

**Alimentação no cotidiano
pedagógico da Educação
Infantil: narrativas da relação
criança-comida-adulto**



Débora Caroline Vargas

Alimentação no cotidiano
pedagógico da Educação
Infantil: narrativas da relação
criança-comida-adulto



Débora Caroline Vargas

Imagem livre de direitos
autorais.

Autor da capa: Débora Caroline
Vargas

E-mail:

dbsantos0410@gmail.com

Novo Hamburgo, 2026.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

DÉBORA CAROLINE VARGAS

ALIMENTAÇÃO NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
narrativas da relação criança-comida-adulto

São Leopoldo

2026

DÉBORA CAROLINE VARGAS

**ALIMENTAÇÃO NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
narrativas da relação criança-comida-adulto**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi.

Linha de pesquisa: Formação, pedagogias e transformação digital.

São Leopoldo

2026

V297a Vargas, Débora Caroline.

Alimentação no cotidiano pedagógico da educação infantil : narrativas da relação criança-comida-adulto / Débora Caroline Vargas. – 2026.

301 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

“Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi”.

1. Alimentação. 2. Cotidiano pedagógico. 3. Educação infantil. 4. Narrativas. 5. Pedagogia. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

DÉBORA CAROLINE VARGAS

**ALIMENTAÇÃO NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
narrativas da relação criança-comida-adulto**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi (orientador)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dra. Sariane Pecoits (Instituto OBECI)

Profª. Dra. Betina Schuler (UNISINOS)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Para mim, gratidão é um sentimento que não merece ficar guardado. Deve ser proclamado, compartilhado e materializado. Aqui, materializo minha gratidão através das palavras.

Obrigada ao Paulo, meu orientador, que me ensina algo em todas as oportunidades que tenho de ouvi-lo. O mestrando, em sua primeira experiência inicial na pesquisa acadêmica, precisa de uma boa referência para encontrar caminhos de reflexão, de investigação, de problematização. Paulo foi esta referência para mim, me ajudando a cuidar dos detalhes, a me tornar uma pedagoga mais competente, me ensinando a pesquisar com ética, rigor e sensibilidade. Agradeço também por me ouvir e me dar a oportunidade de me desafiar. É um privilégio aprender contigo.

Obrigada ao Curió, meu grupo de pesquisa que me recebeu tão bem e com muita generosidade. Ana, Ari, Leisi, Dejair, Ivana, Ioana, Débora (mãe), Amanda e Laura. Pesquisadores admiráveis e pessoas maravilhosas. Cada conversa entre nós me ensina muito sobre a educação e sobre a vida.

Às professoras Betina e Sariane. A banca de qualificação foi primordial para que eu pudesse construir uma pesquisa mais sólida e coerente. Obrigada por disporem de seu tempo e energia para me ajudar, isso foi especial para mim.

Obrigada ao Lucas, meu marido, que permaneceu sempre do meu lado nestes dois anos (e desde 2012). Cuida de mim do seu modo singelo, com xícaras de café, abraços e uma escuta atenta e amorosa. Obrigada também à Jessie, à Astrid e ao Loki, meus gatinhos, por me fazerem companhia nas longas horas de estudo e escrita. Nós cinco formamos uma linda “família” e isso é muito mais do que eu poderia ter sonhado.

Obrigada à minha mãe, meu padrasto e meus irmãos, assim como meus familiares, que me incentivam há tanto tempo que nem consigo contar. Nada é mais fortalecedor do que uma família que acredita nos teus sonhos e te amam “escancaradamente”.

Obrigada à Diandra, minha amiga de vida que está comigo desde que eu era bolsista de iniciação científica e nunca mais foi embora. Comendo, conversando, desabafando e trocando ideias, a gente vai se ajudando nesta empreitada que é estar na universidade e na escola.

Obrigada à EMEI Negrinho do Pastoreio que se faz casa para mim todos os dias. Também, às minhas colegas “negretes”, como nos nomeamos. Tem sido maravilhoso partilhar essa jornada com cada uma delas.

Obrigada à Mylena e Pâmela, uma equipe de gestoras que aceitaram acolher à mim e ao meu desejo de fazer a pesquisa na escola em que trabalho. Desde sempre, elas apoiam minhas ideias, me ajudam com meus receios e me apoiam na carreira profissional.

À Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, que tem sido um espaço potente de formação profissional para mim. Diferentes profissionais e experiências de formação contribuem para minha qualificação como professora e pedagoga.

Ao Ariel, Ben-hur, Cecília, Caroline, Heitor, Heloísa, Isaac, João Augusto, Joseph, Lara, Liz, Lucca, Noah, Théo Paim, Theo Rodrigues e Yumy. Minha turma tão amada que foram meus parceiros de pesquisa tanto quanto qualquer outra pessoa. Em meio às alegrias e desafios das nossas manhãs, nunca faltou afeto, de mim por elas, e delas por mim. Obrigada à apoiadora Edilaine que foi essencial para as demandas diárias da nossa turma, e à Ayla que dividiu comigo o cuidado com nossas crianças.



RESUMO

Essa pesquisa ocupou-se de investigar as narrativas da alimentação no cotidiano pedagógico da Educação Infantil, atentando-se à relação triádica criança-comida-adulto, cuja problemática foi “que narrativas emergem da relação criança-comida-adulto no cotidiano da Educação Infantil?”. Baseou-se no pressuposto teórico de que alimentação é uma experiência humana complexa, repleta de sentidos, símbolos sociais e culturais, e é permeada por relações e rituais. A comida, neste sentido, é uma narrativa que conta a história de uma pessoa e sua comunidade. Além disso, compreendeu-se que, na escola, a alimentação deve ser contemplada em sua dimensão pedagógica, sendo considerada como uma experiência potencial de aprendizagem, desenvolvimento e interação das crianças entre si, e delas com os adultos e com o contexto que lhe rodeia. Por meio do estudo de caso instrumental, olhou-se para a jornada educativa da Faixa Etária 3, uma turma da Escola Municipal de Educação Infantil Negrinho do Pastoreio, da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, cuja pesquisadora foi a professora em atuação. A partir da observação participante, do diário de campo virtual e do processo documental da turma, foram identificadas as narrativas das crianças voltadas às práticas alimentares vivenciadas na escola e, a partir do processo gradual de análise, construíram-se três categorias analíticas que levaram a três constatações globais: (i) os rituais alimentares são mecanismos que podem sustentar a agência e a participação das crianças em suas experiências de aprendizagem na escola; (ii) a partir da concepção de escuta das crianças, é papel do professor construir um contexto alimentar de qualidade para as crianças, propositando em seu processo de planejamento e reflexão pedagógica os momentos de alimentação da jornada educativa das crianças; (iii) a comida é um elo entre o universo interno da criança e a cultura ao qual faz parte, e é responsabilidade da escola criar oportunidades para que elas possam experienciar momentos de alimentação que, através da comida e dos rituais alimentares, contribua para a construção da subjetividade da criança e seu senso de pertencimento à sua comunidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cotidiano Pedagógico. Narrativas. Alimentação. Pedagogia.

ABSTRACT

This research investigated the narratives of food within the pedagogical day to day life of Early Childhood Education, focusing on the triadic relationship between child–food–adult, whose central question was “what narratives emerge from the child–food–adult relationship in the everyday life of Early Childhood Education?”. It was grounded on the theoretical assumption that food is a complex human experience, filled with meanings and social and cultural symbols, and permeated by relationships and rituals. In this sense, food is a narrative that tells the story of a person and their community. Furthermore, it was understood that, within the school context, food should be contemplated in its pedagogical dimension, being considered a potential experience for learning, development, and interaction among children, as well as between children, adults, and the surrounding context. Through an instrumental case study, the educational journey of Age Group 3 was examined, a class from the Municipal School of Early Childhood Education Negrinho do Pastoreio, part of the Municipal Education Network of Novo Hamburgo, in which the researcher was the acting teacher. Based on participant observation, a virtual field diary, and the class’s documentary process, the children’s narratives related to food practices experienced at school were identified. Through a gradual process of analysis, three analytical categories were constructed, leading to three overarching findings: (i) food rituals are mechanisms that may sustain children’s agency and participation in their learning experiences at school; (ii) based on the conception of listening to children, it is the teacher’s role to construct a quality food context for children, intentionally incorporating moments of food into pedagogical planning and reflection within the children’s educational journey; (iii) food is a link between the child’s inner world and the culture to which they belong, and it is the school’s responsibility to create opportunities for children to experience moments of food that, through food and food rituals, contribute to the construction of subjectivity and to their sense of belonging to their community.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Day to Day Life. Narratives. Food. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resumo da revisão integrativa.....	17
Figura 2 - “Cebolas” (Ernesto Frederico Scheffel)	42
Figura 3 - “Natureza Morta” (Ernesto Frederico Scheffel).....	43
Figura 4 - “Monte de manteiga” (Antoine Vollon).....	43
Figura 5 - “Natureza morta com maçãs” (Vicent van Gogh).....	43
Figura 6 - “Última ceia” (Leonardo Da Vinci).....	44
Figura 7 – “Etiqueta internacional” (Giancarlo Ascari e Pia Valentinis).....	45
Figura 8 – “Cozinheira: goma de fécula de mandioca” (Lusyennir Lacerda e Demóstenes Fidélis).....	46
Figura 9 - “O jantar” (Jean-Baptiste Debret)	47
Figura 10 - “Latas de Sopa” (Andy Warhol).....	47
Figura 11 - “Campo de Batalha” (Antônio Henrique do Amaral).....	47
Figura 12 - “Ovo de leite” (Cecília Cavalieri).....	49
Figura 13 - Composições do café da manhã brasileiro.....	54
Figura 14 - Composições do almoço brasileiro.....	55
Figura 15 - O leite.....	66
Figura 16 - Histórico normativo da Educação Infantil Brasileira.....	81
Figura 17 - Triangulação praxiológica.....	88
Figura 18 - Organização sequenciada dos momentos de refeição.....	101
Figura 19 - Organização sequenciada dos momentos de refeição.....	101
Figura 20 - Proposta pedagógica da RME-NH.....	117
Figura 21 - Modalidades de planejamento da RME-NH.....	121
Figura 22 - Logo da EMEI Negrinho do Pastoreio.....	122
Figura 23 - Espaços da EMEI Negrinho do Pastoreio.....	123
Figura 24 - Comunicação sobre a proposta da escola.....	125
Figura 25 - Crianças da FE3.....	134
Figura 26 - Professoras e apoiadoras da FE3.....	136
Figura 27 - Cozinheiros da escola em 2025.....	137
Figura 28 - Planta baixa da sala referência da FE3.....	138
Figura 29 - Espaços da sala referência.....	139

Figura 30 - Organização das temporalidades da FE3.....	141
Figura 31 - Exemplo dos instrumentos de planejamento, reflexão e relançamento projetual da FE3.....	148
Figura 32 - Assentimento das crianças na participação da pesquisa.....	155
Figura 33 - Fanzine sobre alimentação na escola.....	158
Figura 34 - Processo de análise dos dados.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos e instrumentos de produção de dados.....	143
Quadro 2 - Macro e microcategorias de análise.....	165
Quadro 3 - Resumo das etapas 1, 2 e 3.....	269
Quadro 4 - Matriz de síntese.....	270

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Buscas iniciais nos portais de periódicos.....	266
Tabela 2 - Resultados após filtro com critérios de inclusão e exclusão.....	267
Tabela 3 - Resultados após leitura de título, palavras-chave e resumos.....	268

LISTA DE NARRATIVAS

Narrativa nº 1 - Eu te ajudo.....	168
Narrativa nº 2 - Lara e a travessa de carne.....	174
Narrativa nº 3 - A mesa do café da manhã.....	179
Narrativa nº 4 - Como pegar um pedaço de bolo.....	181
Narrativa nº 5 - A receita de bolo.....	184
Narrativa nº 6 - Aprender.....	185
Narrativa nº 7 - Uma reflexão sobre os momentos de alimentação.....	186
Narrativa nº 8 - Arrumar e rearrumar a mesa.....	187
Narrativa nº 9 - Percurso experiencial do café da manhã da FE3.....	188
Narrativa nº 10 - Toalhas, pratos e canecas.....	190
Narrativa nº 11 - Arrumando a mesa pela primeira vez.....	194
Narrativa nº 12 - Microtransições e autonomia.....	198
Narrativa nº 13 - Ensaios do servir-se sozinho.....	198
Narrativa nº 14 - João vai sozinho ao buffet.....	199
Narrativa nº 15 - Uma experiência consolidada.....	202
Narrativa nº 16 - Que delícia essa massinha!.....	205
Narrativa nº 17 - Materialização da escuta.....	206
Narrativa nº 18 - Alimentação em contexto.....	208
Narrativa nº 19 - A flor.....	212
Narrativa nº 20 - Ben-hur e o pão com requeijão.....	215
Narrativa nº 21 - Agora eu gosto.....	217
Narrativa nº 22 - Proposição de observação.....	220
Narrativa nº 23 - Reflexão e projeção.....	224
Narrativa nº 24 - Negociando a participação.....	226
Narrativa nº 25 - A farinha de aipim.....	228
Narrativa nº 25 - Que gosto tem?.....	230
Narrativa nº 26 - De onde vem o requeijão da escola?.....	232
Narrativa nº 27 - Bergamotada.....	234
Narrativa nº 28 - Vai ser um piquenique!.....	236
Narrativa nº 29 - Comer junto.....	239

