornaram-se particularmente mais expressivos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, passando a ter identidade própria a partir do Iluminismo ou “século das luzes” – XVIII – em que se buscava, por meio da razão, encontrar o melhor caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação (ARIÈS, 1981; SARMENTO, 2004). Dessa maneira, é possível afirmar que a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo que teve como ponto de partida o início da Modernidade e realizou-se na conjugação de vários fatores. Esse processo é tido como a Institucionalização da Infância (SARMENTO, 2004).

Ao tratar da institucionalização da infância, o primeiro, e decisivo aspecto a se ponderar é a criação das escolas – “instâncias públicas de socialização” (SARMENTO, 2004). Uma vez proclamada a escolaridade obrigatória – instituída pelo Estado em meados do século XVIII – a infância, pela primeira vez, se libertou do trabalho produtivo. Com isso, a escola, em suas primícias, relaciona-se com a construção social da infância (SARMENTO, 2004). O surgimento das escolas representa, ainda, um distanciamento – formal e seguro – entre crianças e adultos durante parte do dia. Dessa maneira, dá-se a “institucionalização educativa

da infância” (RAMIREZ, 1991 apud SARMENTO, 2004), visto que a instituição assume as exigências e deveres de aprendizagem das crianças.

O recentramento do núcleo familiar se apresenta como outro fator a ser considerado frente à institucionalização da infância. Uma vez que as crianças – até então sobre a companhia de criadas – passam a ser responsabilidade da família. O cuidado com os filhos e o estímulo ao seu desenvolvimento assumem o centro do seio familiar, o que faz emergir uma questão comum entre os agrupamentos familiares: as relações de afetividade. Com isso, os sentimentos e/ou olhares acerca dos sujeitos da infância se modificam, configurando a formação de um conjunto de saberes mais específicos sobre a criança, os saberes periciais. A partir desses saberes, se institui os padrões de “normalidade” frente a esses sujeitos, colaborando, então, para a criação de algumas visões que padronizam a forma de conceber a criança, enquadrando-as. Ou seja, esses conhecimentos sustentam a ideia de inclusão e/ou exclusão da criança a partir dos padrões da “normalidade”, pois definem os padrões de desenvolvimento intelectual, fisiológico e até moral. Claramente vinculados à ideia positivista que marcou a passagem do século XIX para o XX, tais conhecimentos promovem uma concepção equalizadora e evolutiva do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2013; ROCHA E FERREIRA, 1994; GOLDSON, 1997; BARBOSA, 2014).

Assim, a criação de tais regras configura a formação da norma social da infância, ou seja, a “administração simbólica da infância”. Considerada ainda produto da modernidade, trata-se da instauração de instituições e formulação de princípios e orientações que se norteiam pelo princípio da negatividade da infância, ou seja, negam ações, capacidades e poderes às crianças (SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2013). Esse conceito alcança um conjunto de normas que constroem e condicionam a vida das crianças na sociedade. São elas as responsáveis por “retirar” da criança seu caráter de criança, seu ofício de criança (SARMENTO, 2004). Com base nisso, sugere-se que, todo esse esforço normalizador e homogeneizador da infância culminou no “desaparecimento” ou na “crise social” da mesma, pois, por meio das transformações econômicas, políticas, culturais e sociais as quais as crianças foram expostas, novas circunstâncias e condições de vida – advindas da segunda modernidade – surgiram, corroborando para esse desfecho: o fim da infância. Entretanto, por meio dessas mesmas mudanças, um novo caminho se abriu para a criação da infância global, assinalada pela acentuada desigualdade, evidenciando que há várias infâncias dentro da infância global (SARMENTO, 2004; MARCHI, 2010).

Marcada por um complexo conjunto de rupturas sociais e associada ao capitalismo contemporâneo, a pós-modernidade, modernidade tardia ou segunda modernidade, apresenta

– no centro dessas rupturas – a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, o que levou, entre outras coisas, à criação de dispositivos de mercado em escala universal afirmando os EUA como única potência hegemônica do mundo. Esse conjunto de fatores culminou na globalização, cuja característica central está na integração econômica regida pelo capitalismo. Quando pensamos em infância, esse processo age essencialmente a partir de dois polos: a disseminação universal de uma ideia do que seja “o melhor interesse da criança” e a sugestão de que a globalização econômica gera na infância maior desigualdade (SARMENTO, 2001; SARMENTO, 2004).

Dessa maneira, a contradição entre esses dois polos – proteção às crianças e aumento das desigualdades sociais – coloca em questão a identidade contemporânea da infância evidenciada por Sarmiento (2002, p.32) “embora se tenha tido avanço nos direitos da criança, na escolarização, nas condições sanitárias, nos dispositivos de proteção e na esperança de vida, não se tornou mais fácil a vida das crianças, pelo contrário, são mais complexas suas condições de existência”, isso porque, como resultante do processo de globalização, o lugar social destinado a elas já não é o mesmo de antes, impactando o “ofício da criança”. A esse processo dá-se o nome de Reinstucionalização da Infância (SARMENTO, 2001; SARMENTO, 2004).

O encontro de mudanças centrais – a globalização da infância, a crise educacional e a transformação do mundo do trabalho – ocupam o cerne que configura a Reinstucionalização da Infância. No que diz respeito à disseminação mundial de “produtos para a infância”, a globalização da infância contribui, em um dos extremos, para a homogeneização da infância, ao passo que, em outro extremo, reforça-se a desigualdade, provocando, então, a heterogeneização da infância (SARMENTO, 2004).

Outro aspecto a se considerar em relação à Reinstucionalização da Infância é a crise educacional. Tal fato se deu por conta do choque cultural provocado pela escola da segunda modernidade, apresentando como estruturas do conflito a cultura escolar e as diversas culturas familiares provenientes das diferentes condições sociais e étnica dos estudantes. Em meio a este cenário, o mercado educacional foi ao encontro de ideias que salientassem uma escola autoritária, segregadora e seletiva cujo fundamento de suas políticas educativas se firmassem nelas. Como “pano de fundo” de tais transformações estava as correntes neoconservadoras. Tais tensões provocaram a fragilização das escolas no que diz respeito à sua missão como instituição, colocando em questão o seu papel quanto instância de integração social. A fim de dar sentido à atividade educativa e se colocando como instrumento de dever social, as escolas travaram um embate político-pedagógico (SARMENTO, 2004).

Ainda dentro das mudanças que deram origem à Reinstucionalização da Infância, está a transformação do mundo do trabalho. Quebrando o conceito de que a família é uma instituição alheia a problemas, tendo como atributo central a proteção e a promoção do desenvolvimento da criança, crescentes transformações estruturais atingem as famílias na segunda modernidade apartando-as de tais atribuições. Tais mudanças, que impactaram as estruturas familiares, relacionaram-se a monoparentalidade, a precocidade da maternidade, o aumento das famílias reestruturadas, o crescente número de lares sem crianças e o aumento de crianças encarregadas de funções reguladoras no espaço doméstico ou a “domesticação”. Com isso, a infância passa a ocupar um lugar problemático e crítico, marcado muitas vezes pelos maus-tratos e falta de afetividade ao invés de aconchego e acolhimento.

Nesse contexto, ressalta-se, ainda, a inversão de papéis no que tange a ocupação crescente de espaços fora do lar. As crianças são incentivadas a sair de casa ao passo que os adultos, cada vez mais, se encontram dentro dos lares em decorrência de questões como desemprego, licenças parciais de trabalho ou por conta de demanda de trabalho na categoria *home office*. Tal fato vai ao encontro da crescente migração das crianças dos lares para instituições controladas por adultos, culminando na vida institucionalizada da infância. Com isso, crianças são privadas de conhecer e reconhecer o sabor da liberdade – uma vez que não há tempo e espaço hábil para isso – emergindo, então, o não reconhecimento, por parte da criança, dos seus limites (SARMENTO, 2001; SARMENTO, 2004).

As mudanças no cenário da segunda modernidade citadas acima desempenharam função de extrema importância na Reinstucionalização da Infância. Entretanto, outro aspecto central gira em torno desse processo: a reentrada da infância na esfera econômica do sistema de mercado. Assim, no âmbito do *marketing* – tendo suas imagens associadas a bens de consumo – bem como pelo próprio consumo – através da produção, em larga escala, de produtos destinados especificamente ao público infantil – as crianças participam, ativamente, da economia a ponto de representar um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial. Tal fato contribui agressivamente para a globalização da infância. Entretanto, no que diz respeito à (re)entrada das crianças na esfera econômica, pode-se dizer que ela se apresenta como duas faces de uma mesma moeda. De um lado está a sua participação por meio do trabalho infantil e do outro, está relacionada à publicidade como o sujeito da promoção de produtos, bem como o consumidor propriamente dito (SARMENTO, 2004).

Nota-se, então, que as crianças são e não são importantes, ao mesmo tempo (LEITE FILHO, 2001). Consideradas pela sociedade, há anos e até os dias de hoje, como “quem ainda não é”, a história se incumbiu de construir diferentes concepções de criança ao longo do

tempo. A partir do início da modernidade ocidental, simbolizações da criança emergiram, denominadas imagens da criança pré-sociológicas. Concebida com potencialidade permanente para o mal, a imagem da criança má está associada ao controle, a fim de se evitar a anarquia social. Contrapondo-se à imagem da criança má, a criança inocente se institui na visão romântica de um ser inocente, belo e puro que naturalmente é bom, que é degenerado pela sociedade (SARMENTO, 2007).

Afastando-se do campo da natureza, as imagens das crianças começam a emergir frente ao campo do desenvolvimento. Vista na perspectiva do desenvolvimento em potencial, a imagem da criança imanente retrata a capacidade de obtenção da razão e da experiência como missão da sociedade, uma vez que concebe a criança como uma “tabula rasa”. Se opondo a essa ideia se encontra a imagem da criança naturalmente desenvolvida. Tida como o principal referencial no que diz respeito ao entendimento da criança no século XX, essa imagem rompe o cenário social no sentido de pensar a criança como um ser natural, que amadurece por meio de estágios de desenvolvimento. Essa imagem de criança culminou na influência de campos do conhecimento como a pedagogia, a área médica e social, bem como na relação criança e adulto. Por fim, a imagem da criança inconsciente remete à criança como figura de preditor do adulto (SARMENTO, 2007).

Contrapondo-se às imagens da criança pré-sociológicas, o conceito da criança sociológica é passível de interpretações a partir do mundo dos pequenos por meio de diferentes teorias sociológicas. Embora, historicamente, não apresentem a mesma influência social, a imagem da criança sociológica busca a desconstrução dos fundamentos que sedimentaram essas imagens históricas acerca da criança por meio de um conhecimento que promova, por meio do empenho, o resgate da infância (SARMENTO, 2007). Assim, é preciso olhar para a infância reconhecendo-a como uma categoria social de caráter geracional constituída por sujeitos capazes de interpretar e agir no mundo. Por meio dessa ação, são capazes de estruturar e estabelecer padrões culturais – as culturas infantis – constituindo, assim, o ponto mais importante no que diz respeito à diferenciação da infância (SARMENTO, 2007).

Na “contramão” da visão histórica construída sobre a infância – onde a criança era compreendida como um ser de natureza biológica (ARIÈS, 1981) – novas teorias sociais apresentam a criança como ator social e de direitos (SARMENTO, 2004) que participa ativamente na construção social da infância. Diferentemente das teorias tradicionais acerca desse período da vida, junto às quais as crianças são vistas apenas como “consumidores” da cultura produzida pelos adultos, as crianças têm a capacidade de se apropriarem, reinventando

e reproduzindo a sua própria cultura por meio de uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Assim, a criança deve ser considerada como produtor de história e cultura, pertencendo ao tempo presente, conforme Lima, Moreira, Lima coloca:

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Represente um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014. p.99-100)

A infância, então, é uma construção social e, em meio a isso, passa por transformações e mudanças. É um processo. E no decorrer deste processo, as crianças entrecruzam distintas culturas como, as familiares, as escolares, as midiáticas – aquelas difundidas pela mídia– e se colocam como atores e autores da relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo, “costurando”, nessas relações, seus mundos de vida. Tendo em vista tais fatos, é preciso dar-se conta de que há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças que caracterizam seus mundos como sendo heterogêneos.

Dessa maneira, é cada vez menos provável se tratar de “cultura” no singular (BARBOSA, 2014; BORBA, 2006; SARMENTO, 2013). Pode-se dizer, também, que as culturas construídas pelas crianças apresentam significações que, nem sempre os adultos reconhecem. Assim, não cabe afirmar que as crianças sabem menos que os adultos, mas que sabem coisas diferentes (FRIEDMANN, 2013), e essa identidade das crianças faz com que elas sejam capazes de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos, e sim às suas próprias culturas (SARMENTO, 2004).

As culturas produzidas por meio da sua própria capacidade são entendidas por “culturas das crianças”, “culturas infantis” ou “culturas da infância”. Elas representam a condição comum da infância e abrigam em si uma dimensão simbólica (SARMENTO, 2002). Pode-se dizer, então, que as culturas da infância são vinculadas à ludicidade, à interatividade, à fantasia do real e à reiteração, tão características da infância e representam a capacidade das crianças em construir intencionalmente e de maneira sistematizada modos de significação do mundo – modos esses tão distintos dos modos dos adultos no que diz respeito à significação e à ação (BARBOSA, 2014; SARMENTO, 2002; SARMENTO, 2004).

Ao compreender as crianças como agentes produtores de cultura, é possível que se dê a elas a devida importância no sentido de serem reconhecidas como protagonistas na elaboração de si mesmas e de suas culturas. Culturas essas baseadas na vida cotidiana dos pequenos e na diversidade dos mundos sociais em que eles vivem – não fechados ao universo

infantil, mas sim abertos e extremamente permeáveis – e fundadas a partir dos modos como participam desses mundos – naturais e simbólicos – com os quais interagem (BARBOSA, 2014). Assim, embora exista interação com os adultos, o modo como as crianças percebem e dão significado ao mundo é diferente do modo pelo qual os adultos o fazem. Isso se justifica pelo fato de que elas aparecem como participantes ativos na produção da cultura, em todos os espaços sociais, determinadas em aprender o mundo e dar a ele seus próprios significados – ressignificar a partir de suas próprias perspectivas – introduzindo então suas marcas a partir da reprodução interpretativa (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2011; BARBOSA, 2014).

Assim, as Culturas da Infância representam a maneira como diferentemente dos adultos, as crianças, a partir de suas formas singulares de inteligibilidade, simbolizam o mundo e exteriorizam a sociedade na qual estão inseridas. A partir disso, nota-se que há quatro traços das culturas da infância que as distanciam dos adultos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2002; SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2013).

O primeiro eixo norteador das culturas da infância é a interactividade. O ponto inicial da interação humana é compreendido ainda na concepção e continua durante todo o período gestacional – momento em que a mãe passa a se relacionar com o bebê construindo suas primeiras interações. Com o nascimento, esses momentos se ampliam estendendo-se aos demais integrantes da família, bem como às pessoas que convivem socialmente com os membros do núcleo familiar no qual a criança está inserida (WATANABE, 2017). Desse modo, o princípio da construção do comportamento social das crianças está na interação com os adultos (MONTEIRO, 2012).

Uma vez que relacionar-se com os adultos está no cerne das primeiras interações da criança, as impressões iniciais do mundo se dão na perspectiva deles. Por conta disso, é comum que os pequenos se deparem com situações e realidades diversas provindas da heterogeneidade própria do mundo e, por meio da interação, buscam compreender e/ou entender o contexto a elas apresentados. Dessa maneira, as interações proporcionam à criança vivências sociais essenciais na formação da sua identidade pessoal e social.

Vygotsky (2015) afirma que é por meio da interação que a criança entra em contato e se apropria de novos conteúdos sociais e culturais, internaliza-os e a partir disso se dá o desenvolvimento. Ou seja, a interação está intimamente ligada ao desenvolvimento. Para isso, em todas as atividades de caráter sócio cultural deve existir a figura do outro, o mediador. E é com o auxílio do mediador que os novos conteúdos vão sendo assimilados e internalizados, possibilitando o avanço do desenvolvimento infantil. Assim, é de especial importância que o

adulto mediador valorize essas vivências, pois possivelmente, será a partir delas que as crianças fundamentarão seus caminhos e escolhas (FRIEDMANN, 2013).

À vista disso, é evidente o papel da interactividade no desenvolvimento infantil a partir da ação do mediador. Entretanto, outro aspecto a ser considerado frente ao primeiro eixo norteador das Culturas Infantis. Antes mesmo da interação com o mediador, as crianças interagem e aprendem umas com as outras nos espaços entre si compartilhados. A partir das transformações sociais que emergiram na contemporaneidade, as crianças são expostas ao contato com sujeitos não pertencentes às suas famílias, bem como a outras crianças nos espaços institucionalizados, cada vez mais cedo (GARCIA, 2005). Tal fato as possibilita interagir com outras crianças e adultos, construindo relações.

Nessas relações, as crianças interagem entre si e assim as culturas de pares vão se estabelecendo, propiciando a elas modos próprios de significar o mundo. É por meio da interactividade com os pares que as crianças se fazem pertencentes ao mundo no qual estão inseridas, buscando compreendê-lo a partir da reprodução e reinvenção de seus cotidianos, superando medos e/ou experiências negativas. Essas experiências vivenciadas entre as crianças são fundamentais para a compreensão do mundo e, assim como a interação mediada pelo adulto, contribuem para o crescimento e desenvolvimento infantil, bem como para a construção do conhecimento (SARMENTO, 2004).

Entretanto, é preciso pontuar que a qualidade da interação proporcionada e/ou vivenciada pela criança é essencial para garantir um desenvolvimento pleno. Dessa maneira, é preciso que, no interior das escolas, estabeleça-se “[...] uma relação qualificada da criança com o adulto, na qual o último atua como um mediador privilegiado, criando assim condições para um processo de interlocução que garanta uma aprendizagem significativa e mais complexa” (LIMA, LIMA, 2013, p. 211). Observa-se, então, a importante missão que o mediador carrega consigo, isto é, explorar os momentos de interação com as crianças de maneira criativa e complexa, gerando o desenvolvimento significativo.

De acordo com Watanabe et al (2017), a interactividade é o elemento impulsionador da ludicidade. É por meio da interação das crianças com seus pares e com o meio, que o lúdico emerge em seus cotidianos. Associado a resolução de conflitos, as interações lúdicas possibilitam às crianças experimentar estratégias que solucionem seus problemas sem se expor a consequências negativas (MONTEIRO, 2012). Compreende-se, dessa maneira, a estreita relação existente entre a interactividade e a ludicidade (WATANABE, 2017).

Considerada o segundo eixo das culturas infantis, a ludicidade se mostra normalmente de forma não verbal, de maneira expressiva e "falando" por si própria e por meio do seu gesto,

o brincar. A ludicidade se expressa na maneira singular e única de cada criança em cada brincadeira que promove e/ou participa, apontando que a natureza interativa do brincar é um dos primeiros pilares que sustentam o fenômeno lúdico (SARMENTO, 2012; FRIEDMANN, 2013).

Por conta disso, a ludicidade representa um aspecto essencial das culturas infantis, pois se movimenta de forma autônoma, é inerente à criança e é ela quem demarca a alteridade entre crianças e adultos (SARMENTO, 2013). De acordo com FRIEDMANN (2013, p. 73), lúdico é um fenômeno que “nos faz 'dançar conforme a música': tem sua própria melodia, diferentes partituras e é tocado por inúmeras orquestras, cantado por todas as vozes do mundo”. Assim sendo, a brincadeira é para as culturas da infância um dos primeiros elementos fundadores, uma vez que, é nesse constante reinventar através da ação coletiva e da partilha, que a criança se socializa e aprende (BORBA, 2006/2007).

Entretanto, ainda que o elemento lúdico esteja, no campo teórico, em um lugar central no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, ainda nos dias de hoje experimenta-se a desvalorização do brincar nos cotidianos infantis. Compreendido como algo inato a toda criança, o brincar é posto, pela cultura adulta, como algo secundário na infância. Todavia, embora o elemento lúdico seja “natural” à infância, ressalta-se que a brincadeira não é inata à criança, mas sim, uma atividade a ser aprendida (WATANABE, 2017). Compreender esse aspecto referente ao brincar é essencial para nortear as práticas e/ou interações com as crianças, especialmente aos educadores que lidam com elas. A partir dessa compreensão, a brincadeira passa a assumir o seu real lugar na infância, possibilitando às crianças

“[...] vivenciar papéis sociais; aprender sobre si e sobre o mundo; criar, negociar e até burlar regras; permite expressar sentimentos, medos, anseios e desejos; possibilita a interação com outras crianças, com os pares e com os adultos; contribui para a construção e a (re)produção da cultura adulta e infantil” (WATANABE, 2017. p. 98)

Ainda que o papel da brincadeira esteja claro no que diz respeito à construção dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, do ponto de vista da educação formal, atividades que envolvem o brincar ainda são consideradas irrelevantes (BORBA, 2007). É notório como é preciso, no campo das ações, avançar no sentido de romper e/ou mudar “[...] as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança” (BORBA, 2007. p.33). É a partir da modificação da concepção da brincadeira que ela passará a ocupar o lugar

importantíssimo no cotidiano das crianças.

Compreender o valioso papel da brincadeira na infância é essencial para (re)pensar a organização da rotina da criança nas escolas, na família e/ou na sociedade. Entretanto, vale ressaltar ainda que a brincadeira é um processo e não um produto. Dessa maneira, brincar não deve se confundir ou se associar à figura de um objeto. Os brinquedos surgem em massa no mercado e, por vezes, afetam negativamente a brincadeira. Uma vez que produzidos em larga escala e em mundo globalizado, muitas vezes os brinquedos representam a uniformização e condicionamento do ato de brincar, tornando a brincadeira estereotipada, o que distancia a criança do real sentido do verbo (SARMENTO, 2004).

Durante a infância, as crianças buscam compreender o mundo no qual estão inseridas e, a partir disso, significam a seu modo as realidades que as cercam. Buscando ampliar o entendimento da realidade, as crianças se utilizam da linguagem imaginativa; a fantasia do real. Apontada por Sarmiento (2004) como o terceiro eixo das culturas da infância, o autor coloca que é por meio dessa fantasia que a criança cria sua visão de mundo e confere significado aos objetos e às coisas. Esse processo ocorre por meio da mistura e da confusão entre as situações cotidianas vivenciadas pelas crianças – aquilo que é verdadeiro e real – e o imaginário – o que é fantasioso. Isto é, o trânsito contínuo entre o real e o imaginário, as permite entrarem e saírem do mundo da fantasia e da realidade (BARBOSA, 2014; SARMENTO, 2002; SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2013).

Compreender a fantasia do real como uma forma de inteligibilidade das crianças é fundamental para romper com a ideia do imaginativo como fingimento e/ou dissimulação. A fantasia do real está para além dessa ínfima concepção. É por meio dela que as crianças participam de diálogos que

“[...] vão muito além de seus horizontes imediatos e aprendem sobre todos os tipos de entidades reais, visíveis, invisíveis e metafísicas [...] O pensamento imaginativo permite que a criança entenda os fenômenos de forma particular, mas não significa que as crianças sejam ilógicas, já que a fantasia não representa uma fase de irracionalidade a ser superada, a imaginação é uma linguagem primordial para a vida humana e é desenvolvida ao longo da vida” (HARRIS, 2005 apud MOREIRA, 2014).

Assim, o processo da fantasia infantil – compreendido pela transposição do real para o imaginário – possibilita à criança dar continuidade ao jogo da vida, uma vez que a partir desse processo transforma situações reais – por vezes muito dolorosas frente a sua capacidade de aceitação – em situações cabíveis de compreensão por parte delas (SARMENTO, 2002;

SARMENTO, 2004).

A partir desses aspectos, nota-se o papel do imaginativo infantil no que diz respeito ao desenvolvimento e crescimento da criança. Então, faz-se necessário que os educadores favoreçam tempos e espaços na escola, que contemplem o imaginativo infantil e proporcionem aos pequenos experiências significativas “[...] que corroborem com a liberdade experimental das crianças, que permitam que elas aprendam a estar na linguagem e a usufruir do seu poder inventivo” (MOREIRA, 2014. p.17). É preciso garantir uma nova pedagogia no que diz respeito ao trabalho na infância; uma pedagogia que contemple a criança em sua totalidade e a partir de aspectos significativos para elas (MOREIRA, 2014).

Em relação ao quarto eixo, o autor coloca como elemento a reiteração ou “não literalidade”. Ele aponta que o tempo da criança é recursivo, ou seja, ela une os tempos – passado, presente e futuro – e esse tempo é continuamente renovado, reinvestido de novas possibilidades, capaz de ser repetido e reiniciado a qualquer momento. Esse tempo se revela tanto no plano sincrônico, por meio da reinvenção e/ou recriação contínua de situações e rotinas, como no plano diacrônico, com a transmissão feita das crianças mais velhas às mais novas de maneira ininterrupta de jogos e rituais, o que permite que toda infância se reinvente, recrie e comece tudo de novo (SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2013; LIMA, LIMA, 2014).

Ao compreender o tempo da criança, nota-se como a sua concepção se distancia da ideia de tempo do mundo dos adultos. O tempo que norteia o cotidiano dos adultos é o tempo cronológico, ou seja, aquele que marca compromissos, agendas e reuniões; que faz ter pontualidade; que propõe uma rotina que se repete cíclica e diariamente a partir de uma sucessão de acontecimentos. Na mitologia grega, o tempo Chronos¹, isto é, aquele que limita; que faz a delimitação dos tempos (FURLAN, 2018).

Ainda que o tempo Chronos represente mais assertivamente o momento vivenciado pela sociedade na contemporaneidade, o tempo Kairós² também tem o seu espaço no mundo dos adultos. Com a ideia de movimento, Kairós aparece como um complemento a Chronos. Representado pela decisão; pela melhor oportunidade para realizar a ação; quando e como usufruir de cada oportunidade, o tempo Kairós se une ao tempo Chronos no direcionamento dos acontecimentos do mundo dos adultos, sendo para eles a melhor representação do presente, isto é, não se confunde com passado e, tão pouco, com o futuro (KOHAN, 2004; POHLMANN, 2006; FURLAN, 2018).

¹ Ver KOHAN, 2004

² Ver KOHAN, 2004

Em oposição ao tempo Chronos e ao tempo Kairós, está o tempo Aiôn³. Em grego, Aiôn significa “sempre”. Medido pelo prazer, pela intensidade, Aiôn não representa um tempo numerável, cronológico e/ou sucessivo. Esse tempo, em sua denominação, se aproxima ao tempo da vida humana; ao tempo intenso que se vive. Aiôn é uma criança que brinca. Aiôn é o tempo intenso e prazeroso. Aiôn é o tempo da criança (KOHAN, 2004; FURLAN, 2018). Tempo esse que se difere do tempo dos adultos. Tempo esse que precisa ser compreendido pelos adultos para que a condução do mesmo nas escolas, contemple as crianças e não as enquadrem na lógica adultocêntrica de gerir o tempo. Diferente disso, a educação continuará a enquadrar as crianças na lógica da produção e da competitividade minando nelas o entusiasmo, a criatividade e o potencial de fazer emergir o novo. A escola passa, assim, a ser agente supressão ao passo que o seu papel é ser instituição de expansão.

Ao apreciar a discussão até aqui, nota-se que o trabalho com crianças na contemporaneidade é indissociável da apropriação das concepções de infância e criança que a Sociologia da Infância nos apresenta. Entretanto, ao olharmos para as instituições de Educação Infantil, observa-se que, muitas vezes a criança é vista na perspectiva de quem ainda não é. Isso se dá pelo fato de que a sociedade é pensada pelos adultos e para os adultos. Assim, é possível observar o reflexo de tal fato, no que diz respeito às condutas estabelecidas frente à criança.

Nos dias de hoje, percebe-se que há dois modelos estabelecidos de escola: aquele que visa a antecipação, em miniatura, das práticas de escolarização do ensino fundamental por meio da reprodução das referências e dos modelos da escola elementar, o que a caracteriza como espaço de imitação do mundo dos adultos; e aqueles que partem do respeito à criança, uma vez que têm claro que a infância é um tempo de constituição do ser por meio da interatividade, do desenvolvimento de diferentes formas de ser e de estar no mundo, tendo como elemento norteador a brincadeira e a imaginação, fazendo com que essas instituições trabalhem o desenvolvimento infantil por meio de múltiplas linguagens, que vai muito além de ler e escrever apenas (AHMAD, 2009). Assim, é possível afirmar que a sociedade, incluindo a escola, frequentemente esquece que a criança deve ser vista como um ator social e que, inerente a ela está a novidade, o que a torna pertencente a uma geração que faz renascer o mundo por meio da sua capacidade de reinventar. Dessa maneira, a infância deve ser encarada como um entre-lugar, um espaço entre dois modos – o que é declarado pelos adultos e o que é inventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois mundos, o passado e o futuro. E este

³ Ver KOHAN, 2004

lugar é socialmente construído e constantemente renovado pela ação coletiva das crianças (SARMENTO, 2004).

Na escola, a criança vai estabelecer seu primeiro contato com refeições fora de casa. Esse contato pode expor a criança a alimentos que, até então, não faziam parte de suas refeições diárias, como doces, balas, bebidas de alto valor calórico e baixo valor energético e outras guloseimas. Sabendo disso e levando em consideração o fato da escola ser um espaço bastante significativo e privilegiado e que influencia diretamente na promoção da saúde, é importante pensar a escola como um veículo fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação, que irá se estender pelo resto da vida.

Por esse motivo, a escola deve proporcionar um ambiente favorável à vivência de saberes e sabores, contribuindo para a construção de uma relação saudável do educando com o alimento. Trabalhar a educação nutricional no ambiente escolar dentro dos contextos das culturas da infância é fundamental para estimular a formação de hábitos alimentares saudáveis. Vale ressaltar que a infância é a melhor fase para modificar hábitos alimentares incorretos com sucesso, devido à grande facilidade em assimilar, seguir exemplos e desenvolver atitudes.

Em suma, a infância é um estágio da vida de extrema importância e singularidade, pois é neste momento que se dá a formação de hábitos que podem se manter por toda a vida, incluindo a alimentação. Ao apresentar a temática nessa fase da vida, por meio do desenvolvimento de práticas educativas—que emergem da Sociologia da Infância e suas culturas—, que permitam a participação e interação das crianças, é possível construir um olhar transformador para a alimentação, bem como uma nova perspectiva social para a consolidação das ações de EAN nas escolas.

2.2 O desenrolar das políticas públicas de saúde e educação: uma construção

Ao revisitar o percurso histórico que engloba o nascimento e o desenrolar das políticas públicas acerca da alimentação, observa-se que a década de 30 marcou os primeiros movimentos políticos que deram forma à temática no Brasil. Dentro de um contexto de fome e desnutrição, a Lei 185 de 14 de janeiro de 1936 (BRASIL, 1936) fixou o salário mínimo com o intuito de que tal remuneração fosse suficiente, entre outras coisas, para garantir uma alimentação adequada aos trabalhadores, por meio da compra de alimentos essenciais. Entretanto, o valor fixado não se fazia suficiente para garantir esse direito. Foi então que, em 1940, criou-se o Serviço de Alimentação e Previdência (SAPS) – Lei nº 2.478 de 05 de agosto

de 1940 (BRASIL, 1940) – que tinha como atribuições principais fornecer refeições aos trabalhadores por meio da criação de refeitórios nas empresas.

A fim de ampliar as ações no campo da alimentação, em 1945, estruturou-se, na esfera federal, a Comissão Nacional de Alimentação (CNA). Considerando a desnutrição o maior problema de saúde pública do Brasil na época (BRASIL, 2009a), a CNA estabelece, em 1952, o Plano Nacional de Alimentação que, dentre muitas demandas, cria a Comissão da Merenda Escolar (CME). Embora a CME tenha sido criada em 1952, sua implantação ocorreu três anos após a data de sua criação devido à falta de recursos – Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955 (BRASIL, 1955).

Em meados de 1967 o país passa por um momento de mudança radical no que tange às relações entre Estado e sociedade (BRASIL, 2009a) e, então, o SAPS é extinto. As políticas públicas acerca da alimentação começam a ser repensadas e, em 1972, a CNA é extinta e dá lugar ao Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) que muda o foco da maneira como se encarava, até então, os problemas associados à alimentação e nutrição. O INAN propõe corrigir tais problemas deixando de lado o cunho assistencialista das propostas até então. Ou seja, as ações estariam, a partir deste momento, voltadas para a identificação das causas a fim de promover ação sobre elas e não apenas agir sobre as consequências. Tal medida faz com que as políticas de alimentação e nutrição no país avançassem muito (BRASIL, 2009a).

Nessa mesma direção, caminha a evolução da CME. Desde sua implantação, o programa ganha forças e se expande. Em 1979, a CME passa a ser denominada como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e, até os dias de hoje, é considerado um dos mais efetivos e abrangentes programas de distribuição de alimentos em funcionamento no mundo (BARROS, TARTAGLIA, 2003).

Entretanto, a falta de comprometimento político faz com que o INAN enfraqueça e, no período de 1990 a 1992, os programas de alimentação e nutrição recuam por conta da grande desestruturação a qual são submetidos, levando à extinção da maioria deles no país (BRASIL, 2009a).

No ano seguinte, 1993, cria-se o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) e, no mesmo ano, o governo – em sua esfera federal – publica o mapa da fome. A partir disso, o Estado assume o compromisso de combatê-la e, em 1995, cria o Programa Comunidade Solidária – Decreto nº 1366 de 12 de janeiro de 1995 (BRASIL, 1995) – a fim de coordenar ações voltadas ao combate da fome e da pobreza.

Em 1997, o INAN é extinto e cria-se a Coordenação Geral de Políticas de Alimentação

e Nutrição (CGPAN). No ano de 1999, sob coordenação do CGPAN, é elaborada a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) – aprovada pela CNA em 06 de maio de 1999 – firmando, então, o compromisso do Estado, por meio do Ministério da Saúde, no combate à fome e à escassez alimentar. Entretanto, o contexto social da época faz emergir outra realidade no que tange à alimentação. A abertura do mercado de alimentos por conta da globalização apresenta uma nova realidade social: os males causados por uma alimentação inadequada e suas consequências, como o – sobrepeso e a obesidade. Dessa maneira, o Estado se dá conta de que, além de incluir em sua agenda ações para solucionar os problemas e as carências detectados ao longo da história, mas que efetivamente não foram erradicados até o momento, é preciso ações que minimizem as consequências da má alimentação (BRASIL, 2009a; BARROS, TARTAGLIA, 2003).

Dessa maneira, o fim da década de 90 foi marcado por um processo denominado transição nutricional, caracterizada pela redução dos índices de desnutrição e aumento do sobrepeso e da obesidade (BRASIL, 2013), e a progressão deste processo tem sido detectada não só na população adulta, mas também em crianças e adolescentes (FAGIOLI, 2007). Vários autores chamam a atenção para os altos índices de obesidade na infância (SOQUEIRO, 2013; VIEIRA, CARVALHO, 2015; BONÉ, BONITO, CALDEIRA, 2015; GARISO, 2014; COSTA, 2012). Corroborando com tais dados, o Ministério da Saúde, através do Guia Alimentar para a População Brasileira, aponta que, no Brasil, uma em cada três crianças é acometida com excesso de peso (BRASIL, 2014).

Assim, o processo de transição nutricional apresenta um marco histórico nas políticas públicas de alimentação e nutrição no Brasil, uma vez que suas consequências podem trazer sérios danos à saúde das crianças já que é a principal causa de hipertensão arterial nessa população; pode acarretar problemas ortopédicos – traumas nas articulações devido ao excesso de peso; aumento das chances de desequilíbrio dos níveis de colesterol – diminuição do colesterol bom (HDL) e aumento do colesterol ruim (LDL) – colocando em risco a saúde do coração; desencadeia alterações na função pulmonar – redução geral do volume pulmonar – acarretando cansaço e fadiga; e aumenta as chances de desenvolver diabetes (ESCRIVÃO, et al., 2000).

Em 2003, cria-se o Programa Fome Zero tendo em seu escopo de projetos o PNAE. O programa prevê o atendimento complementar de todos os alunos matriculados na Educação Básica abrangendo as três esferas do Governo – Federal, Estadual e Municipal – segundo os princípios do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (BRASIL, 2008; BRASIL, 2014). Entretanto, a oferta de uma alimentação

equilibrada e saudável não garante que os educandos se apropriarão dela, visto que, o ato de se alimentar inclui diversos fatores – culturais, pessoais, sociais, econômicos – que interferem no consumo e/ou escolhas dos alimentos.

Por esse motivo, em maio de 2006, a Portaria 1.010 institui as Diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de Educação Infantil, Fundamental e Nível Médio das redes públicas e privadas em âmbito nacional e têm como uma de suas primícias o fato de que a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica, devendo estar inserida no contexto curricular (BRASIL, 2006). Tendo em vista a importância da temática, uma das diretrizes do PNA – a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) – ganha força e, em junho de 2009, a Lei Nº 11.947 é sancionada, passando a incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem, perpassando pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional – Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Art. 2º, inciso II – (BRASIL, 2009c). A EAD passa, então, a compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2009b).

É evidente, então, que o enfrentamento do cenário atual no que diz respeito aos problemas associados à alimentação e à nutrição tem na promoção de práticas alimentares saudáveis sua estratégia vital. Tendo em vista a urgência em se implantar ações nessa direção, em 2012, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e em parceria com os Ministérios da Saúde e da Educação publicou o documento intitulado “Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas” (BRASIL, 2012). O documento tem como objetivo central a melhora da qualidade de vida da população através de ações públicas que contemplem desde os processos de produção de alimentos até o seu consumo, passando pela distribuição e abastecimento.

De grande abrangência no que diz respeito à Educação Alimentar e Nutricional (EAN), o documento faz referência ao nutricionista como sendo o profissional desejável para aplicar as ações no âmbito das Políticas Públicas, pois aponta que “Enquanto disciplina e campo de prática, a EAN integra o currículo obrigatório dos cursos de graduação em Nutrição” (BRASIL, 2012, p.37). Embora esse profissional seja o mais adequado para a realização das ações de EAN, o documento faz apontamentos quanto à sua formação levantando alguns pontos que evidenciam uma lacuna entre as áreas da nutrição e educação. “Na formação do Nutricionista em nível de graduação e pós-graduação há desafios relacionados à insuficiência de métodos de ensino específicos para a EAN; número

insuficiente de práticas; financiamento reduzido destinado à pesquisa; dificuldades de articulações entre campos do conhecimento como a sociologia e a antropologia da alimentação, a ética e a filosofia; escassa utilização de referenciais teóricos da área de pedagogia e educação; dificuldade em tornar a EAN “transversal” no projeto pedagógico; fragilidade nas articulações entre ensino, pesquisa e extensão; número insuficiente de docentes com formação específica e experiência em EAN; pouca produção científica e estudos de impacto” (BRASIL, 2012, p. 37-38).

O documento ainda coloca como parte de sua conclusão que “a estrutura curricular não responde ao contexto e desafios atuais e há necessidade de se repensar tanto esta formação específica como os projetos político-pedagógicos com base nos desafios apresentados” (BRASIL, 2012, p.38). Tendo em vista a discussão apresentada acima, como é possível articular ações de EAN nas escolas sem levar em consideração a lacuna existente entre as áreas de educação e nutrição?

Diante do aumento expressivo da obesidade no Brasil e no mundo, e as repercussões metabólicas dessa condição no impacto à saúde da população, bem como a urgência de aproximar as áreas de nutrição e educação (BRASIL, 2012) a fim de encontrar um caminho que olhe para a prevenção do problema, em 16 de maio de 2018, a Educação Nutricional foi incluída como tema transversal no currículo da Educação Básica por meio da Lei 13.666. Ela altera, assim, o texto da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Ainda que a inclusão da temática no cotidiano das instituições de ensino represente um passo importante na prevenção e/ou controle da obesidade, a maneira como se propõe o desenvolvimento dessas ações nas escolas promove o distanciamento das áreas de educação e nutrição. Isso porque o texto da legislação nomeia o professor como sendo o responsável por desenvolver as ações de EAN junto aos alunos sem citar nenhuma articulação junto aos nutricionistas para pensar as atividades no interior das escolas.

Dessa maneira, para que práticas de EAN fluam é preciso que nutrição e educação se encontrem, se comuniquem e, se complementem. Assim, além do sólido conhecimento na área da ciência da Nutrição, é preciso que o nutricionista desenvolva suas ações de EAN na perspectiva da Educação e esta deve ser pensada a partir dos contextos sociais e históricos nos quais os educandos estão inseridos. Como, então, pensar Educação Infantil na contemporaneidade? É preciso questionar concepções ultrapassadas e se apropriar da concepção de criança proposta pela Sociologia da Infância e também dos documentos oficiais, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de que as práticas não sejam equivocadas.

2.3 Alimentação contemporânea e transição nutricional: agravos à saúde e o papel da educação alimentar e nutricional

Nas últimas décadas, a população brasileira, experimentou grandes transformações sociais que resultaram em mudanças no seu padrão de saúde e consumo alimentar. Essas transformações ocorreram em resposta ao desenvolvimento econômico, à industrialização e urbanização, bem como à globalização dos mercados. Tais fatos implicaram em mudanças na economia alimentar de todo o mundo, acarretando alterações no padrão alimentar de toda a população. Um maior consumo de alimentos excessivamente ricos em energia – alimentos ultraprocessados como, biscoitos, refrigerantes, guloseimas em geral e *fastfood* –, mas sem carga nutritiva considerável, fez emergir, no cenário de saúde mundial, doenças crônicas como obesidade, diabetes melito, doenças cardiovasculares, hipertensão, entre outras (PHILIPPI, 2009).

As mudanças apontadas acima corroboraram para a redução progressiva da fome e da desnutrição, ao passo que se observa o aumento vertiginoso da obesidade em todas as camadas da população. A esse fenômeno dá-se o nome de transição nutricional e o seu impacto na população mundial é notório, podendo ser observado quantitativamente em um recente relatório divulgado pela *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO, 2019). A pesquisa aponta que entre 2005 e 2018 houve uma redução de 2,4% na prevalência de desnutrição na população da América do Sul, o que significa que 5,8 milhões de pessoas deixaram essa condição no hemisfério sul americano ao passo que a obesidade progrediu em todas as faixas etárias dentro do mesmo período (FAO, 2019).

No Brasil, a progressão da transição nutricional tem sido detectada não só na população adulta, mas também em crianças e adolescentes. Nos últimos anos, a prevalência de obesidade em crianças e adolescentes cresceu na maior parte dos países, constituindo um dos mais significativos problemas nutricionais da atualidade (LAMOUNIER et al., 2009). De acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2008-2009) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde, o número de crianças (5 a 9 anos) e adolescentes (10 a 19 anos) acima do peso no país apresentou um aumento importante, principalmente na faixa etária entre 5 e 9 anos (IBGE, 2010). Em 2011, a *International Association for the Study of Obesity* (IASO) publicou dados referentes à obesidade na infância em âmbito mundial. No Brasil, 23,1% e 21,1% de meninos e meninas entre 7 e 10 anos aparecem com excesso de peso e obesidade, respectivamente (IASO, 2011).

Em concordância com tais dados, um recente estudo (EZZATI, 2017) levantou a prevalência de obesidade global no período de 1975 a 2016. Os resultados são alarmantes. Entre as meninas o aumento foi de 4,9%, saltando de 0,7% em 1975 para 5,6% em 2016. Já no grupo dos meninos o aumento foi de 6,9%, ou seja, saiu de 0,9% em 1975 para 7,8% em 2016. Com isso, estima-se que, em 2016, 124 milhões de crianças e adolescentes estavam obesos ao redor do mundo. Ainda que discussões acerca dos danos ocasionados pela obesidade ocorram incessantemente, sua prevalência cresce assustadoramente. Dados da FAO (2019) revelam que, até 2018, 171 milhões de crianças de até 9 anos de idade apresentavam excesso de peso, representando 26,5% da população mundial nessa faixa etária. Assim, estima-se que houve um aumento de 47 milhões de crianças com sobrepeso no mundo entre 2016 e 2018 (EZZATI, 2017; FAO, 2019).

O processo de transição nutricional é marcado pela diminuição da prevalência de doenças transmissíveis e pelo aumento das doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT), apontando para um novo cenário de problemas relacionados à alimentação e à nutrição (FAGIOLI, 2007; PHILIPPI, 2009; LAMOUNIER et al., 2009; PNAN, 2011). Tendo em vista os danos ocasionados por esse processo é preciso olhar para as suas raízes e reconhecer nelas possíveis caminhos para iniciar um movimento de controle e/ou combate à obesidade.

A principal causa da obesidade em crianças e adolescentes está no desequilíbrio entre a ingestão de alimentos e o gasto calórico. Há um incentivo à superalimentação – as crianças são instigadas a ingerir excessivamente, acima de suas necessidades metabólicas. Destaque-se também o aumento no consumo de alimentos refinados em oposição à alimentação mais primitiva e rica em fibras. Dessa maneira, pode-se dizer que se trata de uma doença que envolve fatores genéticos, psicológicos e psicossociais, mas que também está ligada a hábitos, sobretudo dietéticos, atividade física e sedentarismo, além de cultura (LAMOUNIER et al, 2009).

Desse modo, pode-se perceber que a obesidade é uma doença cada vez mais comum, cuja prevalência já atinge proporções epidêmicas, sendo o principal fator de risco para o desenvolvimento de DCNT e Síndrome Metabólica (SM) (OLEVATE et al, 2011). De acordo com a Organização Mundial de Saúde, os fatores de risco mais importantes para a morbimortalidade relacionada às DCNT são: hipertensão arterial sistêmica, hipercolesterolemia, ingestão insuficiente de frutas, hortaliças e leguminosas, sobrepeso ou obesidade, inatividade física e tabagismo (WHO, 2002). Cinco desses fatores de risco estão relacionados à alimentação e à atividade física e três deles têm grande impacto no

aparecimento da SM (SBC, 2005).

A SM é um transtorno complexo representado por um conjunto de fatores de risco cardiovasculares usualmente relacionados à deposição central de gordura e à resistência à insulina (SBC, 2005; OLEVATE et al, 2011), podendo ser caracterizada pela presença de três ou mais dos seguintes fatores de risco: hipertensão, hiperglicemia, elevados níveis de triglicérides (TG), baixos níveis de lipoproteína de baixa densidade (HDL-C) e gordura (STEELE, 2008).

A ocorrência da SM em crianças e adolescentes está associada ao risco aumentado de doenças cardiovasculares, problemas psicossociais, metabolismo anormal de glicose, distúrbios hepáticos e gastrointestinais, apneia do sono, complicações ortopédicas (OMS, 2004) e distúrbios no desenvolvimento motor (PAZIN, 2007). Além disso, a SM adquirida na juventude, assim como seus riscos à saúde, tende a persistir na vida adulta (OMS, 2004; NYBERG, 2011; MORAES, 2009).

Dada a escala do problema e as limitações no tratamento (SOUZA et al., 2007), a adoção precoce por toda a população de estilos de vida relacionados à manutenção da saúde, como dieta adequada e prática regular de atividade física, preferencialmente desde a infância, é componente básico da prevenção da SM. A melhora dos hábitos de vida deve, ainda, contemplar a redução de lazer passivo (televisão, jogos eletrônicos, atividades em computadores, etc). Vale ressaltar que a implantação de programas educativos que abordem as medidas preventivas em escolas, clubes, empresas e comunidades, também pode contribuir para a prevenção da SM (SBC, 2005). Dessa maneira, a Educação Alimentar e Nutricional tem papel fundamental na prevenção dos agravos à saúde relacionados a má alimentação, uma vez que possibilita à população construir seus hábitos alimentares a partir de melhores e mais conscientes escolhas.