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselhos Nacionais de Alimentação Escolar
CAPES	Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAIC	Creches e Centros de Atendimento à Infância Caxiense
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EBSCOHost	EBSCO Information Services
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FE3	Faixa Etária 3
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NH	Novo Hamburgo
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
PENSSAN	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RME-NH	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TBDH	Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 VIVÊNCIAS E ENCONTROS QUE DELINEARAM ESTA INVESTIGAÇÃO.....	21
1.2 DA INQUIETAÇÃO À INVESTIGAÇÃO: OS PILARES DA PESQUISA.....	25
2 AS MÚLTIPLAS FACES DA COMIDA E DO COMER NA SOCIEDADE.....	32
2.1 A COMIDA É HISTÓRICA.....	33
2.2 A COMIDA É BRASILEIRA.....	35
2.3 A COMIDA É ALIMENTO - SEMÂNTICAS DA ALIMENTAÇÃO.....	38
2.4 A COMIDA É PSÍQUICA E SIMBÓLICA.....	42
2.5 A COMIDA É COLETIVA, TRANSGERACIONAL E RITUALÍSTICA.....	47
2.6 A COMIDA É ARTÍSTICA E CIENTÍFICA - CULINÁRIA E GASTRONOMIA.....	51
2.7 A COMIDA É NUTRICIONAL E CIENTÍFICA - ALIMENTAÇÃO E SAÚDE.....	61
2.8 A COMIDA ESTÁ MERCADOLÓGICA E GLOBALIZADA.....	68
2.9 A COMIDA É POLÍTICA E IDEOLÓGICA.....	71
2.10 A COMIDA É NARRATIVA.....	76
3 A COMIDA E O COMER NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
3.1 CONTEXTO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	83
3.1.1 O histórico da alimentação escolar no Brasil.....	84
3.1.2 Plano Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.....	88
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA, INFÂNCIAS E CURRÍCULO.....	91
3.2.1 A aprendizagem pela vida cotidiana.....	94
3.3 A COMIDA É PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	99
3.3.1 Saberes pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos - o atendimento em creche.....	101
3.3.2 Saberes pedagógicos: As linguagens da comida - receitas, experiências e pensamentos... 109	
3.3.3 Saberes pedagógicos: Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI.....	114
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO GRADATIVA DA PESQUISA.....	120
4.1 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ABORDAGEM E MÉTODO.....	121
4.2 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	126
4.2.1 A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS.....	127
4.2.2 A proposta pedagógica da EMEI Negrinho do Pastoreio.....	133
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: A PROFESSORA-PESQUISADORA, AS CRIANÇAS E	

OS PROFISSIONAIS ESCOLARES.....	140
4.3.1 A professora-pesquisadora: pesquisando a própria prática.....	141
4.3.2 A faixa etária 3: crianças, adultos, tempos e espaços.....	144
4.4 A PRODUÇÃO DOS DADOS: INSTRUMENTÁRIO E PROCEDIMENTOS.....	153
4.4.1 O processo documental da turma.....	156
4.4.2 O diário de campo e a observação participante.....	161
4.5 AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS.....	163
4.6 O PROCESSO INICIAL DE ANÁLISE DOS DADOS.....	170
4.6.1 Construindo categorias de análise.....	172
5 AS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DO COMER NA ESCOLA.....	179
5.1 CRIANÇA-COMIDA-ADULTO: O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS ALIMENTARES.....	184
5.1.1 A agência da criança nas práticas alimentares.....	184
5.1.2 A participação como direito das crianças na Educação Infantil.....	190
5.1.3 Os rituais alimentares como garantia da participação.....	195
5.1.4 A primeira infância como um tempo de iniciações: experiências de microtransições alimentares da FE3.....	207
5.2 ADULTO-COMIDA-CRIANÇA: COMO CONCEBER AS PRÁTICAS ALIMENTARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	214
5.2.1 Escutar a criança.....	214
5.2.2 Operacionalizando a práxis participativa da alimentação.....	218
5.2.2.1 Os cinco organizadores da ação pedagógica para co-construir um contexto alimentar de qualidade.....	223
5.2.2.2 Reflexão semanal e relançamento projetual da alimentação: escutar, observar e negociar.....	231
5.3 COMIDA-ADULTO-CRIANÇA: A COMIDA NA ESCOLA COMO MEDIADORA DA RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E A CULTURA.....	238
5.3.1 A história da farinha de aipim: o elo cultural e social materializado em um alimento.....	239
5.3.2 A história do purê de moranga: descoberta de sabores e constituição de identidade.....	241
5.3.3 A história do requeijão caseiro: a interferência do mercado na construção do gosto.....	243
5.3.4 A história da bergamota: o não descolamento entre o natural e o cultural.....	245
5.3.5 A história do piquenique: a dimensão estética da comensalidade como fator para a constituição do eu.....	247
5.3.6 A história do Theo e os amigos: comensalidade, o fenômeno coletivo do comer.....	250
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252

REFERÊNCIAS.....	259
APÊNDICE A - REVISÃO INTEGRATIVA DO TEMA.....	275
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS.....	301
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS COZINHEIROS.....	303
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS E GESTORAS.....	305
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS.....	307
ANEXO E - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS..	308
ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS.....	309
ANEXO G - AUTODECLARAÇÃO ÉTICA.....	311

1 INTRODUÇÃO

[...]
O mel, a abelha, o favo, o zumbido.
O sabugo, a espiga, o milho cozido.
O tomate vermelho, a erva de cheiro.
O mundo inteiro é um canteiro.
 [...]
A mesa, o prato, a faca, o saleiro.
A barriga faminta, o jantar vem ligeiro.
O pão, a farinha, o caldeirão fervente.
O mundo inteiro é frio e quente.
 [...]
Tudo o que se escuta, sente e vê.
O mundo inteiro é tudo isso.
Tudo isso somos eu e você.
A paz, a esperança, o amor verdadeiro.
Nós somos o mundo inteiro.

Liz Garton Scanlon e Marla Frazee - “O mundo inteiro”

Este trecho faz parte da história “O mundo inteiro”, de Liz Garton Scanlon e Marla Freezer (2014), uma obra de literatura infantil que fala comigo, me impressiona. O enredo nos transporta para um “ser criança” que faz poesia dos acontecimentos mais simples. Nos dá olhos infantis, que veem o extraordinário em cada movimento da vida, que estão disponíveis para ver e sentir. O trecho escolhido fala da comida e do comer, colocando pessoa e alimento lado a lado, em uma existência paralela. “O mundo inteiro é tudo isso”, afirma a história. Entre a abelha e o amor verdadeiro não há abismo. O pão habita o mesmo mundo que eu e você. É preciso discernimento para abstrair algo tão visceral, discernimento este que, talvez, as crianças já tenham, em seu desejo constante por descobrir e significar.

Este início de escrita mais afetivo do que científico tem a intenção de convidar quem está lendo esta pesquisa a imergir nas próprias memórias alimentares, relembrar aquela receita, aquela árvore frutífera do quintal, aquela cozinha, e todos os sabores, aromas, símbolos e sentimentos que estas memórias evocam. Faço isto porque, antes de ser pesquisadora e professora, sou pessoa.

Dito isto, já destaco que esta pesquisa se debruçou sobre as práticas alimentares das crianças na escola de Educação Infantil, tendo como prisma as teórico-epistemológico as narrativas do cotidiano pedagógico e a relação das crianças com a comida, mediada pela

experiência educativa e pela atuação da professora¹. Sustentando-me em bases teóricas do campo da pedagogia, mas empreendendo diálogos com outras áreas, apresentarei um estudo de caso que percorreu pelo cotidiano pedagógico da turma de crianças de três anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Negrinho do Pastoreio que faz parte da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Esta turma a qual a produção empírica aconteceu foi a turma em que atuei como professora no ano de 2025, então realizei o processo investigativo articulado à minha prática pedagógica.

1.1 VIVÊNCIAS E ENCONTROS QUE DELINEARAM ESTA INVESTIGAÇÃO

Antes de partir para as questões objetivas que sustentam a pesquisa, gostaria de contextualizar o que me motivou particularmente a desenvolver este estudo. O meu vínculo com a alimentação é antiga, começa muito antes de ingressar na carreira de pedagoga. Assim como em muitos de nós, senão todos, as memórias mais marcantes que constituem quem sou estão atreladas à comida e ao comer. A conexão com minha família e minha comunidade sempre se sustentou a partir do ato de cozinhar e partilhar uma refeição, logo, há em mim um modo de ser diretamente condicionado a encontrar na alimentação e nos seus fenômenos o significado para diversas esferas da vida. Na escola, também tinha a hora de comer. Infelizmente, as memórias destes momentos não são tão boas, pois evidenciam um tempo educacional diferente do que faço parte hoje, enquanto pedagoga.

Minha experiência em escolas como professora (ainda que como estagiária) iniciou cedo, ingressando no Curso Normal, conhecido como Magistério. Lembro que minha primeira experiência prática como professora, aos quatorze anos, em uma atividade do Magistério, foi para desenvolver um projeto com crianças de três e quatro anos. O tema do projeto foi “alimentação e culinária”. Em mim, já haviam conexões, pensamentos, preocupações e curiosidades sobre as vivências alimentares na escola, e de como essas vivências também constroem parte da nossa subjetividade.

¹ Ao longo deste texto, utilizo o termo *professora* para me referir à profissional docente. Essa é uma escolha pessoal de escrita, considerando que a docência na Educação Infantil é majoritariamente ocupada por mulheres, a quem este trabalho também se dirige. Entendo que essa forma de nomeação pode contribuir para que as futuras professoras-leitoras se sintam convocadas e reconhecidas nas páginas que se seguem.

Estas conexões, pensamentos, preocupações e curiosidades permanecem me acompanhando por todo o trajeto na educação e, em suma, na Educação Infantil. Inspiram em mim a constituição de um modo de “fazer pedagógico” sensível, responsivo, que me pertence. Acredito ser esta intensidade que me conduz a pensar que a alimentação das crianças na escola merece ser revisitada ordinariamente pela pedagogia na qualidade de campo de produção de conhecimento.

Na graduação, como bolsista de Iniciação Científica no grupo “Mediações Pedagógicas e Cidadania”, coordenado pelo prof. Dr. Danilo Streck, é-me revelado novos olhares em torno da alimentação enquanto atividade humana e não humana, pontos de vista que ainda não havia percebido. Ao pesquisar sobre processos educativos e pedagogias participativas na América Latina, conheci realidades em que o alimentar-se está pautado em noções complexas do conhecimento de si e do coletivo simultaneamente, uma visão holística que conecta todos os seres e elementos pertencentes à Terra a partir da alimentação. Além disso, pude compreender que comer é um ato político, ético, social e cultural, pois a comida possui um histórico dentro da humanidade e em seu desenvolvimento ao longo do tempo, nas transformações que aconteceram e continuam a acontecer, bem como em cada pessoa que faz parte deste todo.

Na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O alimentar-se como ato educativo na Educação Infantil: uma perspectiva intercultural”, orientada pelo professor Paulo Fochi, para aquisição do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolvi uma investigação acerca das vivências alimentares proporcionadas às crianças nas creches e pré-escolas do Brasil em nível normativo. Para isso, realizei um processo de análise documental explorando quatro documentos curriculares de diferentes instâncias, a fim de identificar e explorar os postulados que estas normativas apresentam em torno da oferta dos momentos de alimentação para bebês e crianças no âmbito da escola, bem como se estão de alguma forma articulados aos preceitos da interculturalidade.

Como resultados deste estudo, constatei que cada documento curricular analisado, conforme sua abrangência e foco discursivo, pensam os momentos de alimentação como experiências de aprendizagem e, sendo parte de uma proposta pedagógica intencionalmente planejada, configuram-se como uma vivência intercultural. Para isso, apropriei-me de alguns conceitos e concepções indispensáveis para conjecturar o trabalho educativo na Educação Infantil, tais como cuidado, currículo e infância, experiência, cotidiano e mediação pedagógica.

Sendo professora de Educação Infantil, mais uma vez esta temática ganha destaque na formulação da minha prática pedagógica. Entendo que na creche e na pré-escola, os momentos de alimentação são eixos que situam a jornada educativa das crianças. Inclusive, é a partir desta vivência que as crianças se organizam corporal e temporalmente. O momento de comer pode proporcionar um ambiente potente que estimula e valora as dimensões sociais, culturais e psíquicas da comida, ou pode ser um tempo-espço inóspito, apenas para manutenção de normas que esterilizam as experiências alimentares. Cavalini e Tedeschi (2015, p. 20) afirmam que

Na convicção de que a comida ajuda a definir a identidade cultural e pedagógica de nossas instituições e coloca à prova a sua capacidade de acolher as provocações da contemporaneidade, projetamos percursos de reflexão sobre os novos saberes da ciência gastronômica e sobre os novos modelos alimentares interculturais.

Ingressando no mestrado em Educação, contando novamente com a orientação do professor Paulo, procurei maneiras de dar continuidade ao meu estudo da graduação em torno da alimentação, articulando este processo à minha experiência como professora de Educação Infantil. Nesta busca, compreendi que o melhor caminho para elaborar uma pesquisa sólida que dialoga tanto com o campo científico, quanto com as professoras de Educação Infantil, seria entender a comida dentro de sua dimensão cotidiana e pedagógica.

Esta constatação veio, em primeiro lugar, por fazer parte do Curió², um grupo de pesquisa que vê, nas pedagogias participativas, a consolidação da prática pedagógica pautada na vida cotidiana. Junto à isso, sou professora em uma rede municipal de educação que se apropria desta mesma perspectiva pedagógica - as pedagogias participativas - apoiada na abordagem do OBECI - Observatório da Cultura Infantil³, para desenvolver sua proposta, ou seja, acabo por experimentar e elaborar diariamente, através da minha atuação, esta prática que valora a vida cotidiana na escola.

² O Curió - Grupo de Pesquisa é coordenado pelo professor Paulo Fochi e constituído por pesquisadores de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Nos interessamos pelas pesquisas no campo da pedagogia, sobre cotidiano pedagógico no âmbito da Educação infantil, produzindo reflexões para a formação de professores e desenvolvendo pesquisas e produção de conhecimento a respeito de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em contextos de vida coletiva.

³ O Observatório da Cultura Infantil - OBECI, fundado e coordenado pelo professor Paulo Fochi, é uma comunidade de inovação, pesquisa e de apoio ao desenvolvimento profissional. Esta comunidade é composta por escolas - públicas e privadas - e assessoras pedagógicas de algumas cidades do Rio Grande do Sul, e visa a reflexão e a transformação dos contextos educativos. O foco central do trabalho do OBECI (que desde 2025 se caracteriza como um Instituto) está na investigação do cotidiano pedagógico, gerando transformações da prática pedagógica de professoras e gestoras da Educação Infantil, no intuito de efetivar, na ação educativa, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Assim, o Instituto OBECI consolidou uma abordagem pedagógica participativa e brasileira, que inspira práticas em diversas instituições de Educação Infantil.

Além disso, olhando para a comida como objeto de estudo, identifiquei a partir de Amon (2014) que existem dois modos de compreender a alimentação e sua relação com o humano: por meio das *narrativas históricas da comida*, em que se concentram as noções macro da comida, em seus aspectos políticos, éticos, econômicos, ambientais, e são importantes pontos a serem considerados quando se fala em alimentação, inclusive na escola; e por meio das *narrativas cotidianas da comida*, que trata das pequenices do comer, do que está na ordem do cotidiano, “[...] dos detalhes alimentares da vida diária, em fatos diversos relacionados à comida, tais como o preparo e oferecimento, as receitas, a louça, a decoração do ambiente, as conversas à mesa, etc., cujos significados são compartilhados por uma comunidade [...]” (Amon, 2014, p. 85).

Logo, ao ler e ponderar as ideias de Amon (2014)⁴ sobre o viés cotidiano da comida, senti-me instigada pela possibilidade de empregá-las nesta pesquisa. A autora explica que procurou distanciar-se dos fatores mais abarcantes, isto é, dos grandes debates socioeconômicos, políticos e ambientais, ao desenvolver seu estudo, considerando que “[...] essas explicações correm o risco de gerar uma abstração tão grande, que as pessoas não conseguem mais encontrar profundidade nos detalhes do conhecimento cotidiano e das suas práticas [...]” (Amon, 2014, p. 113). Assim, o esforço dela foi em debruçar-se na minúcia da relação humano-comida e das práticas sociais e culturais da alimentação a fim de significá-la para o sujeito e, só então, situá-la em um determinado cenário macropolítico, não o contrário.

Sendo assim, este encontro teórico-epistemológico entre a concepção de vida cotidiana na Educação Infantil (Fochi, 2019) e o conceito de narrativa cotidiana da comida (Amon, 2014) foi um dos processos que conduziu esta investigação até à circunscrição temática que aqui se apresenta.

Em complemento à isso, outro encontro que colaborou com a construção da gênese desta pesquisa foi com concepção de *narrativa*, que acabou sendo acolhida como alicerce de todo o processo investigativo. Sobre isso, Bruner (2001) diferencia o modo de pensamento *paradigmático* do modo *narrativo* de apreender a realidade. O autor argumenta que, no primeiro, há a necessidade de evidências e comprovação lógico-científica, mas essa “[...] certamente não é

⁴ Embora a questão central da obra aqui citada - *Psicologia social da comida* (2014) - esteja envolta nas bases da psicologia social, o modo como realizei a leitura e a interpretação das ideias presentes no livro foi perspectivado pela pedagogia, e acolhendo-as de maneira que fazem sentido para o contexto das experiências alimentares das crianças na Educação Infantil. Por meio de reflexões realizadas junto ao meu orientador, entendemos que, tanto a noção de “narrativa da comida” quanto de “cotidianidade da comida”, podem contribuir para discussões empregadas dentro da pedagogia, certamente fazendo o filtro necessário para que os diferentes campos, psicologia e pedagogia, sejam convergentes.

a única maneira de se entender o mundo” (Bruner, 2001, p. 127). Por isso, o segundo modo trata “[...] de questões que precisam de uma história. E as histórias precisam de uma ideia sobre os encontros humanos, pressupostos sobre se os protagonistas se entendem, concepções sobre os padrões normativos” (Bruner, 2001, p. 127). Assim, o modo narrativo de pensamento não é mera descrição de detalhes dos acontecimentos, mas trata de criar uma realidade para si e compartilhar esta realidade por meio do ato de narrar, considerando que esta é uma ação presumidamente coletiva (Bruner, 2001).

Em diálogo com esta ideia, Amon (2014, p. 84) estabelece que a comida narra, ou seja, “tem uma dimensão comunicativa” que conta sobre gostos, percepções, ideologias, identidades pessoais e coletivas. Nas experiências cotidianas, cada alimento, preparo, espaço, ritual e saber carrega em si uma narrativa, que conta a história de uma pessoa, de uma comunidade e mesmo da humanidade como um todo. Mas é pela sua capacidade narrativa que a comida se consolida através do tempo e colabora na constituição da nossa subjetividade.

Neste caminho, identifiquei a potência de elaborar uma pesquisa que se apropria de narrativas do cotidiano pedagógico em torno das práticas alimentares presentes na escola para discutir sobre a dimensão pedagógica da alimentação, e, com isso, levantar um debate importante e eventualmente esquecido, que é a importância dos momentos de alimentação na Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em sua experiência de compreender seu entorno e tornar-se parte da própria cultura.

São estes diferentes vieses e problematizações que contextualizam minha escolha por este tema de pesquisa, em especial por perceber continuamente, tanto na escola em que atuo como professora quanto no Programa de Pós Graduação em Educação em que estou mestranda, que é imprescindível que a pedagogia se ocupe cada vez mais com pesquisas em torno da alimentação na escola, contribuindo assim com a realidade educativa e na construção de uma escola mais acolhedora e comprometida com a formação humana das crianças.

1.2 DA INQUIETAÇÃO À INVESTIGAÇÃO: OS PILARES DA PESQUISA

Considerando os alicerces acima expostos em torno da vida cotidiana na Educação Infantil, da comida como constituinte da subjetividade humana e da narrativa como modo de pensar e apreender a realidade, apresento a seguinte problemática como central desta

investigação: que narrativas emergem da relação criança-comida-adulto no cotidiano da escola de Educação Infantil?

Antes de seguir para os objetivos, cabe explicar o porquê a relação em foco é triádica, *criança-comida-adulto*. Para fazer esta escolha, realizei o exercício de refletir sobre como acontece um momento de alimentação nas escolas de Educação Infantil. O alimentar-se, em um espaço institucional, acontece intermediado por um ou mais adultos, professoras, apoiadoras e cozinheiras. Para tanto, cada qual assume seu papel e o desempenha baseado no que postula a instituição, a partir de sua organização global, e desde um lugar onde habitam suas crenças, costumes e emoções, que surgem de suas próprias vivências com o alimento, que outrora foram intermediadas pelos adultos do seu convívio, digamos que em uma cadeia de relações e condutas.

Isto é, na escola de Educação Infantil, há a presença do adulto continuamente junto das crianças, ainda mais nos momentos de alimentação, em que a criança vai progressivamente se apropriando dos gestos, consignas, objetos e dinâmicas referentes à esta atividade humana básica. É certo que, cada vez mais, tem se colocado em pauta os arranjos de intervenção do adulto nos processos de aprendizagem das crianças, uma mobilização necessária que caminha para vários lados, de acordo com as convicções pedagógicas dos seus respectivos atores e da imagem de criança que criam para si.

A problematização da relação adulto-criança na Educação Infantil para Fochi (2019) começa quando contestamos comportamentos socialmente estabelecidos que ferem a dignidade da criança e a tornam mero objeto da vaidade adulta. “É uma imagem de criança que não sente, que não pensa, que não é, que não ascendeu à categoria do humano, e, por isso, autoriza-se esse tipo de relação [...]”, alerta Fochi (2019, p. 303), na denúncia da hostilidade presente em muitas atitudes do adulto sob a criança que ele mesmo deveria proteger.

Em contraponto, Fochi (2019) expõe novos horizontes para essa relação, em especial das professoras para com as crianças, visto que “[...] escolher o respeito como via da relação com as crianças, além de ser ético, é um ato revolucionário em tempos de tamanha austeridade frente ao outro” (Fochi, 2019, p. 304). O autor propõe que: (i) devemos acolher o universo da criança, com seu modo próprio de ler o mundo e intervir nele; (ii) não devemos criar uma relação de dependência com a criança, mas também não abandoná-la em suas necessidades; e (iii) devemos reconhecer a interação como central na experiência educativa, o que permite, de acordo com o

tipo de pedagogia que orienta esta interação, reposicionar o lugar do adulto e da criança na relação educativa.

É possível visualizar cada um destes três pontos no que tange aos momentos de alimentação na escola, pois estes caminhos reflexivos levam a um agir para e com as crianças, em prol delas, no atendimento de suas necessidades, nos desafios vivenciados ao construírem sua identidade e sua independência.

Como hipótese, penso que os três elementos da relação criança-comida-adulto ocupam um espaço próprio nos momentos de alimentação, e acredito ser assertivo considerá-los como parte de um mesmo processo educativo. Se fosse considerado, por exemplo, só na relação criança-comida, em algum momento surgiriam demandas que provém do nível de intervenção do adulto neste encadeamento relacional, quais são estas intervenções, os gestos ante à criança e à comida, as ideologias que emergem da própria concepção sobre o alimentar-se, a intenção pedagógica que investe nestes momentos do cotidiano, dentre tantas outras ordens que acabaram se manifestando no decorrer desta pesquisa.

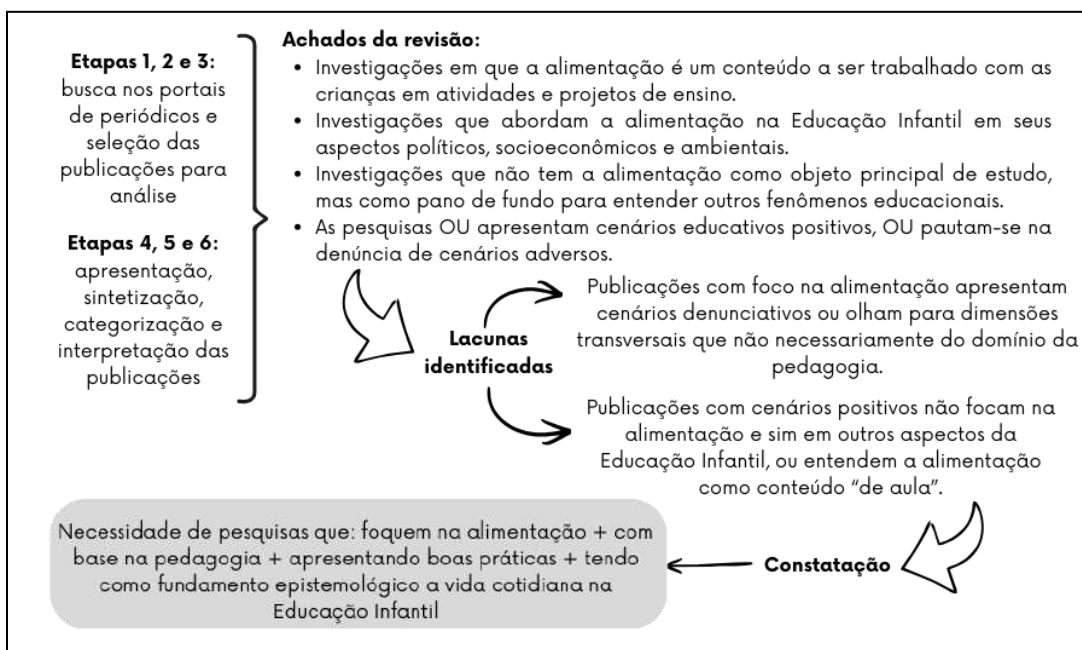
Após evidenciar as particularidades da problemática, mostra-se importante redigir o objetivo geral que condensa o grande propósito da pesquisa, alicerçado tanto na problemática quanto nos pressupostos teóricos que são a lente interpretativa para estudar o fenômeno em questão. Tal objetivo é **investigar as narrativas da relação triádica criança-comida-adulto que são produzidas no cotidiano da Educação Infantil**. Ainda, apresentam-se os seguintes objetivos específicos, que ramificam o objetivo macro, para que seja contemplado em seus pormenores:

- a) Mapear a produção sobre a temática no campo da educação, para identificar lacunas e possibilidades de contribuição científico-pedagógica.
- b) Ampliar conhecimentos sobre a dimensão narrativa da comida, seus aspectos relacionais e sociais, em especial sob o prisma da cultura da infância.
- c) Compreender em que medida as narrativas que emergem no cotidiano da escola a respeito da comida subjetivam a identidade das crianças.
- d) Compreender como as crianças constroem, em sua jornada na escola, suas relações com a comida.
- e) Identificar as ações pedagógicas que inferem nas experiências alimentares das crianças.