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa-ação como caminho norteador da pesquisa

A presente pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil sob o CAAE 86877018.0.0000.5402 e desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Básica, situada a noroeste do Estado de São Paulo, no município de Araçatuba. A unidade escolar atende cerca de 300 crianças entre 2 e 5 anos em regime parcial. Durante o período escolar – manhã: das 7h às 11h; tarde: das 13h às 17h – as crianças recebem duas refeições, um lanche ao chegar e, próximo ao horário de saída, o almoço ou o jantar. A presente pesquisa foi desenvolvida com crianças de 4 a 4 anos e 11 meses representadas por quatro salas da etapa I da instituição de ensino. Para fins de pesquisa, as quatro professoras envolvidas no estudo serão denominadas como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D, que representam, respectivamente, Etapa IA, Etapa IB, Etapa IC e Etapa ID. A escolha da idade dos sujeitos da pesquisa se deu pelo fato de que essa fase é marcada pelo início da busca pela independência – justificando o aumento de rejeições alimentares nesse período –, bem como, a construção dos próprios hábitos alimentares e sua autonomia (SBP, 2015).

[...] essa idade que ele está agora – 4 anos – é mais difícil, pois eles começam a ter opinião própria; eles começam a ter os gostos; então, assim, não é tudo que você oferece, por mais que você oferece, ele já é mais seletivo; não é tudo que ele aceita. Então, eu acho que é um pouco mais difícil. Envolve mídia – eles veem alguma coisa na televisão, né?!; envolve as avós – por que ele fica a maior parte do tempo com a avó também. Então, eu não consigo ficar o tempo todo acompanhando como está (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

Experiências anteriores (RODRIGUES, LIMA, de LIMA, 2016) influenciaram a escolha metodológica da presente pesquisa. Ela buscou, por meio de intervenções práticas e de ações, transformar uma situação problema – dentro da temática central “educação nutricional e alimentar na infância”, mas definida especificamente junto aos sujeitos participantes da pesquisa em sua fase exploratória – dentro de um contexto institucional, a escola. De caráter qualitativo, a metodologia empregada no presente trabalho foi a “pesquisa-ação”, em que a ação é gerada no próprio processo de investigação.

Lewin (1965) coloca que a pesquisa-ação consiste em um processo empírico que tem com o objetivo principal intervir na prática no sentido de provocar a transformação por meio da identificação da necessidade de mudança, bem como o levantamento de possíveis soluções. Dessa maneira, tal processo é uma ferramenta metodológica capaz de aliar teoria e prática por meio de uma ação que visa à transformação de uma determinada realidade. Assim, a método

em questão, consiste na resolução de um problema coletivo dependente do envolvimento cooperativo ou participativo de participantes e pesquisadores, ou seja, possui caráter participativo uma vez que o envolvimento das pessoas na problemática investigada é absolutamente necessário (THIOLLENT, 1947).

Tripp (2005) define a metodologia como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática”. O mesmo autor aponta que a solução dos problemas ocorre em quatro fases pertencentes ao ciclo básico da investigação-ação, conforme figura abaixo (Figura 1). As fases se “comportam” como uma espiral que se inicia, se repete, vai e volta sempre num movimento cíclico que acontece ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sem que seja possível prever seu desenrolar antecipadamente. Suas etapas e repetições serão “orquestradas” e/ou conduzidas pelos rumos, pelas formas que a pesquisa for tomando no contexto em que estiver inserida.

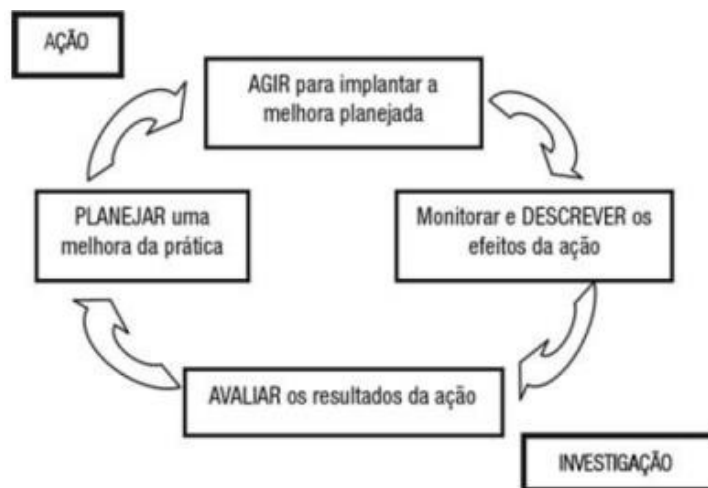


Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação
 FONTE: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada, observação participante e diários de campo. Ao tratar a temática da entrevista em pesquisas sociais, Selltizer al (1974) faz uma provocação: Quer saber particularidades acerca do sujeito? Pergunte a ele. Assim, a entrevista se coloca – na pesquisa social – como uma ferramenta metodológica de caráter flexível no que diz respeito às possibilidades de aproximá-la de um momento de diálogo. Dessa maneira, ainda que a entrevista seja organizada a partir de um roteiro com questões pré-definidas, tal fato não implica na exclusão de outras demandas que, porventura, surjam no decorrer da articulação

verbal entre entrevistador e entrevistado (SELLTIZ et al, 1974; SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2010). Com isso, é possível, ao longo da exposição das indagações, repetir perguntas e/ou reorganizá-las a fim de propiciar ao entrevistado maior compreensão acerca dos questionamentos apresentados, bem como a possibilidade de se introduzir novas indagações quando se faz necessário esclarecer o sentido de alguma resposta. Fizemos uso dessa ferramenta metodológica a fim de construir o cenário alimentar dos sujeitos da presente pesquisa nas suas diversas dimensões: familiares, comportamentais e culturais (SELLTIZ et al, 1974).

Com um objetivo claro, a construção da entrevista semiestruturada se deu em um formato de roteiro aberto, cujas perguntas dialogavam, a todo o momento, com a fala dos entrevistados, cumprindo o seu papel como procedimento de pesquisa (SELLTIZ et al, 1974; SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2010). No desenvolvimento da dissertação, as entrevistas aconteceram em dois momentos: o primeiro se deu simultaneamente à fase exploratória e envolveram as famílias dos sujeitos da pesquisa – crianças matriculadas e frequentando as etapas I da instituição de ensino – tendo como objetivo contextualizar a realidade alimentar das crianças e famílias atendidas pela escola. A comunidade escolar, nesse primeiro momento, também passou pela entrevista a fim de compreender a maneira como os adultos que, diariamente, estavam em contato com as crianças lidavam com a alimentação e de que maneira isso era reproduzido aos pequenos. Em um segundo momento, as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas ao término das atividades decorrentes do projeto a fim de avaliar a eficácia da pesquisa. Os relatos obtidos em ambos os momentos de aplicação das entrevistas foram avaliados qualitativamente contribuindo para a construção do problema da pesquisa, também como parte dos seus resultados e, ainda, para a compreensão da tratativa da alimentação escolar no contexto adultos x crianças, no interior da instituição de ensino.

Considerada um instrumento básico da pesquisa científica (SELLTIZ et al, 1974), a observação se apresenta como uma das mais importantes fontes de informações de pesquisas qualitativas em educação (VIANNA, 2007). Diante da sua relevância no que tange à coleta de dados em pesquisas sociais, a observação participante foi contemplada nas ferramentas metodológicas utilizadas na presente dissertação. Em um primeiro momento, a observação participante teve como objetivo alcançar a permissão do grupo de sujeitos que compunham a escopo da pesquisa (CORSARO, 2011) a fim de minimizar os possíveis vieses apresentados (VIANNA, 2007) como a alteração de comportamento das crianças frente a presença do pesquisador em campo ou o fato do pesquisador ser absorvido pelo grupo de crianças como um membro do mesmo, uma vez que ele mergulha no campo, possibilitando que a pesquisa

acontecesse em parceria com as crianças, uma vez que o pesquisador se torna sujeito integrante do grupo, observa e influencia a ação (VIANNA, 2007; CORSARO, 2011). Entretanto, “ao observador não basta simplesmente olhar” (VIANNA, 2007, p.12). É preciso compreender o que se vê sistematizando os processos humanos vivenciados por meio de registrados nos diários de campo (SELLTIZ et al, 1974; VIANNA, 2007).

“[...] O melhor momento para registro se localiza na duração do acontecimento” (SELLTIZ, 1974, p. 236). Assim, ao longo da pesquisa, as observações decorrentes dela foram organizadas em Diários de Campo. Precedendo a fase exploratória, cada uma das quatro professoras envolvidas na pesquisa receberam um Diário de Campo. Assim, os registros das educadoras deram origem aos Diários de Campo 2, 3, 4 e 5 das Professoras A, B, C e D, respectivamente. Elas registravam, essencialmente, observações do grupo sob sua responsabilidade, ou seja, cada um dos diários dizia respeito a um grupo composto por, no máximo, 25 crianças.

Inicialmente, eles eram um instrumento para que elas tomassem notado comportamento alimentar do grupo de crianças das quais eram responsáveis, auxiliando a pesquisadora na construção da problemática da pesquisa. Posteriormente, eram levadas em consideração, as informações no que diz respeito ao comportamento, falas, gestos, brincadeiras e relatos dos pais dos respectivos grupos e que eram compartilhados em momentos de atividades escolares com as famílias. As anotações das professoras foram essenciais tanto no delineamento da problemática apresentada pelo grupo como um todo, quanto no impacto da pesquisa em cada grupo isoladamente.

A pesquisadora também se utilizou do instrumento ao longo de todo o projeto, desde a fase inicial ou exploratória. Organizado por datas, os Diários de Campo apresentavam, inicialmente, narrativas acerca de situações observadas e que eram relevantes para a construção da problemática da pesquisa. Posteriormente, os dados coletados foram reorganizados e, por meio de sua interpretação, o problema da pesquisa ganhou corpo. Ao final da execução de todas as ações junto às crianças, os relatos contidos nos Diários de Campo foram novamente interpretados e aproximados de cada momento vivido ao longo de toda a extensão do projeto. Dessa forma foi possível construir diálogos da pesquisa com as crianças e também com parte dos resultados encontrados.

Vale ressaltar que, a validade científica da metodologia empregada no estudo está intimamente ligada aos diagnósticos da situação antes e depois das ações – entrevistas semiestruturadas e observação participante – assim como o registro detalhado dos acontecimentos no decorrer da pesquisa por meio da construção dos diários de campo. A

observação participante fez parte de todo o processo, consistindo na intensa descrição da realidade a fim de contribuir na construção dos resultados.

O desenrolar da pesquisa-ação no presente estudo, se deu por meio de etapas, como nos sugere Thiollent (1947):

Etapa 1: A fase exploratória – primeiro diagnóstico do campo de pesquisa. Consistiu no levantamento de dados acerca da população investigada, bem como o contexto social no qual se inseria. Essa fase teve duração de 30 dias que antecederam o início das intervenções a fim de que as crianças se acostumassem com a figura do pesquisador evitando e/ou amenizando a influência da presença do mesmo na alteração comportamental dos sujeitos da pesquisa durante a execução do projeto e da coleta de dados. Tornar o pesquisador membro do grupo também foi objetivo da fase exploratória.

Etapa 2: Formulação do problema – a partir da fase exploratória, nesta fase se definiu, com maior precisão, os rumos a partir do qual a pesquisa se desencadeou.

Etapa 3: Construção de hipóteses – a partir da definição dos problemas (etapa 2) e entrevistas semiestruturadas com as famílias, formulou-se atividades pedagógicas com o tema “alimentação” apoiadas nas culturas da infância como possíveis soluções a esses problemas.

Etapa 4: Realização do seminário. Como se trata de uma pesquisa com condução individual, esta etapa não foi contemplada.

Etapa 5: Seleção de amostra – as ações estabelecidas na presente pesquisa englobaram o coletivo e não o individual. Assim, essa etapa não foi contemplada no decorrer do estudo.

Etapa 6: Coleta de dados – a coleta de dados se deu por meio de diários de campo, observação participantes e demais registros como fotos e áudios.

Etapa 7: Análise e interpretação dos dados – esta etapa se deu a partir da discussão e interpretação dos dados e resultados obtidos. O alinhavar dos resultados partiu dos embasamentos teóricos sobre a temática abordada na pesquisa.

Etapa 8: Elaboração do plano de ação: a partir do problema central levantado na fase 1, elaborou-se um plano de ação a fim de possibilitar a resolução do problema. Assim, essa fase teve como função auxiliar a concretização da pesquisa-ação, pois a partir do plano de ação planejou-se e avaliaram-se as ações no que diz respeito a sua eficácia.

Etapa 9: Divulgação dos resultados – por ter a participação ativa como característica central, a divulgação dos resultados do estudo para a população alvo da investigação se deu no decorrer da própria pesquisa. Já para setores externos interessados na temática, se deu e/ou dará por meio de canais apropriados como congressos, seminários, periódicos, entre outros.

As etapas descritas anteriormente seguiram uma ordem sequencial no tempo parcial,

ou seja, tiveram um ponto de partida, denominado etapa inicial chamada de fase exploratória e um ponto de fechamento e encerramento, a divulgação dos resultados. Entretanto, as fases contidas entre o início e o fim, ou fases intermediárias, não apresentaram ordem cronológica, uma vez que a metodologia aplicada – pesquisa-ação – tem como característica a flexibilidade, ou seja, o vaivém entre as demais fases, que são construídas ao longo das intervenções por meio de respostas obtidas da população investigada e das quais o pesquisador só teve acesso no decorrer do processo de estudo (THIOLLENT, 1947; TRIPP, 2005).

A intervenção foi feita por um período de 7 meses, a partir do término da fase exploratória. A abordagem foi realizada por meio de práticas e vivências elaboradas a partir do eixo central – sociologia da infância e culturas da infância – com o tema estabelecido durante a construção do problema junto aos sujeitos da pesquisa na fase exploratória: a rejeição por alimentos de origem vegetal.

Os encontros foram realizados semanalmente e tinham duração média de 30 a 50 minutos. Participaram da pesquisa cerca de 100 sujeitos divididos em 4 grupos de, no máximo, 25 crianças. Sendo assim, as atividades desenvolvidas com as crianças foram replicadas quatro vezes, possibilitando a vivência proposta por cada uma delas aos quatro grupos de sujeitos participantes da pesquisa – etapa IA, etapa IB, etapa IC e etapa ID. O professor responsável pela turma participava do desenvolvimento de todas as atividades propostas, bem como estava munido de um Diário de Campo para anotações.

3.2 O cenário: a escola

Olhar o contexto social no qual estamos inseridos. Essa foi a prerrogativa para a escolha do local da pesquisa. Situada a cerca de três quilômetros da minha residência, com um verde muro vivo de encher os olhos, havia uma escola. Vozes entusiasmadas corriam freneticamente pelos seus corredores e espaços quando adentrei o local. Com um abraço, a diretora me recebeu e, conforme meus pés avançavam para o seu interior, fui descobrindo que a proximidade geográfica era um pequeno detalhe diante do projeto de escola que estava diante de mim.

Fundada em setembro de 1962, com o nome “Recanto Infantil do Bairro Paraíso”, o papel inicial da instituição era assistir crianças de 2 a 6 anos enquanto seus responsáveis trabalhavam. Na época, as crianças ficavam juntas sob os cuidados de quatro funcionárias.

Em 1965, com a troca da direção escolar, as crianças passaram a ser divididas por faixa etária formando as primeiras turmas seriadas da instituição – maternal, jardim I, jardim II e pré-escola. Nessa ocasião, professores passaram a compor o quadro de colaboradores da escola. O então, “Recanto Infantil do Bairro Paraíso” passa a ser o “Parque Infantil do Bairro Paraíso”. O nome se manteve até 1980 quando, o prefeito em exercício, alterou o nome para o utilizado atualmente a fim de prestar homenagem à sua tia, Alice Couto de Moraes.

O caráter assistencialista acompanhou a história da instituição por muitos anos. Foi só em 2002, após um intenso rodízio de gestores, que o papel da escola começou a ser definido com mais clareza passando a priorizar atividades de cunho pedagógico e não mais assistencialistas. Ao assumir a direção escolar, a Professora Carmem Silvia Bressan da Rocha voltou o seu olhar para a formação continuada de sua equipe. A partir de 2003, leituras, capacitações, cursos e simpósios eram oferecidos e/ou incentivados entre os professores, tornando o fazer pedagógico prioridade da escola. Além disso, o uso de apostilas deu lugar a uma nova proposta pedagógica, uma metodologia: a Pedagogia dos Projetos.

Baseado em *Reggio Emilia*, e aplicado na Creche da Carochinha – USP Ribeirão Preto, a Pedagogia dos Projetos busca quebrar paradigmas por meio da transformação do conceito de educação para criança pequena. Assim, por meio dessa proposta pedagógica a criança pequena é entendida como sujeito competente (valorização da criança), uma vez que “é capaz de pensar o mundo em que se vive e de estabelecer relação e diálogo com seu tempo e espaço, assim como elaborar teorias provisórias” (Projeto Político Pedagógico, 2005). A partir disso, é possível repensar a ação pedagógica do professor que se transforma em educador, e este, em educador competente.

Com isso, para a diretora escolar, esse novo olhar para a educação das crianças pequenas era uma oportunidade de desenvolver o trabalho em equipe, agregar grandes conhecimentos às crianças e à toda a equipe escolar, bem como superar novos desafios oriundos de cada novo projeto. Desde a sua implantação, em 2003, a Pedagogia dos Projetos norteia a prática pedagógica da escola. A cada ano, um tema é escolhido e trabalhado transversalmente ao currículo escolar.

No início de cada ano, o tema é apresentado às crianças e anunciado aos pais (imagem 1). A partir da temática escolhida – que acontece na última reunião de planejamento do ano entre diretor, gestor, professores e auxiliares – as crianças fazem a eleição da mascote da sala. Tendo como papel fundamental a construção da identidade de um grupo, a figura da mascote surge no ambiente coletivo (escola) com o intuito de auxiliar a criança a “[...] sentir-se parte de um determinado grupo, único e diferente dos outros [...]” (ROSSETTI-FERREIRA, 2003).

Assim, por meio da figura da mascote as crianças se reconhecem entre si em meio a um ambiente heterogêneo.

Inicialmente, os pequenos levantam uma lista de mascotes possíveis. A professora toma nota de todos eles e organiza a eleição, adaptando o momento a cada faixa etária. No dia da eleição, cada criança dá seu voto à mascote pelo qual sente mais afinidade e, ao final, os votos são computados pela professora e, então, define-se a mascote da sala para o ano letivo (imagem 2). Após a definição, as mascotes são confeccionadas em pelúcia, recebem um nome e, no “Sarau Cultural” é apresentado para toda a escola. Cada sala tem, então, a sua mascote. Além de representar o tema do projeto do ano, a mascote fica em sala com as crianças e, aos finais de semana, vai para a casa de uma criança definida por sorteio. Ao final do ano letivo, a mascote terá visitado a casa de todas as crianças do grupo cumprindo, então, o seu papel pedagógico.

Além disso, todas as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo giram em torno do tema anual escolhido, tendo como ferramentas do processo de aprendizagem pesquisas, imersões práticas, rodas de conversa, música, contação de histórias e assembléias. A implantação da Pedagogia dos Projetos busca “[...] valorizar a criança pequena que é entendida como sujeito competente, porque é capaz de pensar o mundo em que vive e de estabelecer relação e diálogo com seu tempo e espaço, assim como de elaborar teorias provisórias. Isto nos leva a repensar a ação pedagógica do professor que se transforma em educador, e este, em educador competente” (trecho extraído do Projeto Político Pedagógico da EMEB Alice Couto de Moraes, 2015).



Imagem 1 – Projeto anual é anunciado na escola

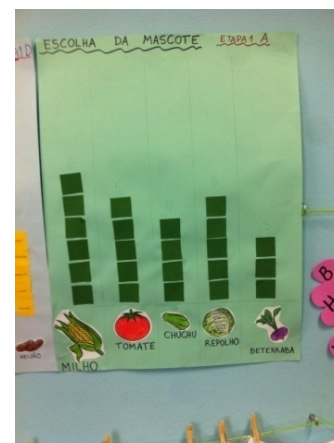


Imagem 2 – Votação da mascote

Desenvolver um projeto de pesquisa que afetasse diretamente o contexto social no qual estava inserida era meu objetivo central. Fiz contato telefônico e agendei uma visita.

Cheguei à instituição e, a diretora e a coordenadora, me aguardavam. Com um rascunho do projeto em mãos, apresentei a elas meu percurso na área da educação e coloquei, então, a proposta da pesquisa. Ao finalizar minha fala, diretora e coordenadora trocaram olhares e veio a resposta. Brevemente, me foi colocado a maneira como a escola trabalha – pedagogia dos projetos; desconhecida por mim até então – e que, diante do meu projeto, elas gostariam que o tema anual fosse “alimentação”. Prontamente concordei já deixando agendada a apresentação do projeto para toda a equipe escolar na reunião de planejamento anual.

Ao apresentar o projeto à comunidade escolar, além da alimentação, introduzi a base teórica que norteava o trabalho – culturas da infância e sociologia da infância –, bem como os percursos metodológicos a serem utilizados, a pesquisa-ação. Durante a explanação do tema, toda a equipe relatou desconhecer a temática apresentada no que diz respeito à base teórica e à metodologia. A partir disso, a diretora sugeriu a criação de um grupo de estudo sobre essa base teórica nos horários destinados aos HTPC.

Ao iniciar o ano letivo, o tema foi apresentado às crianças e aos responsáveis recebendo o nome de “A boa semente sempre dá fruto”. As movimentações para a escolha da mascote logo se iniciaram e, diferente dos outros anos, sugeri que a escolha fosse feita a partir do índice de rejeição do alimento. Por meio de um questionário desenvolvido pela equipe gestora, as professoras tiveram acesso a dados referentes aos hábitos alimentares das crianças e suas famílias possibilitando elencar entre eles os alimentos mais rejeitados. Assim originou-se a lista de “candidatos” a eleição para mascote. Com a lista em mãos, cada professora organizava o “placar” de votação e cada criança votaria no alimento mais rejeitado. Aquele com o maior número de votos, ou seja, o de maior índice de rejeição seria o eleito. A variedade de alimentos que receberam o posto de mascote da sala foi grande, mas todos eles, exceto um, apresentavam algo em comum, a origem vegetal e são eles: como mamão, pera, manga, abacaxi, feijão, cebola, beterraba, milho, pepino, cenoura, laranja e peixe. Traçava-se, assim, um possível problema de pesquisa: o alto índice de rejeição por alimentos de origem vegetal.

Com as mascotes eleitas, o próximo passo – já estabelecido pela Pedagogia dos Projetos desenvolvida na escola – era dar forma a cada uma delas. Concomitante a esse processo de criação em que, crianças e professoras, trabalhavam na execução de cada personagem, duas educadoras trabalhavam na ambientação de toda a escola de maneira que, ao adentrar seus espaços, se fazia impossível não notar o tema do projeto anual (imagem 3). Vale ressaltar também o trabalho colaborativo e em conjunto que acontecia no ambiente escolar envolvendo todos os que ali estavam motivados pela Pedagogia dos Projetos.



Imagem 3 – Ambientação da escola para o projeto anual

Durante uma semana as professoras criavam com as crianças cada parte da pelúcia que representaria o alimento eleito. Tiravam o molde, recortavam, costuravam, enchiam e finalizavam. Entre cada uma das etapas, a professora levava a mascote para casa e adiantava o processo para, no dia seguinte, dar continuidade com as crianças. Entretanto, as turmas da etapa I – grupo que representava meu objeto de pesquisa – tiveram uma experiência diferente durante a construção da mascote. Uma costureira esteve na sala de aula que as mascotes fossem produzidas junto às crianças. Da modelagem (imagem 4) à finalização (imagem 5), passando pelo enchimento (imagem 6) e acabamento (imagem 7). Assim iniciou-se a observação participante – etapa que antecede o desenvolvimento do projeto junto aos sujeitos da pesquisa e que tem, como objetivo central, auxiliar na definição do problema de pesquisa a partir da imersão no contexto em que ela se desenrolará.



Imagem 4 – Modelagem da Mascote (Cebola)



Imagem 5 – Finalização da Mascote (Cebola)



Imagem 6 – Enchimento da Mascote (Cebola)



Imagem 7 – Acabamento da Mascote (Cebola)

Ao iniciar o projeto com a confecção da mascote, observei que eles ficaram muito empolgados e eles não viam a hora de levar a “cebola” para casa. Em cada relato pude perceber a importância e a afetividade com que eles a cuidaram e mostraram aos parentes e amigos que ainda não a conheciam (Professora C – Diário de Campo 5, 2018)

No que diz respeito à caracterização da escola (localização) e das crianças e famílias atendidas pela instituição (características sócio-econômicas), geograficamente, a escola está inserida em um bairro próximo ao centro da cidade. Tal fato faz do bairro um local, comercialmente, privilegiado. O cruzamento de importantes vias de comércio tornam a região movimentada, bem como propicia oportunidades empregatícias. O perfil dos alunos que freqüentam a escola é, em sua maioria, de famílias estruturadas, com um nível sócio econômico relativamente bom, o que possibilita o acesso a diversos meios de comunicação como: TV por assinatura, internet, jornais e revistas.

Através das fichas de matrícula, é possível traçar o perfil das crianças atendidas na escola. Diferentes religiões se misturam (sendo uma grande parte evangélica e católica), assim como raças (há uma parcela efetiva de orientais). Em relação à atividade econômica dos pais, a proximidade da escola a um batalhão da polícia militar, faz com que um número considerável de crianças matriculadas na instituição seja proveniente de famílias de militares.

Em relação à estrutura familiar, 79% das famílias atendidas pela escola são de pais

separados e 21% em outra situação. Cerca de 48% das famílias tem uma renda mensal de 1 a 3 salários mínimos e 52% acima de 4 salários mínimos. Destes, 45% dos pais e/ou responsáveis são assalariados e 49% são autônomos e/ou empresários. Cerca de 6% são desempregados.

Possuem casa própria cerca de 58% das famílias, 36% moram em residências alugadas e 6% pertencem a outra situação. 48% das famílias residem em moradias com 6 a 8 cômodos, 35% em moradias de 9 a 12 cômodos e 17% em outra situação. 49% das famílias tem apenas 1 filho; 37% tem 2 filhos e 14% tem de 3 a 4 filhos. Em relação à proximidade da escola com a residência, 40% das crianças moram no mesmo bairro que se encontra a Unidade Escolar e 60% residem em outros bairros mais distantes.

Já em relação ao grau de instrução dos pais, 5% dos pais têm o Ensino Fundamental Incompleto, 18% tem o Ensino Fundamental completo, 50% tem o Ensino Médio e 27% tem o curso superior. Não há dados de analfabetos. Em relação às mães, 2% das mães tem o Ensino Fundamental Incompleto, 14% tem o Ensino Fundamental Completo, 46% tem o Ensino Médio e 38% tem o Curso Superior.

Em relação ao lazer, 13% das famílias tem como atividade de lazer ir ao cinema, 44% vão a restaurantes, 35% alugam filmes e 48% tem mais de um item de lazer. Como meio de transporte, 75% das famílias possuem carro e/ou mais um outro meio de transporte (outro carro ou moto), 25% possuem outros meios de transporte (moto ou bicicleta, sendo moto em maior escala). Em relação ao acesso à informação, 22% das famílias assinam algum jornal, 49% tem computador e internet, 35% possuem notebook, 52% possuem TV a cabo ou similar.

3.3 A observação participante e a entrevista semiestruturada: ferramentas propulsoras na construção do problema de pesquisa

A fim de propiciar a imersão do pesquisador no contexto em que o estudo se desenrolaria, bem como para buscar a familiarização entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa – crianças frequentadoras da etapa I – e levantar o problema em relação ao tema central a ser trabalhado – a alimentação – iniciou-se a fase exploratória e de observação participante junto aos sujeitos. Durante, aproximadamente, quarenta dias consecutivos – alternados entre as quatro salas de etapa I – me fiz presente na escola. Uma escala foi organizada para que em cada período – matutino e vespertino – eu pudesse fazer a imersão, do início ao fim do período, em uma única sala. Tal fato possibilitou o acompanhamento de toda a rotina organizada pelas professoras, bem como o comportamento das crianças diante das

atividades propostas.

O portão da instituição acabara de abrir quando cheguei à escola pela primeira vez para enfim, estar com as crianças. Passava das sete horas da manhã quando, ao cruzar o corredor principal, uma voz familiar alcançou os meus ouvidos: “Bom dia Livia!”. Ao virar meu corpo em direção à saudação encontrei – com os braços abertos – uma recente professora universitária que lecionou para a turma de Pedagogia na qual eu estava inserida. Abracei-a feliz em vê-la e ela, rapidamente emendou: “Você é a nutricionista que fará o projeto na etapa I?”. “Eu mesma”, respondi. Um sorriso estampou seu rosto. “A Sofia vai fazer parte do projeto! Ela estuda aqui” (Diário de Campo 1, 2018). Me despedi da mãe de Sofia, caminhando em direção à sala da etapa IA e D, manhã e tarde, respectivamente.

Ao entrar na sala, duas crianças já se encontravam em seu interior, além da professora A. Fitei as crianças que ali estavam e seus olhos não encontraram os meus. “A Ana Júlia e o Pietro chegam mais cedo. O Pietro quem traz é o padrasto. Ele trabalha na Colormaq⁴ e precisa pegar o ônibus da empresa. Aí deixa ele na escola antes de ir. A Ana Júlia também vem com o padrasto. Ela fica mal-humorada até depois do café da manhã. O padrasto fala que ela fica assistindo televisão até meia noite, uma hora da manhã... Não tem horário para dormir e fica irritada porque tem que acordar cedo para vir para a escola” (Diário de Campo 1, 2018) – colocou a professora A notando o desinteresse das crianças frente a minha figura. Balancei a cabeça em sinal de compreensão e comecei a observar a sala.

Já na observação inicial, um fato me chamou a atenção: a maneira como a sala estava organizada. A disposição das carteiras dava ao ambiente que acolhia as crianças uma configuração diferente da grande maioria das escolas: as carteiras não eram organizadas em fileiras, mas sim em ilhas que acomodavam até quatro crianças (imagem 8). Sentei-me aleatoriamente em uma das cadeiras que compunham uma das ilhas sem que ainda tivessem crianças ali.

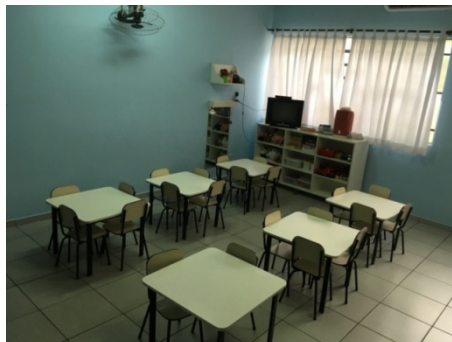


Imagem 8 – Organização das Salas de Aulas (“ilhas”)

⁴ Fábrica de máquina e tanquinhos de lavar roupa, além de armários de aço para cozinha com sede na cidade de Araçatuba.

Cheguei à escola para mais um período de observação participante. O relógio marcava treze horas e quatro minutos. A sala estava repleta de crianças. Olhos grandes, escuros e curiosos chegaram bem perto de mim. “Eu chamo Miguel”, disse. “Oi Miguel! Eu me chamo Lívia”, respondi sorrindo. Sentando ao meu lado, Miguel continuou: “Você vai ficar aqui com a gente?”. Me preparava para respondê-lo quando a voz suave da professora D nos interrompeu: “Crianças, essa é a dona Lívia. Ela ficará conosco algumas vezes” (Diário de Campo 1, 2018). Miguel, em uma gargalhada silenciosa, olhou para mim com um olhar faceiro de quem diz “Eu já sabia o nome dela”. As demais crianças me encaravam com um misto de curiosidade, desconfiança, alegria e sono (Diário de Campo 1, 2018). Acenei com uma das mãos desejando-lhes boa tarde.

Dando sequência à rotina, a professora solicitou a organização de filas para se deslocarem ao refeitório a fim de realizarem o café da tarde. Trabalhosamente, a professora separou-os por gênero reproduzindo, ainda e inexplicavelmente, o comportamento histórico das escolas: separar meninos e meninas. Antes de chegar ao refeitório, a fila os levou a uma grande pia com muitas torneiras para que fizessem a higienização das mãos. Com um grande frasco de sabonete em mãos, a professora colocava um pouco do produto em cada par de mãos dando o comando para que cada um se dirigisse a uma das torneiras disponíveis. Entre uma dose e outra de sabonete, ela repetia: “Feche a torneira! A água do planeta vai acabar!” (Diário de Campo 1, 2018). Aos que finalizavam a higiene das mãos, uma grande toalha azul os aguardava, pendurada em ganchos junto a algumas mochilas. Em um ato colaborativo, mãos secas davam a toalha para mãos molhadas até que todos estivessem prontos para refazer a fila.

Guiadas pela professora, as duas grandes filas foram se dirigindo ao refeitório. Elas se deslocavam por um extenso corredor que apresentava duas aberturas como acesso a outros espaços da escola. Por uma dessas aberturas era possível avistar frutas gigantes, diversas e coloridas fixadas a uma grande grade preta de metal. Em meio às frutas, folhagens do tipo trepadeiras escorriam pelos fios de metal dando beleza e vida ao ambiente que acolhia as crianças para os momentos de alimentação (imagem 9 e 10). De espaço físico reduzido, o refeitório apresentava uma configuração capaz de acomodar bem as crianças, embora fosse necessário trabalhar com escalas de revezamento. Cada turma tinha um horário determinado para realizar as refeições, uma vez que a capacidade do refeitório só permitia atender duas turmas por horário.



Imagem 9 – Ambientação do Refeitório



Imagem 10 – Ambientação do Refeitório

Quando as filas se aproximaram da grade preta, a professora se virou para as crianças e solicitou a eles que se sentassem. Duas mesas compridas e paralelas os aguardavam (imagem 11). Observei que, embora a maioria das crianças tivesse se sentado às mesas maiores, algumas se sentaram em uma pequena mesa ao fundo do espaço. Sentei-me com eles e perguntei porque estavam ali. Rapidamente, Rafael me respondeu: “Quem não quer comer vem sentar aqui”; “Eu não como aqui Prô, porque o meu pai é cozinheiro. Eu gosto só da comida dele”, completou Paula (Diário de Campo 1, 2018). A euforia da acomodação nos bancos e mesas do refeitório foi interrompida por palmas estridentes de uma das professoras que puxava uma canção seguida de uma oração. O silêncio seguinte indicava a abertura do café da tarde.



Imagem 11 – Organização do Refeitório

O cardápio do dia era pão de leite com margarina e suco concentrado de goiaba. Facilmente as crianças reconheceram o pão com margarina e foram se servindo da grande bandeja que a professora tinha em mãos. Já o suco de goiaba não. Observei que as crianças pegavam os copos e cheiravam tentando identificar a bebida. Muitas perguntavam o que era e, ao receber a informação de que era suco de goiabada, rejeitavam. Nesse momento, outro ponto surgiu para compor o problema de pesquisa: “O que eu desconheço eu não provo. Mas, como conhecerei se não provar?” (Diário de Campo 1, 2018).

Conforme as crianças finalizavam a refeição, se dirigiam para a fila que os levaria de volta à sala. Já em sala, observei que, entre as ilhas formadas pelas mesas e cadeiras, havia um corredor demarcado por duas longas tiras de fita coladas no chão. A professora, então, solicitou que as crianças sentassem sobre as linhas. Juntamente com as crianças, sentei-me sobre as linhas no chão. A professora anunciou o ajudante do dia e solicitou que ele contasse o número de meninas, o número de meninos e, por último, o número total de crianças em sala. Conforme os números eram repassados para a professora, ela ia tomando nota em um pequeno quadro fixado à lousa. Embora a atividade diária de contar o número de crianças tivesse função pedagógica – separar meninos de meninas; trabalhar os números e a contagem; realizar a operação matemática da soma – observei que, tal atividade, apresentava uma função secundária: fornecer o número de crianças em sala para controle do número de refeições, uma vez que o serviço de merenda escolar no município de Araçatuba (SP) é terceirizado.

O próximo item da rotina era música. Uma grande televisão compunha o mobiliário da sala e, nesse momento, ela foi ligada. Com o controle em mãos, a professora buscou na internet a música “Sopa”, do grupo Palavra Cantada. O ritmo agradava muito a todos e algumas crianças cantavam junto com a banda. Por conta da temática do Projeto Anual, a música estava sendo trabalhada com as crianças há alguns dias. Notei que, conforme alguns alimentos eram cantados – espinafre, tomate, feijão, agrião, macarrão, rabanete, berinjela, mandioca, alho poro, repolho, caqui, palmito – as crianças, em uníssono, gritavam: “ÉÉÉÉÉCA”. Já quando outros apareciam na letra da música – balinha, sorvete, pirulito – eles diziam: “SIIIIIIIIMM” (Diário de Campo 1, 2018). Tal fato, somado aos dois outros pontos observados anteriormente, apontava que o problema da pesquisa ganhava corpo ao longo da fase exploratória e de observação participante.

Dando sequência às atividades do dia, a professora pediu que as crianças se sentassem nas mesas e distribuiu entre eles massinha de modelar. Cada um pôde criar, livremente, objetos com sua massinha sem que fosse permitido misturar as cores, fato que os deixava um tanto incomodados. Como todos, peguei minha massinha e me acomodei em uma das mesas.

Fiz uma estrela. O garoto que estava ao meu lado olhou curioso e perguntou: “É a estrela do Capitão América?” Eu olhei para ele, cerrando o punho e colocando a estrela sobre meus dedos dobrados e disse, com o braço esticado: “Sim”. Naquele momento a brincadeira começou (Diário de Campo 1, 2018).

Estávamos ali – eu, Maria Fernanda, Miguel e João – sentados à mesa a modelar nossas pequenas porções de massinha quando observo uma criança se aproximando de nós. Seu pequeno corpo circulou a mesa que ocupávamos e, parando ao meu lado, ela disse: “Prô, meu pai saiu de casa”. Fernanda, então, abaixou os olhos sem desencontrar os meus e percebi um misto de tristeza e não entendimento. As palavras desapareceram da minha boca e, olhando para ela, ofereci um abraço (Diário de Campo 1, 2018). Quando Fernanda e eu saímos do abraço, Miguel começa a falar com uma voz sorridente e nervosa: “Prô, prô... meu pai também foi embora. Ele batia em mim e no meu irmão com uma borracha, aí a polícia levou ele pra bem longe. Agora a gente só fica com a minha mãe e com a minha avó” (Diário de Campo 1, 2018).

Quebrando os ruídos produzidos pelas brincadeiras que se davam em torno da massa de modelar, a professora disse: “Fazendo bolinhas com a massinha para guardar e formando a fila. Vamos jantar agora”. Duas filas iam se formando na porta da sala, uma de meninos e outra de meninas. Assim que a última criança ocupou seu lugar na fila, a professora apagou a luz e os conduziu ao bebedouro para a higienização das mãos. Conforme nos aproximávamos do refeitório, observei pequenas travessas já com a comida – arroz, feijão, carne de panela com legumes – nas duas longas mesas. Em torno delas, pratos fundos de louça branca aguardavam as crianças. Ao chegarem, eles foram se sentando e, conforme ocorria no café da manhã, as crianças que não iriam comer se sentavam à mesa separada dos demais. As palmas estridentes – as mesmas ouvidas no início da manhã – atravessaram a euforia das crianças entoando uma canção; em seguida, a oração.

Então, a professora distribuiu as colheres e eles começaram a se servir (imagem 12). Com muita tranquilidade e autonomia, cada um ia montando seu prato em um lindo movimento colaborativo de pedir e passar as travessas. A única preparação servida às crianças era a salada e a fruta. Essa última era oferecida aos pequenos, de duas a três vezes na semana. “Na escola, todas as crianças, desde o maternal são estimuladas a se servirem sozinhas. Desenvolver a autonomia está nos pilares da educação que acreditamos” (Diário de Campo 1, 2018).



Imagem 12 – Momento da Refeição – crianças se servindo

A maioria das crianças se serviu apenas de arroz; outros colocaram arroz e o caldo do feijão; poucos colocaram, também, o caroço do feijão; pouquíssimos se serviram de carne com legumes; e, apenas um ou dois permitiram que a professora servisse a salada em seu prato. Conforme iam finalizando a refeição, observei que as bordas altas e largas dos pratos brancos se enchiam de cebola, alho, cheiro verde, legumes e todos os outros temperos que, minimamente, compunham as preparações servidas.

Cheguei à escola para mais um dia de observação. Ainda no corredor, sentada em um comprido banco branco, aguardava a professora C. Enquanto esperava, notei que para acessar a sala, era preciso subir um degrau de aproximadamente vinte centímetros. Assim que a professora chegou, algumas crianças correram atrás dela se dirigindo à sala. Saltos se projetavam para subir os degraus. Pés serelepes subiam-no quase que dançando. Fiquei ali observando o ligeiro subir das crianças e o quanto aquilo lhes era prazeroso. Entretanto, uma das crianças que compunham o grupo da etapa IC, parou diante do degrau e tentando se apoiar no batente da porta colocou um pé, depois o outro e, com visível dificuldade, se juntou aos seus colegas. Sofhia apresentava nitidamente, um excesso de peso. Seu estado nutricional era tão severo que atividades simples, especialmente para as crianças, como amarrar sapato, correr, se locomover, se abaixar já se mostravam prejudicadas.

Ao longo da fase exploratória, observei que as rotinas eram muito semelhantes nas quatro salas que acompanhava. Após as refeições finais – almoço e/ou jantar – as crianças

normalmente iam para o parque de areia. Quando estava chovendo, era inserida outra atividade que contemplava a brincadeira. Era dia de parque e estávamos – eu e as crianças das etapas IA e B – no parque de areia quando notei uma movimentação em torno do “giragira”. Algumas crianças se sentavam e Eloisy as girava velozmente. Pyetro as observava inquieto. Me aproximei do grupo e, ao me notar, Pyetro disse: “Eu também quero ajudar a rodar”. Eloisy continua: “Ele não é rápido! Roda devagar”. Olhei para os dois e propus uma negociação. Ambos aceitaram e Pyetro se posicionou para ajudar Eloisy a girar. “Um, dois, três e jáááá...”, gritou Eloisy. Dois ou três passos foram dados até que “cataploft”. Pyetro caiu no chão. Rapidamente o puxei pelos pés, retirando seu corpo do caminho de Eloisy, que se aproximava velozmente. Pyetro se levantou tirando a areia do rosto e Eloisy disse: “Eu falei que ele não era rápido...” (Diário de Campo 1, 2018). Assim como Sofhia, Pyetro também era um caso de obesidade infantil.

Unindo-se à Sofhia e Pyetro, estavam João, Fernanda e Arthur. Ao observar especialmente essas cinco crianças no momento das refeições notava-se que, no que diz respeito ao volume, o consumo de comida não era elevado. Entretanto, em ocasiões festivas a ingestão aumentava muito. Bolo de festa, guaraná, cachorro quente, entre outras preparações tinham aceitação elevada para o grupo, assim como para as demais crianças. Esse fato é uma evidência de que a obesidade infantil se relaciona com a ingestão de alimentos ricos em energia, porém pobre em nutrientes, reforçando o pano de fundo da obesidade na infância, explanado anteriormente.

Antes de iniciar a fase exploratória do projeto e com o auxílio das professoras, enviei aos responsáveis dos pequenos um documento de autorização a fim de ter o aval deles em relação à participação das crianças na pesquisa. Apenas uma autorização voltou com uma resposta negativa. Ao ser questionado, o pai de João disse que já havia levado o filho a uma nutricionista e que ela havia “retirado” do cardápio tudo o que o filho gosta de comer. Diante disso, ele não se sentia confortável com o projeto, pois tinha a preocupação de evitar que o filho tivesse uma alimentação muito restrita. Diante do exposto, a professora B tranquilizou o pai de João explicando a maneira como o projeto seria conduzido e, com isso, ele autorizou a participação do filho (Diário de Campo 1, 2018).

Simultaneamente à fase exploratória e de observação participante aconteceu a primeira entrevista com pais e/ou responsáveis, bem como com a comunidade escolar. Com um roteiro construído com o objetivo de compreender o cenário alimentar no qual as crianças se inseriam, bem como a maneira como os adultos olhavam para a alimentação, quatro questões centrais compunham o escopo da entrevista – “O que é alimentação para você?”; “Como você

vê a alimentação das crianças hoje?"; "Como é a alimentação do seu filho(a)?" ; "Para você, a alimentação das crianças é responsabilidade de quem?".

De maneira geral, as entrevistas se aproximaram muito de um diálogo, de uma conversa. A flexibilidade – característica da entrevista semiestruturada – pôs os entrevistados muito à vontade, colaborando sobremaneira para a construção de um cenário muito real no que diz respeito às angústias que os cercam em relação à alimentação infantil na contemporaneidade, assim como o cenário social no qual as crianças pertencentes ao grupo estavam inseridas.

Dona Carmen tinha a entrevista agendada às 17h. Com quase vinte minutos de atraso, ela chegou. Enquanto se acomodava em uma cadeira, dizia visivelmente agitada: "Eu sou a avó da Poema, sabe?! Olha, consegui a guarda dela e da irmã tem dez dias. Elas vão morar comigo agora, pois o pai e a mãe perderam a guarda. Não tinha condições. Meu filho, pai delas, saiu essa semana da clínica de recuperação, mas a mãe ainda está lá. Olha, era tanta droga naquela casa e bebida. Eles faziam sexo com outras pessoas na frente delas. Elas não comem, quase não conversam, são assustadas. Mas, agora aqui eu vou ajudar elas. Que bom que a escola vai ter um projeto. Eu vou ajudar no que puder..." (Diário de Campo 1, 2018).

Ao longo das entrevistas, os mais diversos assuntos surgiam. Pais, mães, avós, avôs, tios, padrastos, madrastas, pais e mães adotivos eram ouvidos ao compartilhar suas histórias. Quando chegávamos ao tema alimentação, as falas extraídas de relatos de responsáveis e professores se achegavam a um discurso de desabafo, evidenciando o quanto a temática é complexa e angustiante àqueles cuja missão é educar as crianças para a construção de bons hábitos alimentares, além de auxiliar no seu desenvolvimento físico e humano.

[...] A resistência dela – Lorena – com os alimentos é muito grande. Percebo que para as guloseimas oferecidas ela aceita bem, como os brigadeiros que a amiga Sofia trouxe da sua festa de aniversário e ela comeu vários (Professora B – Diário de Campo 3, 2018)

Desde o primeiro dia de aula sempre ofereci os alimentos fornecidos pela escola nos momentos do café da manhã e almoço. Sempre recusou. Depois de um tempo passou a chorar. Principalmente no refeitório. Me olhava muito assustado. Sempre ofereci alimentos e tentava fazer com que provasse algum (Professora A – Diário de Campo 2, 2018)

Os relatos acima – registrados em Diários de Campo pelas professoras responsáveis por duas das quatro salas envolvidas na pesquisa – vão ao encontro das constatações feitas durante a fase exploratória e de observação participante. De uma seletividade singular, a maioria das crianças se recusava a ingerir ao menos um alimento e/ou preparação oferecido na

escola, diariamente. A recusa era feita, normalmente, a produtos de origem vegetal tais como feijão, legumes; todos os tipos de salada; temperos como cheiro verde, cebola; e alguns tipos de frutas. Caso as preparações de origem animal como carne vermelha, peixe, frango, carne de porco e ovo apresentassem em sua composição legumes ou muitos temperos, as crianças rejeitam também. Com isso, a maioria deles se alimentava apenas de arroz durante o almoço e pão durante o café da manhã ou, ainda, não se alimentavam.

Corroborando com tais dados, o comportamento alimentar das crianças em casa era muito similar ao apresentado no ambiente escolar. Quando questionados, em entrevista, sobre a alimentação das crianças hoje, uma mistura de negatividade e desistência inundou as palavras de pais e responsáveis diante de mim. Tais declarações evidenciaram o quanto os momentos de refeição em casa, cotidianamente, se tornam lugar de chantagem, choro, ameaça e briga.

À noite a gente sempre força ela a comer alguma coisa; às vezes a gente briga com ela; ela não levanta da mesa enquanto ela não acabar de comer por que ela enrola; a gente percebe que ela tem preguiça de comer; qualquer coisa distrai e ela não come [...] (trecho relato coletado em entrevista, 2018)

[...] é cansativo; Tem hora que você tem que, realmente, ameaçar... vou tirar a televisão, oh não vou deixar fazer isso, olha eu vou te pegar...só na fala (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

[...] em casa tem que pegar uma cinta e um remédio e falar que é dele. Daí eu falo: “olha, você tem que comer se não você vai ter que tomar remédio e apanhar ainda por cima”. Então, é na base da ameaça que ele come se não come (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

O cenário apresentado acima está longe de ser o ideal e os próprios adultos reconhecem isso. Ainda assim, assumem essa postura por acreditar que a criança tem que comer e em quantidade suficiente – para quem? – para crescer e se desenvolver. A partir do momento em que o adulto determina o que e o quanto a criança deve comer, ele assume então, o risco de frustrar-se constantemente frente às negativas que a criança pode apresentar em relação aos alimentos e/ou quantidades oferecidas. A partir desse sentimento, os adultos tendem a se irritar e as crianças desenvolvem mecanismos de chantagem.

[...] ela odeia arroz e feijão. Ela faz ânsia e vomita (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

[...] ela cospe e, se a gente insiste, ela chora (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

Assim, construir a cultura alimentar da criança em um contexto de ameaça, de chantagem, de desprazer e de medo apenas reforçará – ampliando-a ou não – a rejeição pelos alimentos e, até mesmo, pelos momentos de refeição. Tal comportamento se estende, também, ao aprimoramento de mecanismos de chantagem.

[...] ela é muito ruim de comida. Péssima. Ela não come nada de comida. A alimentação dela hoje eu vou dizer que é leite. Ela não come uma verdura, um legume, nada. Ela é muito limitada em comida (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

Embora a postura dos adultos responsáveis pelas crianças aponte uma direção para a causa do atual comportamento alimentar infantil, a análise dos dados da presente pesquisa revela que tal comportamento apresenta, na verdade, causas multifatoriais. A relação que os próprios adultos têm com a comida impacta no comportamento das crianças, pois eles aprendem por imitação. Somando-se a isso, a falta de alinhamento entre os responsáveis pela criança abre margem para que ela amplie seu repertório de chantagens, o que dificulta, ainda mais a construção da identidade alimentar dos pequenos de maneira prazerosa, saudável e sem traumas.

[...] meu marido é morto; uma “melação” com ela. Eu falo uma coisa, ele fala outra. Eu falo não; ele fala sim (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

[...] o prazer dele é comer doce. Igual o pai dele (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

[...] eu falei para o meu marido... precisa cortar o refrigerante durante a semana. Se quiser é, no máximo no final de semana. Eu falo muito isso para o meu marido. Se for por mim, eu gosto também, mas eu fico sem. Mas, meu marido é um problema sério (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

Corroborando com os aspectos mencionados acima estão os vieses da contemporaneidade. O mundo atual coloca desafios diários em nossas mãos e, a alimentação, é um deles. A oferta de alimentos prontos e, por isso, rápidos – *fastfood* – é infinita. Além disso, a publicidade para o público infantil é exacerbada e não há freios que segurem a indústria de alimentos. Frente a esse cenário e levando em consideração a realidade das famílias, em que pai e mãe trabalham excessivamente tornando o tempo com os filhos extremamente escasso, a alimentação infantil se torna um ponto de compensação para responsáveis e crianças.

...eu acho que a correria da vida dos pais... devido a demanda que os deixa muito cansados, eles acabam fazendo o que é mais prático (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

...hoje em dia é muito salgadinho, muita fritura, é muito *fastfood*. Coisa rápida... É a correria dos pais (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

...na minha época, o poder aquisitivo era menor; meus pais não tinham condições de comprar muitas coisas para a gente. Então a gente comia bem... por que a gente tinha que comer o que colocava no prato... Hoje em dia é muito fácil... a mídia também coloca as coisas assim muito bonitas, exageradas. Então, as crianças gostam disso daí. E os pais [...] querem dar tudo de uma vez para os filhos; tudo a vontade. Então, eles não se preocupam com nada. Nisso, a alimentação deles vai a zero (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

A partir dos relatos levantados pela pesquisa e, também levando em consideração o avanço significativo da obesidade infantil no mundo, debruçar-se sobre o tema “alimentação infantil” é urgente e responsabilidade de todos, escola, família e sociedade. Conduzir a construção da identidade alimentar das crianças em meio a tantos fatores que impactam negativamente o processo se torna uma tarefa árdua, um “fardo”, um desafio. Entretanto, se cada um assumir o seu papel é possível que essa construção se torne leve.

É uma parceria. A responsabilidade principal é dos pais, mas naquele período da escola não adianta, assim, eu estar fazendo uma alimentação bacana em casa e a escola só oferecer bolo, pão e chá, né?! Então é uma parceria, mas a responsabilidade maior é dos pais (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

Os pais têm sua responsabilidade, mas a sociedade em si também. Mesmo as empresas, né?! Eu acho que elas deveriam informar as coisas melhores; a questão das propagandas não serem tão apelativas, principalmente quando é alguma coisa industrializada para crianças é uma propaganda muito apelativa (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

O cenário descrito acima foi levantado simultaneamente à fase inicial da pesquisa ou fase exploratória. Durante os quarenta dias que se seguiram, o estudo ouviu a comunidade escolar composta por duas merendeiras, duas auxiliares de limpeza, onze professoras, duas estagiárias e duas educadoras, além das famílias representadas por cinquenta e sete responsáveis. E no decorrer desses dias, uma imersão era feita em uma das quatro salas de Etapa 1 com crianças de 4 a 4 anos e 11 meses pertencentes ao grupo que compunha os sujeitos da pesquisa. A rotina estabelecida em cada sala variava, mas, ao mesmo tempo, mostrava algumas semelhanças. Era o reflexo do planejamento feito em conjunto pelas professoras. Entre diferenças e semelhanças, algo se fazia muito notável: o momento das refeições. Muitas crianças rejeitavam os alimentos e/ou preparações oferecidas. As

professoras estimulavam as crianças, mas se insistiam um pouco mais, algumas choravam e até tinham ânsia de vômito. Não existia um padrão ou um alimento específico rejeitado pelo grupo. Uns rejeitavam o arroz, outros o feijão, outros, ainda, a carne. Os vegetais e frutas eram rejeitados pela grande maioria.

Dessa maneira, as narrativas construídas a partir da observação participante, bem como os relatos coletados através das entrevistas, contribuíram para a construção do cenário no qual a pesquisa se desenrolaria. O alto índice de rejeição por alimentos de origem vegetal que culminou nas escolhas das mascotes, unindo-se ao limitado repertório das crianças frente aos alimentos apresentados na escola – o que gerava no grupo estranhamento por não reconhecer os alimentos e/ou preparações alimentícias – e, por fim, somando-se à seletividade alimentar demonstrada nos momentos da refeição, cooperaram sobre maneira para a definição do problema da pesquisa, a fase 2. Assim, ao final da observação participante e da fase exploratória, a segunda fase da pesquisa composta pela formulação do problema também havia se cumprido. Estava, então, definido o grande desafio da pesquisa. Diante de sujeitos extremamente seletivos e resistentes a ampliar o leque de possibilidades no que diz respeito à alimentação e já com vícios de comportamento no momento das refeições usando mecanismos de chantagem como choro e ânsia de vômito, a pesquisa se iniciou.

Cabe ainda ressaltar que a fase exploratória também evidenciou que, embora a instituição demonstrasse uma preocupação com o educar para crianças pequenas – Pedagogia dos Projetos – o conceito de culturas da infância se distanciava muito das práticas pedagógicas vividas no interior da escola. O desconhecimento dessa vertente teórica – sociologia da infância e culturas da infância – por parte da equipe escolar seria uma das justificativas do não comparecimento desses temas nas atividades propostas diariamente. Assim, pensar ações a partir do problema de pesquisa construído com o grupo e apoiadas na base teórica que sustenta a presente pesquisa representou um duplo desafio, uma vez que envolveu tanto crianças – no que diz respeito à alimentação –, quanto à equipe escolar – no que diz respeito a maneira como, pedagogicamente, as práticas foram desenvolvidas.

4 A EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NA ESCOLA: CONSTRUINDO CONCEITOS APOIADOS NAS CULTURAS DA INFÂNCIA

4.1 O alimento vem do supermercado!

Embora a minha presença não fosse mais motivo de estranhamento para as crianças, eu me apresentei antes de iniciar nossa primeira atividade. Muitos acreditavam que eu fosse uma espiã, mas nesse primeiro dia eles descobriram que, na verdade, eu era a “*ajudadora*” das crianças que não gostam de comer algumas tantas coisas” (Diário de Campo 1, 2018); eu era nutricionista. Em uma roda ao chão as crianças me ouviam e eu as ouvia; respondia aos seus questionamentos e/ou provocava-as com outros tantos. Nossa relação, construída ao longo da fase exploratória, havia se firmado. Eu me dei conta disso neste primeiro dia. A pesquisa-ação estava muito bem estruturada, pois entre pesquisador e sujeitos havia uma relação de parceria.

Ao lado do parque de areia – separado apenas por um alambrado – havia um espaço que, um dia, recebeu uma horta (imagem 13). Pouco explorado pelas crianças, optei por realizar a primeira atividade lá já com a intenção de reativar a horta. Solicitei, então, que as crianças formassem uma única fila, pois a nossa atividade aconteceria fora da sala. Em meio a alguns empurrões e uma euforia inquieta, chegamos à horta. Abri o pequeno portão azul e a fila logo se desfez em um ímpeto descontrolado pela exploração do “novo” espaço.



Imagem 13 – Vizinha do parque de areia, a futura horta

Conforme a curiosidade foi se dissipando, convidei-os para formarmos um círculo e sentarmos ao chão. Assim, em roda iniciei o diálogo com um questionamento: “De onde vem

os alimentos?”. Ao mesmo tempo e de uma só vez as respostas começaram a surgir. “Do supermercado (Arthur)”; “Da sacolinha (Gabriela)”; “Fica na geladeira (Livia)”; “Lá da cozinha da minha casa (Maria Fernanda)”; “Fica dentro da latinha Prô (Samuel)” (Diário de Campo 1, 2018). Continuei o diálogo: “Digo-lhes, senhores, que vocês estão redondamente enganados. Quem quer descobrir de onde MESMO vem os alimentos?”. Em coro, eles dizem: “SIIIIIIIIM”.

A primeira atividade tinha como objetivo desvendar o mistério da origem dos alimentos. Iniciamos o encontro com a contação de história do livro “Ser Semente” (RODRIGUES, 2017). A trama narra a sensibilidade de uma garotinha que, no caminho de volta da escola, empresta seus ouvidos a um choro desconhecido. Ao vasculhar seu entorno, encontra uma semente muito machucada. Mais que depressa, recolhe o pequeno ser em suas mãos e a leva para casa. Já em seu lar, ela encontra um canto no quintal e ali planta a sua semente. Com água, sol, minhocas e carinho sua semente germina dando continuidade ao ciclo da vida (imagem 14).



Imagem 14- ...e, assim, as sementes crescem até explodir e se transformar em uma pequena muda

Ao concluir a narrativa, propus a eles que se transformassem em sementes. Abraçando os joelhos, cada um foi se transformando em uma pequena bola; em uma semente. Então, sons começaram a ser lançados no ambiente sequencialmente até que uma exclamação os interrompeu: “Trovão! (Giovanni)” (Diário de Campo 1, 2018). Respondi perguntando: “O que acontece quando ouvimos trovões?”. Desmanchando-se, três ou quatro sementes me lançavam olhares pensantes, quando uma delas disse: “Chuva; vem chuva (Sofia)” (Diário de Campo 1, 2018). Caminhando por entre as sementes, as primeiras gotas de chuva

abandonavam minhas mãos em direção às crianças-sementes sentadas logo abaixo de mim. “Chuva! Chuva! Está caindo chuva! (Murilo)” – exclamou uma semente.

Nesse momento, por meio das palavras do Murilo, a fantasia do real se apresentou. A fim de ampliar ainda mais as informações do momento, entrei em seu mundo, dizendo: “E essa chuva está muito fria!” (Diário de Campo 1, 2018). Simultaneamente, minha fala e algumas gotas de chuva alcançaram a Semente-Miguel, que exclamou: “Tá gelada! Aí que frio”. E, então, o frio invadiu seu corpo que começou a sacudir, enquanto dizia: “A semente está tremendo... de frio, de frio! (Miguel). Rapidamente o tremor se espalhou por entre as sementes até que uma delas disse: “Vamos morrer de frio (Valentina)”. “Não podemos...” (Tito); “Alguém tem que nos salvar!” (Matheus); “Mas....quem?” (Artur) (Diário de Campo 1, 2018).

Para amplificar o movimento imaginativo ali apresentado, alcancei o sol que trazia em uma sacola de pano e, conforme o trazia para o ambiente, fui dizendo: “O sol é muito quente!”. “O sol... o sol! O sol vai nos salvar!” (João Victor). Então, um reluzente sol com raios compridos e estalantes invadiu o espaço fazendo com que as crianças abandonassem, por instantes, as trêmulas sementes. Segui dizendo: “As sementes precisam do sol, pois ele as deixa quentinhas. Ele ajuda as sementes crescerem”. Rapidamente as crianças retomaram a fantasia, reassumindo seus papéis de semente. Entre risos, cócegas e murmúrios, os raios do sol se agarravam a cada semente como quem abraça calorosamente. Conforme o sol dançava entre as crianças, a todo o momento, mãos escapavam das sementes em um desejo irrefreado de tatear as luminosas tiras que escapavam do astro rei. Um deles, em meio a tantos toques, exclamou: “É quente! O sol é muito quente! (Ana Laura)” (Diário de Campo 1, 2018) evidenciando o quanto a fantasia do real se fazia potencialmente presente no momento vivido.

“A chuva molhou e esfriou; o sol aqueceu. O que mais a semente precisa?”, perguntei-lhes. Erguendo os olhos, as sementes exclamavam: “Cobra” (Lorenzo); “Minhoca, minhoca! (Maria Fernanda)”. Em uma longa exclamação que concordava com as crianças, afirmei: “As MI-NHOOOOOOOOO-CAS”. Simultaneamente à minha fala, duas compridas tiras marrons, cujo formato imitava as ondas, se enroscavam no ar arrancando gritos ensurdecedores das crianças. O medo era eminente, entretanto o anseio por experimentar a sensação de ter uma minhoca a passear pelos seus corpos, freava-os. Aos poucos, os gritos foram abandonando o ambiente, ao passo que, gargalhadas, acompanhadas de um contorcionismo constante, assumiram o seu lugar (imagem 15).



Imagem 15 – Minhocas ajudam as sementes a respirar...

Com o objetivo de retomar a sequência apresentada na história do livro “Ser Semente” (RODRIGUES, 2017), perguntei-lhes: “Sementes, o que aconteceu com vocês?”. Vozes se misturavam no ambiente, dizendo: “Tomamos chuva” – disse Mariana mostrando as gotas que suas mãos seguravam; Laura, apontando gotas espalhadas pelo chão, disse: “Água, caiu água gelada”; “Minhocas, muitas minhocas” (Giovanni); “As minhocas vieram aqui” (João Gabriel); “Um sol bem grande apareceu” (Sofia); “... e ele era bem quente (Lorena)” (Diário de Campo 1, 2018). Continuei: “E o que aconteceu depois?”. As crianças continuaram: “A gente ficou forte” (Emanuel); “É, muito forte a semente” (Artur); “E... Cresceu” (Gabriela); esticando bem os braços, Isabela disse: “Está bem grande agora”. Segui: “Quando ela cresce muito, muito mesmo, ela...”. Gritos movimentados diziam “E... XPLODE; EXPLODE!”. Algumas crianças, então, se lançaram para cima em um salto, outras esticavam pernas e braços pelo chão, outras, ainda, se espicharam verticalmente sustentando seus troncos sob a ponta dos pés com braços lateralmente estendidos (Diário de Campo 1, 2018).

À sua maneira, cada semente ganhava vida e eu me direcionava a elas perguntando: “Você se transformou em que?”. Em cada resposta, um borbulhar imaginativo ganhava realidade na voz das crianças: “Eu sou uma planta agora” (Anna Júlia); “Virei um pé de morango (Júlia)”; “Eu sou uma flor” (Poema); “Eu explodi um pé de uva (Miguel)”; “Pé de tomate! Agora sou um pé de tomate” (Sofia); “Virei uma árvore! Meu galho chega bem lá no alto do céu” (Tito) (Diário de Campo 1, 2018).

Ao serem ouvidos, a euforia foi se dissipando, assim, retomamos a nossa formação inicial em uma grande roda. Uma das minhas mãos acolhia um punhado de sementes, divididas de acordo com a mascote que representava uma respectiva sala de aula. Logo, em uma sala as sementes eram de milho; em outra, feijão; outra, beterraba; e, por fim, cebola.

Trouxe, então, para o centro da nossa roda um grande sementário.

“O que é isso?”; “Pra que isso?” – as crianças perguntavam.
 “Quando um bebê é bem pequeno, onde ele fica?” – perguntei.
 Rapidamente Lorenzo disse: “Na barriga da mãe dele!”.
 “Isso!” – respondi e continuei: “A semente também precisa ficar na barriga da mãe dela. A mãe dela é a terra”.
 Apontando para o sementário, Maria Fernanda perguntou: “Ai tem terra, Prô?”
 “Sim! Tem terra” – concordei colocando um pouco de terra na palma da minha mão.
 “Nós vamos colocar a semente na barriga da mãe dela?” – Lorenzo questionou.
 “Vamos sim!” – respondi afirmativamente.
 (Diário de Campo 1, 2018)

As falas das crianças trouxeram para o diálogo a fantasia do real. A fim de ampliar as discussões acerca da origem dos alimentos, aproveitei o contexto e adentrei em seu mundo, promovendo a relação da terra com a barriga da mãe. As crianças reagiram: “Lá dentro da barriga da terra ela vai crescer Prô?” (Gabriela). Afirmei: “Isso Gabriela”; “A terra vai cuidar dela lá dentro?” (Giovanni). “Vai Giovanni. Lá dentro ela vai ficar protegida para crescer” – disse; “E quando ela crescer a gente vai saber?” (Lorenzo). “Vamos sim. Quando ela estiver bem grande vai explodir e virar uma planta. Veremos a planta” – esclareci.

Então, com a ajuda de um graveto, abri um buraco em um dos nichos do sementário, coloquei algumas sementes e fechei com o auxílio dos dedos. As crianças observaram. Distribui, então, sementes entre eles e cada um plantou as suas sementes, inclusive as professoras (imagem 16).



Imagem 16 – Crianças recebem as sementes da mascote – milho – para semear no “berçário” das sementes

Após tampar o buraco que recebeu as suas sementes, notei que a Lorena permaneceu agachada bem perto do sementário rolando seu dedo indicador de um lado ao outro. Encontrei seus olhos com os meus e ela me disse: “É carinho para ela dormir”. Sorri. Ela retomou seu olhar para o sementário e o carinho ganhou a companhia de uma canção sussurrada (Diário de Campo 1, 2018). Ao finalizarmos o plantio, precisávamos escolher um local para acomodar o nosso sementário.

“A semente tem que tomar sol” – disse Murilo.

Rapidamente Maria Júlia correu e, parando embaixo da jabuticabeira, acena com uma das mãos, dizendo: “Aqui tem sol!”

As outras crianças do grupo correm em direção a ela, falando: “Aqui! Aqui! Vamos colocar aqui!”

Algumas mãos se uniram às minhas e o sementário se ajeitou ao pé da jabuticabeira.

(Diário de Campo 1, 2018)

Juntos formamos um círculo em torno do sementário e eu disse: “Sempre que acabarmos uma atividade, cantaremos uma música⁵, certo?”. Cabeças se balançavam em um gesto afirmativo quando uma voz alta disse: “SIMMMMM!” (Maria Eduarda). Rapidamente um som a interrompeu: “Xiiiiiiiiiiii. As sementes estão aqui. Tem que falar baixo. São bebezinhos” (Valentina). E assim, baixinho, ensinei-lhes a música cantando uma, duas e três vezes⁵.

Uma semana se passou. Entrei na escola e logo um par de grandes olhos me avistaram. No sentido oposto a mim suas pernas correram. Abriu e fechou a porta da sua sala dizendo: “A Prô Lívia chegou!” (Lorenzo) (Diário de Campo 1, 2018). Entrei na sala e um tumulto se organizou ao meu redor. “E a semente?” (Enzo); “Como a semente está?” (Gabriela). Encontrando cada olhar, propus: “Que tal irmos ver todos juntos?”. Maria Fernanda retirou os pés do chão em um salto dizendo: “Ê! Ê! Ê!”. Segundos depois todos faziam o mesmo. Organizei-os, então, em uma grande fila para que pudessemos nos dirigir até o local escolhido para abrigar o sementário.

Ao abrir o pequeno portão azul que dava acesso ao espaço onde o sementário estava, a fila logo se desfez. Pés apressados corriam em direção às sementes circulando-as. Os olhos curiosos custavam a acreditar no que estava diante deles (imagem 17).

⁵ Acho que estou com fome / Acho que quero comer / Se você está com fome, me diga agora / Fome de quê? / Fome de mexerica / Fome de abacaxi / De seriguela / De espinafre / E de caqui



Imagem 17 – Sementes de milho e feijão em germinação: a “explosão” da vida no berçário das sementes

Em meio a uma euforia falante, movida pela interactividade proporcionada pelo momento em que a semente plantada se transformou em algo a ser descoberto, uns queriam dizer aos outros o que havia acontecido: “A semente... nasceu, nasceu!” (Maria Júlia); “Nossa... agora tem uma planta aqui” (Enzo); “Prô!!! Cresceu já!” (Giovanni); “Explodiu... a semente tem uma planta agora!” (Valentina); “A semente saiu para fora... está na ponta agora” (Lorenzo). Em meio às falas entre os pares – criança x criança; e criança x adulto –, um diálogo me chamou a atenção:

“Nossa semente nasceu!” – disse Miguel a Valentina.

Levando seu dedo indicador ao encontro da pequena planta e, em um gesto de carinho, continuou: “O bebê saiu da barriga da terra. Você viu quantos bebês nasceram?” – perguntou-lhe.

“Sim! Tem muitos, muitos bebês!” – afirmou Valentina.

E assim, o sementário passou a ser chamado de Berçário das Sementes.
(Diário de Campo 1, 2018)

A comunicação entre duas crianças do grupo evidenciou o quanto a compreensão das experiências vividas até então perpassava pela fantasia do real. A relação estabelecida no imaginário infantil, entre a germinação da semente e o começo da vida – os bebês representados por sementes e a terra como figura materna– possibilitou às crianças simbolizar as informações apresentadas, bem como reproduzi-las interpretativamente em seus cotidianos.

As sementes dos alimentos que antes eram descartadas em qualquer lugar pelas crianças, agora há a preocupação em “onde jogá-las” (Professora A – Diário de Campo 2, 2018)

A Yasmim trouxe para a sala de aula sementes de algodão e daí surgiu a ideia de fazermos um sementário (imagem 18). Passamos a coletar sementes das frutas servidas na escola. Maçã, melancia, etc. (Professora A – Diário de Campo 2, 2018)

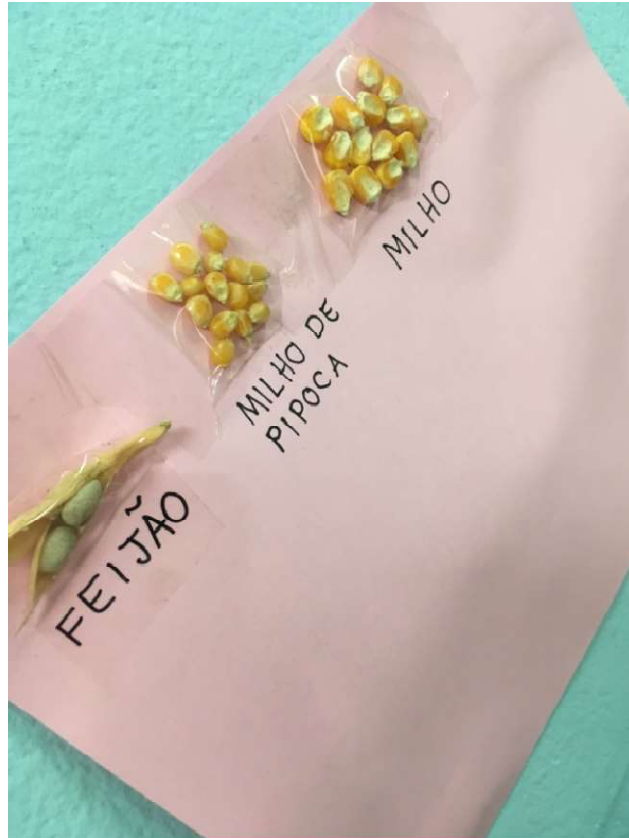


Imagem 18 – Sementário construído pela Professora em parceria com as crianças

4.2 Horta: a grande casa nova

Mais uma semana se passou. Chegamos ao espaço que abrigava o “berçário” das sementes e, rapidamente, as crianças correram para perto dele. “Ahhhh que bebezinho lindo!” – disse Poema abaixando-se para chegar perto das pequenas mudas; “Eu acho que elas estão ficando grandes” – colocou Enzo em oposição à colega. Aproximei-me, então, do Berçário das Sementes e, segurando as suas extremidades, levantei-o do chão. “Olha, olha... têm umas coisas penduradas!” (Maria Júlia); “Acho que são as minhocas fugindo!” (Lorenzo); “Eeee... eu sei lá o que é isso... que medo” (Valentina). A cada possível nova descoberta, as falas das crianças evidenciam a fertilidade do imaginativo infantil. Por fim, Giovanni disse: “O que é Prô?” (Diário de Campo 1, 2018)

Posicionei a parte de baixo do sementário onde as “coisas” vistas pelas crianças se

penduravam no ar na altura dos meus olhos. Enquanto passava uma das mãos por elas, disse: “Parecem minhocas, mas, na verdade são as raízes das plantas”. Rapidamente fui interrompida por Enzo: “Ahhh... está saindo por queee... não cabe mais aí?”. Continui: “Isso! As raízes estão nos dizendo que precisam ir para um lugar maior”. “Ela saiu para procurar mais terra Prô! Por isso ela saiu” – disse Giovanni. “É! Aqui tem um monte de terra... ela nem precisa ir embora” (Maria Júlia). “Muita, muita terra...” – respirando aliviada, disse Gabriela. Murilo, então, começou a observar atentamente o espaço. Avistou alguns montes de terra e correndo em direção a eles, disse: “Terra... lá tem mais terra”. Parte das crianças do grupo correram atrás dele. Com o sementário em mãos, me dirigi aos montes de terra. Ao me aproximar deles, Murilo olhou para mim e depois para o sementário, dizendo: “Aqui, pode ser aqui”. “É onde mais tem terra” – concordou Emanuel (imagem 19) (Diário de Campo 1, 2018).



Imagem 19 – O local com mais terra

Com o Berçário das Sementes em mãos e trocando passos pelos caminhos que se abriam entre os montes de terra, disse: “Cada monte desses se chama canteiro. Quando os canteiros se juntam, formam um grupo e esse grupo chama-se...”. “Horta! Na minha vó tem!” – disse Sofia erguendo um dos braços e estampando o rosto com um largo sorriso. “Isso! Uma horta! A grande casa que receberá as nossas “plantas bebês” chama-se Horta!” (Diário de Campo 1, 2018). Então, com a ajuda de um graveto, fui retirando as pequenas mudas do sementário e entregando às crianças. Mãos côncavas esperavam ansiosamente para segurar as miúdas plantas.

“Olha a minha; tem duas folhas” – disse Athos para João Manoel.

João Manoel olhou para a muda nas mãos do amigo e, em seguida, olhou para a sua, constatando: “A minha tem duas também”.

Em um ímpeto de curiosidade, ambos saíram correndo em direção as outras crianças perguntando: “Quantas folhas têm a sua?”

(Diário de Campo 1, 2018)

Bernardo estava sentado no chão quando lhe entreguei a sua muda. Ele a recebeu em suas mãos e ali ficou; imóvel. Em seguida, entreguei para a Valentina, para o Arthur e a para Gabriela. Me voltei para ele e observei que ele permanecia estático; olhos fixos na pequena planta acomodada em suas mãos. Me aproximei um pouco mais e disse: “Tudo bem Bernardo?”. Sem tirar os olhos da pequena planta, ele respondeu: “Tem que segurar com muito cuidado os bebês”.

(Diário de Campo 1, 2018)

Estar com as mudas nas mãos, ainda que por pouco tempo, trouxe para a atividade as marcas da interatividade e da fantasia do real. Através da fala das crianças, a interatividade se revela no movimento de ir e vir do grupo – mostrando as suas mudas e observando as dos colegas, comparando-as –, bem como a fantasia do real – demonstrada na voz de Bernardo ao apresentar tamanho zelo ao acolher um bebê em suas mãos. Ao concluir a distribuição das mudas, começamos o plantio.

Nos canteiros, uma haste de bambu me auxiliou a abrir furos grandes e fundos a fim de acomodar bem as mudas. As crianças foram escolhendo os buraquinhos que receberiam as pequenas plantas. Em um movimento de estica-e-puxa, as mudas foram preenchendo todas as covinhas feitas na terra (imagem 20). Ao acomodá-las, usavam os dedos para terminar de ajeitá-las (imagem 21).



Imagem 20 – Plantio das mudas de milho



Imagem 21 – Plantio das mudas de milho

Quando todos já haviam plantado, perguntei: “Quem ainda não plantou? Falta alguém?”. Conforme minhas palavras alcançaram os ouvidos das crianças espalhadas pela horta, elas iam se aproximando. “Eu já fui” (Sofia); “A minha é aquela ali” (Bernardo); “Já

fui; já plantei” (Athos). “Hummm... a professora plantou?” – perguntei. Velozmente as crianças a fitaram aguardando suas palavras. Então, com um sorriso tímido, porém vivaz, ela respondeu: “Eu ainda não plantei!”. Entreguei-lhe uma muda e sob o olhar atento das crianças ela olhava para o canteiro procurando uma cova ainda vazia. “Aqui, aqui Prô! Você pode colocar a sua aqui!” (Luíza). A professora acatou a sugestão da Luíza e ali plantou a sua pequena planta. Ao concluir o plantio, a professora se levantou mostrando as mãos sujas para as crianças enquanto dizia: “Pronto! Plantei!”. Entre saltos, palmas e braços a balançar, as crianças exclamavam: “Ê, Ê, Ê” (Diário de Campo 1, 2018). Conforme a excitação do momento foi se dissipando, aproveitei que todos se encontravam ao redor do canteiro e disse:

“O canteiro está pronto! Agora é só esperar a plantinha crescer”.

Em tom de divergência, disse Giovanni: “Tem que dar água pra ela... senão morre de sede igual a gente”

“Pode ser da chuva... a água” – completou Sofia.

“Se chover não precisaremos molhar, mas... se a chuva não vier, não podemos nos esquecer de molhar, certo?! – eu disse. “Sim! Certo!” – concordou Enzo.

Um breve silêncio se fez, até que uma voz irrompeu o ambiente:

“E as minhocas Prô?” – perguntou Ana Laura.

“Elas moram na terra!” – completou Lorenzo.

“Cadê? Eu quero ver!” – respondeu Ana Laura.

Abaixei-me e, com as mãos, fui removendo a terra até que uma minhoca foi avistada. Em um movimento de pinça, peguei o centro do seu corpo, retirando-a da terra para que as crianças a alcançassem com os olhos.

“Minhoca! Minhoca!” – gritava Maria Júlia agitadíssima.

Ao ouvir os gritos da colega, João Victor se aproximou, dizendo: “Eu quero pegar... me dá, me dá”. Coloquei a minhoca em suas mãos que logo passaram para as mãos do Miguel, da Sofia, do Emanuel, da Ana Laura e *catapum...* a minhoca caiu no chão. Rapidamente, o Rafael começou a cobrir a minhoca com terra enquanto dizia: “Cobre, cobre, cobre... pra sarar o machucado”.

“Sorar...?” – indagou Heloise.

“É... a terra é o remédio da minhoca” – respondeu Rafael.

“Hummm...” – disse Heloise procurando entender o que o colega acabara de dizer.

(Diário de Campo 1, 2018)

O diálogo estabelecido pelas crianças ao redor do canteiro recém plantado evidenciou a presença da fantasia do real impulsionada pela interactividade da ação do plantio, uma vez em que as crianças puderam interagir com elementos do meio, como a muda, a terra e a minhoca. Então, com o intuito de ampliar o repertório infantil sobre a sementeira, bem como dos elementos envolvidos no processo, adentrei o mundo delas partir das falas do Rafael e da Heloise, dizendo: “A minhoca mora na terra...”. “Por que a gente não vê ela quando olha pra terra?” (Heloise); “É que ela fica dentro da terra...” (Rafael); “Ela anda dentro da terra assim ó...” – esticando e encolhendo o corpo Lorenzo reproduzia o movimento de rastejar das minhocas. “E... por onde ela passa vai formando um caminho; esse caminho fica cheio de

ar...” – eu disse. “Ahhhhhh... dentro da terra tem ar” (Heloise); “Por causa disso que a minhoca ajuda a semente a respirar Prô?” (Giovanni). “Quando ela passa perto da semente embaixo da terra o ar vem logo atrás dela e a semente consegue respirar” – completei. “A semente nunca morre então de ficar embaixo da terra... só a gente que morre” – colocou Heloise.

A fala de Heloise evidencia o desenvolvimento de uma estratégia para relacionar minhocas e humanos para compreender a informação apresentada: as minhocas ajudam as sementes a respirar, porque enchem a terra de ar. Assim, por meio da interação com seus pares, Heloise se apropria da ideia apresentada, reinventa e reproduz o mundo que naquele momento a rodeava, contribuindo para a formação da sua própria identidade sobre o papel das minhocas no desenvolvimento das sementes. Heloise constrói o seu conceito sobre a função das minhocas a partir da interação propiciada pelo momento e relaciona com o seu cotidiano, e com o conhecimento que ela já apresentava do mundo. Assim, a assimilação da nova informação ganha significado e culmina em um novo aprendizado.

Para Corsaro (2011), a atividade coletiva e conjunta na infância assume um papel de extrema relevância, pois é por meio de tais atividades que as crianças – entre si e com os adultos – negociam, compartilham e criam cultura. Corroborando com tal ideia, Sarmiento (2004) aponta que a aprendizagem na infância está fundamentalmente ligada às interações. Por meio da realização de atividades as crianças têm a possibilidade de se relacionarem com seus pares e, a partir dessa interação, se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo que as cerca.

O diálogo em torno das minhocas e seu papel na vida das sementes já havia se encerrado no campo das palavras, mas permanecemos ali, observando o canteiro, as mudas e a minhoca “mal coberta” a se esticar e se encolher quando Mariana se aproximou de nós correndo. Buscando ser introduzida ao grupo que ali estava, ela olhou para o céu, dizendo: “Prô está sol! Pode molhar então?”. “É... não tem nuvem no céu... se não tem chuva, tem que dar água” – completou Rafael. Puxando uma comprida mangueira de jardim azul, Miguel disse: “Aqui Prô; pra molhar as plantinhas” (Diário de Campo 1, 2018). Abri a torneira e os canteiros receberam água pela primeira vez após o plantio (imagem 22).



Imagem 22 – Primeiras gotas de água no canteiro de feijões

Enquanto as gotas de água refrescavam as pequenas mudas, cantamos e dançamos a música que encerrava a nossa atividade. Cantamos uma, duas, três vezes. Ao finalizarmos a canção, disse: “Pessoal, a horta é de todos nós. Podemos vir aqui sempre que tivermos vontade. É só pedir para a professora. Aqui, podemos olhar e sentir tudo, mas um cuidado é preciso ter”. Dirigindo-me para o meio dos canteiros, continuei: “Entre os canteiros existem caminhos...” – um pé, depois o outro – lentamente ia pisando por ele “... e só por eles podemos andar na horta. Essa é a única regra da horta: nunca pise nos canteiros! Ande apenas pelos caminhos!” (Diário de Campo 1, 2018). Uma fila se formou atrás de mim e, como uma cobra gigante, fomos todos andando por entre os caminhos da horta.

As crianças ficaram encantadas ao participarem efetivamente do preparo da terra e do plantio da beterraba. Queriam ir sempre na horta observar o seu crescimento, lembrando sempre que precisava regar (Professora D – Diário de Campo 4, 2018)

4.3 Quando a colheita chegar, onde os alimentos vão parar?

Nossos encontros aconteciam semanalmente. Ao entrar na sala já em uma nova semana, vinham até mim vozes que se misturavam ao desejo incontrolável de saber notícias da horta. “Prô, já tem milho?” (Emanuel); “O feijão cresceu até o céu já?” (Tito); “A gente já pode comer a beterraba?” (João Manoel); “A cebola... cresceu?” (Geovanna). E, ouvindo cada um, propus: “Vamos ver como a horta está hoje?”. “Agora?” – disse João Victor em tom de

espanto. “Agora mesmo” – coloquei afirmativamente (Diário de Campo 1, 2018). Prontamente as crianças se colocaram na fila e, então, nos dirigimos à horta.

Ao atravessarmos o portão azul que dava acesso ao espaço que acolhia a nossa horta, a fila se desfez vorazmente dando lugar a um emaranhado de passos apressados e sedentos por observar e descobrir novidades nos canteiros plantados há pouco mais de sete dias. Tão afobada quanto os passos eram as palavras: “Olha, prô! Olha... o milho já está do tamanho do meu dedo!” (Lorenzo); “O pé de milho é bem verde” (Luan); “Gente!!! A beterraba tem o galho bem rosa” (Gabriela); “O pé de feijão já tem três folhas... três!” (Arisa); “A folha da cebola parece o Cebolinha – gargalhadas” (Samuel); “A cebola dá uma cosquinha.... – risos” (Davi) (imagem 23) (Diário de Campo 1, 2018).



Imagem 23– Pé de milho e sua altura de um dedo

“Prô, qual é o meu pé de milho?” – perguntou Agatha.

Meus olhos correram de um lado a outro do milharal e a nossa frente notando a infinita semelhança em cada pé de milho. Perguntei, então, a ela: “Hummm... como ele era?”

“Ele... era bem pequeno e verde e... tinha duas folhas” – disse ela.

A descrição apresentada por Agatha retratava, na verdade, todos os pés de milho que estavam à nossa frente. Me mantive em silêncio. Ela também.

Seus olhos, então, percorreram todo o canteiro, de muda em muda, silenciosamente. De repente, Agatha abaixou-se perto de uma das mudas, dizendo:

“Aqui! Achei! Esse é o pé de milho que eu plantei!”.

Por uns instantes ela ficou ali.

Yasmim, então, se aproximou da amiga que foi logo dizendo:

“Esse é o meu pé de milho Yasmim”.

Olhando para Agatha, depois para a muda e para Agatha novamente, Yasmim se afastou.

O diálogo acima retrata uma situação corriqueira em meio às crianças em idade pré-escolar: a defesa dos espaços interativos (CORSARO, 2011). Ainda que um milharal com características muito semelhantes se apresentasse diante dos seus olhos, Agatha buscaria pelo reconhecimento do seu pé de milho, aquele que ela mesma havia plantado. Assim, a partir da identificação de sua muda, ela conseguiria protegê-la. Corsaro (2011) coloca que a proteção dos espaços interativos proporciona às crianças o gerenciamento de suas próprias atividades e possibilita o início do processo de compreensão de suas identidades sociais em desenvolvimento. Articulando o episódio explicitado às ideias do autor, compreendemos que a insistência de Agatha em identificar a sua muda não se relaciona ao individualismo ou ao egoísmo. A partir de um novo conhecimento apresentado a ela – o cultivo da semente, seguido pelo plantio da muda – ela se apropria criativamente desse processo, ampliando-o. Proteger esse espaço representa para a criança a possibilidade de gerenciar suas próprias atividades, ou seja, cuidar para continuar partilhando do espaço.

Depois que puderam ver e tatear os canteiros e as mudas, expressando-se sobre o que viam e sentiam, o calor das emoções dissipou-se e, então, convidei-os para formarmos uma roda. Sentamos ali e, com o objetivo de dialogar a partir das atividades desenvolvidas anteriormente, perguntei-lhes: “De onde vem os alimentos?”. Um silêncio breve e pensante invadiu o espaço dando, mas rapidamente deu lugar a muitas opiniões: “Do mer... da semente!” (Mariana); “Do subsolo da terra” (Giovanni); “Eles crescem na fazenda” (Isabela); “Da terra” (Sofia); “Do pé e o pé vem da semente” (Lorenzo); “Da semente” (Júlia); “Da planta” (Lara); “Da horta e da terra” (Athos); “De uma semente” (Sofia) (Diário de Campo 1, 2018).

A fim de ampliar a nossa discussão, acrescentei: “Certo. O alimento vem da semente, mas como a semente se transforma em alimento?”. A verbalização emergia, conforme a memória lhes ia recordando os fatos: “Água, precisa de água” (Maria Fernanda); “Chuva” (Ana Laura); “Minhoca pra respirar” (Heloise); “Sol, precisa de sol para esquentar” (João); “Tem que plantar” (Miguel); “A semente explode; depois ela explode” (Ana Luíza); “Quando ela explode ela vira planta ou folha ou cebola ou abacaxi ou laranja” (Arisa); “E a gente come e fica forte” (João Gabriel); “Comida saudável deixa a gente forte” (Lara) (Diário de Campo 1, 2018).

As vozes das crianças, apresentadas acima, conduziram o nosso diálogo. Em certo ponto da conversa, com o intuito de amarrar os fios e as falas das crianças para, então, construir uma trama coletiva de ideias acerca da origem dos alimentos, coloquei: “A semente precisa ser plantada na terra...”; “Em um furinho... dentro do furinho” (Paula). Retomei: “... e

na terra ela encontrará...”; “Minhocas, minhocas!” (Lucas); “... pra colocar ar na terra” (Miguel); “E... o sol vai esquentar ela... bem quente” (Kauê); “É... só um pouco de sol” (Vitória); “E precisa colocar água...” (Heitor); “Só se não tiver chuva...” (Rebeca); “... ai ela vai crescer e ficar bem grande” (Bernardo); “Só se não pisar nela... tem que andar no caminho só” (Athos) (Diário de Campo 1, 2018).

De acordo com Sarmiento (2004) a formação da identidade pessoal e social da criança se dá por meio da aprendizagem acerca de valores e estratégias provenientes do contato com diferentes realidades. Tal aprendizado, ainda segundo com autor é, acima de tudo, interativo. Ou seja, as crianças aprendem com outras crianças em seus espaços de partilha. Dessa maneira, a trama dialógica construída com os pequenos em torno da temática da origem dos alimentos evidenciou que as ações que a antecederam convergem para a ideia do autor no que diz respeito à edificação da aprendizagem por meio da interactividade. Assim sendo, as ações de plantio e cultivo, caracterizadas essencialmente pela interação, possibilitaram às crianças significar o processo, internalizando-o de maneira a se concretizar em aprendizagem.

A configuração do grupo, ainda era uma roda, quando Miguel colocou: “Prô, as mudas vão crescer para sempre?”. “Não Miguel... as mudas que plantamos vão crescer, crescer... até que o alimento fique pronto para a gente comer”. “A horta vai virar comida Prô?” (Maria Eduarda); “Vai ter comida aqui?” (Ângelo); “Vai sim... na horta da minha avó sempre tem muita comida” (Sofia). “Na horta da avó da Sofia e em todas as outras têm comida. Com uma horta deeeeeeeesse tamanho, imaginem só... quanta comida vai ter aqui!” – coloquei. “Noooooossa... a gente nem vai conseguir comer tudo” (Giovanni); “Não mesmo...” (Juan). “O que faremos, então, com tanta comida?” – perguntei. Bocas se envergavam para baixo, corpos davam de ombros, palmas das mãos se levantavam em sinal de desconhecimento. Continuei: “Quando os alimentos saem da horta, eles todos vão para um lugar. Lá eles ficam até a gente ter fome!”. “Onde é esse lugar?” (José). “Esse lugar está escondido aqui! Vamos procurar?”. Entre gritos e palavras curiosas – “O que é?” (Lucas); “Onde está?” (Mateus); “É grande?” (João Manoel) – as crianças saíram a procurar (Diário de Campo 1, 2018).

Poucos minutos se passaram até que uma exclamação tomou o ambiente: “Achei! Ééééé... isso?” (Murilo) (Diário de Campo 1, 2018). Um aglomerado se formou em torno da estrutura de madeira. Pés subiam em suas pontas, cabeças e olhos se erguiam, corpos se esticavam para enxergar melhor o grande triângulo de madeira com tábuas atravessadas que estava diante deles. Me aproximei do grupo e disse: “Essa é a Casa dos Alimentos. Assim como nós, os alimentos também têm as suas famílias. Em cada um desses andares mora uma delas” (Diário de Campo 1, 2018).

A “Casa dos Alimentos” apresentada às crianças diz respeito a um recurso prático e ilustrativo desenvolvido e muito utilizado pela Ciência da Nutrição com o intuito de disseminar o conhecimento científico acerca da composição de uma dieta alimentar nutritiva, visando à promoção da saúde e dos hábitos alimentares saudáveis. Trata-se da Pirâmide dos Alimentos (PHILIPPI, 2009). Segundo Sarmiento (2004) as crianças atribuem sentido às coisas e constroem sua visão de mundo a partir do universo do faz de conta. Para fazer com que os pequenos compreendam a Pirâmide Alimentar dentro dessa lógica, a presente pesquisa intitula o recurso da pirâmide como “Casa dos Alimentos”. Assim as crianças aprendem, de maneira lúdica a importância e a função de cada grupo de alimentos na construção de hábitos saudáveis.

Considerada um Guia Alimentar, que olha de forma mais abrangente para a alimentação, a Pirâmide Alimentar não considera os nutrientes presentes nos alimentos de maneira isolada, como a Ciência da Nutrição o fazia em seu princípio. Isso por que, o olhar individualizado para o efeito específico de cada nutriente se mostrou, com o tempo, insuficiente para elucidar de maneira prática e clara as relações entre saúde e alimentação (BRASIL, 2014). Organizada em oito grupos de alimentos – grupo do arroz, pão, massa, batata e mandioca; grupo das frutas e dos legumes e verduras; grupo do leite, queijo e iogurte; grupo das carnes e ovos; grupo dos feijões e oleaginosas; grupo dos óleos e gorduras; e grupo dos açúcares e doces –, a estruturação da Pirâmide dos Alimentos leva em consideração os hábitos alimentares dos brasileiros no que diz respeito à sua proporcionalidade (PHILIPPI, 2009).

“Masssssss... essa casa ainda não está pronta” – disse Murilo correndo as mãos por entre a madeira pálida.
 “O que está faltando?” – questioneei.
 “Não tem telhado... o telhado!” – colocou Luan
 “Precisa fazer o telhado então...” – completou Valentina
 (Diário de Campo 1, 2018)

O diálogo entre as crianças nos apresentou a fantasia do real mais uma vez. A fim de mergulhar no mundo infantil, também apoiados nas considerações de Sarmiento (2004) acerca da fantasia do real – o autor coloca a imaginação do real como edificante nas culturas da infância e do modo de inteligibilidade das crianças – transformamos caixas velhas de papelão em formas retangulares para servirem como telhas. Uma fileira de potes coloridos compunha o topo de uma pequena mureta (imagem 24) evidenciando que a atividade fazia um convite à pintura.



Imagem 24 – Potes de tinta aguardam mãos e pincéis para a pintura começar

No início da atividade de pintura, cada criança seguia em direção ao pequeno muro para escolher as diferentes cores que dariam os tons ao telhado. “Rosa! Prô, que quero o rosa!” (Isabela); “Preto... minha telha vai ser preta” (Murilo); “Prô... que quero o azul” (Luan); “Laranja... não! Vermelho!” (Maria Fernanda); “Verde... eu quero o verde!” (Ângelo) (Diário de Campo 1, 2018). Depois de escolherem as cores, as crianças recebiam o pincel, a telha e o copinho com tinta.