- f) Contribuir para a construção de saberes pedagógicos no que tange à alimentação das crianças na escola de Educação Infantil.

Para auxiliar na elaboração da problemática e dos objetivos gerais e específicos, tão como no intuito de circunscrever esta pesquisa, realizei um processo de revisão bibliográfica através do método da *revisão integrativa*⁵. Este é um modo, dentre muitos, de mapear o campo científico por meio de um processo gradual de busca, leitura e interpretação das publicações relativas ao tema da investigação (Botelho, Cunha e Macedo, 2011), ao qual temos adotado no Curió como um procedimento que garante uma análise sistemática e com densidade científica. Este processo expõe o que já foi produzido sobre o tema na comunidade científica, assim como visibiliza possíveis lacunas que podem ser um caminho de pesquisa ainda pouco explorado.

Figura 1 - Resumo da revisão integrativa



Fonte: elaborado pela autora.

Além destes elementos - problemática, objetivos e revisão integrativa - apresento a seguir os pilares metodológico da pesquisa. Primeiro, que essa pesquisa se enquadra na **Abordagem qualitativa**. Diferentemente das pesquisas quantitativas que, conforme Bogdan e

⁵ O processo completo da revisão integrativa está disponível no apêndice um, ao final do documento. Em diálogo com meu orientador, percebemos que a revisão integrativa já foi lida e avaliada pela banca de qualificação do projeto de pesquisa, sofrendo pouquíssimas alterações desde então. Por isso, pensamos ser mais favorável a leitura da dissertação final sem a extensão completa do texto.

Biklen (1994), limitam-se a recolher dados e, por meio deles, prognosticar o comportamento humano ou os fenômenos sociais e naturais, as pesquisas qualitativas mantêm uma postura de compreender estes fenômenos e os sujeitos que estão atrelados a ele, em especial daqueles que, em algum momento, foram desprezados pelo campo científico.

Além da abordagem, pontuo que esta será uma **pesquisa pedagógica**. Assim como evidenciado na revisão integrativa do tema, não há muitas pesquisas que foram desenvolvidas tendo a pedagogia como base teórica e epistemológica, e aquelas que tem, não focam na alimentação, mas em temas paralelos. Por isso, esta pesquisa foi produzida nos domínios da pedagogia, entendendo-a como o campo de conhecimento que sustenta o trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

O método elencado foi o **estudo de caso**, que permite um olhar aprofundado sobre uma situação singular, buscando compreendê-la a partir do contexto em que se constitui, em seu tempo, em seu espaço e nas relações que a sustentam (Yin, 2015; Stake, 1999; Bogdan; Biklen, 1994). Para este estudo de caso, realizei a produção de dados empíricos em minha própria turma - na faixa etária de três anos - de atuação em 2025, como professora na EMEI Negrinho do Pastoreio que faz parte da RME/NH. Utilizei como fonte de evidência o diário de campo virtual, que contém as narrativas identificadas através da observação participante da turma, o processo documental da turma, produzido por mim, que narra a jornada educativa das crianças e as intervenções da professora.

Ainda, saliento que o eixo reflexivo está no **compartilhamento de boas práticas**. Esta não é uma definição exclusivamente metodológica, mas uma escolha que permeia todo o processo investigativo. No Curió, “[...] temos nos ocupado de fazer uma jornada de pesquisas que auxiliem a sistematizar boas práticas e a circular um conhecimento que dê boas pistas aos professores e professoras” (Fochi, 2024, p. 8). Por isso, na contramão de uma pesquisa que apenas evidencia as fragilidades de um contexto educativo, esta se produziu numa lógica de partilha que contribui com este contexto e vê os caminhos possíveis para a concretização de uma educação de qualidade para as crianças.

Todas as especificações acima são sustentadas em um modo de fazer pesquisa que está progressivamente sendo construído pelo Curió. Este encontro com a tradição científica construída por um grupo de pesquisa é defendido por Yin (2015), que aconselha que as decisões

de cunho metodológico façam parte desta tradição e ajudem a construir este aparato teórico que define a constituição de uma comunidade científica.

Por fim, estabeleço que esta investigação inscreve-se no campo da pedagogia, compreendida aqui não como derivada de outra área, mas como um campo científico próprio, dotado de objetos de estudo, linguagem e racionalidade específicos. Apoiada em Oliveira-Formosinho (2007) e Fochi (2019), parto da concepção de pedagogia como ciência praxiológica, isto é, uma ciência que produz saberes que se constituem na e sobre a ação educativa situada, interrogando-a, interpretando-a e reconstruindo-a por meio da permanente articulação da teoria com a prática, sustentada por um sistema de valores. Assim, é nesse horizonte epistemológico que esta pesquisa se desenvolve: como produção de conhecimento pedagógico, ancorado na experiência concreta da Educação Infantil e comprometido com a compreensão e qualificação da ação educativa.

A seguir, explico a organização textual desta dissertação. No **primeiro capítulo**, apresento o recorte do tema de pesquisa, a justificativa, os conceitos fundantes, e indica a problemática, os objetivos - geral e específicos - e a direção metodológica

Já o **segundo capítulo**, apresento o embasamento teórico no que tange a alimentação enquanto fenômeno humano. Para tentar dar conta da complexidade do tema em questão, proponho uma sumarização que elucubra as dimensões da alimentação, dos diferentes modos de se relacionar com a comida, tais quais: a história da alimentação; a história da alimentação brasileira; semânticas da alimentação; a dimensão psíquica e simbólica da comida; o aspecto coletivo, ritualístico e transgeracional do ato de comer; os encontros e desencontros da gastronomia e da culinária; as bases da nutrição; os impasses da alimentação na globalização neoliberal; a alimentação como um pressuposto político e ideológico; por fim, a dimensão comunicativa da comida e sua natureza narrativa.

O **terceiro capítulo** trata-se da segunda parte do embasamento teórico da pesquisa, agora abordando a pedagogia da comida, utilizando como aporte alguns autores, tais como Goldschmied e Jackson (2006), Cavallini e Tedeschi (2015) e Fochi (2023). Para poder trazer a pedagogia da comida, abranjo alguns aspectos importantes para sustentar um estudo pedagógico, tais como a concepção de criança, infância e currículo, o conceito de vida cotidiana e de aprendizagem. Outro ponto relevante para a dimensão pedagógica da comida é o campo

alimentar como uma responsabilidade estatal e educacional, por isso, trago o histórico do Plano Nacional de Alimentação Escolar e suas disposições legais para as escolas no Brasil

No quarto capítulo, explico o processo de construção metodológica da pesquisa, tal como a escolha pela abordagem qualitativa, pelo método do estudo de caso, pelo delineamento da pesquisa pedagógica, pelo procedimento de análise do diário de campo virtual e do processo documental da turma. Apresenta também o contexto no qual a produção dos dados aconteceu, a RME/NH, a EMEI Negrinho do Pastoreio e a Faixa Etária 3 - turma participante da pesquisa a qual fui professora em 2025. Além disso, abrange as potencialidades e desafios de uma professora pesquisando a própria prática em contexto escolar, assim como explora os procedimentos éticos adotados na investigação.

O quinto capítulo apresenta o processo de análise em si, apresentando o cotidiano pedagógico da turma pesquisada em relação às suas experiências alimentares. Se subdivide em três partes: a primeira focando na relação da criança com a comida; a segunda abordando o papel da professora na organização dos momentos de alimentação; e a terceira trazendo discussões sobre a comida enquanto mediadora de cultura no espaço da escola.

Por fim, **no sexto capítulo**, como conclusão, retomo os principais achados da pesquisa, apontando para como ela pode contribuir com a prática de professoras e pesquisadoras da área da Educação Infantil.

2 AS MÚLTIPLAS FACES DA COMIDA E DO COMER NA SOCIEDADE

“O Universo nada significa sem a vida, e tudo o que vive se alimenta”.

Jean Brillat-Savarin - A fisiologia do gosto

Este trecho de Brillat-Savarin (1995, p. 21) traduz a importância que a comida possui na constituição do humano e da humanidade. Os animais, as plantas, os microrganismos, os astros e outras matérias do cosmos, todos se alimentam, nem que seja da luz, do ar. O que difere os seres humanos destes seres e elementos é a construção de significados, que permite a ingestão de calorias para manutenção do corpo, e possibilita a designação de valor ao que está se ingerindo para a manutenção da alma.

A comida não é, por si só, algo. É porque nós nos relacionamos com ela, desde os primórdios da nossa existência. Se outrora foi apenas um meio de subsistência, foi porque entendíamos a vida apenas como sobrevivência. Em outra época ainda, se foi moeda de troca, foi porque vimos na comida um preço. Ou seja, a comida é o que fazemos dela, não que estejamos acima dela - talvez sim, em nosso imaginário. Estamos ao seu lado, em um vínculo cíclico entre humano e natureza, ambas partes de um mesmo organismo.

Na tentativa de compreender mais a fundo a alimentação e a matéria da comida, os próximos subcapítulos estarão voltados a uma sumarização das faces do alimento na vida humana. Cada tópico abrangerá uma destas faces, às vezes unificada, outras vezes vinculando duas ou mais. Senti a necessidade de construir esta sumarização, em primeiro lugar, para olhar de modo mais profundo para as diferentes partes a alimentação humana, entretanto, sem presumir que estas partes se desenvolvem de forma isolada.

Conforme Amon (2014), o paradoxo de ramificar um fenômeno mesmo assumindo que suas partes não fazem sentido umas sem as outras pode ser suavizado quando ele passa a ser encarado como *thema*⁶. A autora explica que *thema* “[...] são antinomias do pensamento do senso comum, não pensadas como categorias estáticas [...], mas como categorias relacionais, em que o sentido de uma é dado na relação com a outra [...]” (Amon, 2014, p. 42). Logo, uma corrente de

⁶ Este termo, que para de Amon (2014) é um pressuposto conceitual produzido na sua pesquisa, é um dos conceitos da Teoria das Representações Sociais, que é um paradigma epistemológico da Psicologia que rompe com as vertentes clássicas deste campo de estudo, pois apresenta as *representações* como o mecanismo humano para abstrair o mundo à sua volta, e compreendem-nas como *sociais* porque este mundo a ser abstraído não é homogêneo, mas relacional e compartilhado por inúmeros indivíduos (Rocha, 2014).

pensamento não anula a outra, mas a complementa, pois são codependentes.

Para ilustrar, Amon (2014) traz para análise um *thema* dentro do eixo da alimentação, que é “o comestível e o não comestível”. Ela exemplifica que, em certos países, alguns tipos de carne são comestíveis (como de cavalo, coelho, rã...), já em outros países, não são comestíveis, e, com base neste contrassenso, questiona este estado variável das coisas e dos pensamentos, “[...] porque nós não consumimos tudo o que é biologicamente comestível?” (Amon, 2014, p. 44). A resposta está nas representações sociais que cada grupo vai produzir sobre a própria prática alimentar.

O segundo motivo que evidencia a necessidade desta sumarização faz parte de um “dar-se-conta” que me ocorre enquanto escrevo esta pesquisa. Ao desenvolver uma investigação na área da pedagogia, presume-se por obviedade que terá um cunho pedagógico. Contudo, a alimentação não é um objeto ou fenômeno absoluto da pedagogia, e sim humano, está horizontalmente atravessado entre as inúmeras linhas de pensamento que lhe cabem. É diferente de “didática”, por exemplo, que é um objeto de conhecimento da pedagogia. A alimentação não está neste domínio, mesmo que possamos - e devemos - estudá-la também a partir da pedagogia.