Sentados ao chão e com o papelão em mãos, gradativamente, o tom pálido do grosso papel ia desaparecendo dando lugar às cores vivas que juntas formariam o telhado da Casa dos Alimentos (imagem 25, 26 e 27).



Imagem 25 – Pintura



Imagem 26 – ...para transformar...



Imagem 27- ...papelão em telha!

Aqueles que concluíam levavam a telha para secar, apoiadas no rodapé de uma das paredes da escola. Uma vibrante paleta de cores se formou rente ao pálido muro (imagem 28). Entre mãos e pincéis sendo lavados, cantamos pela primeira, pela segunda e pela terceira vez a música que nos lembrava o fim do nosso encontro.



Imagem 28 – Estendidas a secar, uma paleta de cores a se formar

4.4 Telhas à mão vamos à construção

Ao entrar na sala, em uma das minhas mãos eu carregava a Casa dos Alimentos e, na outra uma grande sacola repleta de telhas. “A Casa dos Alimentos!!!!” (Vitória); “Prô, você trouxe a minha telha?” (Elloa); “A minha é a preta... você não esqueceu, né Prô?” (Arthur).

“Prô... e a horta?” (Carlos) (Diário de Campo 1, 2018). Acomodei os materiais na sala enquanto a euforia se dissipava, ainda que parcialmente. “Olá pessoal! – conforme introduzia as palavras, o grupo ia se aquietando, embora fosse visível a inquietação contida em cada expressão. Com isso, tratei de ser breve – Sim... a Casa dos Alimentos está aqui! Vamos colar as telhas nela, mas antes, vamos visitar a nossa horta?”. “Eeeeeeeee...” (Gabriel); “Oba!!!! Vamos para a horta!” (Arthur); “A gente vai na horta Vitória!” (Lorena); “Prô... já pode comera beterraba?” (João Manoel) (Diário de Campo 1, 2018).

Em meio às muitas falas e um andar frenético, as crianças correram em direção à porta e, entre um puxa aqui e outro empurra ali, a fila foi se formando em meio à disputa para assumir o primeiro lugar. Ao chegarmos na horta o portão de acesso se encontrava aberto. Assim, mais ligeiramente do que de costume, a fila se desfez. “Prô!!! Olha a beterraba...” (Isabelly); “É verdade... agora tem um monte de folhas” (Vitória); “Olha o galho... era rosa, mas agora está meio roxo também” (Gabriela); “O milho já passou o meu dedo...” (Lorenzo) (imagem 29) (Diário de Campo 1, 2018).



Imagem 29– A beterraba e suas novas e múltiplas folhas

“Olha o pé de feijão Arisa... massss, ele não vai pra cima igual na história do João e o pé de feijão; esse aqui vai pro lado” – disse Sofia com as mãos no pequeno pé de feijão na tentativa de fazê-lo ficar em pé.

“Acho que esse não é forte igual ao pé de feijão do João” – colocou Arisa.

“Não é isso não! A semente de feijão que o João tinha era mágica...” – completou Sofia.

“É... a que a gente plantou não era não” – concordou Arisa.

“Ainda bem... o Gigante nem vai conseguir vir na escola” – concluiu Sofia.

A fim de compreenderem o motivo pelo qual o crescimento do pé de feijão se direciona para o lado e não para cima, Sofia e Arisa estabelecem um diálogo. Por meio da observação de um fato concreto – o pé de feijão rastejante – elas reconstróem a realidade criativamente por meio do acesso a personagens fantasistas que compõem os seus cotidianos, no caso, o pé de feijão do João e, assim buscam compreender o crescimento da pequena planta utilizando elementos imaginários. A postura de Sofia e Arisa diante da situação é apontada por Sarmiento (2004) como uma maneira das crianças atribuírem sentido e/ou significado às coisas a partir da transposição entre o real e o imaginário. Associando, ainda, as ideias do autor à maneira como elas conduzem o desfecho do diálogo, observa-se o quão fortemente interligados se encontram os mundos da imaginação e da realidade na infância. Assim, a incompreensão acerca do crescimento “desordenado” do pé de feijão as traz alívio pelo fato do gigante estar impossibilitado de adentrar a escola frequentada por elas.

Finalizamos a visita à horta e retornamos para a sala de aula, pois tínhamos uma obra a concluir. A Casa dos Alimentos nos aguardava para juntos, construirmos o seu telhado. Já de à sala, peguei minha grande sacola preta e comecei a distribuir as telhas. “Preta... preta... a minha é a preta” (Matheus); “A minha é a rosa Prô...” (Sofia); “A minha acho que era azul... ou preta” (Gabriel); “A minha é rosa com um risco vermelho que a Maria Fernanda fez...” (Lívia). Em meio a inúmeras falas, caminhava por entre as mesas, entregando a cada um, sua respectiva telha (Diário de Campo 1, 2018).

Todos já se encontravam com suas telhas em mãos, quando comecei a falar: “Um de cada vez virá até aqui e, mostrando um grande tudo de cola, continuei: passará cimento na telha e assentará ela no telhado da Casa dos Alimentos” (Diário de Campo 1, 2018). Enquanto aguardavam a sua vez, cada um dos pequenos transformava sua telha nos mais diversos objetos a fim de compor as brincadeiras com seus pares. “Zummmmm...” – passou o carro-telha do Matheus; “Eu sou o Capitão América” – dizia Tito, posicionando a telha-escudo em frente ao rosto; “Tototototo...” – a telha-helicóptero da Maria Fernanda sobrevoava pelo ar (Diário de Campo 1, 2018).

A observação das telhas se transformando em tantos e diferentes objetos nas mãos das crianças, nos remetem às ideias de Sarmiento (2004) que pontuam o brincar e o brinquedo como fatores fundamentais na produção das fantasias infantis. Assim, o papelão que outrora se fez telha, deixava de ser telha para se fazer um helicóptero, um carro, um escudo; investida do imaginativo infantil em que o lúdico habita. Ainda articulando as ideias do autor à reação das crianças frente aos objetos, é possível evidenciar o quanto a natureza interativa do brincar é inerente às crianças (SARMENTO, 2004).

O telhado foi dividido em quatro partes para que, cada um dos quatro grupos de crianças que compunham os sujeitos da pesquisa, pudesse trabalhar na sua construção. Ao final do dia, a Casa dos Alimentos estava coberta e pronta para receber os seus moradores. Com uma das mãos segurei a Casa dos Alimentos em um movimento de despedida e uma voz disse: “A música! Temos que cantar a música” (Maria Fernanda). A grande pirâmide voltou a tocar o chão. Parei. Nos demos as mãos, formamos um grande círculo e cantamos dançando uma, duas, três vezes a nossa canção. Me despeço já segurando a grande casa. Enquanto caminho até a porta ouço sussurros espalhados pela sala: “Acho que estou com fome [...]” (Lívia); “[...] fome de mexerica, fome de abacaxi [...] (Miguel)” (Diário de Campo 1, 2018).

4.5 O primeiro andar: quem mora lá?

O grande triângulo de madeira apontou na porta da sala interrompendo o silêncio que se instalava no ambiente – “A Casa dos Alimentos gente...” (Pyetro); “... olha, olha... a Prô chegou e trouxe a Casa do Milho” (Giovanni); “... a Casa do Feijão!!!” (Fiorella); “Prô, onde a beterraba mora?” (Pedro); “Que atividade vamos fazer hoje? (Vinícius). A colorir todos os olhos que ali estavam, o telhado e suas telhas pigmentadas, se espalhou entre as palmas das mãos que disputavam freneticamente um espaço para conseguir tocá-lo. Tatear as telhas era, naquele momento, o passaporte para a calma. Assim, a Casa dos Alimentos ficou ali diante das crianças, sendo acariciada, tocada e explorada. Me sentei no chão e logo os pequenos reproduziram o meu movimento. Quando quase todas as crianças haviam se sentado, a professora exclamou: “Vocês não vão contar a novidade para a Lívia?”. “A... a...” (Samuel); “A cebola Prô...” (Davi); “... já tem mais que dez cabelos” (Mateus) – imagem 30. “É mesmo? Eu quero ver! Vamos lá?” – disse (Diário de Campo 1, 2018). As crianças dispararam para a porta, disputando o primeiro lugar da fila. Entre um empurrão e outro, a fila se ajustou e saímos rumo à horta.



Imagem 30 – O pé de cebola e os seus mais de dez fios de cabelo

Conforme as crianças passavam pelo tímido portão azul a fila se desfazia no ímpeto de encontrar a liberdade de poder correr livremente ali. Enquanto uns corriam e exploravam o espaço, outros se debruçavam sobre os canteiros para a observar as tantas mudas que os enchiam. “Prô... vem ver a cebola!” (Carlos); “O cabelo dela faz muita cosquinha... – risos” (Lorena); “Noooossa... o milho está maior que a minha mão inteira agora!” (Lorenzo); “Prô, e a beterraba? Hoje já pode comer? (João Manoel)”; “O feijão já tem... uma, duas, três... oito! Oito folhas!” (Mariana) (Diário de Campo 1, 2018).

Arthur se aproximou do canteiro das cebolas e agachouse colocando bem próximo às mudas. Olhando para os fiapos verdes que se levantavam da terra, disse:

“Essa cebola é diferente. Ela não é branca e também não é uma bola”

Lorena fitou o canteiro e depois o amigo.

“Eu acho que depois que ela crescer muito ela vai virar uma cebola” – disse.

“Igual o Homem-Aranha?” – perguntou Athur

“Acho que é... ele é homem e depois é aranha” – disse Lorena

Arthur olhou, olhou...:

“Vou ficar aqui olhando até virar uma cebola de verdade”

Lorena, disse:

“Ihhhh.... acho que vai demorar” – e saiu correndo em direção às outras crianças.

Segundos se passaram até que Arthur correu também.

(Diário de Campo 1, 2018)

Corsaro (2011) afirma que as culturas infantis não se caracterizam como um orientador do comportamento das crianças. Ou seja, os pequenos não necessariamente pensam em algo para, então transformar uma ideia em ação. O diálogo exposto acima é um exemplo que confirma o pensamento do autor, pois mostra a espontaneidade das crianças em suas falas e também na condução da conversa em si.

A interação com o meio possibilita que as crianças sejam expostas a situações antes não vivenciadas. A partir disso, elas acessam elementos dos seus mundos – o real representado pela cebola propriamente dita e, o imaginário representado pelo o Homem-Aranha– a fim de solucionar o conflito apresentado. O aprendizado acontece quando elas buscam resolver as novas demandas propostas, a partir da interação (SARMENTO, 2004).

Observa-se ainda, que o desfecho apresentado para a situação culmina na espera. Apenas alguns segundos foram suficientes para que Arthur abandonasse a situação, por ora. Ao pontuar o tempo nas Culturas da Infância, Sarmiento (2004) nos apresenta a maneira não literal com que as crianças encaram os fatos de modo temporal. Assim, a curta espera cronológica pela transformação da pequena planta em cebola marca a característica apontada pelo autor ao discorrer sobre o tempo das crianças: a reiteração.

O desfecho do diálogo, também nos apresenta a ruptura do fluxo de interação construído por Arthur em sua conversa com Lorena, a partir da observação do canteiro. De acordo com Sarmiento (2004), as crianças constroem os seus fluxos de (inter)ação e, à medida que têm necessidade, reestruturam suas rotinas de ação, reinventando um tempo habitado. Assim, ao abandonar a observação do canteiro – momento que aguardava a transformação da muda em cebola – Arthur ressignifica o tempo que ali esperou e reestrutura sua rotina de ação, correndo em direção às outras crianças.

De volta à sala, a agitação provocada pela visita à horta se direcionou para a presença da “Casa dos Alimentos”. Em pé, diante dela, as crianças tocavam os seus andares, investigando: “É aqui Prô... é aqui que o milho mora?” (Emanuel); “Quem mora lá no alto?” (Lívia); “Essa parte bem grande é a casa de quem?” (Victor); “Onde o feijão mora?” (Micaela); “Por que aqui é verde?” (Miguel); “No verde mora o Hulk?” (Tito). Em meio à euforia das palavras por descobrir quem, enfim, habitava cada andar da Casa dos Alimentos, disse: “Hoje, vamos começar descobrindo quem mora...” – passando minha mão por toda a extensão de madeira colorida por um intenso azul – “... aqui!”. Peguei, então, uma sacola grande e preta, e mostrando para as crianças, disse: “Aqui estão os moradores do primeiro andar! O andar azul!”. Olhos curiosos com uma nítida mistura de encantamento e medo me olhavam, até que um grito interrompeu o silêncio: “Mostra! Mostra! Mostra!” (Maria Fernanda) (Diário de Campo 1, 2018).

Embora a Pirâmide dos Alimentos para a População Brasileira proposta por Philippi (2009) não contemple a água em sua divisão por grupos, a Sociedade Brasileira de Pediatria considera o elemento como base da alimentação infantil. Por esse motivo, a água está no primeiro e mais amplo patamar da Pirâmide Alimentar em um material desenvolvido pela entidade e que é direcionado ao universo infantil (SBP, 2012). Sabendo que as crianças são os sujeitos que compõe o grupo da presente pesquisa, adotamos, então, a Pirâmide dos Alimentos proposta pela SBP (2012) para as nossas atividades.

Da misteriosa sacola preta, comecei a pinçar algumas gotas de água e derramá-las ao chão. “Chuuuuuva... é chuva!” (Gabriel); “Gotas... são gotinhas de água!” (Sofia) (Diário de Campo 1, 2018). Vez ou outra uma delas esbarrava naqueles que se sentavam mais à frente, arrancando gritos dos pequenos: “Ahhh... está me molhando!” (Pyetro); “... essa chuva está molhando a minha roupa” (Júlia) (Diário de Campo 1, 2018). Quando minha sacola se esvaziou, o chão estava repleto de gotas de água. Percebendo a interrupção do movimento de lançar gotas ao chão, Maria Fernanda questionou:

“Chuva? A chuva mora na Casa dos Alimentos?”
 “A gente não bebe chuva!” – completou Livia.
 “É... só as plantas bebem chuva” – continuou Miguel.
 “E a horta!” – acrescentou Murilo
 “Mas... a gente bebe água! É água... água!” – concluiu Giovanni

Ao trabalhar anteriormente a origem dos alimentos, a chuva foi apresentada às crianças na forma de gotas de água. Logo, a água em forma de gotas foi simbolizada como chuva por parte do grupo e isso se evidencia nas expressões do diálogo mencionado acima. Assim, a partir de uma informação dada por mim, uma adulta, as crianças internalizaram a representação das gotas como sendo chuva. Entretanto, a fala de Giovanni exprime um outro conceito apresentado por Corsaro (2011): para produzir suas próprias culturas, as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto. Dessa maneira, a partir de uma informação repassada ao grupo anteriormente – gotas de água representam a chuva –, Giovanni cria sua própria cultura ao estender o significado das gotas de chuva à água propriamente dita, ampliando seu conhecimento sobre o mundo.

Considerada um nutriente essencial à vida, a água é o elemento mais abundante do corpo humano. É responsável pela manutenção do volume plasmático, atua no controle da temperatura corporal, bem como no transporte de nutrientes e na eliminação de substâncias não utilizadas pelo organismo (PHILIPPI, 2009). Ao conectar esse raciocínio às premissas que originaram o problema do presente estudo – a rejeição de ingredientes desconhecidos pelas crianças – optamos por apresentar tais elementos através da Casa dos Alimentos. Nela é possível associar a importância de cada grupo alimentar para a saúde e bem-estar dos indivíduos.

Ao completarmos o andar azul ou o primeiro andar com as gotas de água, perguntei-lhes: “Por que será que a água mora no maior andar da Casa dos Alimentos?”. Imediatamente a interação começou: “Pra gente beber” (Micaela); “Pra gente tomar” (Francisco); “Pra lavar a mão” (José); “Tem que economizar pra não faltar...” (Mateus); “Pra gente não ficar com sede” (Sofia) (Diário de Campo 1, 2018). A fim de complementar as ideias apresentadas pelas crianças, disse: “A água serve para muitas coisas. Essa – aponte para as gotas de chuva que se espalhavam pelo primeiro andar da Casa dos Alimentos – serve para a gente beber. E quando a gente bebe, ela limpa o nosso corpo...” e uma voz me interrompe dizendo: “Hidrata... hidrata!” (Murilo) – “Isso. A água hidrata e também ajuda o nosso sangue a levar alimento para todas as partes do nosso corpo” – completei, gesticulando (Diário de Campo 1, 2018). As crianças me olhavam imitando os meus gestos.

Continuei: “Como a gente sabe se está bebendo muita ou pouca água?”. Silêncio.

“Como? Como a gente sabe?” – voltei a perguntar. O silêncio permanecia. Então, prossegui: “É só a gente olhar para o nosso xixi!” “Nosso xixi?” (Victor); “O xixi é amarelo...” (Tito); “Eu faço xixi...” (Arisa) (Diário de Campo 1, 2018). “Sim, quando a gente for fazer xixi, precisamos olhar a cor dele. Se estiver beeeeeem amarelo... xiiii... está bebendo pouco água...” – “O meu é amarelo Prô!” (Maria Fernanda); “O meu é só um pouco amarelo...” (Carlos) – “... precisa tomar mais água então. Agora, se ele estiver da cor do vidro da janela – apontei as vidraças que compunham a sala – está muito bom!” – “Tem que ser branco?” (Laura); “Branco não... a janela é transparente” (Maria Fernanda); “Tem que ser transparente Prô?” (Miguel) – “Isso, o xixi tem que ser transparente” (Diário de Campo 1, 2018).

“Agora, para todos vocês se lembrarem de beber água, vamos fazer uma atividade” – disse. “Cada um vai ganhar uma garrafinha dessa para enfeitar do jeito que quiser – enquanto falava, eu sacudia uma delas no ar” – “Prô, eu também vou ganhar?” (João Manuel); “Cadê a minha Prô?” (Rafael); “Essa é a minha?” (Miguel); “Me dá uma Prô... me dá? (Maria Fernanda) – (Diário de Campo 1, 2018). Conforme iam pegando as garrafinhas, nossa roda foi se desmanchando. Acomodados nas mesas-ilhas da sala, as crianças trabalharam livremente na composição de suas garrafas (imagem 31, 32 e 33).



Imagem 31 – A interação dos pares



Imagem 32 – Criar com liberdade



Imagem 33 - Customização

Diferentemente dos adultos, as crianças enxergam o brincar como uma das atividades mais sérias que elas desenvolvem (SARMENTO, 2004). Corroborando com as ideias do autor, a análise das imagens apresentadas acima revela que, no universo infantil, não há distinção entre brincar e fazer algo sério. A seriedade, bem como a concentração e a hombridade marcam as imagens, convergindo enfaticamente às ideias do autor acerca do lúdico e seu relevante papel nas culturas da infância.

Conforme a atividade caminhava para o final, os primeiros questionamentos

emergiram: “Já pode beber?” (Gabriela); “Já pode tomar essa água Prô?” (Miguel); “Eu estou com muita sede... já posso tomar essa água?” (Athos) – (Diário de Campo 1, 2018). E, aqueles que bebiam da água contida em sua garrafa, colocavam: “Minha água é muito poderosa” (Tito); “Olha Prô, olha... eu bebo e cresço na hora” – disse Vinícius esticando todo o corpo em sinal de crescimento; “Essa água mata a sede de verdade Prô” (Manu); “A água da minha garrafa é mágica...” (Lívia); “Essa água tem poderes” (Bernardo). E assim, antes de acabar o período letivo, a maior parte das garrafas já estavam vazias. A professora pediu que as crianças guardassem as garrafas nas mochilas e, em seguida, limpamos juntos as mesas, as cadeiras e o chão para, então, cantarmos a música que fechava os nossos encontros.

4.6 Menor que o de baixo, maior que o de cima: quem se abriga no segundo andar?

Passava das sete horas quando entrei na escola. As crianças tomavam o café da manhã quando passei pelo refeitório lhes desejando bom dia. Acomodei meus pertences na secretaria e retornei ao refeitório para acompanhá-los na primeira refeição do dia. “Prô! Olha... estou comendo bolacha!” (João); “Hoje é leite... eu gosto” (Miguel); “Quero mais bolacha” (Rafael). Como de costume, fiquei ali, sentada e interagindo com as crianças até que o Arthur veio ao meu encontro. Com uma voz baixa, quase inaudível, ele disse baixando o olhar: “Prô... meu pai jogou a garrafa fora... disse que ela era suja” (Diário de Campo 1, 2018).

Ao nos apresentar a Sociologia da Infância, Corsaro (2011) nos convida a compreender a criança como produtora de cultura e a infância como categoria social permanente. A partir desses conceitos, o autor aponta a ideia central da Sociologia da Infância, a socialização. Além disso, traz o contraponto existente entre essa nova área de estudos acerca da infância e as teorias sociais tradicionais. Ao passo que as teorias tradicionais veem a criança como consumidora da cultura estabelecida dos adultos, a Sociologia da Infância reconhece os pequenos como produtores da sua própria cultura e que é compartilhada com seus pares.

Ainda na perspectiva apresentada pelo autor, embora estudos sobre a infância tenham progredido consideravelmente, a visão social acerca da criança evoluiu pouco. O episódio relatado por Arthur evidencia o quanto os adultos ainda subestimam os sujeitos da infância no que diz respeito a não reconhecê-los como agentes sociais, criativos e ativos, capazes de produzir suas – exclusivas e próprias – culturas infantis, e, assim, contribuir para a produção das sociedades adultas. Ao classificar como lixo a garrafa de água customizada, o adulto e pai do Arthur impõe à criança a sua própria cultura, não o reconhecendo como sujeito social

também produtor de cultura.

Dessa maneira, articulando as ideias de Corsaro (2011) com a atitude do adulto responsável pela criança, observa-se que sua conduta converge diretamente às ideias apresentadas pelas teorias tradicionais que se opõe à Sociologia da Infância e que serve de base teórica para a presente pesquisa.

Pensativa, aguardei as crianças finalizarem o café da manhã para retornarem para a sala. O dia estava chuvoso, o que nos impedia de visitar a nossa horta. Abri a porta da sala e, antes que eu conseguisse entrar, a Casa dos Alimentos entrou. “A Casa dos Alimentos!” (Pedro); “Prô... hoje a gente vai descobrir onde o feijão mora?” (Maria Luiza); “Hoje vamos saber quem mora no amarelo?” (Heitor); “Hoje a gente vai descobrir mais alimentos?” (Isa) – (Diário de Campo 1, 2018). Conforme se expressavam, os alunos iam se aproximando da grande pirâmide, explorando-a com alguns dos seus sentidos – mãos percorriam os andares, o telhado; corpos se espremiavam entre a lousa e a estrutura de madeira a fim de olhar cada andar e todos eles na perspectiva dos seus próprios olhos. E assim, com a curiosidade aflorada, exploraram o objeto até que foram se sentando em frente e em torno dele.

Junto às crianças, o nosso sétimo encontro teve início com uma pergunta: “Quem são os moradores do andar azul?”. “Água!” (Agatha); “É a água Prô!” (Ângelo); “É a água... água... eu falei primeiro” (Vitória). Em meio ao entusiasmo por ter sua voz ouvida, algumas mãos disputavam as gotas de chuva que das minhas, saía. O primeiro andar estava todo preenchido pelas gotas de água quando Ana Júlia observou: “As gotas têm cores diferentes”. Murilo, então, diz: “O azul escuro é água normal. O azul claro é água gelada. Esse outro azul aqui é...”. Conclui Pyetro: “É água misturada” (Diário de Campo 1, 2018).

As gotas de chuva utilizadas na atividade apresentavam três tons diferentes de azul – um claro, outro escuro e outro intermediário. No momento em que as crianças interagem com as gotas, ajudando a colocá-las em seu andar na Casa dos Alimentos, Ana Júlia faz a observação, buscando compreender o motivo pelo qual suas cores eram diferentes, embora elas fossem iguais no que diz respeito à forma. Ao apresentar seu comentário ao grupo, Ana Júlia busca a resolução do seu conflito: compreender por que as gotas de água têm diferentes tons de azul. Murilo, então, partilha com ela seu conhecimento a fim de buscar um desfecho para o conflito apresentado. Entretanto, ele também não consegue compreender a razão pela qual a gota não é nem clara – água fria –, nem escura – água normal. Observando as gotas de água atento ao diálogo entre Ana Júlia e Murilo, Pyetro, então, compartilha com os colegas o seu conhecimento para encontrar um desfecho para a situação. Assim, Pyetro propõe que a gota de tom intermediário de azul seja a água misturada.

A situação apresentada acima vai ao encontro das percepções de Sarmiento (2004) sobre a importância da realização de atividades nos espaços de partilha comum para promover a convivência das crianças com os seus pares e fazer com que elas aprendam umas com as outras. Ao associar o desenrolar da situação às ideias apresentadas pelo autor, nota-se que na interação com as gotas de chuva, Ana Júlia, primeiramente partilha a sua dúvida. Em seguida, Murilo compartilha o seu conhecimento, buscando auxiliar a colega na solução do seu conflito. Por fim, Pyetro ouve os colegas e também partilha o que sabe, sugerindo um desfecho aceito pelo trio. Assim, as três crianças envolvidas na situação, aprenderam a razão pela qual as gotas de chuva possuem diferentes tons de azul, por meio da interação, seguida do compartilhamento do seu conhecimento com os seus pares.

Dando continuidade à nossa atividade, perguntei, então, o motivo pelo qual o andar em que a água mora era o maior. “Por que tem que beber mais” (Paula); “Pro xixi não ficar amarelo” (Luan); “Pra ficar forte” (Bernardo); “Pra ficar limpo dentro” (Murilo); “A água limpa nosso corpo” – disse Gabriela, passando a mão pela barriga; “Tem que beber bastante” (Lorenzo); “Eu bebo um montão de água” (Victor); “Ontem... aquele dia... eu bebi tudo a garrafa” (Giovanni) – (Diário de Campo 1, 2018). Assim, ouvindo as crianças, finalizamos a (re)construção do primeiro andar; o andar azul; o andar da água. Chegava a hora, então, de descobrir quem eram os alimentos-moradores do andar amarelo.

Os cereais, os tubérculos e as raízes representam o grupo do arroz, do pão, da massa, da batata e da mandioca, na Pirâmide Alimentar. Nesse grupo, se reúnem os alimentos que têm o carboidrato como nutriente predominante em sua composição. Considerado a principal fonte de energia alimentar no mundo, o carboidrato tem como papel fundamental fornecer energia para as células do organismo, especialmente para o cérebro – único órgão dependente exclusivamente de carboidratos (PHILIPPI, 2009). Levando em consideração a função substancial dos carboidratos na alimentação humana buscamos significá-lo – com os elementos do mundo infantil – de maneira que, a compreensão da sua importância dentro da temática da alimentação, se tornasse palpável às crianças. Assim, os alimentos-moradores do andar amarelo foram apresentados aos pequenos como sendo um combustível e/ou a gasolina para um carro.

Lancei mão da misteriosa bolsa preta que trazia em meu ombro e, no movimento de colocar e retirar uma das minhas mãos do seu interior, o primeiro alimento a compor o andar amarelo tornou-se visível. “É pão...” (Fiorella); “Pão, pão, pão!” (Vinícius); “Pão...” (Sofia); “Tem esse pão na minha casa...” (Elloá) – (Diário de Campo 1, 2018). Um macio pão francês foi, então, o primeiro morador do andar amarelo. Repetindo o movimento, retiro da bolsa

mais um alimento. “Hummm... batata!” (Gabriela); “Uma batata bem gordinha!” (Miguel); “Batata... batata” (Micaela); “Batata frita!” (Francisco); “É só batata” (Heloisy) – (Diário de Campo 1, 2018). Logo, a batata foi fazer companhia ao pão.

Mais uma vez, puxei alimento da bolsa. “Gaaaa...lho?” (Valentina); “Carvão?” (Rafael); “Tronco?!” (Matheus). O alimento de formato cilíndrico, comprido, com uma casca marrom café e bem branquinho por dentro era uma representação da mandioca. Ainda que tão disseminada no hábito alimentar dos brasileiros, as crianças não a reconheceram. “Essa é a mandioca!” – esclareci. “Mandioca? Assim?” (Laura). “É sim. Para comer, tiramos essa casca marrom e cozinhamos. Depois de cozida, ela fica amarelinha”. “Na minha casa tem quando tem carne de quintal!” (Maria Eduarda) – (Diário de Campo 1, 2018).

A fala de Maria Eduarda representa a maneira como as crianças atribuem significado às coisas a partir dos sentidos dos elementos do mundo (SARMENTO, 2004). Quando sua família vai preparar um churrasco, a refeição acontece sempre no quintal, local onde a churrasqueira se localiza. Dessa maneira, a partir das culturas transmitidas pelos adultos – fazer o churrasco – Maria Eduarda reproduz interpretativamente (CORSARO, 2011) o momento da refeição e, a partir de elementos do seu cotidiano, denomina a preparação como “carne de quintal”.

O movimento se repetiu diversas vezes até que o andar ficasse completo. Juntaram-se ao pão, a batata e a mandioca, o milho, o macarrão e o arroz. Perguntei, então: “Para que servem esses alimentos?”. Agitados por responder, diziam: “Pra comer!” (Júlia); “Pra ficar bem forte” (João); “Pra crescer” (Laura); “Pra encher bem a barriga” (Poema); “É pra comer... ué” (Miguel) – (Diário de Campo 1, 2018). A fim de apresentar-lhes a função dos alimentos-moradores do andar amarelo, coloquei: “Imaginem que cada um de vocês, é um carro, um caminhão ou uma moto”. “Eu sou o carro do Batman!” (Tito); “Eu sou um caminhão bem grande” (Matheus); “Eu sou uma moto... vrum, vrum, vrum” (Gabriela); “Eu sou um ônibus” (Vinícius); “Eu sou um carro de corrida...” (Victor) – (Diário de Campo 1, 2018).

Continuei. “Agora que vocês já são um carro – acenava para os que se colocaram como carro –, uma moto – apontava as motos –, um ônibus e um caminhão, tenho uma pergunta: O que vocês precisam para conseguir andar?”. As palavras corriam depressa até meus ouvidos. “Roda” (Miguel); “Pneu” (Maria Fernanda); “Gasolina” (Emanuel); “Gasolina Prô... gasolina” (Sofia); “Gasolina... sem gasolina o carro não anda” (Isa) (Diário de Campo 1, 2018). A palavra gasolina se repetiu diversas vezes. Então, exclamei: “GASOLINA!” – continuei – “Para poder sair do lugar, o carro, a moto, o caminhão ou o ônibus precisam de gasolina. Nós também precisamos de combustível e a nossa gasolina são os alimentos que

moram no andar amarelo. Se nós não comermos esses alimentos, nós não conseguiremos sair do lugar” – eu representava a minha fala, imóvel como uma estátua. “Agora, se comermos conseguimos andar, brincar, e correr” – rapidamente dei uma volta correndo na sala para representar o papel dos alimentos-moradores do andar amarelo na nossa alimentação (Diário de Campo 1, 2018). Entre risos, euforia e espanto, os alimentos do grupo energéticos foram apresentados às crianças.

Todos já aguardavam para cantarmos a música quando eu disse: “Pessoal, junto com esses alimentos do andar amarelo...” – apontando-os, continuei – “... mora ainda a farinha, o bolo de fubá, o de chocolate – não o do aniversário que tem recheio e cobertura –, mas aquele que é só tem a massa; moram também a bolacha de maisena e a de água e sal, a polenta, a tapioca...”. Em tom de encerramento, convidei-os: “Vamos cantar?”. Substituindo os alimentos que compunham a letra original, cantamos: “Acho que estou com fome [...] fome de mandioca, fome de macarrão, fome de arroz, de milho e de pão”. Cantamos uma, duas e três vezes.

4.7 Terceiro andar: onde a limpeza acontece

Bastava todas as cores da Casa dos Alimentos invadirem os corredores da escola para despertar a euforia nas crianças. “A Casa dos Alimentos!” (Lorena); “Olha lá... olha” (Miguel); “Hoje tem atividade!!!... na Casa dos Alimentos” (Enzo) – (Diário de Campo 1, 2018). Feita por eles e para eles, o recurso acessava o imaginário infantil – “Essa casa é maior do que a minha” (Davi) – promovendo associações entre seus mundos – a casa onde mora (realidade) e a casa que abrigava os alimentos (imaginário) –, bem como o lúdico associado à fantasia do real – “Prô... está chovendo... mas, o telhado não deixa a chuva entrar” – disse Maria Fernanda enquanto suas mãos faziam gotas de água deslizarem telhado abaixo (SARMENTO, 2004) – (Diário de Campo 1, 2008).

Na fala das crianças era possível identificar o quanto a Casa dos Alimentos era vista por elas como uma infinita possibilidade de interação a cada encontro. Explorar aquele objeto que passeava entre seus mundos – o real e o fantasioso –, bem como a ludicidade aflorada pela sua presença, evidenciada a cada investida por brincar em meio as coloridas tábuas que a compunham, culminavam, então, na partilha de suas experiências com seus pares, provocando um lindo e intenso movimento de construção de sentidos e de simbolização para aquele novo elemento do mundo que se apresentava a eles: a alimentação (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011). Ao adentrar a sala com a Casa dos Alimentos as crianças se aglomeravam

em torno dela – “Prô... eu te ajudo” – disse Murilo aplicando força à base com as suas mãos; “Quem será que mora aqui e... aqui... e aqui...?” – indagou Valentina batendo as miúdas mãos por cada andar ainda não descoberto (Diário de Campo 1, 2018). Assim, os momentos iniciais das nossas atividades eram conduzidos pelo tempo. Não o tempo Chronos, aquele que é cronológico ou literal, mas o Aiôn; o tempo das crianças. Aquele revestido de tranquilidade, sem pressa e sem afobação. O tempo que habita nas Culturas da Infância (KOHAN, 2004; SARMENTO, 2004).

Iniciamos, assim, o nosso encontro:(re)construindo os andares já desvendados – o azul – “Água... no azul mora a água” (Manu); “Água pra gente beber...” (Lorenzo); “...éééé... e limpar o corpo” (Juan); “E a gente faz xixi” (Vinícius) – e o amarelo – “Pão! Pão! Pão!” (Pedro); “Pão beeeeeem fofinho” (Ana Júlia); “Humm.... éééé... ma...ma...” (Miguel); “Éééé... humm... man... mandioca! Mandioca!” (Vitória); “Mandioca!” (Micaela); “Tem o milho também Prô... cadê o milho?” (Giovanni); “E o macarrão!” Arisa); “Eu gosto de comer macarrão” (Fiorella); “A batata... falta a batata” (Sofia); “E o arroz também... falta o arroz” (Arthur) – (Diário de Campo 1, 2018). Os andares azul e amarelo já estavam respectivamente completos quando Tito, se levantou e disse: “Gasolina!!!” – e *fruuuuuuuuuummmmm*– correndo de uma ponta a outra da sala com braços dobrados, reproduzia o movimento de veículo saindo em disparada. “... pra gente andar, pra gente andar” (Lorenzo); “... e brincar também...” (Isabela); “... e ir no parque...” (Francisco); “... e... se não comer fica parado...” (Heloisy); “É... nem sai do lugar” (Giovana) – (Diário de Campo 1, 2018).

De acordo com Corsaro (2011), o desenvolvimento social da criança ultrapassa a perspectiva individualista que o considera apenas como “a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças” (CORSARO, 2011, p.31). Assim, o autor define a socialização da criança como um processo em que ela se apropria, reinventa e reproduz (CORSARO, 2011). Ao associar a cena descrita acima com os pensamentos apresentados pelo autor é possível notar a maneira como o processo de socialização se faz presente no fato a partir das falas e atitudes dos pequenos. A informação de que os alimentos do andar amarelo representam a gasolina para o nosso corpo, havia sido apresentada às crianças anteriormente. A primeira fala de Tito evidencia a apropriação desse conhecimento transmitido – “Gasolina!!!” – seguido, então, da reprodução do carro e da reinvenção, quando ele arranca em disparada pela sala. A reinvenção ganha ainda a contribuição de seus colegas ao associarem a gasolina com inúmeras outras atividades que lhes são ou não possíveis de fazer na presença ou na ausência do combustível. E, por fim, no processo de socialização, as crianças partilham de suas reinvenções com seus pares promovendo o aprendizado

(SARMENTO, 2004).

O terceiro andar da Casa dos Alimentos era aguardado com entusiasmo pelas crianças. De um verde imponente, o piso receberia dois grupos da Pirâmide Alimentar: as frutas, além dos legumes e verduras. Considerados alimentos de grande importância no que diz respeito à promoção da saúde, eles apresentam as fibras alimentares como principal elemento de sua composição. A fibra é um nutriente de grande valia para o funcionamento adequado do intestino e também para a prevenção e o tratamento das doenças crônicas não transmissíveis como a obesidade, a hipertensão arterial, o diabetes e a hipercolesterolemia (PHILIPPI, 2009).

Por esses motivos, o estímulo ao consumo dos alimentos pertencentes a esse grupo da Pirâmide Alimentar, se faz extremamente necessário em virtude da sua contribuição para a manutenção da saúde de toda a população.

A partir das colocações da autora acerca das funções das frutas, verduras e legumes para o organismo levantamos, então, as informações que seriam levadas às crianças ao construir o andar verde da Casa dos Alimentos. Contudo, era preciso delinear a maneira como isso seria feito. Levando em consideração o processo realizado anteriormente para significar o carboidrato a partir de elementos do cotidiano e que, portanto, fora representado pela figura da gasolina, decidimos utilizar o mesmo recurso para simbolizar a fibra alimentar. Na busca por elementos do dia a dia que representassem a função das fibras alimentares no nosso organismo e que podiam ser usados na linguagem das crianças, escolhemos nomear esses grupos de alimentos como “vassourinhas”. Elas varrem a sujeira do corpo, aquelas que serão eliminadas nas nossas fezes; no nosso cocô.

“O que mora no verde Prô?...” (Yasmin); “... e o verde? Quem mora no andar verde?” (Mariana); “Pega a bolsa Prô... eles estão na bolsa...” (Giovanni); “É... a bolsa preta... eles estão na bolsa preta” (Miguel) – (Diário de Campo 1, 2018). Atenta às vozes das crianças, me dirigi à mesa em que a bolsa preta se acomodava. Pendurei-a em um dos meus ombros e, levando a mão para o interior da bolsa, alcancei o primeiro alimento-morador. “... mostra, mostra!” (Rafael); “... o que é? Mostra Prô!” (Poema); “... o que será que é?” (Maria Fernanda); “Mostra logo Prô” (Gabriela) – (Diário de Campo 1, 2018). Então, em um rápido deslizar, meu braço trouxe à superfície o primeiro alimento-morador do andar verde. “Tomate! Tomate!” (Gabriel); “Ééééé... é tomate” (Francisco); “Eu gosto de tomate...” (Tito) – (Diário de Campo 1, 2018). Assim, a dinâmica da atividade revelava, a todo o momento, a natureza interativa da ludicidade – elemento instituinte das Culturas da Infância, evidenciada nas vozes das crianças (SARMENTO, 2004).

A brincadeira continuou. Puxei um, outro e mais outro. “Mamão?” (José); “Ééééé...

abacate?” (Isa); “Berinjela?” (Miguel); “Hummm... acho que é abobrinha?” (Lívia); “Isso é... ééé’... sei lá” (Arthur) – (Diário de Campo 1, 2018). Os alimentos-moradores apresentados eram, respectivamente, chuchu, pepino e pimentão. Continuamos. Retirei da bolsa um, mais um e mais outro. “Éééé... beterraba! Beterraba” (Heitor); “... é... nossa mascote!” (Valentina); “Beterraba!” (Miguel); “Tem lá na horta!” (Kauê); “Cenoura!!!” (Olívia); “Eu como cenoura na sopa Prô...” (Lucas); “Cenoooooura... éca” (Bernardo); “Isso é... uma bola?” (Juan); “É... esse negócio é...” (Mateus); “Hummm... o que é isso Prô?” (Sofia) – (Diário de Campo 1, 2018). A beterraba e a cenoura foram facilmente identificadas pelas crianças. Já a cebola, não. As crianças tentavam adivinhar os nomes dos alimentos por meio de associações com outros elementos do cotidiano. Mas a dificuldade era exacerbada no momento de reconhecer o alimento da forma como ele se apresenta na natureza.

O movimento de apresentação dos alimentos-moradores do andar verde continuou até que a sacola preta se esvaziasse. Ao tomate, chuchu, pepino, pimentão, cenoura, beterraba e cebola, uniram-se a manga, a banana, a pera, o pêsego, a abóbora, o mamão, a goiaba, a maçã, a alface e a laranja (imagem 34).



Imagem 34 – Grupo verde: as vassourinhas

A dificuldade em reconhecer os alimentos como frutas, verduras e legumes *in natura*, isto é, da maneira como eles estão na natureza levanta uma possível hipótese acerca da alta rejeição apresentada pelas crianças e que fora evidenciada durante a primeira fase desta pesquisa. Não reconhecer um alimento nem como sendo um alimento – o caso da cebola, na

brincadeira é um exemplo – nos faz refletir sobre quão limitado se mostrou o repertório alimentar das crianças pertencentes ao grupo. Partindo do princípio de que o novo, em suas primícias, sempre causa certo estranhamento, a rejeição alimentar pode estar atrelada ao desconhecimento do próprio alimento. Somando-se a isso, a maneira como ocorre a coação da criança no momento da refeição a fim de que ela se alimente – “Tem que comer pra ficar forte e crescer” (Diário de Campo 1, 2018) – subestima toda a capacidade da criança de simbolizar o mundo. Reconhecer o alimento e, a partir disso, suas funções, seus benefícios para o corpo, os sabores, a arte culinária e, até mesmo, outras culturas alimentares, possibilita que a criança seja exposta a conhecimentos e, a partir disso, se aproprie, reproduza e reinvente, transformando-o em aprendizagem. Entretanto, é primordial se atentar à maneira como se conduz a oferta de informações às crianças.

Tal fato se reflete na semelhança apresentada nas respostas das crianças quando as perguntamos para que serve esse ou aquele alimento. Continuando a nossa atividade, questionei: “Para que servem os alimentos-moradores do andar verde?”. “Pra comer” (Athos); “Pra ficar forte” (Manu); “Pra crescer” (Victor); “Pra ficar inteligente e... encher a barriga” (Miguel) – (Diário de Campo 1, 2018). Dessa maneira, apresentar um novo alimento já processado à criança, ou seja, misturado à comida e/ou extremamente picado e/ou escondido, oferecendo-lhes argumentos tão rasos, como “ficar forte” e “crescer”, não mobilizam os modos de inteligibilidade das crianças. Logo, se não há compreensão para elas, tampouco haverá aprendizado e, conseqüentemente, interesse pela alimentação e pelos novos alimentos.

Em meio a tantas respostas mecânicas – “Para ficar forte” e “Para crescer” – comecei a falar: “Seguinte, quando a nossa casa está muito suja, o que precisamos fazer?”. “Limpar” (Lucas); “Varrer” (Fiorella); “Lavar” (Sofia) – (Diário de Campo 1, 2018). Continuei: “Isso mesmo. Sabe, algumas vezes, comemos alimentos que enchem a nossa barriga de sujeira e, essa sujeira, não consegue sair de lá sozinha. Precisamos comer alguns alimentos que limpem a nossa barriga” – reforcei a ideia fazendo um movimento semelhante a uma vassoura com as mãos percorrendo a extensão da minha barriga. Peguei, então, a cenoura que se encontrava no andar verde e, passando suas folhas pela minha barriga, continuei: “Só eles conseguem varrer a sujeira. Eles varrem e a água lava. Assim, a sujeira consegue ir embora lá no nosso cocô. Quem aqui, quando vai fazer cocô, o bumbum dói?” (Diário de Campo 1, 2018).

Timidamente, algumas mãos começaram a se levantar. Uma voz disse: “Minha barriga dói...” (João); “Eu preciso fazer força...” (Lorenzo); “Eeeeu... já chorei” (Gabriela); “Uma vez até saiu sangue...” (Lorena); “Tem que fazer muita força Prô” (Isabela) – (Diário de Campo 1, 2018). Conclui: “... isso só acontece com quem come muita sujeira e pouca vassoura. Todos

os dias precisamos comer as vassourinhas. Só assim deixaremos o corpo bem limpinho e o cocô não vai machucar o bumbum” (Diário de Campo 1, 2018). Dessa maneira, os alimentos reguladores e moradores do andar verde foram apresentados às crianças.

Ao caminhar para o fim do encontro, as crianças já começavam a se preparar para cantar a música dos alimentos. Levantando-se do chão rapidamente, diziam: “Agora a música Prô” (Artur); “... Acho que estou com fome...” (Victor); “Música! Música!” (Fiorella) – (Diário de Campo 1, 2018). Como no encontro anterior, propus às crianças que introduzíssemos na canção os alimentos descobertos com o andar verde. Logo, cantaríamos: “Acho que estou com fome [...] fome de cenoura, fome de pimentão, de beterraba, de chuchu e de mamão”. “Vamos lá! Todos de pé para cantar e dançar. Um, dois, três e já! Acho que estou com fome [...]”. A música se repetiu por três vezes embalando-nos, nos arrancando muitos sorrisos.

O desenrolar da pesquisa na escola fez com que um movimento adentrasse o ambiente institucional no que diz respeito à alimentação. Entretanto, ainda que seus efeitos pudessem ser observados no expressar de cada criança pertencente ao grupo em que trabalhávamos, os impactos na prática, começaram a ser percebidos a partir da descoberta dos alimentos-moradores do andar verde.

Luan comeu pela primeira vez na escola. [...] Provou neste dia, mamão, mas disse que não gostou. Por enquanto o que está comendo na escola é somente arroz e feijão (Professora A – Diário de Campo 2, 2018)

Ainda na fase exploratória da presente pesquisa, notamos que Luan se isolava nos momentos de alimentação na escola. Demonstrando medo e muitas vezes entre lágrimas ele reforçava que não queria comer. Sua professora sempre oferecia, mas nunca houve abertura por parte dele. Assim, a fim de não o forçar, a professora acatava e ele, não comia; nunca havia comido na escola. Todavia, na semana em que o andar verde se desvendou para as crianças, Luan pediu para comer com os seus amigos. Arroz, feijão e mamão. Ainda que o mamão não tenha sido aprovado pelo seu paladar, aceitar experimentá-lo demonstrou que, de alguma maneira, Luan estava aberto a ampliar seus horizontes no que tange à alimentação. Considerando as singularidades de cada um é totalmente compreensível e aceitável que pessoas tenham preferências e restrições no campo da alimentação. Ter clareza quanto a isso, bem como respeito a isso é o que possibilita que a criança construa por si só seus hábitos alimentares, a partir das suas experiências.

Hoje durante o almoço a aluna Mariana se recusou a provar “tomate” conforme combinado em sala. A mesma pediu para colocar no prato, mas nem ao menos colocou na boca e disse que não gostava, mesmo conversando e usando vários argumentos, “não houve acordo” (Professora B – Diário de Campo 3, 2018)

A pesquisa também iniciou um movimento de inquietação na equipe escolar, especialmente nas professoras. Em todas as ações propostas até o momento elas se faziam presentes e participavam ativamente dos momentos conosco. Assim, a partir da observação do relato acima, é possível notar como a condução da professora B assume um novo olhar para a alimentação das crianças. Antes de conduzi-los ao refeitório, a professora, com base no cardápio do dia, promove combinados com as crianças para que elas experimentem novos alimentos. Mariana combinou com a professora B que iria provar o tomate. Ainda que Mariana não tenha cumprido com o combinado, aceitou o alimento no seu prato, demonstrando uma ligeira abertura a provar novos alimentos. A atitude da menina vai ao encontro do comportamento apresentado por Luan diante do mamão, relatado anteriormente. Assim, crianças e professoras demonstravam por meio de relatos, comportamentos e observações o quanto a pesquisa, até aqui cumpria o papel de envolvê-los na temática apresentada e, a partir disso, se iluminavam novos caminhos no que tange a alimentação infantil.

4.8 O esconderijo dos tijolos: quarto andar

Duas semanas se passaram sem que fossemos a horta. Se, por um lado o tempo chuvoso nos impediu de ir visitá-la por quinze dias, por outro a chuva fez um excelente trabalho nas nossas mudas que lá cresciam. O dia era de sol, então iríamos à horta. Entramos na sala – eu e a Casa dos Alimentos – e muitas falas vieram nos encontrar: “A Prô chegou... chegou!” (Mariana); “... a Casa dos Alimentos! A Casa...” (Yasmin); “... chegou... a Casa do Milho chegou!” (Giovanni); “Um, dois, três, quatro, cinco... CINCO andares” – disse Maria Fernanda, batendo as mãos em cada um deles; “Hoje vamos descobrir quem mora no vermelho!!!!” (Arisa) “Prô, prô... onde mora o feijão?” (Sofia); “Acho que é aqui!” – disseram Rafael a Sofia apoiando as mãos sobre o andar verde; “Não não... no verde mora o tomate eeee... a cebola e...” (Miguel); “A beterraba!” (João Manoel); “... a cenoura também... e a abóbora e o chuchu...” (Poema); “Aaa... banana também... e a maçã e o alface” (Bernardo); “Ééééé... eles varrem nossa barriga” –disse Gabriela, passando os dedos em um movimento de encolhe e estica; “... daí a gente faz cocô” (Athos); “... e sem doer a barriga”

(Vinícius); “Prô... minha barriga está suja?” – disse Paula estufando a barriga em minha direção (Diário de Campo 1, 2018).

A maneira como as crianças dialogam entre si vai de encontro às teorias apresentadas pelos estudiosos da infância em que servem como apoio à presente pesquisa (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011). Ao se apropriarem de um conhecimento transmitido a eles – o andar verde, seus alimentos-moradores e a sua função – as crianças reproduzem, à sua maneira – reinventando – as informações que lhes foram apresentadas, compartilhando com seus pares. Esse movimento gerado pela interactividade e imerso na ludicidade – a Casa dos Alimentos; fibras como vassouras; alimentos-moradores – promove o aprendizado das crianças. Logo, é nos espaços em que as crianças ocupam e compartilham seus conhecimentos que o aprendizado acontece.

Ali ficamos – as crianças, a Casa dos Alimentos e eu – em meio a um diálogo interativamente lúdico, farto em compartilhamento e sem pressa; sem tempo contado. Conforme a prosa se aproximou do próximo andar a ser descoberto – o andar vermelho – as crianças passaram então a fazer investidas sobre ele. “Prô... e no vermelho? Quem mora?” (Mateus); “... quem mora no vermelho?” (Ágatha) – (Diário de Campo 1, 2018). “Hoje vamos descobrir os alimentos-moradores do andar vermelho! Maaaaaas, antes vamos aproveitar que o sol apareceu para ir lá na nossa horta ver como estão as nossas mudinhas” – disse. “Êêêêêê!!!” (Rafael); “Horta! Horta! Horta!” (Maria Fernanda); “... será que já tem milho?” (Lorenzo); “Prô... já vai poder comer a beterraba?” (João Manoel) – (Diário de Campo 1, 2018).

Uma longa fila se formou aguardando a porta da sala se abrir. Nesse dia, Lorena a primeira criança da fila foi nomeada a maquinista do nosso trem. Ela deveria nos conduzir até a horta. E assim o fez. Chegando lá as crianças dispararam em direção aos canteiros. “O milho... o milho... já está do meu tamanho” (Lorenzo); “Prô, prô, prô... tem um cabelo no pé de milho” (Yasmin); “Tem uma folhona na beterraba...” (Valentina); “É... mas a beterraba... não dá pra ver” (Rebeca); “A cebola... continua igual...” (Arthur); “... é, mas tem mais cabelo verde agora” (Lorena) – Diário de Campo 1, 2018.

A fim de se chegar bem perto dos pés de feijão, Sofia se agachou. Observando atentamente o canteiro, exclamou repentinamente:

“Tem flor no feijão... tem flor... ela é branca”.

Tito estava por perto e, ouvindo a fala de Sofia, se abaixou ao lado dela a fim de observar as flores brancas que enchiam os pés de feijão. Entretanto, algo ali o surpreendeu.

“Oooooolha... tem outra coisa aqui também...” – disse apontando o dedo

dirigindo seu olhar para Sofia.

“O que é isso?” – perguntou Sofia

“É o pé de feijão” – disse Tito confiante

“Hummm... mas não parece um feijão, né?!” – continuou Sofia

“Não....” – respondeu Tito confuso

Me aproximo deles e, assumindo a mesma postura corporal, coloco:

“Isso é uma vagem” – segurando a “coisa” com uma das mãos, continuo:

“Dentro dela moram os caroços de feijão”

Ambos me olhavam buscando compreender o que acabara de dizer. Continuei, então:

“Agora ela está bem verdinha... conforme o tempo passar, ela vai ficar marrom. Quando ela estiver marrom é o sinal de que o feijão está pronto! Pronto para colhermos e depois...” – “Comer?!” – perguntou afirmando Sofia.

“Simm... aí a gente poderá comer” – conclui.

Tito, então, se levanta correndo dizendo: “Tem feijão... no pé tem feijão... dentro daquele negócio verde...”

As crianças que ali estavam começaram a se aglomerar em torno do canteiro em que os feijões eram cultivados. Todos queriam ver os feijões dentro do tal “negócio” verde.

(Diário de Campo 1, 2018) – imagem 35



Imagem 35 – Pé de feijão e a “coisa”

A cada visita, as vivências possibilitadas pela horta se mostravam de uma infinidade imensurável. O cultivo dos alimentos semeados ali permitia às crianças observarem a continuidade da vida, bem como as transformações que fazem parte desse processo, da semente ao alimento. Estar ali tinha um cunho de exploração intenso, uma vez que a maior parte das crianças pertencentes ao grupo nunca havia experienciado tal interação. Dessa maneira, o diálogo entre Tito e Sofia evidencia o quão novo e singular é – para ambos – o momento em que encontram uma vagem de feijão. Ainda que eles não compreendam o significado do que veem, compartilham suas percepções a fim de juntos chegarem ao desfecho do que representa “a coisa” pendurada no pé de feijão. Assim, eles buscam significar

o novo elemento observado – a vagem – a partir do conhecimento de mundo já adquirido – o quanto o elemento encontrado não se assemelha a um caroço de feijão, embora ele esteja ligado a um pé de feijão.

A cena descrita acima evidencia principalmente, o quão interativa é a aprendizagem na infância (SARMENTO, 2004). Além disso, observa-se a maneira como o adulto, ao compartilhar sua cultura é capaz de mediar a situação e, com isso, ampliar o conhecimento das crianças acerca da descoberta. Dessa forma, as crianças produzem a sua própria cultura a partir das informações do mundo dos adultos com elas compartilhadas. A partir da experiência vivida pelos pares – Tito e Sofia – na interação com a horta e, mais especificamente, com o canteiro dos feijões, observamos como os elementos da Sociologia da Infância como a interactividade comparecem no cotidiano infantil pela forma como as crianças se apropriam das informações trazidas do mundo dos adultos para, então, produzir a sua própria cultura (CORSARO, 2011).

Retornamos para a sala, onde a Casa dos Alimentos nos aguardava. Antes de desvendar os alimentos-moradores do andar vermelho, preenchemos os andares já descobertos, o azul, o amarelo e o verde, respectivamente, gerando um movimento conjunto de recordar-se e apropriar-se. “No andar azul...” – introduzi sendo, rapidamente, auxiliada pelas crianças. “Água... água” (Yasmin); “... mora a água” (Victor); “... pra gente beber...” (Gabriel); “e... limpar o corpo” (João); “... ajuda a fazer xixi...” (Enzo); “... e não pode ser amarelo!” (Vitória); “Tem que ser branco” (Carlos); “... não! Da cor da janela...” (Davi); “Transparente... a janela é transparente” (Heloíse) – (Diário de Campo 1, 2018).

Com o andar azul (re)construído, seguimos para o andar amarelo. “No andar amarelo mora...” – as vozes das crianças se uniam à minha, ampliando e complementando minha fala – “... a gasolina!” (Miguel); “... é... pra gente não ficar parado” (Athos); “... pra correr...” (Vinícius); “... e brincar no parque” (Valentina); “... e não ficar fraco” (Sofia); “... pra ficar bem rápido...” (José); “... igual o Flash” (Tito). Ouvindo-os, continuei: “Muito bem. Quem são os alimentos-moradores do andar amarelo?”. Em um atropelar de palavras, as crianças diziam: “Milho... milho” (Lorenzo); “Pão! Pão!” (Maria Fernanda); “Batata... a batata” (Fiorella); “E aaa... ooo... macarrão! Macarrão!” (Enzo); “O arroz Prô... o arroz!” (Gabriela). “Tem mais um! Quem lembra?” – provoquei-os. “Hummm... macarrão?” (Giovanni); “O macarrão já foi...” (Laura); “Já sei! É aquele comprido...” (Ana Júlia); “Mandioca... mandioca!” (Lívia) – (Diário de Campo 1, 2018).

Chegamos, então, ao andar verde. “Agora o verde Prô... o verde” (Tito). “Quem são os moradores do andar verde?” – completei instigando-os. “As vassourinhas...” (Gabriela); “...

elas varrem a sujeira da barriga” – disse Maria Fernanda roçando os dedos pela grande barriga estufada e projetada para frente; “E... e... se comer bastante... o cocô nem dói...” (Giovanni); “É... e nem machuca o bumbum” (Matheus). Prossegui: “Quais alimentos são cheios de vassourinhas?”. “Frutas... as frutas” (Gabriela); “e... o tomate” (Gabriel); “éééé... o alface” (Miguel); “As comidas saudáveis Prô” (Miguel); “Tem também o... o... *blocolis*” (Rafael); “... e a banana, e a maçã, e a abóbora...” (Athos); “... e todas as frutas e todos os legumes” (Sofia); “... e a salada também” (Arisa) – (Diário de Campo 1, 2018).

Com os três andares já descobertos e reconstruídos, chegava a hora de desvendar os alimentos-moradores do quarto andar: o andar vermelho. Incumbido de abrigar três, dos nove grupos alimentares que compõe da Pirâmide dos Alimentos (SBP, 2012) são eles: o grupo do leite, queijo e iogurte; grupo das carnes e ovos; e grupo dos feijões e oleaginosas. O andar vermelho reúne os alimentos que contém, como principal nutriente de sua composição, a proteína. Compostas por aminoácidos, as proteínas participam da síntese proteica, cuja função principal é promover o crescimento e desenvolvimento nas crianças e a manutenção da saúde, nos adultos (PHILIPPI, 2009).

A partir da definição apontada pela autora sobre o ponto em comum que possibilita unir alguns grupos de alimentos no andar vermelho da Casa dos Alimentos, teve início o processo de significar a função desses mantimentos a partir de elementos do cotidiano. Levando em consideração que, o grupo envolvido na pesquisa formava-se essencialmente de crianças, buscamos simbolizar as proteínas a partir da função que ela apresentava, especificamente, para os sujeitos que compõem a infância. Dessa maneira, era preciso encontrar nos elementos do dia a dia objetos que representassem a ideia de construção. Assim, optamos por apresentar às crianças a função dos alimentos-moradores do andar vermelho através de sua associação com os tijolos. Uma vez que a união de vários tijolos em uma obra permite a formação de uma estrutura maior – uma casa; um prédio; e assim por diante –, a associação de várias proteínas contribui para a formação do corpo no que diz respeito ao seu crescimento e desenvolvimento. Com isso, os alimentos-moradores do andar vermelho da Casa dos Alimentos formavam os tijolinhos que construíam o corpo.

“O vermelho Prô! Quem mora no vermelho?” (Miguel); “Agora é hora de descobrir o vermelho... oba!” (Gabriela); “Já está quase acabando a Casa... só falta o vermelho e o cinza” (Giovanni) – (Diário de Campo 1, 2018). A cada nova descoberta, uma ânsia movida pela curiosidade invadia o ambiente, a linguagem corporal e as vozes das crianças. Peguei, então, a bolsa preta e, colocando uma das minhas mãos em seu interior, tirei o primeiro alimento. “Leite...” (Lorena); “Leite prô... é leite” (Mariana). Repetindo o movimento, apresentei-lhes

mais um. “Danone... é danone” (Dhiovanna); “... e eu gosto de danone com morango” (Bernardo). Colocando e tirando a mão da sacola, exibi mais um alimento. “Éééé... isso éééé...” (Gabriela); “Uma bunda?” (Athos); “Bunda não é comida Athos!” (Maria Fernanda). Coloquei, então: “Um queijo. E está faltando uma fatia”; “Que alguém já comeu!” – completou a Professora (Diário de Campo 1, 2018).

Com o primeiro grupo – leite e derivados – disposto sobre o andar vermelho, iniciamos a descoberta do próximo grupo, carnes e ovos. Pincei o primeiro alimento trazendo-o à superfície. “Éééé... ovo... ovo... é um ovo” (Gabriel); “Ovo Prô...” (Fiorella); “É ovo... ovo frito” (Micaela); “Hummm... eu amo ovo” (Arthur). Mais um alimento foi retirado da bolsa. “Hummm... carinha?” (Maria Eduarda); “Ééééé... é bife” (Carlos); “Eu gosto de carinha” (Giovanni). O movimento de retirada dos alimentos da bolsa preta se repetiu mais duas vezes antes que todo o grupo das carnes e ovos fosse apresentado. “Frango!” (Mariana); “Coxinha de frango Prô” (Sofia); “Meu pai faz no dia do churrasco” (Davi); “Eu gosto de comer frango” (Vinícius); “Peixe! Peixe!” (Maria Luisa); “Meu pai pesca Prô” (José); “Minha vó frita pra mim peixe” (Murilo) – (Diário de Campo 1, 2018).

A fim de finalizar a descoberta dos alimentos-moradores do andar vermelho, iniciamos a apresentação do último grupo que o compõe, as leguminosas. “Feijão!” (Enzo); “O feijão... nossa mascote!” (Arisa); “Feijão... é o feijão” (Giovanni); “Hummm... feijão com arroz” (Maria Eduarda). Puxei mais um alimento. “Ééééé’... bola?” (Valentina); “Uma bolinha verde?” (Victor); “O que é isso Prô? Uma bola verde de comida?” (Elloá). Disse, então: “É uma ervilha!”. “Ahhh... ervilha” (Athos); “Na minha casa tem ervilha” (Francisco); “Naquela comida que minha vó faz tem ervilha” (Gabriel). Peguei, então, o último alimento que a sacola preta guardava. “Ééééé...” (Miguel); “Isso é... uma bola?” (Emmanuel); “A gente não come bola, mas... parece mesmo” (Gabriela); “Ei... essa bola tem um bico” (Ana Júlia); “É... tem um biquinho... de passarinho” (Lorena). “Tem um bico e é redondo igual um carocinho! Esse é o grão de bico” – completei. “Grão de bico?” (Lorenzo); “É bonitinho...” (Lívia); “Que gosto tem?” (Júlia); “Acho que tem gosto de... de... grão com bico” (Laura)– (Diário de Campo 1, 2018).

Com o andar vermelho repleto de alimentos, perguntei-lhes: “Para que servem todos esses alimentos?”. “Hummm... serve para... comer e...” (Ângelo); “... e... mais alguma outra coisa no nosso corpo...” (Sofia); “É... a gente come e... fica forte?” (Carlos) – (Diário de Campo 1, 2018). Como quem brinca de “morto ou vivo”, movimentei meu corpo do chão à cabeça, usando a mão para fazer tijolos que percorriam todo o meu corpo. Simultaneamente ao movimento, disse: “Esses alimentos são tijolinhos que constroem o nosso corpo todinho.

São eles que nos fazem crescer”. “Hoje eu comi ovo! Olha o tamanho do meu braço!” – disse Tito se levantando e esticando um dos braços. “Prô... hoje teve leite aqui na escola... olha o tamanho que eu fiquei” – contou Valentina se esticando toda. “E quem não comer, não vai crescer. Vai ficar bem pequeno” – disse Maria Júlia, encolhendo seu corpo miúdo (Diário de Campo 1, 2018).

A casa estava quase completa. Apenas o cinza e último andar ainda não estava habitado. “Só falta um agora...” (Sofia); “Quem será que mora lá?” (Lorenzo); “Quem mora lá Prô? Quem?” (Giovanni). “Logo descobriremos. Antes, vamos cantar?” – respondi propondo. “Acho que estou com fome...” – começou Maria Fernanda. E, no embalo dela, continuamos. “[...] fome de iogurte, fome de lentilha, de... eee... peixe, de ovo e de lentilha” (Diário de Campo 1, 2018). Assim, cantamos e dançamos por uma, duas e três vezes.

Dia após dia, era notória a maneira como a dinâmica da pesquisa se apropriava da escola. O tema “alimentação” estava nos seus espaços e nos seus sujeitos, despertando-os para os alimentos, para a comida e para as refeições. Dessa maneira, a partir da apropriação dos conhecimentos partilhados no decorrer das ações, as crianças reproduziam tais conceitos no momento das refeições institucionais. Novas escolhas alimentares emergiam evidenciando o princípio da construção de suas culturas alimentares; uma cultura sadia – não apenas pelas novas escolhas alimentares –, mas por ser regada a respeito, empatia e autonomia, características tão possíveis no tratar com a criança quando se propõe a olhar para elas, bem como para a infância sob a luz da Sociologia da Infância e das culturas infantis.

Com o passar do tempo, as crianças foram se interessando com a beterraba na alimentação oferecida na escola. Sempre incentivamos o consumo da beterraba e algumas crianças, como a Valentina, a Gabriela e a Isabelly, passaram a experimentar a beterraba durante as refeições e aprovaram (Professora D – Diário de Campo 4, 2018)

Durante as refeições, as crianças que não se alimentavam na escola, passaram a experimentar, ou arroz, ou feijão, ou as saladas, como o Lucas, o Athos, Bernardo, João Manoel, Lorena, Heitor e Laura; pelo menos alguma opção da refeição ou a fruta sempre experimentavam (Professora D – Diário de Campo 4, 2018)

4.9 O andar mais alto e o menor andar: o que há de morar lá?

Era chegado o dia em que completaríamos todos os andares da Casa dos Alimentos. Entro na sala com a pirâmide e a sacola em mãos. Ao atravessar a porta, ouço: “A Casa do milho chegou!!!” (Giovanni); “Gente! A Casa dos Alimentos” (Emanuelle); “Hoje tem

atividade da Casa dos Alimentos” (Miguel) – (Diário de Campo 1, 2018). Em meio às vozes que se animavam e contagiavam umas às outras pela presença da Casa dos Alimentos, adentrei o ambiente e acomodei o grande e colorido objeto no chão. Uma voz, então, correu ao meu encontro, dizendo: “Prô, o que mora láááááá no alto...” – subindo na ponta dos seus pés e esticando seu corpo, Gabriela tentava bater a mão no andar mais alto da Casa – “... no cinza?”. Acomodei a sacola preta sobre a mesa da professora e, me abaixando para encontrá-la, disse: “Descobriremos, juntos, hoje” (Diário de Campo 1, 2018).

Conforme percebiam a minha presença, as crianças se aproximavam e iam se sentando junto de mim e da grande Casa. “Olá!” – disse. “Prô... hoje vamos descobrir quem mora no último andar?” (Mariana); “Quem mora lá? Quem?” (Laura); “Prô... a gente quer saber o último andar!” (Kauê). Acolhendo as falas das crianças, prossegui: “Isso mesmo! Hoje nós descobriremos quais são os alimentos-moradores do último andar da Casa dos Alimentos; o andar cinza. Maaaaaaas, antes de desvendar o último andar, vamos dar uma olhadinha lá na nossa horta, certo?!”. “Ehhhh... horta!” (Bernardo); “Oba!!! Vamos na horta!” (Maria Luiza); “Vamos... vamos” – disse Miguel correndo em direção a porta, começando a formar a fila (Diário de Campo 1, 2018).

Uma longa fila se formou e, em um caminhar apressado, chegamos à horta. Muitos pares de mão puxaram o pequeno portão azul e, em meio a um alto rangido, ele foi deslocado, abrindo-se. As crianças correram para perto dos canteiros em busca de novas descobertas. “Olha a beterraba... o galho está bem... bem rosa” (Rebeca); “A cebola continua igual...” (Vinícius); “É... só tem essa folha verde” (Lorena); “Prô, prô... o milho já está maior do que eu” (Lorenzo); “Éééé... o milho está maior que eu também” (Enzo); “Olha... olha! Olha o milho... cheio de cabelo (risos)” (Giovanni) – (imagem 36); “O feijão... o feijão... mudou de cor” (Sofia); “Olha prô... ficou marrom... a... a... vagem!” (Tito) – (imagem 37) – (Diário de Campo 1, 2018).



Imagem 36– Milho e seus tantos cabelos



Imagem 37– A descoberta: vagens marrons

A observação feita por Tito e Sofia acerca das vagens dos pés de feijão fez com que as crianças se aglomerassem em torno do canteiro em que eram cultivados. “O feijão está pronto Prô? Pronto pra tirar?” (Arisa); “Já pode tirar Prô... o feijão da vagem?” (Maria Luíza). Aproximei-me das crianças e do canteiro do feijão e, me abaixando como eles, levei minhas mãos até as vagens agora marrons e, em um movimento de carinho, disse: “As vagens ficam dessa cor, pois querem nos dizer que elas já estão secas e quando elas ficam secas é sinal de que os feijões estão prontos para a colheita”. “Pode tirar Prô? Tirar o feijão?” (Lorenzo); “Já pode colher?” (Isabela); “Vai ter feijão dentro Prô?” (João) – (Diário de Campo 1, 2018).

A fim de ampliar as possibilidades de exploração que o momento nos possibilitava, provoquei-os: “Vamos descobrir juntos?”. Assim, tirei a primeira vagem e entreguei-a para as crianças. Logo, mãos aligeiradas arrancaram outra e mais outra e mais outra, até que não restasse mais nenhuma no pé. Então, pontas de dedos apertavam as vagens, até que: “Feijão! Feijão! Tem mesmo feijão!” (Mariana); “No meu também tem... e... tem um monte” (Micaela); “Na minha tem também... tem um, dois, três...” (Davi); “Vamos colocar todos aqui?” – sugeriu Ana Laura, trazendo um pequeno copo encontrado por ali (Diário de Campo 1, 2018). As crianças, então, depositaram os grãos de feijão recém colhidos em recipiente segurando, entretanto, as vagens secas nas mãos. “Pessoal, vamos colocar a casquinha da vagem aqui no milho, pois elas são comida para a terra” – disse. E assim as crianças fizeram. Com a imensa alegria de poder carregar a primeira colheita da nossa horta, voltamos para a sala.

Quando colhemos algumas vagens e eles puderam abrir e a grande descoberta foi feita foi muito divertido – “Prô, tem feijão...”; “Gente, olha feijão mesmo”. A reação deles [...] eles não acreditavam que era o feijão igual ao que compram no mercado (risos)! Todos ajudaram na colheita e na retirada dos feijões da vagem (Professora B – Diário de Campo 3, 2018)

Voltamos para a sala, onde a grande Casa dos Alimentos os aguardava. Iniciamos, então, sua (re)construção. “Quem é que mora mesmo no andar azul?” – questionei-os. “Água!” (Enzo); “É a água Prô... a água” (Miguel); “As gotinhas de água...” (Ana Júlia); “E... e... a gente tem que beber” (Vitória); “Pra limpar o nosso o corpo e...” (Arthur); “... fazer xixi também” (Davi); “É... e o xixi tem que ser transparente” (Emanuelle); “Se for amarelo... é... tem que tomar mais” (Arisa); “Tem que beber muito” (Fiorella); “É... ai nem fica com sede” (Heitor) – (Diário de Campo 1, 2018). “Muito bem!” – finalizei.

Dando continuidade, perguntei-lhes: “E o andar amarelo?”. “Gasolina Prô” (Isabela); “No amarelo mora a gasolina...” (João); “A gasolina deixa a gente rápido” (Júlia); “E... e... ai

a gente pode brincar no parque” (Lorena); “... e correr também” (Lorenzo); “e... e... ser super herói” (Tito). “Quais são os alimentos gasolina?” – indaguei. “É... é... o arroz, o arroz; o arroz é gasolina” (Maria Luísa); “Batata! Batata!” (Mariana); “Hummm... pão?” (Micaela); “Pão... pão... pão é gasolina” (Miguel); “O... o... macarrão Prô” (Arthur); “O milho da nossa horta é gasolina também” (Giovanni); “E... a mandioca. Eu gosto... quando tem carne de quintal” (Maria Eduarda) – (Diário de Campo 1, 2018).

Os andares azul e amarelo já estavam repletos de alimentos quando iniciamos a (re)composição do piso verde. “E o andar verde? Quem mora nele?” – perguntei-lhes. “As vassourinhas Prô” (Carlos); “Elas... limpam nossa barriga” (Davi); “Prô... ontem eu fiz muita força para fazer cocô... ele não queria sair” (Elloá); “Tem que comer bastante vassoura pro cocô não machucar...” (Francisco); “É... bastante tem que comer” (Gabriel); “Prô... minha barriga tem sujeira?” – perguntou Gabriela erguendo a camiseta do uniforme escolar. “A cenoura tem vassoura” (Giovana); “Eu gosto de cenoura... bolo de cenoura” (Eloise); “Todas as frutas também varrem a barriga...” (Isabella); “E... e... a salada também” (José); “Prô... ontem eu comi repolho com tomate aqui na escola. Eu gostei” (Lorena); “Repolho e... tomate varre a barriga também” (Mateus); “E... e... todas as saladas também” (Miguel) – (Diário de Campo 1, 2018).

Assim, os alimentos-moradores dos andares azul, amarelo e verde ocupavam seus respectivos lugares na Casa dos Alimentos. “Chegou a hora do andar vermelho! Quem lembra quais são os alimentos que moram nele?” – desafiei-os. “São os... os... tijolinhos!” (Samuel); Em um salto, Vinícius se pôs de pé e, batendo as mãos no corpo em um movimento segmentado que se iniciava nos pés e culminava na cabeça, disse: “Eles fazem o nosso corpo crescer assim...”; “E... e... aí a gente fica bem grande” (Sofia); “Grandão mesmo” (Vitória). Prossegui: “E quais são os alimentos tijolinhos que constroem o nosso corpo?”. “É... é... o feijão!” (Pedro); “Eu gosto só do caldinho do feijão...” (Manuela); “Eu gosto do feijão também” (Juan); “Eu também... feijão com arroz” (Ágatha); “Junto com o feijão mora o... o ovo” (Ana Júlia); “E o peixe também” (Ângelo); “E o... o... frango e o bife” (Arthur); “O danone... também mora no vermelho” (Emmanuel); “E o leite e aquele branco... redondo” (Enzo); “É o queijo... humm... minha vó derrete o queijo para mim” (Murilo); “Prô... aí mora também aquelas bolinhas... que parece passarinho” (Giovanni); “É... bico com grão” (Júlia); “E... e... tem uma que é verde... a outra é... é... marrom” (Laura); “A ervilha! É a verde... é a verde” (Lívia) – (Diário de Campo 1, 2018).

Finalizamos, então a (re)constituição do andar vermelho. Assim, apenas o andar cinza nos separava da descoberta total dos alimentos-moradores dessa casa tão especial. O último

patamar da Pirâmide dos Alimentos é formado por dois dos nove grupos que a formam (SBP, 2012) e são eles: os açúcares e doces; e os óleos e gorduras (PHILIPPI, 2009). O consumo de produtos de ambos os grupos requer atenção uma vez que, a ingestão excessiva de seus alimentos-fonte pode “comprometer a densidade energética da dieta e acarretar a obesidade [...]” (PHILIPPI, 2009, p. 280). É válido ressaltar que os açúcares, especialmente aqueles presentes em doces “não são necessários ao organismo humano, pois a energia requerida pode ser adquirida pelos alimentos fonte de amido” (PHILIPPI, 2009, p. 307). Levando em consideração o papel exercido por ambos os grupos na epidemiologia da obesidade, bem como das doenças crônicas não transmissíveis, a quantidade ingerida deve ser limitada (PHILIPPI, 2009).

Então, a partir das considerações feitas pela autora acerca do último patamar da Pirâmide Alimentar, iniciamos a sua descoberta. Para dar sequência à construção e finalização da Casa dos Alimentos, disse-lhes: “Vamos descobrir quem mora no último andar?”. “Sim! O andar cinza... o cinza” (Luan); “Está na bolsa preta Prô... na bolsa” (Maria Fernanda); “Pega ela Prô... pega” (Lorenzo). Peguei a bolsa e pendurei-a em um dos meus ombros. Retirei de seu interior o primeiro alimento. “Sorvete!” (Murilo); “É sorvete! Sorvete! Eu amo sorvete!” (Manuella). Retirei mais um. “Refrigerante... coca... refrigerante” (Maria Eduarda); “Refrigerante criança não pode tomar...” (Yasmin); “Eu tomo... e meu pai também” (Miguel). Mais um alimento abandonou a sacola preta. “Batata frita?” (Pyetro); “Salgadinho... salgadinho...” (Olívia); “É salgadinho... eu gosto muito” (Isabelly). Exteriorizo, então, mais um alimento. “Bombom... bala?” (Fernanda); “Bala... bala” (Miguel); “Eu como bala azeda de cobra” (Kauê); “Eu gosto de bala dente de vampiro” (Heitor) – (Diário de Campo 1, 2018). Assim, o andar cinza ficou completo e preencheu totalmente a Casa dos Alimentos.

Ao observar a agilidade com que as crianças reconheceram os alimentos-moradores do andar cinza – em geral, produtos industrializados – observa-se como a indústria alimentícia se faz mais expressiva no cotidiano infantil quando comparada à presença de alimentos provenientes da natureza, os *in natura*. Sarmiento (2004) aponta que a Reinstucionalização da Infância foi marcada, entre outros aspectos, pela reentrada dos seus sujeitos na esfera econômica. Com base nesta lógica, as crianças passaram a ser consideradas consumidores em potencial fazendo emergir um mercado inteiramente direcionado a elas. No que diz respeito à alimentação, nota-se a expansão do comércio de guloseimas, de produtos do tipo *fastfood*, entre outros. Tal fato gerou uma alteração no padrão alimentar das crianças, efeito intitulado como transição nutricional: declínio da desnutrição, porém um aumento dos índices de sobrepeso e obesidade (FAGIOLI, 2007).

A fim de ampliar a nossa discussão, levando em consideração os apontamentos feitos acima, perguntei-lhes: “De onde vêm os alimentos-moradores do andar cinza?”. “Hummm... da árvore?” (Lucas); “Árvore?!” (Athos); “Ééé... eu nunca vi um pé de sorvete” (João Manoel); “Nem de... de... de... bala e... bombom”, disse Bernardo, esticando seu corpo para alcançar com os olhos os alimentos do andar cinza; “Nem de refrigerante tem pé...” (Vitória); “Ééé... essas comidas tem no mercado” (Laura); “E... e... na minha casa também tem...” (Miguel); “Na minha também tem” (Rafael); “É gostoso Prô” (Pedro); “É... mas, de onde vem Prô? Você sabe?” (Paula); “Você sabe Prô? Conta...” (Matheus); “Conta... conta...” (Arthur) – (Diário de Campo 1, 2018).

“Sim! Eu sei de onde vêm todos os alimentos-moradores do andar cinza!” – disse-lhes. Olhos fixos e curiosos me fitavam. “Existe um lugar que inventa alimentos que não existem; que não têm semente para a gente plantar. Esse lugar se chama fábrica” – iniciei. “Prô... eu já vi uma fábrica” (Gabriela); “Eu também já... tem uma fumaça” (Lorena); “E é bem grande” (Manuella). Ouvindo-os, continuei: “Elas são assim mesmo: grandes, têm a chaminé que despeja fumaça no ar e a gente consegue ver um monte delas nas cidades. Dentro dessas fábricas, algumas pessoas inventam alimentos que não existem. Então, elas juntam um monte de coisas que não são legais para a nossa saúde e transformam em comida. Mas, se elas mostrarem para a gente essa comida, ninguém vai querer comer, porque têm coisas ruins nelas. Então, elas colocam uma roupa bem bonita nessa comida; algumas roupas têm o desenho de um super herói, de uma boneca...” – atravessando minha fala, disse Rebeca: “Prô... prô... eu já vi essa comida com a roupa dos *Minions*”; “E... e... e também das princesas” – completou Valentina (Diário de Campo 1, 2018).

Adentrando um pouco mais o universo das crianças, a fim de apresentar-lhes a indústria dos alimentos, continuei: “Os alimentos inventados ganham essa roupa para enganar a gente; para a gente acreditar que eles são bons porque usam uma roupa bonita. Maaaaaaaas, as crianças têm uma lupa nos olhos que é capaz de desmascará-los! Todas as vezes que vocês forem comer alguma coisa, peguem a lupa e olhando para o alimento pergunte para ele: De onde você vem? Se vocês não conseguirem saber de onde eles vêm, o segredo foi descoberto! Não comam, pois é um alimento ruim com roupa bonita!”. “É... eles pensam que criança é boba” (Artur); “Criança não é boba...” (Davi); “Vamos desvendar os alimentos!” (Tito); “Vamos saber todos os segredos da comida com a nossa lupa mágica” (Sofia); “Vamos mesmo!” (Mariana); “Prô... e se a gente já comeu essa comida da fábrica?” (Arisa) – (Diário de Campo 1, 2018).

A partir da fala da Arisa, um novo campo de discussões se abriu: a função desses

alimentos em nosso corpo. Então, prossegui: “Esses alimentos são sujeiras. Quando a gente come, sujamos a nossa barriga e aí...” – completou. Lorena: “... tem que comer as vassourinhas pra limpar!” – (Diário de Campo 1, 2018). Ao fazer essa colocação, Lorena apresenta a maneira como a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) se apresenta no cotidiano infantil. Assim, Lorena demonstrou a apropriação dos conhecimentos partilhados e, a partir disso, estabeleceu uma conexão entre eles – ao comer alimentos considerados sujeiras, precisamos consumir produtos que são vassouras. Com o intuito de endossar a sua fala, concluí: “Muito bem! Quando comermos sujeira, não podemos nos esquecer de comer as vassouras também”. Finalizamos o encontro cantando três vezes a música dos alimentos e, dessa vez os produtos de todos os andares se misturavam na canção, afinal, a Casa dos Alimentos estava completa.

As ações na escola eram desenvolvidas normalmente às terças ou às quartas-feiras. Logo, a construção da Casa dos Alimentos terminou no meio da semana. No sábado daquela mesma semana, ao adentrar uma lanchonete da cidade, uma voz familiar veio ao meu encontro: “Prô Lívia!!!”. Alcancei a voz com o olhar e, rapidamente, me virei já abaixando-me para abraçar a criança que corria ao meu encontro. Era o Samuel, um dos sujeitos que fazia do grupo de pesquisa. Atrás dele, vinha uma jovem que, chegando até mim, se apresentou como sua mãe. Cumprimentando-me, disse: “Olha, muito obrigada. Hoje, o Samuel, me cobra o verdinho no prato. Ele era daquelas crianças que vasculhava tudo para se certificar que não tinha nada verde na comida. Ele diz hoje que são vassourinhas. Acho que foi assim que você falou para ele (risos). Obrigada” (Diário de Campo 6, 2018). Sorri. “As vassourinhas limpam a barriga, né Prô?!” – disse Samuel. Olhando para ele, disse concordando: “Isso mesmo! Deixam a nossa barriga limpinha”. Sua mãe, então, sorriu olhando para o filho e, em seguida, para mim. “Muito obrigada pelo trabalho e ajuda. O Samuel não é mais o mesmo” – finalizou.

O relato acima evidencia – a partir da fala da mãe e reforçada pela fala de Samuel – a maneira como ele se apropriou do conhecimento partilhado na escola, nas ações da pesquisa; e como a reprodução desse conhecimento em seu lar impactou e transformou a cultura alimentar da família – “ele me cobra o verdinho no prato”. O diálogo com Samuel e sua mãe vão ao encontro das ideias de Corsaro (2011) no que diz respeito à maneira como as crianças criam cultura, entre elas e com os adultos. Nessa perspectiva, o autor coloca que o desenvolvimento infantil não ocorre apenas por meio da internalização dos conhecimentos partilhados pelos adultos com as crianças. Pelo contrário. O desenvolvimento infantil se dá por meio de um processo em que as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem as

informações e habilidades partilhadas pelos adultos. A partir disso, produzem suas próprias culturas contribuindo, sobremaneira, para a transformação do contexto social em que estão inseridas.

Ressalta-se ainda que, a maneira como as ações foram conduzidas na escola, teve papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil acerca dos alimentos até aqui – a germinação, o cultivo, a organização deles na Casa dos Alimentos e suas funções. Isso porque, ao apoiar nossas práticas nas Culturas da Infância, compreendemos que as crianças têm modos singulares e distintos de simbolizar o mundo. Assim, trabalhar atividades que contemplem os eixos balizadores das Culturas da Infância – ludicidade, fantasia do real, interactividade e reiteração – é considerar a criança em sua totalidade, uma vez que o seu lugar de pertença é nas Culturas da Infância (SARMENTO, 2004).

Corroborando com os apontamentos feitos por Samuel e sua mãe, o relato de uma das professoras pertencentes ao grupo de pesquisa evidenciou uma mudança semelhante no comportamento alimentar das crianças que estavam sob sua responsabilidade. No momento das refeições oferecidas pela escola, a educadora aponta que o olhar das crianças para o alimento assumiu uma nova perspectiva, ou seja, os pequenos passaram a associar os alimentos às suas funções e, com isso, o movimento de experimentação se ampliou.

Percebi que muitos alunos na hora da alimentação escolar pediam para experimentar novos alimentos. [...] Ouvia em diversos momentos as falas dos alunos dizendo “Olha, estou comendo vassoura” que vai deixar minha barriga limpinha. Em outros diziam “estou construindo os tijolos do meu corpo”. A cada fala deles ia me dando a certeza de que realmente a sementinha havia dado os frutos (Professora C – Diário de Campo 5, 2018)

O novo olhar das crianças para os alimentos se estendeu, também, aos seus lares. O relato abaixo demonstra como o movimento de partilha de conhecimentos acerca dos alimentos, promovidos pela pesquisa na escola, foi significativo para os alunos. A partir dessa partilha, os sujeitos da infância se apropriaram dos conteúdos reproduzindo-os junto aos seus cuidadores e, com isso, as culturas alimentares dos adultos também se transformaram. Tal fato evidencia o quanto as crianças, ao produzir suas próprias culturas, contribuem e transformam as culturas dos adultos (CORSARO, 2011).

Durante as reuniões com os pais, vários relataram estarem surpresos e felizes pelas crianças estarem tomando mais água, comendo frutas, legumes e verduras. A mãe da Vallentina me disse que ela está pedindo para a mãe comprar mais frutas e legumes quando elas vão ao supermercado, fato que surpreendeu a todos em sua casa (Professora D – Diário de Campo 4, 2018)

4.10 O parque como esconderijo perfeito

Brincar como condição de aprendizagem (SARMENTO, 2004). Partindo da prerrogativa apontada pelo autor acerca do papel da brincadeira no aprendizado infantil, planejou-se a ação intitulada: Caça aos Alimentos. Todos os alimentos-moradores foram escondidos por toda a extensão do parque de areia. Vazia, a Casa dos Alimentos foi posicionada do lado de fora do parque, próximo ao portão de acesso. As crianças tinham então que procurar os alimentos e, ao encontrá-los, devolvê-los à Casa dos Alimentos, em seus respectivos andares.

Adentrei a sala, sozinha. “A Prô... a prô... a prô chegou” (Maria Fernanda); “Cadê as coisas...?” (Davi); “Ééé... você está sozinha?” (Fiorella); “Cadê a Casa dos Alimentos?” (Isabela)?; “Eee... e... a sacola de alimentos?” (Tito); “Não vai ter atividade hoje?” (Arisa) – (Diário de Campo 6, 2018). “Olááááá! Hoje nossa atividade vai ser lá fora” – disse. Lorenzo, em um salto, se levantou da sua cadeira e, aos pulos, começou a espalhar o som de “Ê, ê, ê...” pela sala. Rapidamente, a maior parte das crianças endossou a repetição monossilábica dele, ecoando: “Ê! Ê! Ê! Ê!” (Diário de Campo 6, 2018). Em meio à euforia que se transformava em som, gesticulei até que a fila se formasse. O som foi aos poucos evadindo o ambiente e, então, a porta da sala se abriu nos convidando a habitar o pátio da escola.

Próximo ao portão de acesso ao parque de areia a Casa dos Alimentos nos aguardava, vazia. “Olha... olha... A Casa dos Alimentos está lá” – disse Lorena desviando seu corpo da fila e apontando a grande e colorida pirâmide no final do corredor. Conforme nos aproximávamos, a grande fila se desmanchava dando lugar às novas descobertas que rapidamente ecoaram no ambiente: “Não tem nada...” (Maria Luísa); “É... não tem nada na casa...” (Miguel); “Prô... está sem alimentos a casa” (Heloíse); “Cadê eles? Onde os alimentos estão Prô?” (Sofia) – (Diário de Campo 6, 2018). Sentei-me ao chão, perto da estrutura vazia da Casa dos Alimentos. As crianças foram se sentando também. Estabeleceu-se um silêncio breve até que Tito, em um gesto de inconformismo, questionou: “Prô... olha... está tudo vazio! Cadê as comidas?” (Imagem 38) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 38 – “[...] Cadê as comidas?”

Levantei-me e caminhei em direção à Casa dos Alimentos. Passando a mão por cada um de seus andares, disse: “Os alimentos não estão aqui! Eles fugiram e se esconderam no parque!” – (imagem 39). “Eles estão no parque Prô?” (Isabela); “Escondidos no parque?” (Victor); “Por que eles correram para o parque?” (Vinícius); “Eles foram brincar no parque de se esconder?” (Mariana); “Em que lugar do parque Prô?” (Francisco); “Você sabe onde Prô? Onde eles se esconderam?” (Matheus) – (Diário de Campo 6, 2018). “Eu também não sei onde é o esconderijo deles” – disse (imagem 40).



Imagem 39 – Os alimentos fugiram



Imagem 40 – A dúvida do esconderijo secreto

Continuei: “Nós teremos que descobrir onde eles foram parar e trazê-los de volta para a Casa dos Alimentos”. “A gente vai procurar até achar Prô?” (Emmanuel); “Tem que procurar em tudo...” (Laura); “... até no alto?” (Júlia); “Por todo o lado eu acho que eles podem estar...” (Sofia) – (Diário de Campo 6, 2018). Ampliando a discussão, prossegui: “Isso! Eles podem estar por toda a parte do parque. Quem achar tem que trazer eles de volta para a Casa dos Alimentos e colocar no andar em que ele mora, combinado?”. Em uníssono, eles responderam: “SIIIIIIIIMMMMMM” (Diário de Campo 6, 2018). “PRE-PA-RA-DOS?” – perguntei-lhes. Saltos rápidos os erguiam do chão e, aos pulos, eles exclamavam: “Sim prô...” (Maria Fernanda); “Preparado” (Athos); “Pode ir?” (Lucas) – (Diário de Campo 6, 2018). “Atenção! No três! UM, DOIS, TRÊS!” – disse abrindo o portão. Por todos os lados as crianças corriam em busca dos alimentos-moradores-fugitivos da Casa dos Alimentos (imagem 41 e 42).



Imagem 41 – Dada a largada...



Imagem 42 – ...à caça dos alimentos-
moradores-fugitivos!

De ponta a ponta do parque pés se deslocavam em segundos. Olhos subiam e desciam em um movimento frenético. Pernas se esticavam para alcançar algo ainda não descoberto. “Aqui! Achei!” – disse Ana Laura se esticando para alcançar a pera que se escondia em meio aos galhos de uma árvore (imagem 43). “O ovo! O ovo está lá! Me ajuda, Prô!” – exclamou Arthur esticando pé, braços e cabeça em direção ao ovo que se escondia no tronco de um resedá gigante(imagem 44); “A água... as gotinhas de água” – disse Júlia ao se deparar com gotas de água que escorriam pela estrutura de concreto que sustenta o alambrado do parque (imagem 45). “O peixe... no balanço!” (Murilo); “Achei... achei a abóbora” (Sofia); “Lá... lá... o leite!” (Maria Fernanda); “Prô, prô... o tomate” – disse Yasmin apontando para o alto da mangueira. Segundos foram suficientes para que as crianças se aglomerassem à sombra da frondosa árvore em busca de outros fugitivos (imagem 46) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 43 – Encontrando...

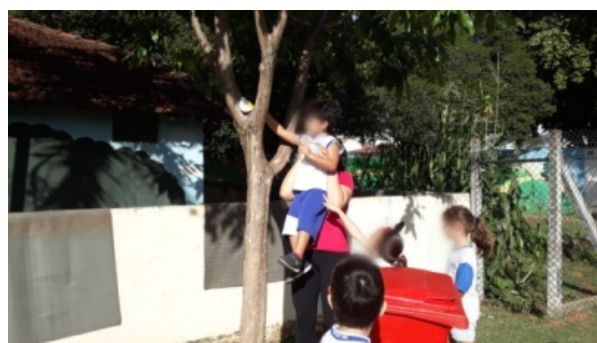


Imagem 44 - ...os alimentos...



Imagem 45 - ...pelo parque!



Imagem 46 – Em meio à mangueira, os alimentos-
fugitivos são resgatados

Ao encontrar os alimentos, as crianças se deslocavam até a Casa dos Alimentos a fim de acomodá-los de volta ao seu andar-morada (imagem 47). Quando já não encontrávamos mais alimentos pelo parque, fomos nos direcionando para perto da Casa novamente (imagem 48). Juntos, verificamos se cada alimento resgatado ocupava o seu devido andar. A Casa dos Alimentos estava brilhantemente (re)construída pelas crianças. Apenas a ervilha havia sido colocada no andar verde ao invés do vermelho. Relembramos, então, as funções dos alimentos que faziam parte de cada um dos andares (imagem 50) e, por fim, cantamos a música dos alimentos por três vezes.



Imagem 47 – Os alimentos voltam para casa



Imagem 48 – De volta ao pátio...



Imagem 49 - ...verificamos se cada alimento-morador havia voltado para o seu andar-morada!



Imagem 50 – Os alimentos-moradores e suas funções: diálogos

Eles amaram a caça ao tesouro (alimentos) no parque, foi muito divertido [...] as crianças aprenderam com afinco cada degrau da pirâmide e a importância de cada um deles (alimentos) para a nossa saúde (Professora D – Diário de Campo, 2018)

O relato extraído do Diário de Campo de uma das professoras pertencentes ao grupo de pesquisa, reitera as questões levantadas por Sarmiento (2004) no que diz respeito à ludicidade e seu papel fundacional das Culturas da Infância. Tido como uma das atividades sociais mais significativas, o brincar, segundo o autor, não se apresenta como um elemento exclusivo da infância e, sim como algo próprio do homem. Dessa maneira, as ideias do autor se articulam à fala da professora quando ela descreve, na sua perspectiva, a maneira como as crianças reagiram ao momento da brincadeira. “Eles amaram a caça ao tesouro [...]” enfatiza o quão significativo foi o momento para as crianças. Se estendendo ao mundo dos adultos, a afirmação “[...] foi muito divertido” evidencia como a brincadeira se mostrou relevante para os adultos também. Assim fica perceptível a intensidade da brincadeira tanto para os adultos quanto para as crianças.

Por fim, o relato se encerra com a professora pontuando a maneira como o aprendizado – acerca dos alimentos e suas respectivas funções no corpo – se concretizou por meio da brincadeira. A esse respeito, Sarmiento (2004) aponta, em suas discussões acerca das Culturas da Infância e, em especial da ludicidade que o brincar é a condição da aprendizagem na infância. Considerada, pelo autor, de natureza interactiva, a brincadeira abre os caminhos

da apropriação de novos conhecimentos pelas crianças. E é por meio da interactividade do brincar que esse aprendizado se perpetua. Assim, ao articular o relato da professora aos pensamentos do autor, observa-se como a presença da brincadeira é essencial no cotidiano infantil, uma vez que ao brincar elas são expostas a elementos que contribuem para a ampliação, significação e simbolização do mundo em que vivem.