Logo, quando realizamos uma pesquisa sobre a alimentação das crianças na escola de Educação Infantil, precisamos situá-la, de início, enquanto fenômeno independente, que existe antes da pedagogia e além dela, para que esteja contextualizada epistemologicamente e faça sentido dentro deste campo específico de pesquisa. Para tanto, os próximos tópicos se debruçarão nestes diferentes formatos e qualidades na qual a comida se configura em nossa sociedade, hoje e através do tempo, estando configurados ponto a ponto como uma espécie de sumário, em uma tentativa - já sabida insuficiente - de contemplar a complexidade da comida e do ato de comer⁷.

2.1 A COMIDA É HISTÓRICA

Não é por acaso que, quando se quer conhecer a história de um lugar ou de um povo, averíguam-se seus hábitos alimentares no decorrer do tempo. Por isso, torna-se difícil definir a história da alimentação, dada a variedade de modos de vida que os diferentes grupos desenvolveram ao longo do tempo. Ainda assim, é possível conhecer alguns aspectos da relação

⁷ Propositamente, decidi por não arguir nesta sumarização a dimensão pedagógica da comida, pois, tratando-se este projeto de uma investigação pedagógica, tal aspecto terá um capítulo próprio, com mais espaço para ser desenvolvido.

humano-alimento, que atuam como demarcadores das eras e idades da humanidade.

Conforme Williot e Fumey (2023), muito da organização de vida dos seres humanos na pré-história⁸ - moradia, composição familiar, arte, linguagem - deu-se em função da evolução dos hábitos alimentares destes grupos. A domesticação de plantas, movimento que antecede a concepção da agricultura, por exemplo, é o fator que muitos historiadores acreditam ser responsável pela sedentarização, etapa importante da evolução humana. Depois das plantas, veio a domesticação da carne, que deixou de ser caça selvagem e passou a se fazer na criação de animais. Acredita-se, inclusive, que o domínio do fogo, que viabilizou o cozimento dos alimentos, em especial das proteínas, são um dos acontecimentos que auxiliaram na evolução do hominídeo.

Na Idade Antiga, a alimentação tornou-se instrumento de religiosidade. Entre o sacrifício de animais, que acompanhou a domesticação da carne, até a proibição e concessão de consumir certos tipos de alimento, o ser humano foi conectando o alimento ao seu eu subjetivo, transcendendo a ação de comer da ordem da subsistência e incluindo-a nos ritos que aproximam o humano à sua divindade, a quem projeta a razão da própria existência (Williot, Fumey, 2023).

O ato de comercializar alimentos também iniciou na Antiguidade, quando os grupos foram dominando o cultivo de cereais e, no intuito de conservá-los, criaram a fermentação que deu origem ao pão. Assim, foram surgindo algumas profissões, como padeiros e açougueiros. Nesta mesma época, cada vez mais a comida era vista como mediadora de status social, na qual a realeza vivia de grandes banquetes preparado por empregados, e os plebeus lutavam para sobreviver com o pouco alimento que conseguiam comprar ou cultivar (Williot, Fumey, 2023).

A industrialização da alimentação, que parte do potencial comercial encontrado no alimento no decorrer da Idade Média, se fortalece na Modernidade, com a implantação de engenhos, refinarias e destilarias. As grandes empresas são edificadas e, com o processo de implementação do comércio internacional, vão se ampliando para produzir em larga escala e exportar diferentes tipos de alimentos, e é aqui que grandes multinacionais do ramo alimentício crescem rapidamente⁹, tanto que acabam por ser as mantenedoras das movimentações econômicas de seus países-sede (Williot, Fumey, 2023).

⁸ Ainda que se compreenda que, nos últimos movimentos de estudos no campo da História, tem se questionado o termo “pré-história”, neste trabalho decido por utilizar tal expressão que refere-se ao período inicial da história da humanidade, conforme os autores supracitados.

⁹ Alguns exemplos trazidos pelos autores fazem parte da nossa rotina alimentar, como Nestlé, Pepsico, Kellogg's, Coca-Cola e Unilever (Williot, Fumey, 2023).

No século XIX, comerciantes de vários lugares do mundo aprimoraram os processos de conservação, tanto com o alimento em específico, quanto com o recipiente que será acondicionado. A ascensão destas empresas acontece com a demanda que emerge da militarização, já que os exércitos necessitam de alimentos duráveis e de fácil armazenamento e consumo, estendendo-se aos civis após a Primeira Guerra Mundial com o apoio dos laboratórios, que trabalhavam na busca por recipientes mais salubres e modos de conservação mais eficientes (Williot, Fumey, 2023).

Com o avanço da tecnologia, avançam também os modos de industrializar os alimentos. Neste movimento, a engenharia e a microbiologia são áreas importantes que auxiliam no crescimento da produção de alimentos via indústria (Williot, Fumey, 2023). De lá para cá, são inúmeros os processamentos descobertos e sofisticados pelo mercado, como a pasteurização, a conservação, a esterilização, sistemas estes que agem na sanitização dos alimentos, bem como a criação de componentes químicos que prolongam a vida útil do alimento ou agem como melhoradores de sabor e aroma. Até os próprios agrotóxicos utilizados nas lavouras e hormônios para o hiperdesenvolvimento dos animais do mercado pecuarista são produtos desta era, que quer produzir em maior quantidade e menos tempo, independente do quanto isso custe à nível de saúde e bem-estar global¹⁰.

2.2 A COMIDA É BRASILEIRA

Os povos originários¹¹ no Brasil estiveram espalhados por todos os cantos do país, vivendo das mais diversas maneiras e alimentando-se de acordo com as condições geográficas e ecológicas da sua localidade. No centro das matas, havia o consumo dos variados frutos provenientes da flora diversificada e a caça de animais de médio porte. Nas planícies, predominavam os frutos, muitas raízes e animais de pequena estatura. Nas costas litorâneas, o alimento era extraído em suprasumo do mar (Ornellas, 2008).

¹⁰ É importante citar que, acima, passei brevemente por um histórico da alimentação na história da humanidade, com um olhar voltado à cultura e geografia ocidental. Compreendo que há toda uma história da alimentação que remete ao Oriente e sua forma particular de compreender a vida e, por consequência, a alimentação humana.

¹¹ De acordo com o “Glossário de Conceitos e Termos Fundamentais para a Pesquisa sobre Povos Originários e suas Infâncias no Brasil” produzido pelo Observatório dos Povos Originários e suas Infâncias (OPOInfâncias) da Universidade de Brasília, o conceito de “povos originários” é sinônimo ao conceito de “indígena”, ambos referindo-se à grupos “[...] de uma determinada região, que habitam o território desde tempos ancestrais, antes da chegada de populações colonizadoras ou estrangeiras” (Castro *et al*, 2024, p. 5).

A alimentação indígena estava diretamente atrelada às crenças específicas das comunidades, que encontravam na religiosidade uma forma de significar a conexão com a natureza e, como intermédio desta relação, estava o alimento que vinha direto da terra, do ar e da água. Muitas das histórias dos alimentos eram contadas por meio de lendas, como a lenda da mandioca - aipim, para nós no Sul - conhecida até hoje, dada a importância deste alimento para a cultura alimentar brasileira (Ornellas, 2008).

Um aspecto em comum de muitos povos originários do país foi o aproveitamento de todos os tipos de alimentos, de insetos a grandes mamíferos, de raízes a folhas e fungos. Tudo é alimento, e está conectado à grande trama existencial que não difere seres humanos dos seres não humanos. Assim, muitos tipos de alimentos faziam parte de rituais de cura e de adoração ao divino (Ornellas, 2008).

Alguns grupos organizavam-se de forma mais agreste, comendo apenas o que coletavam ou pequenas caças, ainda que em grupos, mantinham uma alimentação intuitiva. Outros, já dominavam processos de cultivo, secagem e moagem, inclusive na produção de utensílios específicos para tais processos. Um exemplo é o próprio aipim, que era colocado de molho em cochos, até soltar a casca, depois lavado e ralado, ora para fermentar e produzir tucupi, ora para secar e produzir farinha (Ornellas, 2008).

É certo que, com a chegada dos primeiros navios de Portugal em 1500, iniciaram-se lamentáveis segmentos de morte em massa e escravização dos indígenas, procedimento padrão dos “descobrimentos” ao redor do globo, que hoje já entendemos como invasões. Por isso a comida carrega em si esse aspecto plural, pois ela pode, inclusive, ser a materialização de fenômenos que mudaram a história da humanidade. A comida nem sempre retrata alegria e festa, neste caso, conta histórias de dor.

Com o fenômeno de invasão europeia nos continentes ao redor do mundo, a comida passou por um complexo processo de fusão, já que os portugueses, por exemplo, trouxeram suas referências alimentares que se mesclaram com as tradições dos povos originários. Mais tarde, com a escravização dos negros que foram trazidos do continente africano, mais variedade alimentar surgia e dava corpo à diversidade de alimentos e preparações (Ornellas, 2008).

Os sistemas de escravização constituídos no Brasil a partir do século XV estão fundamentalmente articulados ao alimento, visto que negros e indígenas eram colocados sob regime escravocata para o trabalho nos engenhos de cana de açúcar e nas lavouras. Este cenário

revela uma realidade bifurcada em dois extremos: fartura e fome. De um lado, os aristocratas com a mesa farta de tudo o que era produzido ou trocado (troçava-se açúcar, que era muito, por outros alimentos, como azeite e vinho). Do outro, pessoas escravizadas desfalecendo em sua própria desnutrição (Ornellas, 2008). É aqui que inicia a colonialidade alimentar, apontada por Josué de Castro como o resumo da fome no país (Bastos, 2022).

Um retrato desta dor, da qual a comida é testemunha, se dá, por exemplo, na fama nacional dos doces baianos, que surgiram a partir da sobra de açúcar de cana e da grande quantidade de coco na região. A cocada baiana, doce de dois ingredientes, era o que, por hora, conseguia-se produzir dos restos destinados aos escravizados, mas logo ganhou espaço nas casas dos senhores, que exigiam a preparação do doce por parte das mulheres negras que ali trabalhavam (Cascudo, 2011).

Vale indicar que a colonialidade alimentar refere-se ao sistema que produz uma “geopolítica alimentar e gastronômica” (Bastos, 2022, p. 346) que hierarquiza alimentos, sabores, técnicas, práticas, rituais, em que a realidade alimentar europeia é colocada como “boa” ou “correta”, em detrimento da diversidade de modos de comer e variedades de alimentos em outras partes do mundo.

Por um lado, é desenhada a colonialidade através dos padrões alimentares hegemônicos da Europa, internacionalizados e internalizados pelo sistema capitalista, enquanto detentora do conhecimento gastronômico legítimo. Por outro, o processo de decolonialidade faz alusão às memórias e aos patrimônios alimentares dos povos africanos e latino-americanos que resistem, até o presente, com os seus saberes acumulados (Bastos, 2022, p. 346).

Esta hierarquização das realidades alimentares gera a perda de autonomia das comunidades tradicionais que possuem uma cultura alimentar própria, fazendo um perverso movimento de, primeiro, desvalorizar o alimento em seu território e, depois, qualificá-lo como exótico para servir de mercadoria nas elites. Bastos (2022) usa como exemplo a quinoa, que, antes de ser um alimento tido como saudável e requintado, ganhando espaço nas prateleiras dos supermercados e nos restaurantes, foi marginalizado na região andina, lugar ao qual este alimento é amplamente consumido pelos seus povos originários.

Dando continuidade, passados mais de três séculos do Brasil Império, chegam ao país os primeiros imigrantes alemães, depois os imigrantes italianos e de outros lugares da Europa. Novas fusões foram se efetivando na forma de cozinhar, nos ingredientes utilizados e nos simbolismos das preparações. O excesso de carnes curadas, banha, massas e a ausência dos

alimentos *in natura* vai, pouco a pouco, atravessando a saúde dos brasileiros, que vão se fragilizando e perdendo seu traços originários de variedade alimentar e dieta à base de frutas, verduras e carnes frescas (Ornellas, 2008).

É no século XX que começam os estudos da área da medicina, nutrição e antropologia sobre a alimentação do brasileiro, dados da fome e da desnutrição, bem como da cultura alimentar construída por intermédio da incorporação de diferentes jeitos de comer, e dos inúmeros alimentos e temperos que cada grupo trouxe do lugar de onde veio (Ornellas, 2008).

Esta breve jornada pela história da alimentação - da humanidade como todo e no Brasil - tem a função de situar-nos dentro de um macrocenário que expõe um fato importante sobre a comida: alimentação é uma prática que está sempre em evolução, junto da humanidade, seja para melhor, seja para pior, dependendo de para onde andam seus indivíduos¹². Logo, não há verdades absolutas sobre o alimento, apenas uma realidade de um determinado tempo, em um determinado lugar.

O comer na contemporaneidade, desta forma, é um recorte da longa trajetória da relação humano-alimento, relação esta que existe desde sempre, está ao redor do tempo e não dentro dele. Parafraseando Brillat-Savarin (1995), não há vida sem comida, portanto, não há como dissociar a existência humana da alimentação humana.

Esta reflexão atua, inclusive, como parte da justificativa desta pesquisa, visto que o desejo do ser humano em aprofundar-se naquilo que é relativo à própria existência é uma forma de criar uma conexão mais intrínseca consigo mesmo, com a subjetividade do outro e com a vida social. Desta forma, pesquisar sobre a alimentação humana tem seu valor dentro e fora da universidade, e pesquisar sobre a alimentação das crianças é “cuidar dos começos” (Fochi, 2023), em uma cinesia que impulsiona a sociedade a garantir às crianças seu direito à dignidade, à cultura, à cidadania, à educação, dentre tantos outros.

2.3 A COMIDA É ALIMENTO - SEMÂNTICAS DA ALIMENTAÇÃO

Nos variados estudos antropológicos sobre a alimentação enquanto prática humana e social, fazem-se diferenciações entre alguns termos atrelados aos fenômenos alimentares. Uma

¹² É certo que a própria denominação de “pior” e “melhor” está fundamentada sob um ponto de vista específico. Um alimento pode ser bom em determinada realidade cultural e social, e ser condenado em outra.

destas diferenciações está nos termos *alimento* e *comida*, que, por vezes, associa-se a antinomias como razão-emoção, natureza-cultura, sujeito-objeto (Leonel, Menache, 2017). Para DaMatta (1983), o alimento é o elemento que é extraído da natureza para subsistência própria, já a comida é este mesmo alimento transformado pela cultura através dos processos culinários. Woortmann, K. (1986) também explica sobre isso, baseado nas variáveis de gênero na alimentação, aportando-se à diferenciação entre alimento e comida a partir dos termos *mantimento* e *comida*.

Comida opõe-se a mantimento, ao mesmo tempo que deriva dele. Mantimento é aquilo que, pelo processo culinário, se transforma em comida. De certa forma, são categorias que expressam a mesma "coisa" em momentos diferentes - antes e depois da transformação culinária - e de ângulos distintos - pela mediação do homem e pela mediação da mulher (Woortmann, K. 1986, p. 108).

Mais tarde, Woortmann, E. (2013, p. 14) reafirma, baseada na antinomia natureza-cultura, “[...] para que o alimento se torne comida, ele deve, via de regra, sofrer um processo de transformação qualitativo, realizando a passagem do plano da natureza para o da cultura, mediado pela via da culinária”, o que Lévi-Strauss (1968) apresenta como parte do processo de domesticação do fogo, que distingue o cru do cozido, sendo o cozimento o que modifica a relação com o alimento e transforma-o do seu estado natural para um estado cultural.

A distinção entre o cru e o cozido é alargado por Lévi-Strauss (2013) quando este traz seus escritos sobre a triangulação culinária: o cru, o cozido e o apodrecido. Nesta interpretação, o cru é o alimento, o cozido é o alimento cru transfigurado pelo processo cultural, e o apodrecido é o alimento transfigurado pelo processo natural. Lévi-Strauss (2013) também explicita que a definição do que é cru, cozido e apodrecido em cada realidade é variável, ou seja, não há determinações únicas sobre esta triangulação. A putrefação pode ser, em alguns lugares do mundo, uma técnica gastronômica para elevar o sabor dos alimentos. A dieta crudívora é uma escolha para pessoas que querem ter uma vida mais saudável. Cozer um alimento de tantas formas demonstra as preferências de uma cultura alimentar. Apesar dessa profusão de contextos e possibilidades, o fato é que a triangulação exposta por Lévi-Strauss (2013) serve para definir a compreensão díspar entre comida e alimento.

Deambulando de um autor clássico a outro, é possível perceber que o bifurcamento da existência humana entre natureza e cultura é a base para compreender como o ser humano constituiu-se como tal na sociedade ao longo do tempo, o que atualmente pode ser concebido de outros modos pelos diferentes estudiosos da antropologia, filosofia, história e psicologia. Amon (2014, p. 36) mesmo traz este alerta: “[...] a distinção entre alimento e comida pode ser

problemática, porque o seu pressuposto é relativo a um projeto específico, característico da Modernidade; e a dicotomia que está na base da distinção equivale a um tipo particular de ontologia e cosmovisão [...]”. Tal pensamento segue-se de vários exemplos de estudos que desvendaram uma percepção mais global da relação humano-alimento, na qual os nomes não diferenciam o natural do cultural, e as vivências alimentares são vistas em sua integridade coletiva e particular.

Um destes exemplos são as práticas e crenças alimentares de um grupo de pescadores da Malásia (Carsten, 1995 *apud* Amon, 2014), que atribuem à comida as dimensões de tornar-se pessoa e tornar-se parente dentro da comunidade. As relações parentais se dão nas dimensões sanguíneas, de moradia e de alimentação. Para este grupo, o útero é a primeira casa de um bebê, que alimenta-se por meio da placenta e do sangue da mãe. Depois do nascimento, este mesmo alimento que vinha do sangue passa a vir do leite materno, e por este motivo as mulheres da comunidade amamentam umas aos filhos das outras, como uma forma de compartilhar sangue, que representa a conexão parental no ato de partilhar comida (leite materno). Ou seja, as dimensões biológicas e sociais da alimentação do feto e do bebê estão entrelaçadas, não há discriminação entre o racional e o simbólico, o que, retomando Amon (2014), apresenta uma forma específica de compreender a própria existência e o próprio cosmos. Para a autora, “[...] a comida é um fenômeno claro, simples e belo da relação intrínseca entre o elemento fornecido pela natureza e o produto da ação social humana” (Amon, 2014, p. 41).

Outra fonte para problematizar a antinomia alimento-comida como derivada de natureza-cultura, são as novas filosofias do pensamento que propõem uma existência ecológica entre os diferentes elementos humanos e não humanos. Dentre estas fontes, cito Philippe Descola¹³ e Ailton Krenak¹⁴, teóricos que se debruçam na produção de novos saberes sobre a relação entre o meio natural e o cultural na contemporaneidade e no período geológico que estamos vivendo atualmente, o Antropoceno.

Krenak (2021) apresenta críticas concretas sobre a realidade de consumo que a organização capitalista instaura na humanidade hoje, e, por meio disso, explica que o descolamento do ser humano à terra e ao meio natural é uma das perversidades deste fenômeno.

¹³ Filósofo e antropólogo francês, aluno sucessor de Claude Lévi-Strauss nos estudos antropológicos na relação humana com a cultura e com a natureza.

¹⁴ Ambientalista e filósofo brasileiro que dedica seus escritos em contar a história da sua comunidade tradicional indígena, os Krenak, como forma de inspirar uma nova conexão entre o ser humano e o meio natural.

Ao denunciar o mito da sustentabilidade, que é o discurso “verde” vendido pela realidade do consumo, Krenak (2021, p. 16) alerta que “[...] enquanto isso - enquanto o seu lobo não vem - fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade”. Pouco depois, ele continua: “[...] o Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência humana, a ideia do que é humano. O nosso apego à uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno” (Krenak, 2021, p. 58).

As reflexões deste autor trazem ideias efetivas sobre como contrapor a consciência humana na qual o ser humano - culturalizado - é diferente e superior ao meio natural, àquilo que é selvagem. É possível, inclusive, questionar que noção de humanidade foi construída ao longo do tempo pelos diferentes grupos (Krenak, 2021), quais noções perduraram, na força da violência, e quais estão sendo esquecidas por seu caráter não rentável.

Descola (2015), por sua vez, ao desenvolver uma vasta pesquisa antropológica com uma comunidade indígena da floresta amazônica equatoriana a partir de 1970, inspira-se na organização social destes sujeitos para propor um modo diferente de vislumbrar a noção de natureza-cultura. O autor evidencia que, nestes grupos, o social e o natural não se subdivide, mas fazem parte de uma lógica ecossistêmica de existência, em que humanos e não humanos vivem lado a lado, sem uma demanda disruptiva entre as espécies (Descola, 2015). Nas palavras de Descola, em entrevista: “[...] o que tento fazer é compreender como em outros sistemas culturais, aqui, por exemplo, na Amazônia, existem animais, vegetais, espíritos que formam certa espécie de sociedade. São sociedades coextensivas aos cosmos que nos impedem de distinguir a cultura de um lado, a natureza de outro” (Rodrigues, 2012).

Além disso, Descola (2015) promove uma discussão semelhante, que é a distinção etnocêntrica entre fisicalidade e interioridade. É nesta antinomia que o autor fortalece alguns princípios das teorias antropológicas contemporâneas, em que a separação do que é interno para o que é externo pode corroborar para uma posterior compreensão que difere o natural do cultural. Em tom de esperança, Descola (2015, p. 33) conclui sua explanação sobre a superação da dicotomia natureza-cultura:

Eu acho, resumidamente, que não existe necessidade de se presumir a existência de linhas falhas nessa rede de descontinuidades, em particular de uma que separaria o reino da natureza da morada das criaturas falantes; eu acho que, independente do quão útil essa divisão constitucional tenha sido para o alavancar das realizações modernas, ela já

ultrapassou sua eficiência moral e epistemológica e deve agora dar lugar para o que eu acredito que será um período novo e excitante de alterações políticas e intelectuais.

Esta incursão realizada em torno do paradoxo natureza e cultura faz-se importante pois é o suporte dialético necessário para afirmar que, ainda que muitos estudiosos tenham elaborado uma concepção que separa o conceito de alimento e comida, já existe um movimento de reforma que procura recolocar o humano - sujeito culturalizado - e o meio natural sob um mesmo domínio. Essas diferentes perspectivas não se anulam, mas se sucedem, e abrem espaço para que, nesta pesquisa, os termos comida/alimento e comer/alimentar-se sejam interpretados como parte de uma mesma óptica conceitual e interpretativa.

Tal ponto de vista, que configura-se também como um posicionamento investigativo, procura não distinguir o que é alimento daquilo que é comida, inclusive por não conceber que as dimensões deste objeto possam ser dissociáveis. Em outras palavras, a dimensão do alimento que me nutre não se desprende da dimensão do alimento que me constitui, que me sensibiliza com a vida. Por isso, assume-se alimento e comida como parte de uma mesma compreensão cosmológica do existir e significar esta mesma existência. Mesmo assim, encontro-me no limiar de uma mudança paradigmática, o que causa, nesta pesquisa inclusive, certa incidência em argumentações que possam fazer referência ao humano e a natureza separadamente, ou cultura e natureza em posições distintas. Trata-se de um processo, que deve ser respeitado e que será levado à cabo nesta pesquisa.

2.4 A COMIDA É PSÍQUICA E SIMBÓLICA

No contato com fontes teóricas de diferentes áreas de estudo, percebi que a dimensão psíquica da comida sustenta o caráter emocional que ela possui e que condiciona-se, em especial, pelos simbolismos criados no seio de uma comunidade, do que ela representa para aquelas pessoas, e de como estes símbolos - que consistem em convicções socioculturais - são perpassados de geração a geração.

Outra constatação foi que a melhor estratégia para explicar como acontece a produção de símbolos sobre a comida e como eles se difundem na sociedade é trazer exemplos, ao redor do mundo, destas representações simbólicas que sustentam um jeito específico de comer.

A psicanalista Luciana Saddi (2023) apresenta um pequeno histórico da relação humano-comida em seu teor psíquico, principalmente no tangente das noções de gênero e seus

encadeamentos na alimentação humana. Ela explica que, na antiguidade ocidental clássica, o humano via-se como sujeito, possuía concepções concretas sobre o bem-viver, o que gerava uma conexão reflexiva com a comida que não abria espaço à uma possível alienação. Já na Idade Média, a opção de refletir sobre estes aspectos não existia, pois quem definia o que se comia, quando e em que quantidade era a Igreja Católica medieval. A era vitoriana, em meados do século XVIII, foi tomada pelos estudos da Medicina, esta que coloca a mulher como sujeito mais frágil e doente, ideia esta que possui herança medieval. Os cuidados médicos com as mulheres aumentam e se difundem especialmente no que elas comem, desencadeando, assim, altos índices de mortalidade entre as mulheres. A medida que esta mulher descobre-se forte na contemporaneidade, ela é impelida por outra esfera que influencia diretamente a sua alimentação, que são as pressões estéticas e a elaboração visual de um corpo tido como ideal. Desta forma, o comer e a relação com a comida passa a se dar na insegurança alimentar destas mulheres, realidade esta que adentra o contexto atual de consumo, visto que, hoje, quem define as noções de saciedade, fome e desejo é a indústria¹⁵.

Saddi (2023) também argumenta que, quanto mais se alargaram os mecanismos de controle das organizações dietéticas em diferentes grupos, mais se aumentaram os problemas de saúde psíquicos relacionados à alimentação, tais como bulimia, anorexia, compulsão alimentar, doenças que desencadeiam outros problemas de saúde, por vezes, até com sequelas físicas, mentais e emocionais irreversíveis¹⁶.