4.11 A CULINÁRIA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS ALIMENTARES

A construção da Casa dos Alimentos já estava concluída, através da criação das telhas que, posteriormente edificaram o telhado da casa, bem como pela sua composição por meio da descoberta dos alimentos-moradores de cada um dos andares da grande estrutura de madeira. Ao longo de toda a sua estruturação, os grupos alimentares foram apresentados às crianças com o intuito de evidenciar também as suas funções em nosso corpo. A fim de ampliar ainda mais as possibilidades de apropriação das crianças frente ao conhecimento transmitido ao longo das ações que envolviam a formação da Casa dos Alimentos, mergulhamos, então, nas teorias que embasam a presente pesquisa, a Sociologia da Infância e as Culturas Infantis. A partir delas, buscamos associar as funções metabólicas dos alimentos com elementos do mundo, cuja pertença já se imbuía dos cotidianos infantis.

Sendo assim, a função dos alimentos energéticos do andar amarelo se apresentou às crianças como gasolina, relacionando-a à ideia de fornecer energia; já os alimentos reguladores do andar verde encontraram nas vassouras a sua função, uma vez que esses objetos se associam quase que unanimemente à ideia de limpeza; aos alimentos construtores do andar vermelho foram chamados de tijolos, pois são responsáveis pela edificação de praticamente todas as estruturas observáveis do nosso cotidiano; a água se apresentou como ela mesma, uma vez que as crianças já significavam muito bem a necessidade do seu consumo; por fim, os açúcares e as gorduras do andar cinza tiveram sua função associada às sujeiras, uma vez que alimentos dispensáveis à sobrevivência humana, além de carregar ingredientes maléficos à saúde, em sua composição nutricional. Desse modo, as funções dos alimentos foram apresentadas às crianças. Ao longo desse processo, observamos que a base teórica que amparou a presente pesquisa, bem como as suas escolhas metodológicas, proporcionaram às crianças – também a partir dos conhecimentos de mundo já trazidos por cada uma delas – a possibilidade de significar as propriedades dos alimentos a seu modo e, assim criarem a sua própria cultura alimentar, que compartilhada com seus pares e com os

adultos modificando ainda que timidamente o contexto social no qual estavam inseridas.

Chegava, então, o momento de explorar os sabores, as cores, as texturas, as formas e os aromas que o encontro dos diferentes alimentos era capaz de nos proporcionar. Era a hora, enfim, de cozinhar na escola. Para transitar por cada andar da Casa dos Alimentos, organizamos quatro oficinas culinárias e juntos elaboramos as preparações que representassem cada um deles. Dessa maneira, a primeira oficina culinária contemplou a preparação de um alimento energético, figurada como a gasolina; o segundo momento trouxe para a escola a elaboração de um prato repleto de alimentos reguladores, conhecidos como vassourinhas; para a terceira preparação culinária na escola, trouxemos os alimentos construtores ou mais conhecidos como tijolos; por fim, a quarta atividade de culinária tinha como objetivo mostrar a outra face das guloseimas: é possível prepará-las de maneira que sejam saborosas e nutritivas, simultaneamente. Nessa perspectiva, se desenrolaram os quatro encontros subsequentes e com suas respectivas as receitas, como descrito abaixo.

4.11.1 A receita da energia: pão de milho

Ao abrir a porta da sala, me deparei com um ambiente escuro, silencioso e vazio. Isso porque as crianças se encontravam no refeitório para realizar a primeira refeição do dia oferecida pela escola. Fiquei ali no silêncio daquele escuro aguardando-os. Minutos se passaram até que a porta se abriu e, ao tocar no interruptor, dedos trouxeram claridade ao ambiente. “Prô Livia!!!” (Carlos); “Prôô... hoje tem atividade?” (Maria Fernanda); “O que vai ter hoje Prô?” (Yasmin); “Cadê a Casa dos Alimentos Prô?” (Ágatha); “Prô... o que ser hoje?” (Ângelo); “Prô, prô... a gente vai brincar no parque hoje?” (Murilo); “Eu achei o peixe... você lembra Prô?” (Arthur); “Eu... eu... não consegui achar nada... mas, eu ajudei” (Laura); “Eu achei... o pepino” (Lorenzo); “Vai ter de novo Prô?” (Sofia); “Ééé... foi muito legal” (Livia) – (Diário de Campo 6, 2018).

Ao me receberem no primeiro encontro após a brincadeira da Caça aos Alimentos, as crianças e suas vozes trouxeram até mim o quão significativo foi para eles o momento em que brincamos, reforçando as observações feitas no decorrer da própria brincadeira, bem como as premissas de Sarmiento (2004) ao definir o brincar como uma das atividades sociais mais significativas realizadas pelas crianças. “Prô... o que vai ser hoje?” – continuou Victor. “É prô... hoje tem atividade?” (Vinicius); “Que atividade vai ser hoje?” (Gabriela) – (Diário de Campo 6, 2018). Disse-lhes, então: “Hoje nós vamos cozinhar aqui na escola. Vamos fazer uma receita que mora no andar amarelo da Casa dos Alimentos”. Victor, erguendo

rapidamente um dos braços, completou: “Gasolina... é o alimento gasolina que mora no amarelo”. Em tom afirmativo, coloquei: “Isso! Hoje nós vamos preparar um alimento-gasolina!”. “Pra gente brincar...” (Laura); “E... ficar rápido” (Athos); “Bem rápido” (Tito); “E correr... bem rápido” – disse Bernardo dando uma volta em torno da sala (Diário de Campo 6, 2018).

Ao dialogarmos acerca da temática apresentada às crianças até então – a origem dos alimentos, suas sementes, a horta e o cultivo –; a Casa dos Alimentos, seus andares, os alimentos-moradores e suas respectivas funções –, evidenciava-se o quanto as crianças haviam se apropriado desses conhecimentos à medida que, à sua maneira, reproduziam e reinventavam o conteúdo abordado, construindo os seus próprios conceitos sobre alimentação. Assim, ao observar a maneira como as crianças partilhavam entre si e com os adultos as suas percepções acerca da temática, nota-se que o uso das Culturas da Infância nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, é capaz de ampliar o universo de significação e simbolização das crianças em torno de um conceito partilhado. Dessa maneira, compreender que o lugar da criança está nas Culturas Infantis (SARMENTO, 2004) é o princípio para (re)pensar as práticas pedagógicas na infância e, a partir disso, fazer aflorar um novo olhar para as ações educativas, fazendo com que elas contemplem as formas como os pequenos significam o mundo.

A fim de iniciar a atividade do preparo de uma receita com um alimento morador do andar amarelo, nos dirigimos até o espaço em que se instalava a horta. A ideia é fazer com que os alunos desvendem o prato a ser elaborado. Assim, ao chegarmos ao portão da horta e antes que todos adentrassem o espaço, disse-lhes: “Nossa receita levará um alimento que está plantado na horta!”.“Beterraba?!” (João Manoel); “Não... não... beterraba não é gasolina” (Maria Fernanda); “É... a receita é gasolina” (Gabriela); “Humm... milho! Milho” (Giovanni); “O milho Prô... vamos pegar o milho” (Ana Júlia); “Oba! Vai ter milho hoje” (Ágatha) – (Diário de Campo 6, 2018). Em sinal de positivo, acenei com minha mão dizendo-lhes: “Hoje colheremos milho para preparar um pão de milho!”. “Oba!” (Fiorella); “A gente vai fazer pão...” (Sofia); “Eu nem sei fazer pão...” (Mariana); “Minha vó faz pão Prô...ela deixa eu ajudar ela” (Murilo) – (Diário de Campo 6, 2018).

Em um movimento de meia lua, o pequeno portão azul era aberto e as crianças se espremiavam para ocupar o espaço interno da horta e correr para o milharal. Entre as folhas dos compridos e esguios pés de milho, as crianças procuravam freneticamente as espigas. “Essa pode tirar Prô?” (Rebeca); “Tá boa essa?” (Artur); “Como tira Prô?” (Matheus); “Prô, prô... pode arrancar?” (Gabriela) – (Diário de Campo 6, 2018). Para iniciar a colheita, encontrei

uma espiga rechonchuda e, me aproximado dela, disse: “Para colher o milho, primeiro a gente tem que encontrar a espiga! Depois seguramos bem firme a ponta dela para puxar para baixo; torce um pouco e, pronto, milho colhido!”. “Posso fazer Prô?” (Manuella); “Prô... quero fazer...” (Fiorella); “Prô... também quero tirar o milho” (Lorenzo); “Prô, prô... achei um milho gordinho” (Valentina) – (Diário de Campo 6, 2018).

Minutos após o início da colheita, muitas mãos já se ocupavam das espigas. A alegria de possuí-las foi cedendo espaço à inquietação por descobrir onde, de fato, se encontram os grãos de milho. “Prô, mas onde está o milho?” (Rafael); “Esse verde é o milho?” – disse Vitória fitando fixamente a espiga verde em suas mãos. “Eu não estou vendo o milho... onde ele está?!” – colocou Miguel não reconhecendo a espiga verde como sendo o próprio milho (Diário de Campo 6, 2018). Recobertas por uma densa e perfumada palha verde, as espigas por si só não denunciavam o milho, aquele caroço caracteristicamente amarelo que encontramos em supermercados e feiras. Peguei então uma espiga e, à medida que a descascava, dizia-lhes: “Para encontrarmos os grãos do milho, precisamos ir tirando essa palha que cobre eles. Primeiro a gente encontra a ponta da palha e puxa, puxa mais uma e mais outra. No pé da espiga vai formar uma saia e a gente vai arrancando ela; tira o cabelo do milho; e mais palha. Assim, o milho vai aparecendo” (imagem 51).



Imagem 51– Descobrimo o milho pelo descasque da espiga

Ao observarem o movimento de retirada das inúmeras folhas que embrulhavam os delicados caroços amarelo e esbranquiçados do milho, as crianças começaram então a descascar as espigas recém colhidas por elas. Um trabalho de uma concentração muda (imagem 52). Assim, conjuntamente, removíamos a palha para enfim encontrarmos os grãos de milho que protagonizariam a receita do dia (imagem 53).



Imagem 52 – O descascar das espigas: novos aprendizados



Imagem 53 – Experimentação conjunta

O momento da colheita possibilitou descobertas múltiplas às crianças. Conforme as mãos despiam a espiga, longos e grudentos cabelos surgiam e iam sendo derramados ao chão dando lugar aos primeiros grãos de milho. O desnude total das espigas fez emergir ali, diante dos nossos olhos, uma linda paleta de cores. Um tímido amarelo se misturava a tons mais intensos e também de um roxo quase negro (imagem 54).



Imagem 54 – Espigas e sua paleta de cores

“Prô, prô... olha o meu milho... é diferente” (Juan); “O meu também... tem milho

quase branco” (Vinícius); “O meu é... é... milho preto?!” (Lorenzo); “Só tem amarelo no meu milho... e alguns brancos” (Gabriela) – (Diário de Campo 6, 2018). Aproveitei o momento de descoberta das crianças para ampliar ainda mais o conhecimento delas sobre as diferentes culturas alimentares. “Esse milho que tem várias cores se chama milho crioulo”, contei. – “Cirolo?” (Júlia); “Cri... cri... o que?” (Victor); “Roulo?!” (Sofia) – repetiam as crianças a fim de se apropriarem do conhecimento recém partilhado. Continuei, então: “Crioulo. Esse milho de várias cores se chama crioulo. Ele é um milho que não foi para a fábrica de alimentos. Por isso, a cor dele é a cor que a natureza fez!”. “Ele é colorido porque a natureza é colorida...” (Maria Fernanda); “É... igual o arco íris” (Heloise). “A natureza é mesmo muito colorida” – disse-lhes, afirmando as hipóteses por elas levantadas. Prossegui: “Os índios foram os primeiros moradores do Brasil que plantaram milho... e o milho deles era parecido com esse”. “A gente vai comer milho do índio!” – disse Sofia em tom de encantamento. “O índio que trouxe esse milho aqui Prô?” (Lorenzo); “Tem milho do índio aqui na escola” – disse Mariana incrédula a Fiorella (Diário de Campo 6, 2018).

Com as espigas em mãos, nos dirigimos para o bebedouro para higienizá-las. Em seguida, as acomodamos junto aos demais ingredientes que já compunham a grande mesa que seria palco da preparação do dia. Antes de iniciarmos a preparação, gorros de cozinheiro se espalharam pelas cabeças de todas as cabeças transformando-as em *chefs*. “Olha... o meu é verde” (Júlia); “O meu tem abacaxi...” (Laura); “Pra cozinhar tem que proteger o cabelo...” (Sofia); “É... se não ele cai na comida” (Arisa) – (Diário de Campo 6, 2018). Mãos inquietas, movidas pela curiosidade natural que habita as crianças, se movimentavam constantemente em um tatear por descobrir o que estava diante deles. “Ovo... isso é ovo” (Micaela); “Tem farinha...” (Miguel); “E... óleo... tem óleo também” (Enzo); “E... tem... açúcar? Ou sal?” (Pyetro); “Uma bacia muito grande tem também ali” (Juan) – (Diário de Campo 6, 2018).

Acomodei-me entre as crianças sentando junto deles no estreito banco que cercava a mesa. “Vamos começar nossa receita...” – disse-lhes trazendo a grande bacia para perto de mim. Peguei, então, o fermento e o açúcar, dizendo-lhes: “O fermento é um bichinho vivo que fica dormindo dentro desse pacotinho” – abri o pacotinho e, despejando-o na grande bacia, continuei: “Para acordar o fermento, precisamos colocar açúcar...” – acrescentei o açúcar ainda dialogando – “... o açúcar acorda ele... açúcar e um pouco de água morna”. Coloquei, então, a água e enquanto misturava os três primeiros ingredientes... “Acordou Prô?” (Davi); “Ele acordou?” (Maria Luiza) – (Diário de Campo 6, 2018). “Ainda não...” – respondi. “Como a gente vai saber a hora que ele acordar?” (Giovanni). Disse-lhes, então: “Quando algumas bolhas aparecerem na água é sinal que ele já acordou”.

Enquanto aguardávamos a ativação do fermento, com o auxílio de uma faca, comecei a separar os grãos de milho do sabugo. Horizontalmente, a faca ora avançava, ora retraía originando uma chuva de caroços de milho. Em meio a esse processo, uma voz soou alto: “Acordou! Acordou! O fermento acordou!” (Murilo); “É... é... olha as bolhas...” (Luan); “Tem um montão de bolhas...” (Isabela); “Prô... fermento acordado tem um cheiro ruim...” (Maria Fernanda); “Quero cheirar... deixa eu cheirar” (Ana Júlia) – (Diário de Campo 6, 2018). Assim, a grande bacia com o fermento acordado deslizou pela mesa passando de nariz em nariz a fim de que todos conhecessem o cheiro do fermento acordado. “Hummm... que cheiro ruim” (Tito); “Cheira chulé...” (Emmanuel); “Éca...” (Carlos); “Que fedô!” (Giovana) – (Diário de Campo 6, 2018). Observando a reação das crianças diante do odor exalado pelo fermento ativado, bem como a maneira pela qual o conceito se apresentou a eles – acordar o fermento – disse-lhes: “Quem aqui acorda com bafo?”. “Eu...” – disse Laura, cobrindo a boca com as mãos. “Eu também...” – disse Matheus, rindo; “O meu é bem fedido...” (Lorenzo); “Eu tenho bafo Prô... quando eu acordo” (Micaela) – (Diário de Campo 6, 2018). Conclui, então: “O fermento acabou de acordar e igual a todos nós, quando acorda, ele também tem bafo!”.

Usando a fantasia do real, expliquei para os alunos o processo necessário para ativar o fermento e, com isso, promover o crescimento do pão. Assim, por meio de elementos do cotidiano – a ação de acordar –, caracterizei o processo necessário para que o crescimento do pão acontecesse – o fermento que dormia; e o açúcar e a água morna que o acordavam. Com o despertar do fermento, um cheiro caracteristicamente desagradável invadiu o ambiente. Diante do incômodo apresentado pelas crianças frente ao odor que a ativação do fermento exalava, adentrei um pouco mais profundamente no universo da fantasia no qual nosso diálogo se estabeleceu e relacionei o cheiro ao mau hálito matinal tão característico de todos nós.

Ao acordar, o fermento podia então receber a companhia dos demais ingredientes. Os primeiros a se unirem a ele seriam os itens úmidos – grãos de milho, ovos e óleo de girassol. Entretanto, antes de se unirem ao fermento, os ingredientes molhados precisavam ser misturados ou homogeneizados. Peguei, então, um copo acrílico que estava disposto à mesa e, erguendo disse: “Esse pote faz parte de um aparelho chamado *mixer*. Aqui dentro encaixamos essa lâmina...” – colocando-a, continuei – “... e ela vai triturar tudo o que colocarmos dentro desse copo”. “Corta o dedo Prô?” (Vitória); “E... e... sai sangue?” (Giovanni); “Sangue de verdade!” (Gabriela) – (Diário de Campo 6, 2018). Prossegui, dialogando com as crianças: “Sai sangue só se colocarmos o dedo na lâmina da faca. Então, temos que tomar cuidado com

ela, certo?”. “É... só a faca é perigosa” (Lorenzo) – (Diário de Campo 6, 2019). Adicionei ao recipiente do *mixer* os ovos, o óleo de girassol e os grãos recém colhidos de milho. Como um peão, o triturador elétrico rodopiou de mão em mão até que os três ingredientes se fizeram um só (imagem 55).



Imagem 55– De três ingredientes um se fez: trabalhando com o triturador

“Olha, olha! O milho está desaparecendo!” (Ângelo); “O... o... ovo também” (Laura); “É muito legal fazer isso Prô!” (Luan); “Eu gosto muito de triturar” (Ana Júlia); “Vai, vai... é a minha vez” (Lívia); “Prô... eu também quero fazer...” (Juan); “Já é a minha vez?” (Vitor Hugo); “E eu? Que horas vai ser minha vez?” (Vinícius); “Prô... ele não me dá...” (Mariana); “Prô... ela já fez muito. É minha vez agora...” (Sofia); “Posso ir de novo Prô?” (Fiorella); “Prô... eu queria fazer outra vez” (Mariana) – (Diário de Campo 6, 2018). Além do anseio por manipular o eletrodoméstico na oficina culinária, as vozes das crianças evidenciavam a maneira como o tempo aparece em seus cotidianos.

Para a criança que está interagindo com o equipamento o tempo passa depressa demais para que ela o disponibilize ao próximo colega. Já para quem espera a sua vez, o tempo se alonga, corre devagar e quase anda para trás. Em meio ao movimento da pressa, seguido da calma e, então, da vontade de querer repetir a ação, as falas das crianças revelam a maneira como – não literalmente e/ou cronologicamente – o tempo aparece para elas. Desse modo, é possível articular a maneira como as crianças lidam com o momento – evidenciado frente à interação com o equipamento triturador – com as teorias de Sarmiento (2004) que defende a ideia de que o tempo comparece na infância a partir de uma perspectiva muito singular. Ele tem um caráter recursivo e é um dos eixos balizadores das Culturas da Infância

(SARMENTO, 2004).

Assim que o *mixer* passou pelo último par de mãos que trabalhavam na grande mesa, a mistura ficou pronta. Abrindo o equipamento, disse: “Olha só! Não conseguimos mais ver os caroços de milho, os ovos ou o óleo separadamente. Eles se transformaram nessa mistura amarela que, junto com o fermento que acordou, a farinha e o sal, vai virar pão!”. “Deixa eu ver prô...” (Maria Fernanda); “Prô... que quero ver” (Mateus); “Prô... não to conseguindo ver” (Isabela); “Olha... parece uma mistura amarela...” (Giovanni); “É... de milho, ovo e óleo” (Lorenzo) – (Diário de Campo 6, 2018). Entreguei uma colher à Lorena, aluna que se sentava ao meu lado e, inclinando o copo do *mixer* em direção à bacia que acomodava o fermento acordado, disse: “Me ajuda a despejar?”. Lorena se ajeitou prontamente no banco e, com um largo sorriso, raspou, raspou até que quase toda a mistura estivesse junto do fermento. “Posso mexer agora Prô?” – disse Murilo em um anseio por ajudar. Entreguei-lhe a colher e, enquanto ele mexia, Maria Luísa adicionou o sal. Quando os ingredientes já se misturavam bem na grande bacia, então começamos a adicionar a farinha (imagem 56).



Imagem 56 – Por fim, a farinha

Em intervalos, quase que simétricos, adicionava-se a farinha e, em seguida, uma das tantas mãos dispostas pela mesa se prestava a mexer a massa que começava a se formar. “Eu mexo, eu mexo...” (Athos); “Agora é minha vez...” (Emmanuel); “Eu... eu... sou eu agora” (Manu); “Nossa... é difícil mexer...” (Giovanni); “Tem que ter muita força pra mexer...” (Bernardo); “Eu mexo, eu mexo... eu tenho a força do Capitão América” (Tito) – (Diário de Campo 6, 2018). E assim, de mão em mão, a massa do pão de milho foi construída. Adicionei um pouco mais de farinha, momentos antes de Maria Luísa assumir a

colher de bambu que mexia a massa. Ela tentou girar para um lado, tentou girar para o outro; tentou ir para frente e, em seguida, para trás. “Prô, a colher não vai... não consigo mexer a massa”. Disse-lhes, então: “Quando a gente não consegue mais mexer a colher na massa é um sinal de que temos que começar a mexer com as mãos” (Diário de Campo 6, 2018). Levantei-me e, com as duas mãos comecei a sovar a massa (imagem 57).



Imagem 57 – Mãos na massa

Em um movimento constante, minhas mãos erguiam e afundavam a massa. Pares de olhos acompanhavam atentamente a massa que, ora se esticava, ora imergia. “Está ficando uma bola... uma bolona” (Enzo); “É... muito grande mesmo essa bolona” (Yasmin); “Prô, pô... já está ficando pronto o pão” (Maria Eduarda); “A massa já está boa Prô?” (Murilo) – (Diário de Campo 6, 2018). Conforme suas vozes adentravam meus ouvidos, enchendo-os de indagações sobre o que observavam, disse-lhes: “A massa estará pronta quando parar de grudar nas mãos. Tem que ir sovando com muito carinho para cima e para baixo...” – dizia enquanto minhas mãos puxavam e afundavam a massa – “se precisar, vamos acrescentando um pouquinho de farinha até perceber que não está mais grudando nas mãos”.

Entre um movimento e outro de sova, grânulos de farinha eram salpicados à massa. “Prô... pô... acho que a massa parou de grudar” (Davi); “É... não tá mais grudando não...” (Arisa); “Tá pronta?” (Heitor); “A massa tá pronta já?” (Lorenzo) – (Diário de Campo 6, 2018). Afirmando a constatação levantada pelas crianças, disse-lhes: “Sim! A massa está pronta! Agora temos que modelar os pães”. A grande bola de massa se partiu em pequenas porções e cada uma delas começou a ganhar forma ao habitar as mãos das crianças (imagem 58).



Imagem 58 – Pães a modelar

Livremente, as crianças interagem com a massa do pão e aos poucos surgiam caracóis, discos voadores, bonecos, super heróis, flores. “Eu fiz um... um... homem aranha” (Francisco); “Capitão América... o meu é o Capitão América” (Tito); “Eu fiz uma flor...” (Ana Júlia); “O meu é... é... uma cobra” (Maria Luísa) – (Diário de Campo 6, 2018). Ao observar a maneira como as crianças conduziam o momento – o brincar repleto de fantasia, sem a pressa típica do tempo contado do mundo dos adultos, só movidas pela interação com as pequenas porções de massa – as palavras de Sarmento (2004) se tornavam quase que palpáveis. O autor apresenta a maneira como as crianças, na perspectiva das Culturas da Infância significam e se fazem pertencentes ao mundo. Assim, os elementos norteadores das CI estavam presentes no movimento de modelagem dos pães, evidenciando que o lugar da criança é nas culturas infantis (SARMENTO, 2004).

“Acabei... prô acabei o meu” (Micaela); “O meu está pronto...” (Elloá); “Terminei... terminei” (Carlos); “Prô... meu pão está pronto...” (Isabella) – (Diário de Campo 6, 2018). Conforme finalizavam a produção de seus pães de milho, as crianças os acomodavam em uma grande assadeira untada e enfarinhada que ocupava o centro da grande mesa. “Posso lavar a mão?” (José); “Prô... posso ir lá lavar minha mão?” (Lorena); “Ihhh... minha blusa está cheia de farinha” (Agatha) – (Diário de Campo 6, 2018). Mãos higienizadas batucavam todo o corpo a fim de livrar as roupas dos grânulos de farinha. Disse-lhes, então: “Agora os pães vão descansar e, enquanto descansam, irão crescer. Quando estiverem duas vezes maiores do que estão agora, vamos levá-los ao forno”. “Podemos aguardar na nossa sala?” – interrogou uma das professoras. “Claro!” – respondi. Organizando-os em filas, as professoras conduziram as crianças às suas respectivas salas.

Cerca de quarenta minutos se passaram até que os pães estivessem prontos para ir ao forno. Nesse intervalo de tempo, ininterruptamente, as crianças saíam de suas salas e, se dirigindo até mim, buscavam notícias dos pães. “Já cresceu?” (Tito); “Prô... que tamanho já está?” (Luan); “Já está bom pra assar?” (Júlia) – (Diário de Campo 6, 2018). Mais uma vez ouvi a porta de uma das salas se abrindo. Então, uma voz familiar parada à porta disse: “Posso ir no banheiro Prô?”. A porta se fechou e, segundos depois, avistei Gabriela. Correndo em minha direção, ela disse: “Prô, e o pão? Já cresceu? Vai assar já?”. Respondi: “Ainda não está bom não. Só mais uns minutinhos”. “Humm... tá bom” – disse ela virando seu corpo para retornar à sala. Rapidamente, questionei-a: “Não vai ao banheiro?”. Virando apenas a cabeça para trás, de maneira que seus olhos se encontrassem com os meus, ela disse: “Verdade... já estava esquecendo” – e correu em disparada para o banheiro (Diário de Campo 6, 2018).

Corsaro (2011) discorre em suas teorias amaneira como as crianças se utilizam de artifícios para contornar as regras impostas pelos adultos e, com isso, conseguirem o que desejam. No contexto escolar da pesquisa só era permitido se ausentar da sala para beber água ou ir ao banheiro. Gabriela sabia que, ao dizer à professora que seu desejo era verificar o crescimento dos pães, ela não conseguiria autorização para deixar a sala. Logo, ela se apropriou de um dos artifícios que lhe concediam tal permissão – ir ao banheiro – para abandonar a sala e ir ao encontro do que realmente ela desejava: saber dos pães. Assim que coletou informação sobre o que ela realmente estava interessada, Gabriela iniciou o seu percurso de volta à sala. No entanto, ao ser questionada sobre o banheiro, rapidamente, ele reassume o papel que a permitiu circular fora da sala e, então ela se dirige ao banheiro. Ao articular o fato às ideias do autor, nota-se a maneira como as crianças, a partir das regras impostas pelos adultos, buscam subterfúgios para alcançar os seus anseios. Assim, elas constroem situações que as permitem escapar de tais normas para alcançarem o que se almejam, no caso, saber se os pães já estavam prontos para ir ao forno.

Quando os pães haviam dobrado de volume, solicitei às professoras que conduzissem as crianças de volta ao pátio. Quando todos já se posicionavam em torno da mesa, pincelei levemente ovos em cada pão, dizendo: “Pincelamos os pães com ovo para que fiquem dourados no forno. Tem que passar bem de leves e não o pão murcha e não cresce”. Então, fiz circular entre as crianças um pequeno recipiente cheio de queijo ralado para cada uma delas pudesse depositar os longos fios amarelos sobre o seu pão. “O meu é esse... vou colocar o queijo nele” (Laura); “O meu disco voador agora tem queijo... muito queijo” (Mateus); “Flor de queijo... minha flor é de queijo” (Ana Júlia) – (Diário de Campo 6, 2018). Assim que todos os pães já tinham recebido o queijo, a assadeira foi para o forno (imagem 59).



Imagem 59 – A caminho do forno

Enquanto os pães assavam, as crianças aguardavam em suas respectivas salas. Em apenas alguns minutos, os mini pães já estavam em toda a escola. Isso porque o seu perfume se espalhou rapidamente por todos os cantos da instituição. Com isso, de tempo em tempo funcionários e crianças vinham até mim, dizendo: “Esse cheiro é de que?” (Diretora Escolar); “O que vocês estão fazendo?” (Auxiliar de limpeza); “Nossa... que cheiro bom. O que é?” (Secretário escolar) – (Diário de Campo 6, 2018). Pães dourados, forno desligado. Acomodei os pães, ainda nas assadeiras, sobre a mesa em que se deu o preparo deles. Conforme as crianças saíam da sala para guardar as agendas nas mochilas, se sentavam à mesa comigo e com os pães. Assim que todas as agendas se encontravam no interior das bolsas e todas as crianças já estavam sentadas à mesa, cada uma delas recebeu um saco plástico para armazenar o seu pão. Com o pão em mãos (imagem 60), era hora de ir para casa.



Imagem 60 – Pãezinhos embalados: hora da despedida

Hoje foi dia de cozinhar e eles adoraram a ideia, fizemos pão de milho. Muitos ainda “torcem” o nariz para alguns alimentos, mas toparam experimentar em casa junto aos pais. O Tito relatou que a mãe “quase” comeu tudo sozinha e a Ana Laura falou que estava uma delícia (Professora B – Diário de Campo 3, 2018)

4.11.2 Legumes no palito para um churrasco no bosque

Cheguei à escola quando somente o som do silêncio ainda ocupava seus espaços. Vez ou outra, o cantar de alguns pássaros, o interrompia. Na horta, acomodamos uma grande mesa sob a sombra de uma das jabuticabeiras que compunham o espaço. Diante da comprida mesa, duas toalhas revestiam o chão a fim de que as crianças se sentassem. À esquerda do pequeno portão azul, quase que no limite com o muro da rua, uma churrasqueira de chão foi construída para que a oficina culinária com alimentos do andar verde acontecesse. O cenário estava pronto quando o rangido do portão atravessou o ambiente, anunciando o início de mais um dia letivo.

Historicamente, Araçatuba (SP), cidade onde está localizada a escola que abraçou a presente pesquisa, é conhecida como a “capital do boi gordo”. O título foi concedido ao município na década de 50 por conta do ciclo econômico estabelecido na época e que girava em torno da pecuária. Na cidade, o precursor dessa atividade foi o empresário Tião Maia e a praça central era o local onde esse comércio acontecia. Ela ficou conhecida como a “Praça do Boi”, já que, nesse período, os negócios feitos ali determinavam o preço da arroba do boi no país inteiro (Fonte: Museu Marechal Cândido Rondon). Embora a pecuária tenha pouquíssimo impacto na economia do município nos dias atuais, a cidade ainda carrega tal título. De qualquer maneira, a culinária local também se desenvolveu em torno da pecuária e seu principal prato típico, o churrasco. Com a intenção de compartilhar com as crianças a maneira como se construiu a cultura alimentar local ao longo do tempo, tive a ideia de elaborar um churrasco na escola. Porém, as frutas, as verduras e os legumes – moradores do andar verde – seriam os ingredientes principais.

As crianças faziam a primeira refeição do dia quando me aproximei. “Prô Lívia... Prô Lívia” (Gabriel); “Hoje tem atividade Prô?” (Lorenzo); “O que vai ter hoje?” (Maria Luísa); “Vamos cozinhar de novo?” (Lívia); “A gente vai fazer... é... pão de milho?” (Giovanni); “Pão de milho já foi! Hoje vai ser outra coisa...” (Lorenzo) – (Diário de Campo 6, 2018). Conforme concluíam a refeição, as crianças depositavam os utensílios utilizados em uma grande bacia e, em seguida, caminhavam ao encontro da professora que os aguardava para organizar as filas de meninos e de menina para todos deixarem o refeitório. De lá,

rotineiramente, as crianças se dirigiam ao pátio para beber água e ir ao banheiro antes de iniciar as atividades formais do dia. E foi pátio que nossa atividade começou.

“Olá! Tudo bem com vocês?” – disse-lhes. “Oi Prô...” (Maria Luísa); “Eu já tinha visto ela hoje...” (Maria Fernanda); “Eu vi bem a hora que ela chegou no café da manhã” (Victor) – (Diário de Campo 6, 2018). Continuei: “Hoje faremos mais uma receita da Casa dos Alimentos. No nosso encontro passado fizemos...” – vozes atravessavam o ambiente, dizendo: “Pão de milho!” (Juan); “Milho, milho... pão do milho” (Yasmin); “Eu fiz um pão de flor...” (Lorena); “Estava uma delícia Prô” (Ana Júlia); “Eu gostei e... minha avó também” (Valentina) – (Diário de Campo 6, 2018). A fim de dar continuidade ao diálogo, prossegui: “Isso! Fizemos o pão de milho, que é um alimento...”. “Gasolina! Gasolina!” (Athos); “É... pra gente ficar bem rápido” (Vinícius); “Eu fiquei bem rápido e... dei um pouco para a minha mãe... pra ela brincar comigo” (Tito) – (Diário de Campo 6, 2018).

Ao relacionar a ingestão do alimento-gasolina ou o pão de milho à capacidade de se fazer mais disposto e/ou mais cheio de energia, Tito evidencia o quanto, por meio da interação as crianças são capazes de ampliar e aperfeiçoar o conhecimento com elas partilhado. Corsaro (2011) define como reprodução interpretativa, esse esforço feito pelas crianças para significar o mundo adulto e, assim produzir coletivamente seus próprios mundos. Nota-sena fala de Tito a maneira como o conhecimento compartilhado ao longo das ações desenvolvidas na escola foi por ele reproduzido – “eu fiquei bem rápido [...]” – e interpretado – “[...] dei um pouco para a minha mãe... pra ela brincar comigo”. Ao conectar as ideias do autor à fala de Tito, observa-se a capacidade que as crianças têm de reproduzir o conhecimento com elas partilhado. E é válido ressaltar que esse efeito não se limita apenas ao campo da imitação. Ao reproduzir, as crianças ampliam tais experiências e, nesse movimento de interpretar, constroem suas culturas.

Nosso diálogo caminhou. “O pão de milho mora... no andar amarelo” – disse-lhes, correndo a mão por toda a extensão do segundo piso da Casa dos Alimentos. Continuei: “Hoje, faremos uma receita que mora no andar verde”. “Vassourinha... vassourinha...” (Miguel); “Vamos cozinhar as vassourinhas” (Valentina); “O que vai ser Prô?” (Rebeca) – (Diário de Campo 6, 2018). “Vamos descobrir juntos?” – propus. Posicionei-me de maneira que os conduziu a formar uma grande fila. Conforme se levantavam, eles dialogavam com seus pares sobre da atividade do dia. “O que será que vai ser hoje?” (Rafael); “Eu acho que vai ser... humm... legume” (Enzo); “Será que vai ter beterraba?” (Sofia); “Ou... cebola?” (Mariana); “Acho que vai ser legal...” (Emmanuel); “Também... eu gosto de cozinhar na escola” (Ana Júlia); “É... porque em casa minha mãe não deixa” (Maria Fernanda) – (Diário

de Campo 6, 2018).

Caminhamos até chegar ao miúdo portão azul, aquele que dava acesso à horta. Ao abri-lo, as crianças se depararam com um cenário diferente do habitual. Dois grandes quadrados brancos forravam o terroso chão úmido pela chuva que ali caíra na noite anterior; aos pés da jabuticabeira, uma grande mesa repleta de alimentos-vassourinha perdia-se de vista; e, por fim, o mais curioso: um buraco aberto ao chão com quatro fileiras de tijolos empoleirados e sustentando uma grelha. Rapidamente, as crianças passaram os olhos pelas toalhas que forravam o chão, bem como pela extensa mesa em formato de bancada. Mas, foi o pequeno retângulo escavado que fez com que eles se aglomerassem e em um gesto de empurra, empurra, diziam: “Pra que esse buraco?” (Gabriela); “Colocou tijolo no buraco” (Bernardo); “O que tem dentro desse buraco?” (Murilo); “Como esse tijolo foi parar aí?” (Maria Luísa); “Quem foi que cavou esse buraco? Foi você Prô?” (Yasmin); “Essa grade parece a do meu vô... é de fazer churrasco” (Giovanni); “Olha lá o carvão no muro...” (Enzo); “É churrasco Prô?” (Victor); “Vai ter churrasco!!!” (Sofia) – (Diário de Campo 6, 2018).

Ao observarem os elementos que compunham o contexto em que se inseria o buraco protegido pelas pequenas muralhas de tijolos, as crianças concluíram então, que o prato a ser preparado seria o churrasco. Ainda que o buraco em si não lhes fosse habitual, os objetos ali dispostos como a grelha e o carvão, permitiram às crianças associar a oficina culinária do dia com o prato típico da nossa região. Essa rápida associação, evidencia o quão familiar é o churrasco para elas e como ele é, de fato, a representação de um prato típico da nossa cidade, consolidando, assim, a nossa história.

“Faremos churrasco hoje! Um churrasco diferente...” – disse-lhes. “Diferente?” (Maria Eduarda); “Como assim Prô? Diferente?” (Maria Fernanda); “Vai ser churrasco de vassourinha?” (Lorenzo); “É... a gente vai assar aqueles legumes aí?” (Arthur) – (Diário de Campo 6, 2018). “Isso! Hoje vamos preparar uma receita lá do andar verde da Casa dos Alimentos! Vamos fazer churrasco de frutas e legumes. Mas antes de começarmos, precisamos ascender o fogo da churrasqueira...” – expliquei. Trouxe o saco de carvão para perto da abertura feita no chão de terra batida e, com uma das mãos, completei toda a sua profundidade com ele. Para tentar observar o buraco que se enchia de carvão, Sofia subiu na ponta dos pés, dizendo: “É muito fundo!” (Diário de Campo 6, 2018). A fala de Sofia gerou um imediato movimento. Logo, Miguel, Lorena, Yasmin, Giovanni, Pyetro, Laura, Murilo subiam e desciam seus pés a fim de checar a profundidade da churrasqueira.

Minhas mãos amassaram algumas folhas de jornal transformando-as em uma grande bola que foram encaixadas entre os tocos de carvão. Embebi-a com óleo de cozinha e,

abaixando-me à altura da churrasqueira, comecei a riscar palitos de fósforo para, então, colocar fogo no carvão ali acomodado. “Ei Prô... o meu pai faz isso...” (Murilo); “Eu... eu já vi meu vô fazendo...” (Agatha); “Pra mexer com fogo tem que tomar cuidado, né?!” (Ana Laura) – (Diário de Campo 6, 2018). O fogo acendia e apagava; acendia e apagava (imagem 61). Observando a situação, notei uma inquietude por parte da professora B, que deixou o local por alguns instantes. Quando retornou, um pequeno pedaço de papelão ocupava as suas mãos. Ao se aproximar da churrasqueira, ela nos disse: “Ascende o fósforo que vou abanar para o fogo pegar”. Assim fizemos. “Ascendeu... ascendeu!” (Júlia); “As duas Prô colocaram o fogo...” (Athos); “Olha o tamanho do fogo...” (Bernardo); “Que fogão” (Laura) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 61 – Churrasqueira de chão: descobrindo e explorando

Enquanto o fogo começava a consumir o carvão, dirigimo-nos para perto da grande bancada e, então, vestimos as toucas de *chefs*. Quando estavam todos paramentados, disse-lhes: “Antes de começar, vamos lavar as mãos?”. O caminho do lavatório era tão habitual para o grupo que, ao ouvir minhas palavras, eles se direcionaram sozinhos para lá. Sem fila e sem ordem. Mas, com autonomia e liberdade. Conforme higienizavam as mãos, as crianças por si só retornavam ao espaço da horta posicionando-se em torno da grande bancada. Observando os elementos que a compunham, dialogavam entre si. “Olha... tem espeto branco” (Davi); “... com uma ponta bem fina” (Heitor); “É... é... pra espetar a comida” (Victor Hugo); “Olha... tem tomate...” (Yasmin); “E... uma árvore verde e branca...” (Maria Luísa); “E... esse negócio comprido... acho que é... berinjela?” (Mariana); “Não... acho que é *bobrinha*” (Arisa) –

(Diário de Campo 6, 2018).

Ao notar que todas as crianças já se encontravam ali, disse-lhes: “O fogo já pegou e, então, temos de preparar os espetinhos. Cada um vai fazer o seu, certo?! Antes de começarmos, vamos ver quais são os ingredientes que temos para usar?!”. “Tomate... tomate! Tomate bebê” (Sofia); “Eu amo tomate bebê...” (Fiorella); “Eu acho que eu não gosto de tomate...” (Miguel); “Tem que experimentar pra saber...” (Isabela) – (Diário de Campo 6, 2018). A fala da Isabela diante da dúvida do Miguel trouxe à tona a maneira como a alimentação, de algum modo, começava a ser (re)significada pelas crianças. A rejeição instantânea por diversos alimentos – especialmente os moradores do andar verde – começava a ser substituída pela ideia de que é preciso experimentar para então decidir se gostam ou não de certo alimento. Com isso, Isabela demonstrou estar aberta a conhecer novos sabores e, a partir disso, encorajava Miguel a fazer o mesmo. Tal situação evidencia o modo como as crianças, ao interpretar o mundo dos adultos, constroem coletivamente suas culturas e, na partilha com seus pares, participam e dão sentido a elas (CORSARO, 2011).

A apresentação dos alimentos dispostos à mesa continuou. Minhas mãos levantavam um ou dois deles a fim de identificá-los (imagem 62). “Humm... abóbora?” (Heloise); “É... abobrinha, abobrinha” (José); “*Bócolis*” (Bernardo); “É... brócolis branco?” (Mateus) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 62 – Reconhecendo os alimentos-vassourinhas

Assim que todos os alimentos-moradores do andar verde que estavam dispostos sobre a mesa foram reconhecidos, disse-lhes: “Para completar o colorido dessa mesa, vamos colher algumas cenouras na nossa horta!”. “Cenoura?” (Elloá); “Oba! Eu gosto de cenoura” (José); “Eu também... gosto de cenoura no bolo” (Miguel) – (Diário de Campo 6, 2018). Dirigimo-nos, então, ao canteiro das cenouras e colhemos algumas delas (imagem 63). “A cenoura fica dentro da terra...” (Francisco); “É... igual o rabanete” (Vitória); “E tem que *push* que *push* pra ela sair do lugar” (Sofia); “É... igual a história do rabanete” (Mariana); “Só que ninguém precisou ajudar... a Maria Eduarda tirou ela do lugar sozinha” (Isabela) – (Diário de Campo 6, 2018). Fazendo referência à história “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky (livro trabalhado com as crianças pelas professoras ao longo do projeto), os pequenos buscavam significar a recém-descoberta – a maneira que se colhe as cenouras – a partir de seus conhecimentos prévios. Tal fato evidencia a natureza interativa da aprendizagem na infância, bem como a maneira como as crianças associam novos saberes com os já adquiridos a fim de compreender as novas descobertas (SARMENTO, 2004).



Imagem 63 – Cenouras sendo colhidas

Cenouras colhidas e higienizadas se mostravam prontas, então, para se unir aos demais alimentos-vassourinhas que compunham nossa atividade. Com o auxílio de uma faca, piquei os legumes, acomodando-os em uma grande bacia que estava a nossa disposição. Nesse momento, o grupo se sentou sobre as tolhas que forravam o chão e, divididos em trios, as

crianças iam até a bancada montar o seu churrasquinho. Pegando os compridos palitos disponíveis à mesa, as crianças enchiam-no com todas as cores ali disponíveis (imagem 64). “Hum... vou colocar abobrinha, tomate e... e... só” (Paula); “Eu vou colocar brócolis... e... abóbora” (Manuella); “Tem que colocar todas as cores... mesmo que não goste... porque tem que experimentar” (Maria Fernanda); “É... o andar verde é o mais colorido... porque é muito importante a comida colorida... tem vitamina que faz bem pra saúde...” (Sofia); “E... vassoura que ajuda a fazer coco...” (Laura); “Sem doer o bumbum...” (Carlos); “E... e... não dói por que limpa a sujeira...” (Luan); “Limpa de verdade” (Giovana) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 64 – Legumes para o palito

Assim que as pontudas varetas de madeira se transformavam em uma linda paleta de cores comestíveis, sal e azeite eram salpicados sobre elas para que, então, fossem para a churrasqueira. Movimento o tronco para baixo e para frente, as crianças acomodavam seus espetinhos (imagem 65) para que o fogo desse o seu sabor aos legumes ali espetados. “Prô, pô... o fogo é muito quente” (Manu); “Eu nem consigo chegar perto desse fogo...” (Murilo); “Deixa eu ver se o meu já está pronto...” (Lívia); “Eu quero comer logo...” (Miguel); “Prô... o meu é aquele” – disse Rafael apontando um dos tantos espetos que se enfileiravam grelha

afora (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 65 – Churrasquinhos na grelha

A fileira de espetos sobre a grelha permaneceu ali até que cada criança, no seu tempo, decidiu se o seu espeto estava ou não pronto. Respeitando o tempo – não cronológico (SARMENTO, 2004) – das crianças, os espetos lhes eram entregues conforme solicitado. “Prô... o meu já está bom” (Pyetro); “Hummm... o meu ainda falta cozinhar um pouquinho” (Lívia); “Tá cru o meu ainda... vou deixar mais no fogo” (Giovanni) – (Diário de Campo 6, 2018). Em meio a esse movimento, a Professora C se aproximou e, olhando para os espetinhos que assavam, disse: “Turrrrrrrma! Os espetinhos estão queimando!”. Com isso, a calma do tempo das crianças deu lugar à pressa do tempo que move o mundo dos adultos. As crianças começaram a se levantar rapidamente e, se aglomerando em torno da churrasqueira, em um conturbado alvoroço, vozes empoleiradas diziam: “Aquele é o meu Prô” (Francisco); “Tira o meu... tira o meu...” (Isabella); “Vai queimar o meu Prô... tira... tira” (Sofia); “Cadê o meu? Qual é o meu? (José) – (Diário de Campo 6, 2018).

A maneira como muitas vezes os adultos intervêm nas interações vivenciadas pelos pequenos, evidenciam que, estar distante das concepções de infância e de criança, propostas pela Sociologia da Infância (CORSAIRO, 2011) os fazem interromper os processos de significação do mundo próprio da criança. Assim, eles impõem a elas suas próprias culturas, dificultando a construção das suas próprias referências de mundo; das suas próprias culturas. Ao olhar para a situação, podemos questionar: Os espetinhos estavam queimando na perspectiva de quem? Das crianças ou da Professora? A maneira como as crianças reagem à

fala da Professora mostra como, na relação estabelecida entre eles, as crianças se colocam em posição de inferioridade perante o adulto. Pensar a Educação Infantil dessa maneira é o mesmo que não contemplar a criança em seus processos. Dessa forma, a criança passa a não pertencer aos processos educativos o que as distancia da aprendizagem.

Ao retirarem os espetinhos da churrasqueira, entre um assopro e outro, as crianças diziam: “Está quente... muito quente” (Samuel); “Tá pelando...” (Pedro); “Está muito quente Prô...” (Gabriela) – (Diário de Campo 6, 2018). Às suas maneiras, as crianças esfriavam os legumes que compunham seus espetinhos e, mordicando-os, levavam as vassourinhas para a boca (imagem 66, 67 e 68). “Brócolis é muito bom” (Valentina); “Humm... não gostei da berinjela” (Maria Fernanda); “Essas vassourinhas estão uma delícia...” (Rafael); “Posso fazer outro Prô? Eu gostei muito...” (Miguel); “Prô... eu experimentei o brócolis, mas... não gostei muito” (Vitória) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 66–Espetinhos a degustar: descobertas



Imagem 67 – Descobrimdo o sabor da árvore verde



Imagem 68 – Degustando os espetinhos do andar verde com os pares

Ao degustarem os espetinhos, algumas crianças demonstraram rejeição por alguns alimentos, mas não o fizeram sem ao menos experimentar. Com isso, observamos como nesse momento as crianças já assumiam uma nova postura diante dos alimentos que, até então eram rejeitados, em sua maioria. Aceitar experimentar para conhecer novos sabores e, a partir disso, decidir se agrada ou não o seu paladar, confirma que eles já não olhavam os alimentos da mesma maneira. Assim eles deram os primeiros passos do caminho que os levam a (re)significar e a ampliar os seus mundos da alimentação.

A degustação já caminhava para o fim quando João Manoel levantou-se rapidamente, veio em minha direção e disse com uma voz suave: “E as frutas? Elas também moram no verde”. Olhei para ele com um olhar afirmativo e, levantando-me também, fui ao encontro de uma grande sacola preta que se pendurava em um resquício de poda da jabuticabeira. Minha mão adentrou a sacola e dela saiu um majestoso abacaxi. Com um auxílio de uma faca, sua casca e coroa se despediram e a polpa da fruta partiu-se em finas fatias que foram acomodadas na grelha da churrasqueira. Tostamos de um lado; tostamos do outro lado. A sobremesa do dia estava pronta.

4.11.3 Tijolos com pouco uso para uma construção singular

Ao chegar à escola para o décimo quarto encontro e a terceira oficina culinária, uma caixa comprida ocupava as minhas mãos. Atravessei o longo corredor que cortava o pátio para, enfim, depositá-la na mesma bancada em que fizemos o pão de milho. Retirava o objeto da caixa, quando uma voz vinda das minhas costas, disse: –“O que é isso Prô?” – chegando mais perto, continuou: “um... FO-GÃO?!” – perguntou Giovanni, arregalando seu par de olhos. “O que a gente vai cozinhar hoje?” – indagou ele. “Vamos descobrir juntos!”, disse. Ele saiu em disparada para sua sala e, ao abrir a porta, disse aos colegas: “A Prô Lívia chegou e tem um fogão lá com ela”. De longe, ouvi muitas vozes a se misturar até que um “CHEEEEEEGA” silenciou o ambiente.

A oficina culinária do dia adentraria o universo dos alimentos-moradores do andar vermelho, cuja função é construir o nosso corpo. Embora os alimentos do quarto andar tenham a proteína como um nutriente em comum, eles são muito diversos em suas características organolépticas. Englobando do ovo ao feijão, a andar abriga ainda o leite e todos os seus derivados; as castanhas; todas as leguminosas; e as carnes em geral. Ainda que seja um grupo tão diverso, a cultura alimentar socialmente imposta de geração em geração, normalmente nos direciona ao consumo trivial dos mesmos alimentos como leite, feijão, ovo e

carnes. Levando isso em consideração, a oficina culinária do dia tinha um desafio: levar para a escola uma receita cujo principal ingrediente fosse um dos alimentos-moradores do andar vermelho, mas pouco usual na alimentação cotidiana. Era uma ótima oportunidade de fazer com que as crianças explorassem novos alimentos, ampliando o leque de descobertas.

Ao lado do refeitório, a mesa já utilizada, acomodava o fogão, além de frigideiras, espátulas e os ingredientes da nossa receita (imagem 69). Ao se acomodarem (imagem 70), as crianças observavam os itens dispostos à mesa, mostrando como alguns deles lhes eram familiar. “Vai usar sal na receita hoje” (Júlia); “E... óleo” (Francisco); “Hummm... ovo!” (Lorenzo); “É... um, dois, três, quatro! Quatro ovos” (Sofia); “Até alho vai ter...” (Mariana); “Queijo também... olha lá” (Fiorella); “É... aquele ralado” (Matheus); “Hummm... eu amo queijo ralado com macarrão” (Maria Fernanda) – (Diário de Campo 6, 2018). Entretanto, um ingrediente específico gerou certo estranhamento. “Que que tem nesse pote?” (Júlia); “Esse monte de bolinha é de comer?” (Ana Laura); “Que gosto tem?” (Murilo) – (Diário de Campo 6, 2018). O ingrediente ao qual as crianças se referiam em seus questionamentos era o grão de bico. A não familiaridade apresentada pelas crianças ao olharem para aquelas bolinhas simétricas com um bico na ponta, evidenciava o quanto o grão de bico não integrava os seus cotidianos.



Imagem 69 – Oficina culinária da construção: o cenário



Imagem 70 – Descobrendo os ingredientes

Retirei, então, a tampa azul do pote que acomodava o ingrediente-chave da nossa receita e, em um movimento de pinça, segurei uma das bolinhas. Levando-a ao alto, enquanto chamava a atenção para o pequeno bico que nela se pronunciava, disse-lhes: “Esse é o grão de bico”. “Minha vó come isso...” (Maria Luísa); “Tem um bico de verdade mesmo...” (Miguel); “Esse bico bica de verdade?” (Isabella) – (Diário de Campo 6, 2018). Sarmiento (2004) ao discorrer sobre a fantasia do real – um dos eixos balizadores das Culturas da Infância –

ressalta a maneira como a criança, ao movimentar-se entre o mundo real e o mundo imaginativo, busca compreender situações as quais é exposta e, a partir disso, constrói a sua própria visão de mundo. Dessa maneira, ao observar o bico aparente no grão recém-descoberto, a preocupação de Isabella gira em torno do significado que o elemento “bico” tem para ela – o bico que bica. Ainda que ele seja parte de um grão inanimado, o exercício da imaginação confere ao bico características reais – o ato de bicar. Assim, o questionamento de Isabella evidenciou o quanto a descoberta do novo alimento fez emergir a fantasia do real. A fim de ampliar a imaginação ali presente, disse: “Depende. Se a gente quiser, ele bica mesmo”.

“O que a gente vai fazer com ele Prô?” – questionou Gabriel buscando descobrir a receita do dia. “Qual a receita de hoje?” (Sofia); “É... o que vamos fazer?” (Lorena) – (Diário de Campo 6, 2018). Desvendando o mistério, disse-lhes: “Hoje, vamos fazer uma receita lá do andar vermelho da Casa dos Alimentos”. Erguendo um dos braços e em um salto, disse Sofia – “Tijolinho! Tijolinho! Lá moram os tijolinhos!”. Concordando, continuei: “A receita será com os tijolinhos”. “Grão de bico é tijolinho” (Tito); “É... é...” (Athos); “Se comer bastante... fica bem grande” – disse Bernardo esticando todo o corpo (Diário de Campo 6, 2018). “Vamos fazer uma massa de pizza com o grão de bico!” – disse revelando a preparação. “PIZZA! PI-ZZA! PI-ZZA!” – em coro diziam as crianças (Diário de Campo 6, 2018).

Pela segunda vez, o triturador surgiu no cenário. “Vai moer o grão de bico Prô?” – disse Miguel apontando para o equipamento. “Isso! O grão de bico e todos os outros ingredientes da nossa receita” – respondi. O *mixer* recebeu primeiramente os ovos e, em seguida o alho, o óleo, o sal e, por fim, o grão de bico cozido. “Vai ligar agora Prô?” (Arisa) – (Diário de Campo 6, 2018). Encaixando a tampa do equipamento, acenei para Arisa em sinal de positivo. Erguendo o *mixer* a fim de que todos pudessem acompanhar a homogeneização dos ingredientes e, assim, ver a massa da pizza surgir, disse-lhes: “Preparados?”. “SIMMMMMMM!” – responderam. “Então... JÁ!!!!” – disse-lhes ligando o triturador (imagem 71).



Imagem 71 – Todos os ingredientes em um: a massa da pizza construtora

Assim que todos os ingredientes se transformaram em apenas um, desliguei o *mixer*. “A massa da pizza está pronta! Agora, vamos colocar nas frigideiras e... estará pronto para comer” – disse-lhes. “Posso ajudar Prô?” – disse João Gabriel. “Claro... você liga o fogão?” – disse. “FO-GÃO?” – respondeu João assustado. “Isso... é só girar esse botão até chegar no número cinco” – coloquei apontando para os dois grandes botões que se posicionavam na parte da frente do pequeno fogão elétrico. “E eu? O que eu faço?” (Micaela); “Eu também quero ajudar Prô” (Arthur) – (Diário de Campo 6, 2018). Com a ajuda das professoras, organizamos as crianças de modo que todas participassem do processo de construção das massas de pizza. Enquanto umas espalhavam a massa nas frigideiras, outras salpicavam o queijo ralado, outras ainda, moíam o sal sobre as massas, enquanto eu as grelhava (imagem 72). “É tão legal cozinhar” (Fiorella); “Mas... minha mãe fala que é perigoso” (Maria Fernanda); “Aqui na escola não é perigoso” (Davi); “Não mesmo... eu gosto” (Yasmin) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 72– Pizza a muitas mãos

Em meio a um lindo movimento cooperativo e colaborativo, as massas das pizzas começavam a aparecer. Expliquei-lhes, então: “Essa é a massa da pizza. Em casa, vocês podem rechear da maneira como tiverem vontade...”. “Eu gosto de pizza com queijo... só queijo” (Matheus); “De presunto é boa também...” (Mariana); “De calabresa hummm...” (Gabriela); “Com frango também é bom...” (Rafael); “Eu gosto de uma que tem ovo e... ervilha” (Valentina); “A ervilha é a irmã do feijão” (Samuel); “É... são os tijolinhos... a gente como para crescer” (Sofia) – (Diário de Campo 6, 2018).

Ao dialogar com os seus pares, a todo momento as crianças reproduziam o conteúdo compartilhado ao longo das nossas atividades. Tal reprodução não consistia apenas em repetir o que a elas fora transmitido. As falas – exemplificadas no diálogo acima – eram enriquecidas de conexões que as próprias crianças construíam entre si. Dessa maneira, observa-se o quanto a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), ao comparecer nesses diálogos, ampliava o conhecimento das crianças e, a partir disso, possibilitava a construção coletiva das suas próprias culturas. Observa-se ainda o quanto, a imersão nas Culturas da Infância, colaborou com o processo. A linguagem lúdica imersa na fantasia do real possibilitou às crianças significar a importância de cada alimento através de elementos do cotidiano, no caso, os

tijolinhos. Assim, nota-se por ora, como a base teórica da presente pesquisa e também a escolha metodológica, culminaram no processo de (re)significação da alimentação das crianças.

O trabalho em conjunto fez surgir rapidamente na bancada uma comprida fileira repleta de massas de pizza. A fim de participarem também, as professoras se achegaram a nós e uma delas disse: “Podemos ir dividindo para as crianças experimentarem?” – (Diário de Campo 6, 2018). “Claro” – respondi afirmativamente. Então, as massas começaram a serem divididas e transportadas aos muitos pares de mãos que nos rodeavam (imagem 73 e 74). “Humm... está uma delícia” (Luan); “Está com uma cara muito boa essa pizza Prô” (Murilo); “Eu amei... tem mais?” (Miguel); “Prô... eu gostei” (Maria Fernanda); “Está nota 100!” (Gabriela); “Aprovei Prô” (Ana Júlia) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 73 – Degustação...



Imagem 74 - ...aprovada!

A maioria das crianças experimentou a pizza sem apresentar nenhuma resistência. Somente Luan não apresentou um comportamento semelhante. Sentei-me junto a ele, oferecendo a pizza (imagem 75). “Eu estou com medo do gosto dele...” – disse Luan. “Sabe, a gente não precisa gostar de tudo. Eu também não gosto de tudo, mas, para a gente saber se gosta ou não, precisamos experimentar. O grão de bico é só um...” “Tijolinho” – complementou Enzo que estava sentado conosco. “Só um tijolinho Prô?” – disse Luan pegando a pizza da minha mão. “Só” – afirmi. Ao terminar de engolir, Luan disse: “Não gostei Prô”. “Tudo bem... no andar vermelho tem um monte de outros alimentos-tijolinhos para você gostar” – conclui sorrindo.



Imagem 75 – O papel da mediação no processo de experimentação

Experimentar e não gostar. Uma boa alimentação não está e nunca esteve associada a gostar de todos os alimentos. As pessoas apresentam, em todos os campos, preferências e aversões individualmente. O mesmo acontece no campo da alimentação. Se levarmos em consideração todos os fatores que envolvem a construção dos hábitos alimentares das pessoas – sejam eles culturais, sociais e financeiros – percebemos como a alimentação é um ato complexo e multifatorial. Dessa maneira, aceitar a reprovação do Luan ao experimentar a pizza é, sobretudo, compreender que as crianças, assim como todos os indivíduos, têm preferências e restrições. Respeitá-las é possibilitar que as crianças as identifiquem e, a partir disso, construam um de fato um caminho saudável, no que diz respeito à sua própria alimentação.

No momento das atividades práticas (receitas) as crianças se encantaram e adoraram em poder participar, desde o preparo até experimentar a receita, foi um trabalho lindo (Professora D – Diário de Campo 4, 2018)

4.11.4 Toda sobremesa é “sujeira”? Não é não, meu senhor

O último andar da Casa dos Alimentos compunha-se, em grande parte, de guloseimas. Ao chegar à escola para o encontro que abordaria o andar cinza, percebo Valentina vindo ao meu encontro. “Prô... a gente pode fazer sorvete hoje?” (Diário de Campo 6, 2018). Sorri, dizendo: “Quem sabe?!” – em uma piscadela, nos despedimos, por ora. As oficinas culinárias anteriores trataram de ocupar os espaços da escola. Entretanto, o fato dos sujeitos da presente pesquisa serem representados pelas crianças de apenas um dos níveis de ensino que a escola

abrigava começou a gerar curiosidade e vontade de participar nas demais crianças. Dessa maneira, optamos por desenvolver as oficinas subsequentes no espaço da sala de aula de cada turma.

As crianças ainda faziam a primeira refeição do dia quando adentrei a sala. O ambiente estava escuro, mas as mãos ocupadas não me permitiram ascender às luzes. Acomodei meus materiais sobre uma das mesas e retornei à porta para por fim à escuridão. Conforme a claridade tomou conta do espaço, meus olhos fitaram um comprido cartaz fixado bem abaixo do interruptor. Duas figuras compunham toda a sua extensão. Na primeira delas, uma mulher com um regador em mãos molhava uma semente em meio a um cenário típico de uma horta. Na segunda e última, sob um céu ensolarado, pés de milho alinhados formavam um denso milharal cujos caules se enchiam de vistosas espigas de milho (imagem 76).

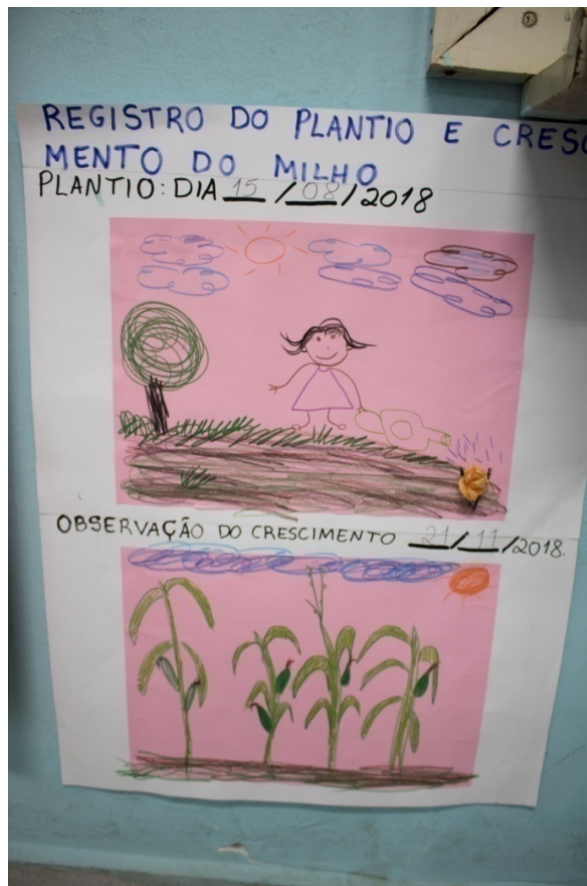


Imagem 76 – Colheita e plantio: registros

Traços infantis compunham os desenhos, evidenciando o envolvimento das crianças na sua produção. Ainda que ali estivessem impressas as marcas das crianças, fui surpreendida pela organização do cartaz. Mesmo que as ações do presente projeto de pesquisa estivessem

sendo desenvolvidas de forma paralela às demais atividades pedagógicas da escola, ao encontrar o cartaz pregado à parede de uma das salas, percebo como a pesquisa proporcionou o envolvimento de todos na escola. Crianças e equipe escolar se encontravam em um intenso movimento de profunda exploração acerca da temática apresentada pelo projeto. Ainda que em muitos momentos o pesquisador não estivesse presente no chão da escola, a pesquisa não era interrompida. A observação da horta ilustrada no cartaz é uma evidência.

Observei, emocionada, o cartaz por alguns minutos até que as primeiras crianças começaram a entrar na sala. Uma batedeira, uma garrafinha de tampa azul e uma sacola preta figuravam sobre a mesa. “Prô... hoje não tem receita?” (Gabriela); “E o andar doce?! Não vai fazer doce?” (Miguel) – (Diário de Campo 6, 2018). Apoiando meu pouco material do dia em uma mesa, disse-lhes: “Já fizemos uma receita do andar amarelo...” – completou Yasmin: “Pão de milho! Pão de milho” – continuei: “... isso... o pão de milho. Depois fizemos uma receita com os alimentos-vassourinha...” – colocou Giovanni: “Churrasco...”; “... de legumes!” – completou Miguel. Com o dedo polegar acenei positivamente, prosseguindo: “... depois fizemos a pizza...” – interrompeu Isabella: “de grão com bico!”; “Tijolinho... tijolinho” – concluiu Sofia (Diário de Campo 6, 2018).

“Para finalizar a Casa dos Alimentos hoje faremos uma receita...” – “Do andar cinza!” (Murilo); “Doces, doces!” (Athos); “Sorvete Prô... por favor” (Lorena); “Um doce bem gostoso” (Murilo) – (Diário de Campo 6, 2018). Continuei: “Sim, faremos um doce!”. Mal acabei de pronunciar as últimas palavras, quando uma onda sonora invadiu a sala: “EEEEEEEEEE... DO-CE! DO-CE! DO-CE! DO-CE!”. Permitindo sempre que o tempo corresse no ritmo das crianças a cada encontro, sorria enquanto a repetição da palavra “doce” emudecia o ambiente. Algum tempo se passou até que a força das vozes, que se dedicavam a repetir a palavra, foi se dissipando. “Qual doce Prô?” – disse Victor calando as demais vozes. “Hummm... quem adivinha?” – coloquei em tom de provocação. “Só pode ser sorvete!” (Arisa); “Tem que ser sorvete” (Athos); “Pelo amor de Deus... sorvete Prô” (Murilo) – (Diário de Campo 6, 2018) (imagem 77).



Imagem 77 – A oficina do último andar: diálogos

Antes de iniciar a preparação do dia, disse-lhes: “A receita de hoje é secreta! Por isso, diferente dos outros dias, eu vou preparar e vocês vão apenas espionar tudo o que eu fizer, certo?!”. “Certo!” (Emanuelle); “Combinado” (Heitor); “Já sou uma espia” – disse Sofia cercado os olhos com as mãos formando um binóculo – (Diário de Campo 6, 2018). Sentei-me à mesa e, erguendo o motor da batedeira para encaixar seu tacho, disse: “O primeiro ingrediente da receita de hoje está nessa garrafinha”. “Leite?” (Isabella); “É leite... leite” (Mariana); “Humm... não sei não” (Gabriel) – (Diário de Campo 6, 2018). “Quase...” – disse-lhes, continuando: “Esse é o creme de leite! Vou bater até ele virar uma nuvem...”. “Nuvem?????” (Bernardo); “Vai virar nuvem Prô????” (Heloíse); “Eu quero ver... quero ver a nuvem” (Gabriela) – (Diário de Campo 6, 2018). Despejei o líquido branco leitoso no tacho da batedeira e, fechando-a, disse: “Virando nuvem em um, dois, três”. Girei o botão da batedeira que, incessantemente, girava (imagem 78) até que, minutos depois, a nuvem se formou.



Imagem 78 – Creme de leite em nuvem

Abria batedeira e, com a ajuda de uma colher, retirei um pouco do conteúdo no qual o creme de leite se transformara. Virando a colher de ponta cabeça, disse-lhes: “A nuvem está pronta”. “É uma nuvem de verdade...” (Agatha); “É... ela é bem branquinha” (Maria Eduarda); “Ai que fofinha Prô” (Vitória) – (Diário de Campo 6, 2018). Prosseguindo com a receita secreta, falei: “Agora vou colocar o ingrediente secreto”. Um silêncio invadiu a sala. Peguei a sacola e, colocando a mão em seu interior, alcancei um pequeno pote enrolado em um pano de prato. “TCHARAM! Eis o ingrediente secreto”. Lentamente, fui retirando o pano que cobria a tigela, tornando aparente uma espessa massa rosa. “Morango!” (Mariana); “É morango Prô!” (Luan); “Eu adoro morango” (Micaela); “Ai que delícia... não vejo a hora de comer” (Livia) – (Diário de Campo 6, 2018).

Despejei o conteúdo trazido na tigela sobre a nuvem que permanecia no tacho da batedeira (imagem 79). “Vai bater outra vez Prô?” (Carlos); “Vai misturar o morango com a nuvem?” (Ângelo) – (Diário de Campo 6, 2018). Afirmativamente, disse-lhes: “Sim! E quando terminar de bater... o doce estará pronto! O que será que vai virar, hein?!”. “SOR-VE-TE! SOR-VE-TE! SOR-VE-TE!” – diziam em um uníssono. Tornei a fechar a batedeira para, então, misturar o ingrediente secreto à nuvem – *chantilly* – e, com isso, fazer emergir a nossa sobremesa. “Ligando a batedeira em um...” – contando juntos: “... dois, três” (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 79 – O ingrediente secreto

Desliguei a batedeira girando o botão até o zero. Antes de abri-la, disse-lhes: “A sobremesa está pronta!”. Conforme abria o equipamento, um longo e fofo bico róseo se formou na ponta de sua hélice. “É sorvete!” (Vinícius); “Bem que eu disse...” (Samuel); “É de morango ainda...” (Ana Júlia); “Prô... eu quero... eu quero” (Miguel); “Já pode tomar Prô?” (Lorenzo) – (Diário de Campo 6, 2018). “A nossa sobremesa é mesmo sorvete!” – afirmei-lhes. “Será que é de morango?! Vamos descobrir juntos?!” – provoquei-os enquanto distribuía o sorvete entre os copinhos que estavam dispostos à mesa (imagem 80).



Imagem 80 – Doses de doçura

Os copinhos foram rapidamente distribuídos entre as crianças. Mergulhando seus dedos no conteúdo que os preenchia – o sorvete secreto – as crianças levavam o novo sabor à boca em busca da tão esperada descoberta. “É morango... e está uma delícia” (Maria Fernanda); “Tá muito bom esse sorvete de morango” (Pyetro); “Nunca comi um sorvete de morango tão gostoso” (Sofia); “O meu já quase acabou... é muito gostoso” (Ana Laura) – (Diário de Campo 6, 2018). “Agora eu vou revelar o segredo dessa receita...” – meus dedos se estremeciam, quando lhe disse: “Esse sorvete não é de morango... é de BE-TE-RRR-BA!”. “Beterraba?” (Miguel); “Não pode ser Prô... tem gosto de morango” (Valentina); “Só a cor que é de morango?” (Gabriela); “É igual morango... só que é beterraba” (Sofia) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 81–Sorvete de beterraba em degustação

A fantasia percorreu todo o nosso encontro por meio do ingrediente secreto. Sem saber do que se tratava e apenas ao observar a cor, as crianças facilmente o associaram ao morango. Nota-se, assim, como o morango é parte do cotidiano dos pequenos: na bala, no recheio da bolacha, no sabor do xarope, no suco em pó, entre outros. Também fica visível que a indústria alimentícia descaracterizou a fruta morango ao inserir apenas o seu sabor e a sua cor em inúmeros alimentos destinados às crianças. Mesmo após provarem o sorvete, as crianças mantiveram suas opiniões sobre o verdadeiro ingrediente secreto, afirmando ser o morango. A revelação do ingrediente secreto causou espanto. Esse comportamento é reflexo da rejeição aos alimentos desconhecidos e que ainda não foram provados. Tal rejeição pode ter cunho geracional, ou seja, a família não tem afeição por determinados alimentos e, por conta disso, não expõe as crianças a eles ou, ainda, transferem essa rejeição a eles.

O sorvete de beterraba foi bem interessante, pois as crianças não faziam ideia do que era o sabor, falaram morango (pela cor), framboesa, até que ao ser revelado que era de beterraba, eles ficaram surpresos (Professora D – Diário de Campo 4, 2018)

Todos já haviam terminado de tomar o sorvete quando Yasmin disse: “Prô, pode raspar a panela?”. “Também quero...” (Giovanni); “Eu também Prô...” (Júlia); “Eu quero mais também” (Rafael) – (Diário de Campo 6, 2018). Com muita liberdade as crianças espremiavam suas mãos no tacho da batedeira em busca de mais sorvete (imagem 82). Outros, ainda, lambiam o grande garfo da batedeira para aproveitar mais um pouquinho do doce sabor (imagem 83). Uma ou outra criança provaram bem pouco, cedendo seus copinhos aos colegas

que pediam mais.



Imagem 82 – Raspando o tacho



Imagem 83 – Em busca de mais um pouquinho de sorvete

A oficina do andar cinza da Casa dos Alimentos cumpriu o seu papel assim como as demais. Junto às crianças, prepararmos receitas que representassem cada andar em questão. Ainda que a restrição quanto ao consumo de doces seja muito encorajada, é importante evitar tratar a alimentação com proibições e/ou punições, principalmente na infância. Compreender a criança como um sujeito capaz de produzir cultura (CORSARO, 2011) é permitir que ela tenha acesso a informações que lhe permita construir seus hábitos alimentares por meio da autonomia. E isso incluíra decisão do que ela julga ser o melhor para si. Assim, é possível proporcionar às crianças uma alimentação saudável sem traumas, obrigações, choro e agressividade. A alimentação se torna, dessa maneira, um momento de alegria, felicidade, leveza; o lugar no qual ela pertence e não deve se esvaír.

4.12 *Grand finale*: a culinária como propulsora da interação e o encontro de gerações na escola

O ano se aproximava do fim. A horta está linda e repleta de todas as mascotes que ali plantamos. É tempo de colheita. É tempo de colher o que, carinhosamente, foi cultivado ao longo de todo o ano. Embora fosse grande afetivamente, a horta era fisicamente pequena. Logo, não seria possível que cada um pudesse levar para casa um pouco de sua produção. O

mais viável era fazer uma partilha na escola. A partir desse ponto, caminhamos para o planejamento da atividade que teria como grande objetivo, encerrar o projeto na escola.

Sabe-se que a cultura alimentar de cada povo é transmitida de geração em geração, se perpetuando no tempo. Muitos dos hábitos alimentares que as crianças apresentam são, muitas vezes, reflexos do que elas estão recebendo em seus lares. Também é importante ressaltar que outras influências sociais como a mídia, a publicidade com foco no universo infantil, além da indústria de alimentos, associadas à falta de tempo das famílias impactam diretamente na construção dos hábitos alimentares das crianças.

A análise desses pontos foram decisivos na escolha e planejamento das atividades finais da presente pesquisa. Trazer as famílias para a escola, além de firmar a parceria entre instituição e responsáveis, possibilita a troca de conhecimento entre pais, crianças e equipe escolar, bem como permite que a comunidade tenha acesso aos trabalhos desenvolvidos pela escola, valorizando e fortalecendo-os. O movimento gerado pela presença dos responsáveis no interior da instituição é muito significativo para as crianças, uma vez que possibilita – por meio da interação entre família e escola – que as crianças apresentem suas produções da maneira como constroem seu aprendizado. Levando em consideração a relevância dessa interação, apresentamos a proposta da realização de oficinas culinárias em parceria com as famílias. Após a análise da gestão escolar, recebemos a autorização para o seu desenvolvimento.

A ação envolveu as quatro turmas da etapa I individualmente; todos os pais e/ou responsáveis foram convidados por meio de bilhetes enviados através das agendas dos alunos; e a atividade aconteceu no horário de aula e próximo ao momento da saída das crianças a fim de evitar que os familiares precisassem se locomover até a escola muitas vezes ao longo do período.

4.12.1 Crepe para a mascote-moradora do milharal

A turma da etapa I A foi a primeira a realizar a atividade e eles tinha como mascote o milho (imagem 84). Gentilmente, a professora A arrumou a sala para receber os convidados e desenvolver nossa receita. “Prô, prô... essa é a minha mãe” (Yasmin); “Meu vô chegou...” (Enzo); “Vó... vó... essa é a Prô Livia” (Murilo) – (Diário de Campo 6, 2018). “Você é a professora que cuida da horta, então?!” – disse Tereza, a avó de Lorenzo e Giovanni. “Olha... mas ele fala tanto de você e dos alimentos” – disse Maria, mãe da Yasmin. “Ahh... então é você que ensinou ele a comer as vassourinhas que limpam a barriga?! Muito prazer!” – disse

Beth, mãe do Ângelo (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 84 – Milho: a mascote

Aos poucos, pais, avós, avôs e mães foram se unindo a nós, ampliando o nosso grupo. A Casa dos Alimentos se fazia presente conosco em um canto da sala. “Mãe... essa é a casa dos alimentos” (Gabriela); “Tem a água, a gasolina, as vassourinhas, os tijolinhos e... lá no alto... a sujeira” (Arthur); “... a gasolina deixa a gente bem rápido...” (Giovanni); “... quando for meu aniversário e eu comer doce... depois eu tenho que comer essas vassourinhas aqui...” (Júlia) – (Diário de Campo 6, 2018). Quando todos haviam chegado, recebi as famílias formalmente. Desejei-lhes bom dia e agradei por estarem ali! Então, solicitei às crianças para que conduzissem seus pares até a nossa horta. “Por aqui mãe...” (Yasmin); “Vem vó... vamos conhecer a horta” (Murilo); “Vó, vó... vamos rápido... lá tem um monte de pé de milho” (Lorenzo); “Vô... por aqui” (Emmanuel) – (Diário de Campo 6, 2018).

Conforme as crianças atravessavam o tímido portão azul junto aos seus responsáveis, o pequeno espaço da horta foi preenchido por muito mais que os alimentos ali cultivados. Em todos os seus cantos havia afetividade, entusiasmo e muito amor. Freneticamente, braços se esticavam em um apontamento infinito. “Olha o milho!” (Ângelo); “Essa é a beterraba” (Agatha); “Lá tem cenoura” (Arthur); “Tem muitos temperos aqui também” (Maria – mãe do Francisco); “Hummm... tem até salsão filha” – colocou Daniel, pai da Lívia (Diário de Campo 1, 2018). Assim, o encontro de gerações (SARMENTO, 2004) gerou um movimento onde as crianças dividiam e somavam com seus pares todos os conhecimentos adquiridos apresentando aos seus familiares os resultados da intensa exploração da nossa horta (imagens

85 e 86). Ali, colhemos as últimas espigas do nosso milharal para, posteriormente, preparar a receita da turma milho.



Imagem 85 – Famílias e crianças na horta



Imagem 86 – A troca de culturas entre crianças e adultos

À medida que as possibilidades de exploração do espaço foram se dissipando, as crianças iniciaram a condução dos adultos ali presentes para a sala. “Agora a gente tem que voltar pra sala mãe...” (Yasmin); “Vamos vó... vai ter receita agora” (Murilo); “Vamos pai! A gente vai cozinhar agora” (Lívia); “Vó... vem vó. Vamos lavar a mão pra cozinhar com o milho lá na sala” (Giovanni) – (Diário de Campo 6, 2018). O grupo, então, se deslocava de volta à sala quando, no meio do caminho, Maria Fernanda disse: “Tem que lavar a mão pra poder cozinhar gente...”. Entre sorrisos, paramos todos para higienizar as mãos e, assim, nos dirigir até a sala da turma milho.

Parada na porta da sala, a Professora A nos aguardava. Conforme adentrávamos o ambiente, ela entregava a cada um as toucas de pano usadas habitualmente nas oficinas culinárias. “É de colocar na cabeça pai...” (Maria Fernanda); “A gente sempre coloca na cabeça na hora que vai cozinhar vô” (Arthur); “Vó... me ajuda? Amarra aqui?” (Giovanni);

“Deixa que eu te ajudo a colocar mãe...” (Laura) – (Dário de Campo 6, 2018). Assim, em um movimento de interação, as crianças ensinavam seus familiares a vestir a touca e eles faziam o mesmo. Minutos se passaram até que todos estivessem paramentados para iniciarmos a preparação do dia.

Antes de dar início à atividade, introduzi algumas palavras com o intuito de contextualizar a ação proposta com as famílias. “O tema do Projeto Pedagógico da escola este ano é a alimentação. Assim, uma das atividades proposta pela escola foi a eleição da mascote. Esse ano, ela foi eleita por índice de rejeição e, com isso, a etapa I A elegeu como mascote o...”. “Milho!” (Agatha); “É o milho” (Lorenzo); “Olha ali ele mãe...” – disse Laura apontando para a mascote (Diário de Campo 6, 2018). Prossegui: “Assim, o objetivo da nossa atividade é preparar uma receita com o milho. Faremos juntos um crepe de milho”. Os ingredientes da receita dividiram-se entre os familiares presentes e, junto com eles, o passo a passo da receita.

“Pai... a gente tem que tirar o milho da espiga” – disse Maria Fernanda no momento em que seu pai pegou uma das espigas. “Para tirar filha, tem que segurarem uma ponta e ir cortando até chegar na outra ponta. Assim você não corta o dedo e os caroços vão saindo” – disse-lhe o pai sob o olhar atento da filha (imagem 87). “Pega o ovo...” – disse Laura à sua mãe. “Eu também queria o ovo...” – colocou Livia à sua colega Laura. Dirigindo-se à mesa dos ingredientes, a mãe de Laura pegou dois ovos. Ao retornar para perto das crianças, ela se dirigiu a mim, perguntando: “Já pode quebrar?”. Disse-lhe, então: “Pode sim... dentro da bacia grande, fazendo favor”. A mãe de Laura entregou um ovo para cada uma e elas os quebraram rapidamente (imagem 88).



Imagem 87 – Um pai a ensinar a maneira como os grãos do milho se desprendem do sabugo



Imagem 88– Sob o olhar da família, as crianças quebram os ovos

“Vamos separar a manteiga filho” – disse a mãe de Pyetro. “Posso pegar mãe?” – perguntou-lhe o filho. “Pode sim!” – segurando o grande pote, entregou-lhe uma colher e, juntos, separaram a manteiga que posteriormente se uniu aos demais ingredientes na grande bacia. Simultaneamente, Enzo e sua mãe – que se encontravam ao lado – quebravam mais alguns ovos para também compor nossa receita. “Assim filho...” – segurando o ovo junto às mãos do Enzo, disse-lhe sua mãe. “Mãe... é muito legal quebrar ovo” – disse Enzo em meio a um largo sorriso pela recém-descoberta (imagem 89).



Imagem 89 – A alegria em fazer junto

O movimento de separar cada ingrediente para posteriormente uni-los e, assim, preparar a massa do crepe de milho acontecia entre crianças e familiares quando me afastei um pouco para ligar o fogão. Posicionei então as frigideiras sob os discos elétricos a fim de aquecê-las e voltei à grande mesa para checar se já havia massa pronta. “Está pronto Prô” – colocou Yasmin me entregando uma das tigelas repleta de massa. Dirigi-me à mesa em que se encontrava o fogão e preenchendo as duas frigideiras de massa comecei a grelhar os crepes. “Quer ajuda professora?” – disse a voz suave da avó do Murilo. “Claro” – respondi entregando uma espátula a ela. “Olha... é muito bonito ver as crianças aprendendo a cozinhar. Quando eu era criança, nossa mãe ensinava... as avós também. Hoje, as crianças só sabem ver televisão... e televisão não ensina coisas da vida. Sempre que o Murilo fica comigo a gente faz pão, bolo... Ele gosta muito de ajudar” – disse, compartilhando comigo a maneira como se relaciona com o neto. Conforme grelhávamos os crepes, Giovanni e Murilo foram servindo-os a todos que participavam da oficina (imagem 90).



Imagem 90 – Crepe de milho: degustação

“Esse crepe está muito maravilhoso, né vó?!” – disse Lorenzo a sua avó. “Está mesmo querido... vamos marcar a receita para fazer em casa depois” – respondeu-lhe sua avó, sorrindo-o. “Pai... eu amei esse milho de crepe. Você gostou?” – colocou Maria Fernanda ao dialogar com seu pai. “Muito bom, filha. Vamos ensinar a mamãe” – respondeu-lhe o pai estendendo a atividade à família. “Vó, você sabia que o milho é gasolina? Deixa a gente bem rápido para brincar, correr...” – disse Emmanuel compartilhando seu aprendizado com sua avó (Diário de Campo 6, 2018).

Ainda grelhávamos o crepe quando Murilo se aproximou, dizendo: “Essa receita está aprovada! As pessoas gostaram muito...” (Diário de Campo 6, 2018). Todos – crianças e adultos – provaram o crepe de milho e, conforme o faziam, se achegavam ao fogão, dizendo: “Lívia, você poderia nos enviar a receita? É muito bom e vi que a Laura comeu tudo. Vou fazer em casa”; “Nossa... foi a primeira vez que o Luan comeu milho. Em casa, ele não come de jeito nenhum. Pode passar a receita? Vou repetir em casa”; “Lívia, nós queríamos te contar que o plantamos um pé de milho em casa também. Ele já está enorme e tem espiga, né filho?!” – colocou a mãe de Arthur olhando para o filho. E foi meio a um intenso movimento de partilhas, que a atividade final da Turma Milho teve fim.

4.12.2 Da nossa horta para o mundo: um típico macarrão italiano para a turma beterraba

A segunda turma a realizar a atividade foi a etapa I D que tinha como mascote a beterraba (imagem 91). Da mesma maneira como a professora A, a professora D também organizou a sala para receber os visitantes. O cenário estava pronto e conforme os ponteiros do relógio corriam, as crianças diziam, a todo o momento: “Prô... já está na hora?” (Rebeca);

“Minha avó que vem” (Lucas); “Acho que meu pai vai vir também” (Heitor); “Minha mãe vem Prô... ela disse hoje” (Miguel) – (Diário de Campo 6, 2018). Poucos minutos faltavam para que o relógio marcasse dezesseis horas, quando a primeira mãe adentrou a sala.



Imagem 91 – No canto direito da mesa e bem roxinha: a beterraba

Alguns minutos após as quatro da tarde, a professora D, se aproximando de mim, disse: “Os pais que confirmaram a presença, já chegaram. Pode começar”. Notei, então, o olhar desolado de Valentina ao não ter ali um representante da sua família. Assim, junto comigo e com a contribuição das demais crianças, apresentamos aos familiares presentes a Casa dos Alimentos, seus alimentos-moradores e a função de cada um deles (imagem 92). “No azul mora a água” (Valentina); “Que limpa o nosso corpo” (Olívia); “No amarelo fica a gasolina” (Valentina); “É... o pão, o arroz, o macarrão...” (Athos); “Dá energia pra gente brincar, correr... no parque” (Miguel); “No verde...” (Valentina); “A beterraba! Mora a beterraba!” (Kauê); “É a nossa mascote” (Matheus); “Mora também todas as vassourinhas...” (Paula); “Limpa a barriga e aí o cocô não dói...” (Gabriela); “No vermelho tem os tijolinhos...” (Valentina); “Ajuda a gente crescer” (Rebeca); “É o ovo, o feijão, a carne...” (Heitor); “E... o leite” (Bernardo); “No cinza...” (Valentina); “Sujeira... fica a sujeira” (João Manoel); “Se comeu, não tem problema... é só comer a vassoura que a barriga fica limpa de

novo” (Rafael) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 92 – A Casa dos Alimentos nas vozes das crianças

A apresentação da Casa dos Alimentos chegou ao fim e, para dar continuidade à atividade, disse-lhes: “Agora, nós gostaríamos de apresentar para vocês o lugar de onde os alimentos vem...”. “Vamos na horta pai!” – disse Paula ao seu pai (Diário de Campo 6, 2018). As crianças, então, conduziram seus familiares até o espaço que acolhia a horta. Conforme foram entrando no espaço, Miguel alertou a todos: “Na horta não pode pisar no canteiro” (Diário de Campo 6, 2018). Encantado com o processo de cultivo da beterraba, João Manoel – ao entrar na horta com sua mãe – rapidamente conduziu-a para ver o canteiro em que as cultivamos (imagem 93). “Mãe... essa é a nossa beterraba” (João Manoel). “Que legal filho... eu nunca tinha visto uma beterraba plantada” – colocou sua mãe (Diário de Campo 6, 2018). O diálogo entre João e sua mãe evidenciou o aprendizado obtido por ele através da interação com a horta, bem como a capacidade que as crianças têm de ensinar coisas novas aos adultos tornando claro, dessa maneira, que elas não sabem menos que os adultos, elas sabem coisas diferentes (SARMENTO, 2004) e, em meio ao compartilhamento desses diferentes conhecimentos, contribuem para a transformação do contexto em que se inserem (CORSARO, 2011).



Imagem 93 – Canteiro das beterrabas a se apresentar

“Essa é a nossa horta e, para a preparação que faremos hoje, vamos colher algumas beterrabas” – disse, já contextualizando a atividade que faríamos posteriormente. “Ela fica embaixo da terra filho...” – disse para Athos, seu pai. “Puxa as folhas para cima que ela sai” – disse a mãe de Rebeca para a filha. “Olha... olha a beterraba!” (Gabriela); “É igual a cenoura... que fica embaixo da terra” (Laura); “E... o rabanete também” (Valentina) – (Diário de Campo 6, 2018). Assim, colhemos algumas beterrabas para prepararmos um macarrão caseiro cuja cor seria definida pelo corante natural extraído do legume (imagem 94).



Imagem 94 – Beterrabas colhidas

De volta à sala, todos já se acomodavam na mesa, quando Bernardo disse: “Prô... a

touca” (Diário de Campo 6, 2018). Distribuímos, então, as coloridas bandanas entre as crianças e seus familiares e, uns ajudando os outros, elas se acomodavam em suas cabeças. “Amarra pra mim, mãe?” (Bernardo); “Pai, deixa que eu coloco em você” (Paula); “Mãe... a nossa touca é igual” (Rebeca) – (Diário de Campo 6, 2018). Com todos paramentados, dei as instruções da receita, partilhando com todos os ensinamentos a mim transmitidos pela minha avó: “Quando eu era criança, minha avó me ensinou a fazer macarrão. Quando me tornei nutricionista, dei a ela o meu toque nutritivo (risos)... substitui a água por corante natural de beterraba. Hoje eu gostaria de compartilhar essa receita com vocês”. De minha avó para outras avós, pais, mães e crianças que ali se encontravam. As gerações a se encontram por meio do compartilhamento de receitas.

“Para fazermos o macarrão, tipicamente italiano, utilizaremos apenas três ingredientes. Sêmola, corante de beterraba e sal” – disse-lhes. Contornando toda a extensão da mesa, coloquei à frente de cada criança um punhado de sêmola, formando uma espécie de montanha. Ao finalizar a distribuição da sêmola, coloquei: “Agora, como o dedo, vocês vão abrir um buraco bem no meio do monte para, então, transformá-lo em um vulcão”. A fantasia tomou conta do cenário, sendo denunciada nas vozes das crianças. “O meu vulcão é muito quente” (Gabriela); “Mãe... o meu vulcão é muito fundo” (Bernardo); “Pai, pai... olha o nosso vulcão... está pegando fogo bem lá dentro” (Athos) – (Diário de Campo 6, 2018). Dando continuidade, falei-lhes: “Agora que as montanhas se transformaram em vulcões, vou colocar dentro dos buraquinhos o corante de beterraba”. “Não... não... é a lava Prô... a lava do vulcão” (Rebeca) – (Diário de Campo 6, 2018) (imagem 95).



Imagem 95 – Vulcões enchendo-se de lava

“Agora que o vulcão está cheio de lava, vocês irão salpicar sal nele e, com a ponta dos dedos destruir o vulcão até que ele vire macarrão”. “Meu vulcão já vai virar macarrão” (Kauê); “O meu também... vem ver mãe” (Bernardo); “Vem pai, vem ver meu vulcão antes que ele vire macarrão” (Paula); “Pai... está muito quente a minha lava...” (Olívia) – (Diário de Campo 6, 2018). Pontas de dedos remexiam a fina farinha em um movimento de experimentar as sensações da mistura entre os ingredientes secos e líquidos; ou do vulcão e da lava (imagem 96). “Olha meu dedo... ficou branco” (Miguel); “Assim gente... faz assim” – disse Kauê mostrando o movimento de unir sêmola, sal e corante de beterraba com as pontas dos dedos; “É legal...” – disse Athos ao amigo entre gargalhadas (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 96 – O vulcão se desfazendo para se transformar em macarrão

O movimento dos dedos sobre a mistura fazia com que a sêmola absorvesse o corante de beterraba. E assim eu despejava mais lava em seus vulcões. “Mais... mais... eu preciso de mais lava Prô” (Miguel); “Eu também... aqui... mais lava aqui no meu vulcão” (Matheus) – (Diário de Campo 6, 2018). Em meio a esse movimento, fascinantes bolas rosas começaram a se formar. O macarrão estava pronto, então. “Com a ajuda de um rolo de abrir massa, vocês vão abrir a bola até que ela fique bem fina” – disse-lhes. “Empresta o rolo Prô...” (Gabriela); “Eu também preciso dele...” (Valentina) – (Diário de Campo 6, 2018). Quando a bola de massa da Paula se esticava toda à sua frente, seu pai – que era cozinheiro – pegou uma carretilha que estava sobre a mesa e disse, ensinando as crianças: “Para dar formato ao macarrão é só passar essa rodinha de uma ponta a outra”. E assim, ao compartilhar o seu conhecimento, o pai da Paula ampliava as possibilidades de aprendizado das crianças que, compartilhando com seus pares, produziam suas próprias culturas (CORSARO, 2011). Logo,

muitas crianças reproduziam os ensinamentos do pai da Paula (imagem 97).



Imagem 97 – O conhecimento compartilhado em reprodução

Conforme a carretilha corria sobre a fina massa esticada sobre as mesas, os fios de macarrão surgiam. “Mãe... vem ver meu macarrão” (Gabriela); “Eu fiz macarrão pai! Eu que fiz!” – (Olívia) – (Diário de Campo 6, 2018). Começamos, então, a distribuir sacos plásticos para que pudessem acomodar as suas massas. “Quando chegar em casa... vocês precisarão tirar o macarrão do saquinho para que ele seque. Quando estiver bem sequinho pode guardar por um mês. Maaaaas, quem tiver com muita vontade de comer... é só cozinhar na água e, depois de cozido, colocar o molho que vocês quiserem e comer” – expliquei. As crianças acomodaram suas massas nos saquinhos (imagem 98) e, assim, a atividade com a turma beterraba chegou ao fim.



Imagem 98 – Acomodando o macarrão para pegar o caminho de casa

A receita de macarrão de beterraba com os pais, também foi maravilhoso, a participação deles e o envolvimento da família foi maravilhoso. Os pais elogiaram bastante e se sentiram gratos pela oportunidade da participação e do envolvimento dos filhos no projeto (Professora D – Diário de Campo 4, 2018)

A oficina com a turma beterraba aconteceu na tarde de uma quinta-feira. Nesse mesmo dia, passava das vinte e três horas quando recebo da professora da turma uma imagem compartilhada pela mãe de João Manoel (imagem 99). Em todas as atividades desenvolvidas com a turma beterraba, João não escondia o desejo de provar o legume. A cada visita à horta, sua pergunta era uma só: “Já vamos poder comer a beterraba Prô?”. Assim, ao chegar em sua casa no dia da oficina, nos relatou a mãe, a panela já foi para o fogo, pois o macarrão seria, sem dúvidas, o seu jantar. “Mãe... eu fiz o meu macarrão de beterraba, né?! Você viu...” – dizia ele para a mãe a todo o momento.