Ao transitar brevemente por algumas etapas na história da humanidade e a construção psíquica da alimentação, fica evidente que o que rege uma relação anímica com a comida é a norma sociopolítica do contexto em questão. Parece-me que há, desde o período medieval, uma forma de poder sob o modo como se come, o que se come e para quê, e os direcionamentos da ação alimentar levam à padronização, à hegemonia. Mesmo assim, o que Saddi (2023) apresenta, a partir do seu ponto de vista teórico, é um apanhado específico sobre o panorama em que a comida e o comer é idealizado e estruturado pela sociedade, acometendo diretamente nossos

¹⁵ É perceptível o quanto as concepções de gênero no transcorrer da existência humana atravessam as culturas alimentares. Muitos escritos analisados para esta fundamentação teórica abrangem como a mulher foi se constituindo como a cozinheira - ou como foi sendo constituída como - e, o homem, aquele que regulamenta as escolhas dos alimentos e o “traz para casa”. Esta discussão se fará presente em outros tópicos desta sumarização, pois há uma vasta discussão sobre este fenômeno.

¹⁶ Vale destacar que a dimensão psíquica da comida é a que interpela os inúmeros distúrbios relacionados à alimentação, como as citadas neste parágrafo. Por se tratar de um assunto bastante complexo e com diferentes variáveis científicas, faço a escolha por não me aprofundar em tal temática.

desejos, vínculos e sentidos sobre a vida coletiva.

Nesta gama de símbolos sociais, culturais e subjetivos que a comida representa para nós, remeto-me a DaMatta (1986), que sugere que a comida é não apenas uma atividade universal, ou limitada à sobrevivência humana, mas uma linguagem identitária que integra o privado e o público, desde as comunidades até um estado ou país. Segundo DaMatta (1986, p. 39) “[...] o fato é que o comer, a comida e os alimentos formam um código complexo – uma verdadeira boca rica social – que nos permite compreender como é que a sociedade brasileira se funde enquanto tal”.

Assim, a dimensão cultural da comida vai ganhando seu espaço em meio a tantas discussões alusivas ao nutricionismo. Sobre isso, Ornellas (2008, p. 282) estabelece que

[...] a conduta humana tem procurado, através de símbolos, dar sentido à vida, e a cultura fornece ao homem a chave pela qual ele percebe o mundo e interpreta as coisas, estabelece valores [...] éticos, religiosos, econômicos, lógicos ou teóricos, estéticos, etc. que, em última análise, determinam seus atos e regem sua vida.

Para elucidar como a comida se torna um conjunto de símbolos construídos no interior da cultura, DaMatta (1986) usa o característico arroz-com-feijão, comida que é a representação mais objetiva de uma identidade alimentar brasileira. Para este autor, a mistura do arroz e do feijão, totais opostos nas cores, aromas, texturas (o feijão cozido fica pastoso e com caldo; o arroz, firme na mordida e preferencialmente “sequinho”), e até no modo de preparo (o feijão que demora a cozinhar, ganha vários condimentos e temperos; o arroz que cozinha em minutos e, na combinação com o feijão, precisa só de sal), são a essência brasileira, uma nacionalidade que vive de mescla por sua pluralidade. DaMatta (1986, p. 37) diz que “[...] a síntese é uma papa ou pirão que reúne definitivamente arroz e feijão, construindo algo como um ser intermediário, desses que a sociedade brasileira tanto admira e valoriza positivamente”.

Outra representação simbólica, agora anunciada por Lévi-Strauss (2013) é a diferença entre o alimento cozido e o alimento assado, uma antítese alimentar que expressa muito mais do que técnicas culinárias, sob a óptica deste autor. Para ele, o cozido junta a integralidade dos alimentos (cascas, ossos, peles, miolo, sementes...), tudo se aproveita para dar sabor e corpo a um bom cozido, não se perdendo os sulcos do alimento, que permanecem dentro do caldo. Já o assado solta seus sulcos, reduz pela perda da umidade interna, dispensa algumas partes (os ossos de uma carne, por exemplo, ou as cascas de um tubérculo). Esta diferenciação é o símbolo, de um lado, da reunião das famílias menos abastadas, que oferecem galinha cozida, para além da

carne, integrando à ela um caldo, com ossos, peles e vegetais que fazem render o preparo, e, de outro lado, dos grandes banquetes que oferecem uma ave assada, visto que não há preocupação com desperdício. Dada esta explicação, Lévi-Strauss (2013, p. 43, tradução minha) sugere que “[...] uma é economia, a outra, prodigalidade; a primeira é plebeia, a segunda aristocrática. Este aspecto assume importância primordial em sociedades que prescrevem diferenças de status entre indivíduos ou grupos”.

Do ponto de vista da semiologia, os simbolismos da comida se dão por intermédio das representações socioculturais fabricadas por pessoas e grupos, em inúmeros contextos de vida, encontrando no ato diário de comer um meio para significar o trabalho, as próprias tradições e o cotidiano impregnado de rituais. Na semiologia, os sistemas de significação acontecem no trato comunicativo. Logo, a dimensão comunicativa da comida faz parte destes sistemas e atuam na fabricação dos significados. Lévi-Strauss (2013, p. 40, tradução minha) aponta para esse fato: “[...] se não existe sociedade sem língua, nem existe outra que não cozinhe de alguma maneira pelo menos parte de sua comida”.

Nesta conciliação entre comida, linguagem e simbolismos, reporto-me a Amon (2014) que se inspira no trabalho desenvolvido por Hauck-Lowson (1998) para afirmar que a comida possui uma voz. “A voz da comida alude ao potencial da comida de ser um veículo poderoso para a manifestação de identidade, significados, cosmovisões [...]” (Amon, 2014, p. 78). Nesta premissa, a comida revela-se na vida das pessoas pela sua intervenção comunicativa e, como ressalva Amon (2014), oportuniza que elas criem uma relação com a comida que também é emocional, vendo nos mais diversos fenômenos alimentares a própria subjetividade em interação com a subjetividade do outro.

Assim como a voz que sai de nós, vibra em nosso corpo e sai pela boca - até pelas mãos, pele, rosto, por meio das expressões corporais - a comida também tem tom e timbre. Às vezes, ela soa alto, grita com vivacidade. Outras vezes, ela sussurra, fala baixinho e conta um segredo, um medo, uma paixão. Essa percepção indica que o conceito da voz da comida pode “[...] tratar de outros temas, tais como gênero, tradição, etnicidade, harmonia, discordância, transitoriedade [...]” (Amon, 2014, p. 78). Um exemplo me vem à mente sobre quando a comida fala de gênero e parentalidade, um exemplo abordado por (Woortmann, K. 1986): ao preparar um frango, o pedaço grande de coxa e sobrecoxa é do pai, do homem, porque é ele quem trabalha mais pesado e precisa de mais energia. Já o trabalho da mãe é mais leve, apenas cozinha e limpa. A coxa e a

sobrecoxa não apenas têm mais sustância do que outras partes do frango, como são as mais saborosas, mais suculentas. Depois do pai, a mãe escolhe seu pedaço, provavelmente o peito, que é mais leve e menos calórico. Seguindo, vem os filhos e se servem das demais partes¹⁷. Esse frango preparado pela mãe conta descaradamente quais ideologias e valores a sociedade preserva, do papel das mulheres e de um tipo de família que é tida como tradicional. Traz em seu discurso, inclusive, algumas normas moralizantes passadas de pais para filhos/as, que perpetuam uma configuração específica de sociedade, desejada por um círculo particular de pessoas, que são as mesmas que compactuam com os preconceitos e discriminações da nossa era.

Ainda, a proporção psíquica da comida é abordada por Barcellos (2017) na qualidade plurissensorial que o ato de comer necessita e desperta instintivamente. O primeiro sentido desdobrado por ele é o paladar e o seu órgão, a boca. Este trato corpóreo é o início do estar no mundo, sobreviver nele ao mesmo tempo que passa a conhecê-lo, como o autor cita inspirado nas teorias freudianas do desenvolvimento humano psicosssexual. Permite apropriar-nos da comida de um modo mais minucioso, para além do gosto, mas das texturas, densidades, temperaturas, e das sensações diversas que só podem ser percebidas com a sensibilidade do interior bucal.

O autor também articula o paladar ao tato, sendo dois formatos do mesmo sentido, um pela boca e outro pela pele. Depois vem o olfato, que é quase um acesso prévio ao sabor, que dá *spoilers* do que aquela comida irá proporcionar. Segue-se pela visão que oportuniza ao comensal que redimensione a comida por meio do seu teor estético. Não por menos, há o dito popular “comer com os olhos”, que sugestiona o desejo de ultrapassar a beleza vista para uma beleza saboreada. Por fim, a audição, pois “[...] a cozinha tem sua música: panelas que batem, pratos que se empilham, facas que trincham, molhos que borbulham, frituras que chamam, fogo que arde e estala, despertando ou excitando ainda mais a vontade de comer” (Barcellos, 2017, p. 50). Interessante que a ordem aqui estabelecida da base neuropsíquica dos sentidos está inversa, pois o olfato, a visão e a audição se ativam pela comida antes mesmo de a comermos, ou seja, o paladar e seu tato, no ato literal de comer, é o grande remate de toda uma “poética da sensação”

¹⁷ Este exemplo proposto por Woortmann, K. (1986) parece hoje, sob um olhar desenvolvido, inadequado e sexista. Aqui cabem duas notas: (i) este autor, homem, escreveu estas narrativas há quase quarenta anos atrás, na qual a divisão de trabalho doméstico era realizada a partir do gênero e as famílias “tradicionais” já estavam predeterminadas pelo cristianismo, poder que regimenta a sociedade ocidental há centenas de anos. O autor nem sequer apresenta juízo de valor ao exemplo, apenas o narra como parte da ilustração dos conceitos que aborda; (ii) não tenho certeza que muita coisa mudou em quarenta anos, ainda mais com a ascensão fascista que se sucede no Brasil por via da comunidade evangélica que minou, com seus dogmas, muitas áreas da sociedade. Quer se acreditar que as refeições não se estruturam mais na disposição de gênero no ambiente familiar, mas talvez a divisão das partes do frango “à moda antiga” esteja mais presente do que nunca na realidade dos lares deste país.

com esta comida (Barcellos, 2017, p. 50).

A dimensão psíquica e simbólica da comida é muito mais densa do que a disposição deste subcapítulo. Os estudos em torno da relação mental, emocional e sensorial com a comida estão cada vez mais presentes em diferentes campos de pesquisa, e vão avançando à medida que a sociedade vai mudando seus jeitos de comer. Ainda assim, é inviável não abranger alguns aspectos deste assunto, propor discussões, problematizações, até mesmo para compreender que a criança, sujeito que está no início do seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, físico, social, isto é, em sua integralidade, também está começando a conhecer o mundo e a si mesma por meio da alimentação.

2.5 A COMIDA É COLETIVA, TRANSGERACIONAL E RITUALÍSTICA

Todos sabemos que a comida e o comer são fenômenos socioculturais, para além dos aspectos nutricionais. Identificamos os elementos de uma vida coletiva e como muitos deles estão atrelados às práticas alimentares. Os rituais da alimentação que cada sujeito vivencia por meio das tradições perpassadas por entre as gerações escancaram a influência da comida sobre a cultura e da cultura sobre a comida. Este fato desencadeia, nas diferentes formas de produzir ciência, uma infinidade de teorias, ideias e constatações acerca dos sentidos culturais construídos no interior de cada grupo que faz parte de um meio social. Escolher dentre tantos é uma tarefa difícil, mas será exercitada neste subcapítulo na exploração desta vertente alimentar.

Entendo que existam duas modalidades ritualísticas da comensalidade: os grandes banquetes ou eventos, e as situações cotidianas. Nascimento (2007) afirma que o *banquete* é um fenômeno explorado desde a antiguidade pelos filósofos, que procuravam compreender os simbolismos da comida nos agrupamentos e reuniões que foram ritualizadas nas comunidades da época. Inspirada nestes filósofos - Platão e Aristóteles, por exemplo - Nascimento (2007) acredita que esse enfoque na comida e na bebida e o reunir-se em volta da mesa para discutir o amor, a vida, a morte e outros temas complexos, se dá ao fato de que comida, diferentemente de bens e dinheiro, não pode ser acumulada ou guardada, precisa ser usufruída no mesmo momento, não dando espaço para a individualidade, para a luxúria que o acúmulo de bens proporciona.

Logo, assim como a comida, a produção de conhecimentos acaba por ser coletivizada, compartilhada, e não acumulada. Nascimento (2007, p. 55) complementa que um banquete “[...]

proporciona uma situação de convívio em que o alimento é cultura, em que a presença dos ancestrais acontece em transmissão para gerações futuras. É uma celebração que conjuga, paradoxalmente, vida e morte; presente, passado e futuro; o familiar e o estrangeiro; a imanência e a transcendência”. Para a autora, o compartilhamento de comida pode tanto ser para demarcar publicamente o próprio poder, quanto uma ação de doação ao outro, e para este último aspecto exemplifica a doação de uma mãe ao amamentar seu filho, e como o leite materno torna-se banquete para este bebê.

DaMatta (1986) elabora uma reflexão ao que se refere a comida celebrativa, alegando que nos rituais brasileiros, o elo entre a troca social e a comida é tão simétrica, que não se sabe quem presta a quem neste embaraço: a comida serve às pessoas ou as pessoas servem à comida? A comida celebra as pessoas ou as pessoas celebram a comida? Com este questionamento, o autor quer ilustrar a comunhão física e extracorpórea entre a comida e quem se alimenta dela.