Imagem 99 – Para o jantar: macarrão caseiro colorido com beterraba e feito na escola

A imagem recebida juntamente com o relato de uma das mães que conosco estiveram, evidenciaram o quão significativo foi para as crianças estarem imersas em todo o processo proposto pela presente pesquisa – do plantio à produção das receitas – e, a partir dele, ampliar seus conhecimentos sobre alimentação, possibilitando-as (re)significar e/ou construir as suas culturas alimentares.

4.12.3 Farofa para a turma feijão: alternativas ao trivial

A terceira turma a realizar a atividade foi a etapa I B que tinha como mascote o feijão (imagem 100). A sala estava impecável e, no horário marcado, repleta de visitantes. “Vem aqui mãe... conhecer a Prô Livia” (Isabela); “Pai... essa é a Prô Livia” (Fiorella); “Prô Livia essa é minha vó Irene” (Ana Laura) – (Diário de Campo 6, 2018). Junto às crianças, apresentamos aos familiares presentes a Casa dos Alimentos, cada um dos seus andares e a maneira como cada alimento-morador interage com o nosso corpo. Em seguida, nos deslocamos até a horta. “Vem mãe... a horta é por aqui” (Sofia); “Vem ver mãe... quantos alimentos tem lá” (Arthur) – (Diário de Campo 6, 2018). Ao chegarmos ao espaço da horta, os pais se encantaram: “Nossa... que linda. Olha o pepino filho... que grande” – disse a mãe da Davi; “Tem até um milho na horta de vocês filha... sua vó tinha um na casa dela quando a mamãe era criança” – contou a mãe da Isabela; “Quantas coisas diferentes tem nessa horta... temperos, abacaxi, cenoura, beterraba... que maravilha! Lembrei de quando eu era criança e morava no sítio” – disse a mãe do Heitor, imersa em suas memórias afetivas (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 100 – Feijão: a mascote

Em meio ao movimento de ocupação e descobertas na horta, senti uma mão a me cutucar, dizendo: “Prô, prô... achei vagem madura... vem ver, vem ver”. Caminhando em direção à parte de trás do milho, Emanuelle me conduzia até um pé de feijão que lá havia

nascido. Esticando seu corpo em direção às vagens que se penduravam, ela apontou, dizendo: “Olha lá... podemos colher?” – questionou. “Claro!”. Tomei-a em meus braços e erguendo-a – para alcançar as secas vagens – suas mãos a apanharam (imagem 101).



Imagem 101 – A quem planta sempre se tem o que colher

Assim que a horta havia sido percorrida pelos familiares aos olhos das crianças e em toda a sua extensão, retornamos para a sala de aula. “Vamos vó... vai ter receita do feijão agora” (Ana Laura); “Vô, vamos para a minha sala... vamos fazer receita agora” (Maria Luísa) – (Diário de Campo 6, 2018). Ao chegarmos à sala as crianças vestiram as cabeças de seus acompanhantes com o gorro e eles fizeram o mesmo. “Tem que colocar para não cair cabelo na comida, ta mãe?!” (Sofia); “Eu coloco em você mãe” (Arisa); “Mãe... as nossas toucas são iguais... verde com bolinhas” (Arthur) – (Diário de Campo 6, 2018). Quando todos estavam paramentados, disse-lhes: “A mascote eleita pelas crianças da etapa I B foi o...”. “Feijão!” – completou Lorenzo. Continuei: “Porque o feijão é um alimento que as crianças dessa turma não gostavam muito”. “É... no começo a gente não gostava, mas agora a gente gosta... até a Lorena come agora mãe” (Sofia). Prossegui: “Por isso, nós plantamos feijão ao longo do ano aqui na escola, cuidamos dele, colhemos e hoje faremos uma receita juntos”.

Apontando para o feijão colhido, ao longo do ano, disse: “Essa aqui é a produção de feijão da nossa horta” (imagem 102).



Imagem 102 – Da horta para a panela: colheita de feijões

Antes de iniciarmos o preparo da nossa receita, a fim de contextualizar a sua escolha, disse-lhes: “Por conta da nossa cultura, o feijão é um alimento que aparece na mesa dos brasileiros quase que diariamente. Entretanto, o feijão em caldo é apenas uma das maneiras que temos de consumir esse alimento tão importante na construção do nosso corpo. Não gostar dele em caldo não significa que pessoa não gosta dele. Pensando nisso, faremos hoje uma farofa de feijão para apresentar outra maneira de introduzi-lo na alimentação”. “Nossa... que interessante. Nunca tinha ouvido falar em farofa de feijão” – colocou a mãe do Tito; “Nem eu... a gente aprende que feijão é em caldo desde sempre que essas ideias nem passam pela nossa cabeça” – concordou a mãe da Sofia (Diário de Campo 6, 2018).

Dividindo os ingredientes entre as crianças, junto aos seus convidados, eles faziam o pré-preparo da farofa. “Antes de picar a cebola, tem que tirar a casca filha” – disse o pai da Fiorella; “Depois que tira a casca, parte ela ao meio para apoiar na tábua. Ai corta ela de comprido e, depois, de atravessado para fazer os cubinhos assim” – disse a mãe de Arisa, ensinando a filha; “Para fatiar a linguiça é só fazer assim e assim... está pronta já as rodelinhas” – falou a mãe de Heitor; “Vamos tirar a casca do ovo antes de fatiá-lo?” – convidou a mãe de Sofia (Diário de Campo 6, 2018). Assim, em meio à interação entre família, crianças e escola separávamos e pré-preparávamos os ingredientes da nossa receita (imagens 103 e 104).



Imagem 103 – Fatia...



Imagem 104- ...pica!

Com todos os ingredientes separados e pré-preparados, chegava a hora de preparar a nossa farofa. Sem ter junto de si um representante da família, Dulce preparou a farofa junto comigo. Liguei o fogão e, posicionando a frigideira sobre um das suas bocas, coloquei nela a manteiga para que a Dulce colocasse, então, a cebola picada (imagem 105).



Imagem 105 – As crianças e sua participação ativa no preparo da receita

O cheiro de cebola a dourar invadiu o ambiente e, a fim de perfumá-lo ainda mais,

acrescentamos a linguiça. “Hummm... que cheiro bom tem essa farofa” (Arthur); “Não vejo a hora de comer mãe” (Tito); “Está bem cheirosa, né vó?” – disse Ana Laura. “Muito cheirosa! Vamos prestar bastante atenção na receita que a vó vai fazer em casa para os seus irmãos” – respondeu dona Irene (Diário de Campo 6, 2018). Deixamos a cebola e a linguiça fritarem por alguns minutos para, então, adicionar a farinha de milho e a farinha de mandioca. Mistura pra lá; mistura pra cá. Quando os ingredientes já estavam bem misturados, com o auxílio de uma espátula, abri um buraco ao centro e, então, os feijões foram para a panela (imagem 106).



Imagem 106 – Muitos feijões para um prato, diferentemente, especial

Após os feijões, foram para a panela os ovos fatiados e também o sal. Em meio a um lento movimento que circulava toda a panela, os ingredientes foram sendo incorporados aos poucos até que a farofa ficou pronta. “Já pode comer Prô?” (Mariana); “Eu estou com muita vontade dessa farofa...” (Lorenzo); “Eu vou comer tudo sozinho” (Tito); “Eu também... essa farofa de feijão vai ficar uma delícia” (Lorena) – (Diário de Campo 6, 2018). Desligando o fogão, disse-lhes: “A farofa está pronta”. “Ê, Ê, Ê, Ê” – diziam as crianças. Enquanto a agitação tomava conta do ambiente, a professora B me ajudou a porcionar a farofa em copinhos para que os familiares e as crianças provassem a nossa preparação. “Já pode pegar Prô?” – perguntou Heitor. Acenei com a cabeça em sinal de afirmação e, logo, as demais crianças começaram a pegar também. “Vou pegar dois porque um é para a minha mãe” (Sofia); “Vou pegar para mim e para a minha vó, tá?!” (Ana Laura); “Prô... minha mãe também quer... vou pegar dois então” (Tito) – (Diário de Campo 6, 2018). Com copinhos nas mãos, as crianças e seus acompanhantes provavam a farofa e feijão que da horta foi à mesa (imagem 107).



Imagem 107 – Farofa: um jeito novo de comer feijão

“Prô... minha mãe disse que esse foi o feijão mais delicioso que ela já comeu. Eu também acho...” – disse Tito; “Nossa... essa receita me surpreendeu! Aliás, o projeto todo... o Arthur sempre chegava em casa contando da horta, da Casa dos Alimentos, da vassourinha... Lá todos nós já sabemos a importância de cada alimento para o corpo e aprendemos com ele” – contou a mãe do Arthur. Assim, ao compreender que o lugar das crianças é nas Culturas da Infância (SARMENTO, 2004), apoiamos todas as nossas ações na escola nos seus eixos balizadores – ludicidade, fantasia do real, interactividade e reiteração – e, assim as falas dos pais evidenciam o quão significativo foi o processo, uma vez que as crianças reproduziam os conhecimentos partilhados na escola em seus lares e, assim, uma nova perspectiva acerca da alimentação emergia nas famílias, produzindo novas culturas (CORSARO, 2011).

4.12.4 Longe de ser apenas um tempero: macarrão ao molho dela para a turma cebola

A quarta e última turma a realizar a atividade foi a etapa I C que tinha como mascote a cebola (imagem 108). Conforme iam chegando, as crianças tomando suas mãos e apresentavam os seus convidados a mim ou vice e versa. “Prô... essa é a minha mãe” (José); “Vó, vó... essa é Prô Livia que cuida da horta com a gente” (Samuel); “Mãe... ela é a Prô que entende dos alimentos... igual você” – (Francisco) – (Diário de Campo 6, 2018). “Boa tarde!

Você então é a professora que conseguiu fazer meu neto comer abóbora? Olha, meus parabéns! Já tinha feito de tudo mas, no espeto... nunca tinha passado pela minha cabeça” – disse a avó do Carlos Eduardo sorrindo (Diário de Campo 6, 2018). Assim, em meio às apresentações e impressões conheci um pouco de cada família.



Imagem 108 – A mascote: cebola

Os convidados já enchiam a sala quando a apresentação da Casa dos Alimentos aconteceu. Como nas demais turmas, seguimos para a horta e o encantamento com a nossa pequena produção de alimentos se espalhava por todos os lados (imagem 109). “Filho... tem até abacaxi” – disse a mãe do Pedro; “O que é aquele lá? – perguntou a mãe do Gabriel para o filho. Respondendo-lhe, ele disse: “É o feijão e... atrás dele tem pepino”. “Mãe... tem cenoura aqui e... aqui é beterraba. Tem também a cebola... e foi a gente que plantou” – colocou Lorena; “Vó... vó... essa é a cebola... só dá pra ver o cabelo dela porque ela fica dentro da terra” – disse Samuel. Ampliando o conhecimento de Samuel, respondeu-lhe sua avó: “Isso mesmo... a cebola é igual à beterraba, a cenoura, ao rabanete. Todos ficam embaixo da terra até ficarem prontos para a gente comer” (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 109 – Sob o olhar atento das famílias a horta é apresentada

Estávamos em torno do canteiro onde as cebolas eram cultivadas, quando dei início à introdução da atividade do dia: “A etapa I C plantou a cebola, pois essa é a mascote da turma. A mascote foi eleita porque a maior parte das crianças da turma, não gostam dela. Então, vamos colher algumas, pois faremos uma receita que usa a cebola como um dos seus ingredientes”. “Pode puxar uma Prô?” – perguntou Mateus. “Pode sim!”. Vinícius, Sofia, Giovana, Francisco e Vitória também colheram (imagem 110). “Olha... cebola de verdade!” (Pedro); “É... igual do mercado, mas pequena” (Gabriel); “O cabelo é verde, mas ela é bem branquinha...” (Elloá); “Bonitinha essa cebola... é bem bebezinho” (Gabriela) – (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 110 – Cebolas recém-colhidas

Devido ao longo tempo necessário para a produção das cebolas – cerca de dezoito meses –, colhemos apenas algumas, pois ainda estavam pequenas. A fim de perfumar nossa receita, Francisco e sua mãe também colheram alguns galhos de tomilho. Com cebolas e tomilho em mãos retornamos para a sala. “Hoje vai ter receita mãe. É tão legal cozinhar na escola. Você sabia que aqui tem um fogão de verdade, mas que não tem fogo?” – disse José para sua mãe. “E cozinha sem fogo?” – desconfiou sua mãe. “Você vai ver hoje!” – José afirmou animado (Diário de Campo 6, 2018). Adentramos a sala e, como de costume, todas as cabeças receberam bandanas coloridas. “É chapéu de cozinheiro vó” (Samuel); “Usa isso na cabeça toda vez que vai cozinhar mãe” (Pedro) – (Diário de Campo 6, 2018).

Crianças e familiares estavam prontos para prepararmos a nossa receita, quando José disse: “Prô... qual a receita de hoje?”. “Boa pergunta José! Hoje faremos um macarrão ao molho de cebola!” – disse-lhe revelando a todos a preparação da turma. “Precisamos separar os ingredientes e picar as cebolas” – coloquei. “Deixa a cebola com a gente” – disse, prontamente, a mãe da Lorena (imagem 111). “A gente rala o queijo Prô” – colocou José apontando a sua mãe; “Podemos abrir o pacote de macarrão?” – perguntou Samuel; “Posso ligar o fogão?” – perguntou Vitória; “Prô... eu e minha mãe vamos lá lavar o tomilho” – afirmou Francisco com os galinhos em mãos (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 111 – A oficina culinária e seus encontros

Junto aos seus familiares, as crianças separaram todos os ingredientes que iriam compor nossa receita. Assim, conforme dizia o passo a passo, as crianças – sob o olhar atento das demais crianças e dos adultos que ali estavam – executavam perfeitamente os processos da receita. “Agora é hora de colocarmos o macarrão na panela” – disse-lhes. “Eu Prô... eu e minha mãe estamos com o macarrão” – disse Arthur vindo em direção ao fogão. Conforme se aproximou da panela que cozinhava a cebola, sua mãe fez um movimento para pegar a pequena bacia cheia de macarrão que Arthur segurava. Dando um passo para trás, ele disse para a mãe: “Eu consigo colocar sozinho mãe”. Despejou o macarrão junto à cebola e, sorrindo, disse: “Pronto!” (Diário de Campo 6, 2018) (imagem 112).



Imagem 112 – Oficina culinária na escola: um caminho para a construção da autonomia

Todos os ingredientes já estavam na panela quando Mateus disse, fitando o saleiro: “Prô... ainda não colocou o sal” (Diário de Campo 6, 2018). O saleiro, desde a primeira atividade envolvendo a cozinha, encantou as crianças. Isso porque, na verdade, o saleiro era um moedor. Duas pontudas orelhinhas se abriam na parte superior e, ao apertá-las – uma contra a outra – o sal grosso (que habitava o seu interior) era moído e, então, despejado sobre a comida. Logo, adicionar sal nas preparações era, então, manipular o curioso moedor-saleiro que, além de salgar pratos, era um objeto de interação, brincadeira e imaginação. Com isso, a fala de Mateus fez com que um aglomerado de crianças se formasse em torno da panela. “Eu quero colocar o sal” (Lorena); “Eu também” (Samuel); “Eu falei primeiro” (Mateus) – (Diário de Campo 6, 2018). Organizando uma fila, disse-lhes: “Todos vão colocar. Cada um coloca um pouco, certo?!” (imagem 113).



Imagem 113 – O moedor-saleiro como objeto de inúmeras possibilidades

Com o sal adicionado, era só aguardar o cozimento do macarrão. “Quanto tempo falta Prô?” – perguntou-me Sofia. “Cinco minutos” – disse-lhe. Olhando para a panela (imagem 114), alguns segundos se passaram até que José perguntou: “E agora Prô? Falta quanto tempo?”. Olhando para o relógio, respondi: “Humm... quatro minutos e cinquenta e um segundos”. Sorri (Diário de Campo 6, 2018). As crianças ali ficaram. A cada fração de segundos, olhavam para a panela e perguntavam o tempo que restava para o macarrão, enfim, ficar pronto. Ao observar a cena, revela-se a maneira como o tempo das as crianças se difere do tempo do mundo dos adultos. Diferentemente dos adultos, as crianças não contam o tempo cronologicamente. O tempo, para eles, é reinvestido de possibilidades, vai e volta, não é literal (SARMENTO, 2004). Assim, ainda que eu lhes desse a informação do tempo que faltava para o macarrão ficar pronto em minutos e segundos, pouco tempo se passava até que, novamente a pergunta retornasse. Assim, o movimento de perguntas e respostas acerca do tempo se manteve até que eu lhes respondi: “Nada! Não falta nada! O macarrão está pronto!” (Diário de Campo 6, 2018).



Imagem 114 – Cozinheiros de plantão

Desliguei o fogão e, para finalizar a receita, adicionei o queijo parmesão ralado. Enquanto porcionava o macarrão ao molho de cebola nos copinhos, a Professora C foi servindo-o às crianças e seus acompanhantes. “Nossa... a cebola perde o ardor” – disse a mãe da Elloa. “Quando a cebola passa por alta temperatura a ardor sofre uma reação deixando-o adocicado. Então, quem não gosta daquele ardido da cebola, é bom cozinhá-la para comer” – disse-lhe. “Prô... eu quero mais! Gostei muito!” – disse Vitória. “Meu Deus... nunca imaginei comer um molho de macarrão feito só com cebola!” – disse a avó de Samuel. “Cebola é muito bom, né Prô? E é vassourinha... limpa a barriga mãe” – disse José entre uma garfada e outra (Diário de Campo 6, 2018) (imagem 115).



Imagem 115 – Degustando o macarrão

O lixo da sala se enchia de copinhos vazios evidenciando que o macarrão ao molho de cebola havia sido aprovado e o nosso encontro se aproximava do fim. “Lívia, Lívia... foi maravilhoso o trabalho com as crianças. No caso da minha, a Lorena, ela nunca gostou de cebola. Eu tinha que ralar bem pequenininha para ela não ver na comida. Um belo dia, ela me disse: “Mamãe, hoje eu quero comer cebola”. Relutei, mas dei. Ela comeu crua e me disse: “Eu não gosto dela na comida, mas assim eu gosto”. De lá pra cá, ela come cebola na salada. Quando não tem, ela me cobra” – relatou a mãe da Lorena. “Obrigada pela maneira como você ensinou o José sobre os alimentos... ele me explica o porquê temos que comer cada coisa” – disse a mãe do José. Assim, os relatos das mães evidenciavam o quão significativo

havia sido as ações propostas ao longo da pesquisa, uma vez que os hábitos alimentares das crianças foram modificados, bem como a maneira como – por meio da reprodução interpretativa – as crianças construíram suas próprias culturas alimentares e, a partir disso, transformaram o contexto no qual estavam inseridas.

4.13 A pesquisa na perspectiva dos pais: entrevistas em relatos

Ao final da etapa de pesquisa que compreendia a intervenção com as crianças, os pais e/ou responsáveis foram convidados para a segunda e última entrevista semi-estruturada prevista na metodologia. O segundo momento com os pais e/ou responsáveis tinha apenas um tópico em roteiro: “como foi o projeto para você como pai / mãe / responsável?”. Na segunda etapa de entrevistas, conversei com pouco mais de quarenta pais e/ou responsáveis. De acordo com os relatos, as ações do projeto na escola impactaram a relação das crianças com a comida de diversas maneiras. Além da mudança no comportamento alimentar dos pequenos em si, nota-se que os aprendizados se estenderam às famílias como um todo.

O primeiro ponto destacado nos depoimentos foi a maneira como as crianças passaram a demonstrar mais interesse pelos alimentos. Na perspectiva dos pais e/ou responsáveis, inicialmente, a rejeição por alguns alimentos era extrema. Porém, ao longo do projeto, o comportamento alimentar das crianças se modificou. Elas desejavam experimentar novos alimentos e também deram mais uma chance àqueles que sempre fizeram parte dos seus hábitos alimentares e que, sem explicação, haviam entrado na lista de rejeições. Em suas falas, muitos pais relatam a maneira como o trabalho foi conduzido na escola e ressaltam o aspecto da ludicidade do método de ensino. Eles atribuem a isso o sucesso na mudança de comportamento alimentar das crianças.

A perspectiva dos adultos sobre o projeto reforça o papel fundamental da (re)significação da alimentação na infância e seus impactos positivos na construção das culturas alimentares dos pequenos, elementos da base teórica da presente pesquisa.

“Em casa mesmo ela começou... quando eu ia cozinhar... “ah, a cebola tem lá na escola, né?! [...] Não é tão ruim assim. Eu não gosto muito”. Mas, com isso ela começou a comer crua na salada e antes ela não gostava muito [...] Para mim, como mãe, foi muito positivo... por ela estar vendo aqui e levar isso para casa, né?! Para a família (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] antes ele comia só arroz. Agora ele come arroz, feijão, uma batata, uma carinha [...] Melhorou um pouquinho (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] veio ajudar bastante na alimentação do Arthur por que ele tem bastante

dificuldade de se alimentar, né?! [...] Ele não podia ver nada de verde na comida dele e hoje ele já come... come a cebola, come a cebolinha... as frutas (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] o interesse dela pela alimentação aumentou muito. Um dia eu fui chamar ela para jantar e quando cheguei perto da porta do quarto ouvi ela brincando... fiquei espiando pela porta... ela tinha colocado todas as bonecas dela sentadas assim e estava falando... “Eu vou ensinar os alimentos para vocês... tem as vassourinhas que vão limpar a barriga para fazer coco... tem também a gasolina que é... para brincar...”. Achei tão interessante ver ela brincando assim... sobre a importância de cada alimento (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] antes a gente comia uma banana perto dela ela saia... “ai que nojo, não quero”. Hoje ela já vê diferente [...] Até para me ajudar na cozinha ela despertou de querer fazer uma coisa ou outra. Cebola ela não comia no arroz... eu tinha que ficar caçando para tirar... hoje ela come. Ela está bem melhor... assim... mais acessível nos alimentos. [...] Às vezes você conversa com ela... “Vamos Lorena, né?!” Ela fica meio assim na dúvida... antes não... era não, não. Hoje ela fica na dúvida... vou ou não vou... e ela acaba optando por não ir, mas já despertou aquela dúvida nela: Será que eu experimento ou não experimento? (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] ele adora a cebola, como mascote (risos) Mas, outros alimentos que [...] mesmo eu já ter tentado... a cenoura que ele já rejeitava, ele passou a comer, né?! Outros legumes... chuchu [...] que eu coloco na sopa, na carne... ele já passou a comer por que... né... por causa do trabalho... acredito que foi por causa do trabalho [...] Percebi também que ele diminuiu de comer doce [...] ele mesmo fala... “pode comer só um pouco, né mãe?!” (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] aceitar tudo ele ainda não aceita, mas tem topado, pelo menos, experimentar... deixa colocar no prato e sabe até pra que que serve cada alimento. Outro dia fomos almoçar na minha mãe e lá ele sempre encontra os primos. Achei um barato ele brincando com os meus sobrinhos... eles estavam brincando de restaurante e ele era o cozinheiro... disse que ia fazer uma receita e que ela tinha até um ingrediente secreto igual a receita Prô Lívia da escola... aí meus sobrinhos tinham que adivinhar o ingrediente...” (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] não vou dizer que ele saiu comendo tudo o que eu gostaria que ele comesse, mas ele se familiarizou mais com os alimentos e ele dá oportunidade de experimentar. Antes ele não queria nem colocar na boca [...] e a familiarização pelos alimentos... hoje ele fala o nome de todos, antes... (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] as técnicas que vocês estavam utilizando na escola pra eles comerem a gente está aprendendo para usar em casa também e está dando super certo [...] É interessante nós, as mães, ficar no meio disso também... aprender isso também com vocês na escola porque ai a gente usa a mesma técnica em casa e resolve muito [...] Quando a gente foi chamado para fazer a culinária com eles teve algumas técnicas que vocês usam lá que ai eu usei com ela aqui em casa e dá super certo (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] não é fácil, sabe?! Ela já está acima do peso... a gente vê... nunca gostou de comer nada assim... saudável. Acho que como aqui na escola começou a incentivar, ela começou a pedir em casa. Já ajudou... mas legumes, assim... salada ainda é difícil (trecho de relato coletado em entrevista, 2018)

Às vezes eu tinha que brigar com ela para ela comer. Aí com essa forma lúdica que você trabalhou [...] eu nem acreditei que ela me falou que chupou um sorvete

de beterraba [...] O negócio dela era só carne [...] Hoje ela já come um legume [...], um frango [...] Essa questão da gasolina ela fala muito sobre isso. Ela deu até lição sobre esse aspecto na irmã, no pai... (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] no carro ela já ia contando... “eu comi berinjela”. E, em casa, as vezes eu fazia e ela... “não eu não gosto”... só de ver a cara do alimento, né?! E...o projeto ajudou muito isso... ela experimenta e vê que é gostoso... por que ela deduzia que não gostava e agora ela experimentando... ah, alguns ela até fala que não gostou... Eu achei bacana por causa disso... ela quer experimentar. A maioria das crianças não quer nem experimentar. Tem medo do novo (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

Ela ficou mais disposta a provar... porque... tinha coisas que ela provou quando era mais nova e não comia de maneira alguma e aí ela pediu... uma vez eu fui com ela no mercado, ela falou... “mãe compra melancia pra eu provar?”. Era uma fruta assim... a melancia e o abacaxi que ela não provava... Ela provou quando era menorzinha e não comia de jeito nenhum... e ela pediu para provar. O abacaxi ela provou, gostou. Então assim... ela está mais disposta a provar. A mudança foi maior nesse sentido para mim (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] fruta ele não comia, agora está comendo. Ele ama pêra, melancia... Agora estou tentando os vegetais (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

Outro ponto a ser destacado é a maneira como as crianças simbolizaram as funções dos alimentos a partir da construção da Casa dos Alimentos. O aprendizado aconteceu por meio das associações entre os ingredientes e alguns elementos do cotidiano infantil na descoberta de cada um dos andares, seus alimentos moradores e a função de cada um deles em nosso organismo.

Sob essa perspectiva é possível perceber como o aprendizado se dá na infância. Ele se desenvolve por meio da interação promovida durante a brincadeira, se enriquece com traços da fantasia do real e se desenrola no tempo que é próprio das crianças. E nesse contexto, destaca-se o papel das Culturas da Infância no que diz respeito à significação e à internalização da alimentação, uma vez que os pequenos mudaram significativamente a forma como se relacionam com os alimentos.

Por mais que a gente incentive em casa, né?! [...] parece que tem uma fase da vida que eles perdem um pouco o paladar, modifica o paladar deles e tem algumas coisas que eles passam a não gostar mais. Nossa, ela voltou a gostar de mais coisas e ela demonstrou mais interesse em experimentar [...] Eu fiquei muito satisfeita [...] Ela fala direitinho a vassourinha, o tijolinho, a gasolina, a sujeirinha [...] Está todo mundo feliz de ver. Ela experimenta de tudo e, mesmo que ela não goste, ela come assim... as vezes fazendo careta e fala: “olha mamãe, eu estou comendo” (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] o que mais me impressionou foi o conhecimento da pirâmide [...] Qualquer coisa que ela olha agora... um alimento... ela tenta colocar na pirâmide ou então ela fala... não, isso aqui não está na pirâmide [...] E isso não foi só para mim... foi para a família toda. Agora todo mundo sabe que tem gasolina, que tem tijolinho, que tem... [...] Alguns que ela não gostava... o feijão, por exemplo, ela passou a

comer... a cenoura também ela passou a aceitar um pouco mais, mas não é tudo ainda (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

Ela gostou também bastante daquela atividade sabe... ela fala: “Esse aqui tem que comer porque é vassourinha” (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

Ainda é válido ressaltar a forma como as crianças, por meio da reprodução interpretativa, constroem suas culturas e ao compartilhá-las, transformam a realidade na qual estão inseridas. A abordagem utilizada nas ações desenvolvidas na escola – imersas nas Culturas da Infância – permitiram aos alunos não apenas reproduzir o conteúdo a eles transmitido. Ao interpretar o conhecimento recebido, os pequenos eram capazes de reconhecer os pontos de melhoria também no comportamento alimentar dos adultos. Assim, as crianças movimentaram e/ou transformaram a maneira como pais, mães e irmãos lidavam com a alimentação, provocando-os a pensar sobre suas escolhas.

Em casa, por exemplo, o pai não come, ela fala: “Mas, pai come que é bom para você” (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] ela sempre chegava da escola falando o que fez com a nutricionista [...] A gente não tinha o hábito de comer fruta, os legumes... e aí... agora não... a gente come todos os dias. Sempre faço beterraba (que a classe dela era beterraba, né?!)... [...] cenoura crua... e ela sempre lembrando: “ah, mãe essas aí são as vassourinhas, as vassourinhas do intestino que ajudam a gente a ir no banheiro”. E as frutas, onde nós adquirimos comer todos os dias após o almoço [...] E o doce a gente tirou da semana... só final de semana que agora a gente come doce (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] ela está pedindo salada em casa... fruta ainda não, mas a salada está indo com mais facilidade [...] A gente tenta em casa, mas sozinho não é a mesma coisa... e aqui, ela vendo as outras crianças comerem também vai acelerando, né?! (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] agora ela come maçã com casca [...] inclusive fala para o meu marido (que não gosta de comer a casca)... “tem que ser com casca! Você está tirando as coisas boas da maçã (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] meu marido não gosta de pepino e ela fala assim, toda vez que ela come ela fala assim... “Papai, você tem que comer pepino porque faz bem para a saúde, é saudável...”. Então, agora é assim... alguma coisa que a gente não gosta, ela quer falar que é saudável e que a gente tem que comer... então ela fica assim querendo que a gente come (risos) (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

Sabe-se que a alimentação é a principal responsável pelo bom funcionamento do intestino (PHILIPPI, 2008). Dessa maneira, o impacto do projeto no que diz respeito às escolhas alimentares das crianças repercutiu no campo fisiológico, uma vez que alguns pais relataram a melhora do funcionamento do intestino das crianças que participaram da pesquisa.

O José tinha intestino preso e melhorou muito, muito mesmo (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

[...] ela tem muito problema de intestino. Agora ela tem consciência de que ela precisa comer para poder fazer... pra ela não sofrer. [...] Então ela chega da escola e ela pede almoço... antes ela ia direto para o leite... ele queria o leite. Agora ela chega em casa... “Mamãe estou com fome” e pede a comida [...] Está 80% melhor (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

A pesquisa evidenciou ainda que, ao conhecer a origem dos alimentos, as crianças passaram a olhar para as sementes com preocupação e cuidado. Reconhecer em um ser tão pequeno e, aparentemente sem função, o começo de uma nova vida fez com que as crianças começassem a coletá-las para o plantio. O comportamento diante das sementes não se limitava apenas aos alimentos com os quais elas tiveram contato durante a pesquisa e, sim a todos os vegetais que possuem sementes com características semelhantes.

[...] tudo o que ele vê que tem semente, ele quer plantar. Na casa da minha mãe está cheio de coisa... bucha, milho, feijão (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

Durante as oficinas culinárias realizadas na escola, observamos como esses momentos promoviam a autonomia entre as crianças. O relato de uma mãe comprova esta ideia. Durante a entrevista, ela menciona que o filho passou a se dispor a ajudá-la. A mãe reconhece que, em um primeiro momento passou pela sua cabeça a incapacidade da criança frente à ação, mas que ao se lembrar do projeto, ela permitiu que o filho a ajudasse. Com base nesse cenário, reforçamos a importância da parceria entre a escola e a família no sentido de potencializar o desenvolvimento das crianças. O elo entre essas duas partes – em que os pais têm conhecimento sobre o empenho educacional da escola e os educadores têm acesso ao contexto familiar de seus alunos – aprimora suas relações com as crianças em prol do seu desenvolvimento pleno.

Anteontem ele me disse: “Mãe, posso ajudar você a limpar a mesa?” E aí eu ia falar pra ele: “Ah, você não consegue” e aí eu lembrei... dei o pano pra ele e quando eu cheguei ele estava limpando [...] ontem ele fez o leite dele sozinho [...] para mim foi uma evolução (trecho de relato coletado em entrevista, 2018).

No processo de realização das entrevistas presenciais, duas mães e um pai não puderam comparecer ao encontro e, por esse motivo enviaram por escrito suas percepções sobre o projeto. Corroborando com relatos descritos acima, os responsáveis reforçam a maneira como a pesquisa teve papel positivo no comportamento das crianças, ampliando suas

escolhas alimentares. O amadurecimento das crianças também é notório. Birras e brigas frequentes deram lugar ao experimentar com tranquilidade. Atribui-se a esse comportamento, o desenvolvimento das crianças no sentido de olhar para os alimentos reconhecendo-os – desde o seu nascimento até chegar à sua função em nosso corpo. E isso se deu por meio de atividades que foram escolhidas e também realizadas com base nas Culturas da Infância.

Sou a Fernanda, mãe da Isabela... Gostaria de agradecer pelo trabalho lindo e abençoado que foi desenvolvido. Isabela come muito melhor agora (Relato 1 – Diário de Campo 3, 2018).

Sou pai da Maria Luisa... obrigada pelo trabalho realizado por vocês, pois a Malu tinha problema para experimentar frutas. Fazia birra, mas agora ela não tem tanta resistência e disse que para dizer que não gosta de alguma coisa só depois de seis vezes experimentar... mas não chega a tanto, ela já está experimentando de tudo (Relato 2 – Diário de Campo 3, 2018)

Tia Lívia, muito obrigada pelo investimento na vida do meu filho Tito, os resultados são gritantes e veio para agregar e muito em nossa casa. Obrigada pela atenção, cuidado e carinho (Relato 3 – Diário de Campo 3, 2018)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à alimentação infantil no cenário contemporâneo, é preciso um olhar atento quanto à construção da identidade alimentar das crianças na atualidade. Sanar as causas que colocaram a infância no contexto de saúde atual seria uma utopia. Porém, é possível oferecer condições para que as crianças construam seus hábitos alimentares de maneira consciente e, conseqüentemente, saudável. A presente pesquisa é uma evidência de tal fato, uma vez que aponta um caminho.

A fim de (re)pensar a EAN na escola e, com isso, promover práticas significativas para as crianças, é preciso pensar propostas que nasçam da articulação entre nutrição, educação e infância. Isso por que, compreender a criança como um sujeito social e de direitos, capaz de produzir cultura e, assim, ser um agente transformador do contexto social em que está inserida, por meio da reprodução interpretativa do que vivencia e/ou experimenta, é essencial no desenvolvimento das ações, uma vez que coloca as crianças como participantes ativos em todo o processo, permitindo-as significar e simbolizar a temática trabalhada.

Dessa maneira, para que o trabalho contemple, efetivamente, os sujeitos da infância, é preciso se debruçar sobre a conceituação de criança e infância propostas pela SI. Assim, compreendê-las nessa perspectiva, por meio de uma base teórica que as sustente é fundamental para o desenrolar do trabalho com as crianças, uma vez que, por meio desse olhar, é possível estabelecer uma aproximação às crianças e, com isso, conhecer seus cotidianos, possibilitando, então, o reconhecimento das suas necessidades, bem como os seus interesses e vivências permitindo, dessa maneira, a construção de práticas que as contemple e possibilitem às crianças se sentir parte de todo o processo da pesquisa em construção.

Outro ponto levantado pela presente pesquisa foi as ferramentas utilizadas para o trabalho da temática da alimentação e nutrição com o grupo de sujeitos pertencentes ao escopo do estudo. Por meio das Culturas da Infância (em seus eixos balizadores), a temática foi sendo trabalhada ao longo do tempo e, com isso, foi nítido o envolvimento e a significação dada pelas crianças a cada nova experimentação propiciada em cada um dos encontros. Seguindo essa premissa, a pesquisa caminhou pela exploração e experimentação dos alimentos e seus processos – sementes, plantio, cultivo, colheita, importância, função e preparação. Dessa maneira, o tema se fez significativo para as crianças e, nos relatos dos pais e/ou responsáveis, ficou evidente a potencialidade do projeto. As crianças demonstraram infinitas formas de interpretação, cada uma à sua maneira e, também reproduziram o conhecimento em seus lares.

Para que todo o trabalho acontecesse, foi preciso estar e fazer com as crianças e não

para as crianças. Ouvir a voz ou as vozes e emprestar os meus ouvidos. Vê-los como parceiros no processo e não como sujeitos a serem explorados, no sentido de apenas extrair dados, foi fundamental para a ampliação do olhar das crianças sobre a alimentação. O movimento de fala e escuta permitiu que fizéssemos juntos, em uma construção significativa, intensa e transformadora.

Cada um de nós tem o seu próprio jeito de ser, mas tudo o que foi feito só fizemos juntos porque você ouviu a minha e eu a sua voz – (trecho da canção “Só Posso Dizer” – álbum Jardim Pomar, Nando Reis, 2016)

Em suma, a presente pesquisa evidencia que a abordagem da educação nutricional na escola a partir da articulação entre o eixo “nutrição – educação – infância” traz resultados muito significativos. A face da nutrição – que considera a alimentação como um fator inerente ao desenvolvimento e à vida, bem como à cultura de cada povo – somada à face da educação – no que diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas no processo – e, ainda aliada à face da infância – que busca compreender a criança segundo aspectos das culturas da infância, enxergando-a como agente transformador da realidade em que se insere –, se apresentou como estratégia possível para ampliar e melhorar os repertórios da alimentação infantil. O conhecimento apresentado foi internalizado pelas crianças impactando suas escolhas alimentares por meio da consciência e não da imposição. O início da construção da identidade alimentar saudável, em todos os sentidos da palavra, foi experimentado.

REFERÊNCIAS

AHMAD, L. A. S. *Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil*. Partes: São Paulo. v. 00 p. eletrônica. 2009. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/historicoinfanzia.asp> Acesso em: 04/04/2016.

ARIÈS, P. A descoberta da infância. In: _____ . *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p.17-31.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, v.14, n.43, p. 645-667, 2014.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*, n.18, p.35-50, 2006/2007.

BARROS, M. S. C.; TARTAGLIA, J. C. A política de alimentação e nutrição no Brasil: breve histórico, avaliação e perspectivas. *Alim. Nutr.*, v. 14, n.1, p.109-121, 2003.

BONÉ, M. A.; BONITO, J.; CALDEIRA, V. Capacitação de crianças com dificuldades intelectuais para boas práticas alimentares. *Holos*. Ano 31, v. 3, 2015.

BRASIL, 1936. Lei nº 185, de 14 de janeiro de 1936. *Institui as comissões de salário mínimo*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-185-14-janeiro-1936-398024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 setembro 2017.

BRASIL, 1940. Decreto-Lei nº 2.479, de 5 de agosto de 1940. *Cria o Serviço de Alimentação da Previdência Social (S.A.P.S) no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2478-5-agosto-1940-412428-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 setembro 2017.

BRASIL, 1955. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. *Institui a companhia da Merenda Escolar*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 setembro 2017.

BRASIL, 1995. Decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995. *Dispõe sobre o Programa Comunidade Solidária e dá outras providências*. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=392379&id=14344282&idBinario=15813500&mime=application/rtf>>. Acesso em: 18 setembro 2017.

BRASIL, 2006. Portaria Interministerial nº 1.010, de 08 de maio de 2006. *Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional*. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html>. Acesso em: 24 março 2017.

BRASIL, 2008. Formação pela escola. Módulo PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília-DF, 2008. p.116. Disponível em:<ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_pnae_conteudo.pdf>. Acesso em: 23 março 2017.

- BRASIL, 2009a. Alimentação e nutrição no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=610-alimentacao-e-nutricao-no-brasil&Itemid=30192>. Acesso em: 30 março 2017.
- BRASIL, 2009b. Parecer CNE/CEB 22/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, artigo 4º. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 24 março 2017.
- BRASIL, 2009c. Código Civil. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.* Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 25 março 2017.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *Marco Referencial de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas.* Brasília, DF: MDS/SESAN, 2012.
- BRASIL, 2013. PNAN – Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Ministério da Saúde. Brasília-DF. p.86. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf>. Acesso em: 22 março 2017.
- BRASIL, 2014. Guia alimentar para a população brasileira. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília-DF. p.158. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>>. Acesso em: 22 março 2017.
- BRASIL, 2019. Legislação Informatizada. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar.* Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13666-16-maio-2018-786690-publicacaooriginal-155573-pl.html>. Acesso em: 20/05/2018.
- CORSARO, W. *Sociologia da infância.* Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.
- COSTA, M. da G. F. A. Obesidade infantil: práticas alimentares e percepção materna de competências. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologias da Saúde) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2012.
- ESCRIVÃO, et al. Obesidade exógena na infância e na adolescência. *Jornal de Pediatria.* Sociedade Brasileira de Pediatria, v.76, supl.3, S305–S310, 2000.
- EZZATI, M. Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128.9 million children, adolescents, and adults. *The Lancet.* v. 390, p.2627-42, 2017.
- FAGIOLI, D. et al. Caracterização do Estado Nutricional de Escolares Atendidos pelo

Programa Alimentação Saudável da Prefeitura do Município de São Paulo. *Rev. Nutrição em Pauta*, n.85. Julho/Agosto 2007.

FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations. *The state of food security and nutrition in the world: safeguarding against economic slowdowns and downturns*. 2019. Disponível em: <http://www.fao.org/3/ca5162en/ca5162en.pdf>. Acesso em: 16/07/2019.

FRIEDMANN, A. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

FURLAN, S. A. “Mas eu acabei de começar?!” A reiteração e as nuances do tempo no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interações em Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 285-294, 2005.

GOLDSON, B. Childhood: an introduction to historical and theoretical analyses. In: SCRATON, P. *Childhood in “crisis”?* London: UCL Press, 1997. p. 1-27.

HARRIS, P. L. *El funcionamiento de la imaginación*. 1 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 248p.

IASO, 2011 - Global child overweight; in: http://www.iaso.org/site_media/uploads/Global_Childhood_Overweight_September_2011.pdf. Acesso em: 21 fevereiro 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *POF 2008 2009 - Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil*. 2010.

KOHAN, W. O. A infância e a educação: o conceito devir-criança. *Educação Pública*, CECIERJ, Biblioteca Educação, 2004. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>. Acesso em: 18/06/2019.

LAMOUNIER, J. A.; LAMOUNIER, F.B.; WEFFORT, V. R. S. *Nutrição em pediatria: da neonatologia à adolescência*. Aspectos gerais da obesidade na infância e na adolescência. 1ª ed., p.661. São Paulo, 2009.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In GARCIA, R.L; LEITE FILHO, A. (Org.) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001, p. 29-58.

LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIMA, J. M. de; LIMA, M. R. C. de. A ludicidade como eixo das culturas da infância. *Interações*, n. 27, p. 207-223, 2013. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3409/2724>. Acesso em: 13/06/2019.

LIMA, M. R. C. de; LIMA, J. M. de. As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 821-840, 2014.

LIMA, M. de; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. de. A sociologia da infância e a educação

infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. v. 14, n. 1, p. 95-110, jan/abr, 2014.

MARCHI, R. de C. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, F. (Org.) *Infância em Perspectiva – políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85-109.

MONTEIRO, E. C. B. da V. Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, 2012.

MORAES, A. C. F. et al. Prevalência de síndrome metabólica em adolescentes: uma revisão sistemática. *Cad Saúde Pública*, v. 25, n. 6, p. 1195-1202, 2009.

MOREIRA, T. A. Imaginação e protagonismo infantil: estreitando vínculos entre adultos e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto e Educação*. v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

NYBERG, G. et al. Differences in metabolic risk factors between normal weight and overweight children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 2011. DOWNLOADED FROM INFORMAHEALTHCARE.COM BY UNIVERSITY OF SAO PAULO ON Acesso em: 28 junho de 2011.

OLEVATE, I.C. et al. Síndrome Metabólica: aspectos clínicos e tratamento. *Rev. Brasileira de Fisiologia do Exercício*, v. 10, n. 1, 2011.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Obesidade: prevenindo e controlando a epidemia global: relatório da consultoria da OMS. São Paulo: Editora Roca, 2004.

PAZIN, J.; FRAINER, D. E. S. Obesity and motor development – a cross-sectional study with Brazilians school children. *FIEP Bulletin*, v. 77, p. 453-456, 2007.

PHILIPPI, S.T. *Pirâmide dos Alimentos*. São Paulo: Manole, 2009. 1 ed. p. 387.

POHLMANN, A. R. Intuições sobre o tempo na criação das artes visuais. *Revista do Centro de Educação – UFMS*, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 1-5, jul.2006.

QVORTRUP, J. Infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago, 2010.

RAMIREZ, F. O. Reconstitución de La infância. Extensión de La condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*. v. 294, p. 197-220, 1991.

ROCHA, C.; FERREIRA, M. Alguns contributos para a compreensão da construção do médico-social da infância em Portugal. (1820-1950). *Educação, Sociedade e Cultura*. v. 2. p. 59-90, 1994.

RODRIGUES, L. B.; LIMA, J. M. de; LIMA, M. R. C. de. A educação nutricional no contexto das culturas da infância. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v.13, n.3, p.01-06, jul/set.2016. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/1766/1729>>. Acesso em: 11 abril 2017.

RODRIGUES, L. B. *Ser Semente*. São Paulo: Edicon, 2017. 1. ed. p. 20.

ROSSETTI-FEREIRA, M.C; MELLO, A.M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A.C. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2003. 6. ed. p.199.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001, p. 13-28.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, ProjetoPOCTI/CED/2002. Disponível em<projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 12 outubro de 2016.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____; VASCONCELLOS, Vera M. R. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. As Marcas dos Tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. In: _____. *Imaginário e culturas da infância*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho: Portugal, 2012.

SARMENTO, M. J. *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança*. Instituto da Educação. Universidade do Minho. Portugal, 2013.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Conversando com o Pediatra*. SBP, 2005. Disponível em: <http://www.conversandocomopediatra.com.br/paginas/materias_gerais/alimenta%C3%A7%C3%A3o_para_criancas_de_4_e_5_anos.aspx>. Acesso em: 13 Julho 2017.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Manual de Orientação. Departamento de Nutrologia*. SBP, 2012. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2015/02/14617a-pdmanualnutrologia-alimentacao.pdf>. Acesso em: 08 Janeiro 2019.

SELLTIZ, (Org.). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974. p. 687.

SOQUEIRO, M. do C. P. *A percepção dos pais sobre o comportamento alimentos dos filhos e sua relação com a obesidade*. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem

Comunitária). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2013.

SOUZA, M.S.F. (Org.) Síndrome metabólica em adolescentes com sobrepeso e obesidade. *Rev. Paul Pediatr*, v. 25, n. 3, p. 214-220, 2007.

STEELE, R. M. (Org.) Physical activity, cardio-respiratory fitness and the metabolic syndrome in youth. *J. ApplPhysiol*, v. 105, p. 342-351, 2008.

SZPICZKOWSKI, A. Os órfãos de Korczak vivências de uma educação transformadora. In: _____. *A criança*. 1. ed. Bragança Paulista: Comenius, 2013.p. 41-49.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3. ed., v. 4, Série Pesquisa, Brasília: Liber Livro, 2010. p. 98.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 108p. 1947.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez, 2005.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. v. 5, Série Pesquisa, Brasília: Liber Livro, 2007. p. 108.

VIEIRA, M.; CARVALHO, G. S. Impacto do Programa Educativo ‘Planear Saúde na Escola’ em dois gêmeos adolescentes obesos: Um estudo de caso. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER & SAÚDE. 2015, Portugal. Anais do XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER & SAÚDE. Escola Superior de Educação. Universidade do Minho.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. Martins Fontes, 2015. 212p.

WATANABE, D. A interactividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

WHO - The World Health Report 2002: Reducing Risks, Promoting Health Life. Genebra: WHO, 2002.