Outra alegoria alimentar que manifesta este caráter coletivo da comida, que DaMatta (1986) apresenta de forma interpretativa, é a persistência do brasileiro em querer bem as comidas cozidas, considerando-as superiores à técnica de assar, muito difundida pelos europeus. O autor exhibe seu pensamento de que, em nosso país, a preferência pelos cozidos (feijoada, moqueca, galinhada, vaca-atolada...) é uma referência ao nosso “jeitinho” de juntar várias partes em uma mesma preparação, cozinhar num mesmo caldo a carne, os tubérculos, os vegetais, e fazer deste cozido um prato único composto por vários elementos. O assado, por sua vez, não se mistura de modo tão agregado e homogêneo quanto um bom cozido. Além disso, vem a farinha/farofa, que é introduzida no prato final para dar ainda mais liga ao caldo.

Ao contrário dos grandes banquetes, há os *pequenos rituais alimentares*, que acontecem no decorrer de um dia (as refeições e seus preparos) ou de uma semana (o almoço de domingo, a ida à feira, visitar um restaurante). São aqueles que mais fazem parte do processo de subjetivação dos sujeitos nos diferentes lugares que habitam (casa, escola, trabalho, espaços públicos, casas de parentes...). Para Han (2021, p. 9), “[...] rituais são ações simbólicas. Transmitem e representam todos os valores e ordenamentos que portam uma comunidade”, e, sob estes termos, rituais estabilizam a vida em seus episódios incertos, constroem uma estrutura na qual podemos nos movimentar sem ter medo do que é imprevisível.

A refeição é a cerimônia que representa o comer coletivo. É um ritual abrangente que

possui pequenas ritualidades, isto é, minúcias que estruturam o acontecimento como um todo¹⁸. O almoço é um ritual, comer com garfo e faca é uma ritualidade, servir feijão por cima do arroz, ou vice e versa, é uma ritualidade. Em DaMatta (1986, p. 42) confirmamos que, “[...] na mesa, realmente, e através da comida comum, comungamos uns com os outros num ato festivo e certamente sagrado. Ato que celebra as nossas relações mais que nossas individualidades”. É necessário aqui expressar, mobilizada pelos argumentos de Han (2021), não tenho certeza que esta profundidade da refeição à mesa, esta vivência coletiva, é algo tão presente nos dias atuais. Acredito ser um ritual em esquecimento, esmaecido pela aceleração da vida, que põe o tempo sob um compasso que não estamos dando conta de acompanhar.

O ritual da refeição remete à outra dimensão da comida, explorada em um tópico anterior, que é a construção de símbolos por meio das representações sociais. Woortmann, K. (1986, p. 104) sugere que

O caráter simbólico-ritual do comer se expressa claramente no hábito de convidar pessoas para jantar em nossa casa, no "jantar fora" em determinadas ocasiões, ou no "almoço de domingo". Nessas e em outras ocasiões análogas, há mais em jogo do que necessidades nutricionais. Não convidamos pessoas para jantar em nossa casa a fim de alimentá-las enquanto corpos biológicos, mas para “alimentar” e reproduzir relações sociais, isto é, para reproduzir o corpo social, o que supõe que sejamos, em troca, convidados a comer na casa do nosso convidado anterior. O que está em jogo é o princípio da reciprocidade e da comensalidade. A presença da comida é, contudo, central, reconstituindo-se necessidades biológicas em necessidades sociais.

Lima, Neto e Farias (2015) explicam que a comensalidade - atributo da alimentação como prática coletiva - se desenvolve também por meio da descoberta do fogo, pois nasce da necessidade conjunta de cozer os alimentos e aquecer-se. Assim, juntar-se em redor do fogo para comer e se aquecer vai progressivamente, com a evolução do animal humano, tornando-se uma situação de conversa e de estabelecimento de relações interpessoais, por conseguinte, em um encontro de socialização inerente ao cotidiano.

Partindo desta reflexão sobre alimentação e o momento de comer, Lima, Neto e Farias (2015) discutem sobre a cozinha, o espaço máximo na qual estes dois núcleos se encontram e se fundem. Os autores, baseados em Flandrin (1990), indicam que a necessidade de um espaço fechado para cozinhar e comer também faz parte da evolução humana, e fazem jus ao desenvolvimento tecnológico alcançado com o passar do tempo, e às construções simbólicas e sociais sobre as práticas alimentares em cada cultura. Por exemplo, a cozinha dos grandes

¹⁸ No Dicionário Online de Português, ritual é o *conjunto* de ações e práticas que formam uma cerimônia. Já ritual-idades, por seu sufixo, é *uma* qualidade ou condição da sua palavra de origem, ritual.

monarcas do Brasil Colônia era um cômodo de trabalho, por isso, era afastado do restante da casa, pois ali permaneciam cozinheiras e outros serviçais que preparavam a refeição das famílias monárquicas (Lima, Neto, Farias, 2015). Já na cozinha tradicional de certas comunidades indígenas, não há mesa, e sim uma esteira estendida pelo chão, que reforça o sentido de conectividade dos povos originários com a Terra sem perder o aspecto da comensalidade, de reunir pessoas para comer em torno de uma mesma base (Cascudo, 2011).

Cozinha: lugar da vida em comum, das comunhões [...], diferente da intimidade mais protegida dos quartos e banheiros, que são intimidades privadas, do sonho a sós, a cozinha, no nível da memória e do desejo, é o sonho da convivência transformadora. Ela é útero, é forno, é fonte, é vaso [...]. As memórias candentes que se ligam a esse espaço da domesticidade mais profunda fazem dela, fazem da cozinha, uma sala de estar dentro de nós (Barcellos, 2017, p. 36-37).

A cozinha é - ou deveria ser - um espaço-tempo de fusão da *afetividade* e da *criatividade* (Barcellos, 2017). Fazer comida para si ou para o outro é a materialização do cuidado, do importar-se e querer mostrar que se importa. Em meu imaginário, logo me vem uma memória que corporifica esse pensamento. Quando eu tinha dor de barriga, minha mãe se dispunha a fazer uma “canjinha” para mim. Mesmo que eu não quisesse comer em função do mal-estar, ela dizia que faria algo bem leve, e que não podia ficar de estômago vazio. Neste fator, se alicerça a afetividade. O que eu percebia nela ao fazer a canja era a grande habilidade em visualizar o que tinha na geladeira e, a partir destes ingredientes, preparar a refeição. Precisa ser muito criativo para fazer uma canja de frango, vegetais e arroz com tanta rapidez, que articula cuidado e agilidade, e resulta em uma deliciosa comida que, em alguma medida, cura. Em uma casa pequena de três cômodos, a sala e a cozinha eram integradas (não porque fosse arquitetonicamente sofisticado, era apenas a casa de uma família pobre), eu ficava deitada no sofá olhando-a cozinhar e pensando se herdaria esta competência dela. A comida-remédio da minha mãe reitera que “[...] temos, então, na nossa cozinha, na nossa comida e no nosso modo de comer, uma obsessão pelo código culinário relacional e intermediário. Um código marcado pela ligação” (DaMatta, 1986, p. 43).

Isso me faz pensar sobre a cozinha nos dias de hoje e que papel ela tem para uma pessoa ou um grupo de pessoas. Concordo com Proença (2010, p. 45) quando diz que, ultimamente, “[...] essas áreas gourmet parecem não terem sido feitas realmente para cozinhar, posto que os acabamentos, equipamentos e utensílios são selecionados e adquiridos mais pela sua capacidade de combinar com a decoração do espaço do que por sua funcionalidade para o ato de preparar

alimentos”. Outra crítica possível - e já feita neste capítulo várias vezes - é a perda da sociabilidade imanente do momento de refeição. Há realidades passadas, valores antigos, modos de viver de outro tempo, que aludem à uma civilização arcaica. Mas, há outras que vão se perdendo, se diluindo nas atuais demandas da vida, que, talvez, constituirão uma forma de viver e se relacionar cada vez mais individualizada, e os vínculos do afeto vão se diminuindo ou mesmo se extinguindo. São estas últimas que me remetem a Krenak (2022), quando ele sugere que nosso futuro deve ser ancestral. Isso porque comer não trata apenas da própria existência e permanência, mas é existir em comunidade, pertencer a ela e com ela comer.

2.6 A COMIDA É ARTÍSTICA E CIENTÍFICA - CULINÁRIA E GASTRONOMIA

Para este tópico, é oportuno trazer dois termos que articulam a comida às suas dimensões culturais, que são *culinária* e *gastronomia*. Brillat-Savarin (1995) define gastronomia como ciência gastronômica, irmã das tantas outras ciências desenvolvidas pelo ser humano. Até que a comida fosse considerada em sua encarnação científica, era um tipo brilhante de arte, a arte culinária.

“A gastronomia é o conhecimento fundamentado de tudo o que se refere ao homem, na medida em que se alimenta. Seu objetivo é zelar pela conservação dos homens, por meio da melhor alimentação possível” (Brillat-Savarin, 1995, p. 57). Ela, a gastronomia, conduz quem pesquisa sobre comida, quem fornece comida e quem prepara comida. Seu objeto de estudo é tudo o que pode ser comido ou que pode ser produzido para se comer. Está vinculada à outras ciências - história, física, química, economia, política, etc. - para que possa elaborar saberes que façam sentido para a existência humana coletiva e para o próprio indivíduo comensal. Ela se estende para todas as classes e grupos, pois define tanto a textura ideal de um *foie gras* para que seja harmonioso no paladar, quanto o tempo de cozimento de um ovo. Também, se estende a todos os tempos da vida, do leite materno do bebê à nutrição enteral de um idoso em leito de morte (Brillat-Savarin, 1995).

A culinária, “[...] pela arte de preparar as iguarias e torná-las agradáveis ao gosto [...]” (Brillat-Savarin, 1995, p. 58), é uma das faces da gastronomia. É a arte mais antiga do mundo, pois, na história de um indivíduo, um bebê nasce e logo chora para ser aleitado, e na história da humanidade, o fogo foi uma necessidade culinária que permitiu a evolução da espécie

(Brillat-Savarin, 1995). Ainda sobre a descoberta do fogo e sua incidência na alimentação humana, Ornellas (2008) verifica que a ação de preparar o alimento para ser consumido é o que o transforma em uma expressão, uma linguagem, uma arte, que é a culinária. Isso porque, no uso do fogo, vê-se que o alimento é mutável, efêmero, combinável e, nesta qualidade, viabiliza uma infinidade de intervenções que o transfiguram de matéria pura para uma criação artística. Por ser uma arte plurissensorial, acredita-se que “[...] o artista da culinária tem muitos liames para seduzir e prender o comensal” (Ornellas, 2008, p. 273), dado que tem em seu domínio o prazer sensitivo.

Tendo se estipulado o que é gastronomia e o que é culinária - ciência e arte em consonância - pode-se partir para a comida como inspiração para outros tipos de modalidade artística, como a pintura, a escultura, a literatura, a música, o artesanato, dentre tantas outras (são tantas que é impossível citar cada uma delas). “Do mesmo modo que comida é energia, a obra de arte também é energia” (Barbara, 1997, p. 60 *apud* Nascimento, 2007, p. 108) e, assim, as diferentes linguagens da arte se fundem em nome do prazer, do deleite e da expressão.

Para apresentar neste tópico algumas produções artísticas que enaltecem e problematizam a comida, realizei alguns movimentos de pesquisa que resultaram em um conjunto específico de obras. O primeiro movimento foi lembrar-me de obras que conheço de minhas vivências pessoais com a arte, tão como no diálogo com colegas do grupo de pesquisa, do trabalho e outras pessoas que comumente me enviam materiais voltados à comida por já saberem meu interesse pelo tema. Em segundo lugar, fiz buscas na internet procurando mais referências artísticas, o que me levou à sites de artistas e matérias online sobre alimentação. Também, utilizei como fonte o livro “Comida é arte: aspectos sociais e culturais da alimentação do brasileiro através dos tempos” de Carlos Ribeiro, Daniela Barros e Eduardo Magno (2009), que possui um rico aporte artístico de diferentes produções artísticas voltadas à comida.

A comida como parte da vida cotidiana é retratada em sua beleza e significado por meio de variadas pinturas das naturezas-mortas¹⁹. Ernesto Frederico Scheffel (1927-2015), pintor gaúcho, retratou em suas pinturas algumas naturezas-mortas alusivas à comida. A Fundação Scheffel, museu em memória do artista, que fica em Novo Hamburgo/RS, em meio a tantos núcleos da vida que formam acervos espalhados pelo museu, possui um em específico para as

¹⁹ Natureza-morta é um tipo de produção artística que representa objetos inanimados. Costuma dar destaque para situações comuns do cotidiano e faz parte da expressão artística desde a Antiguidade (Côrrea, Moreira, 2021).

produções que representam a comida, tanto de alimentos quanto de refeições²⁰.

Figura 2 - “Cebolas” (Ernesto Frederico Scheffel)



Fonte: site da Fundação Scheffel

Figura 3 - “Natureza Morta” (Ernesto Frederico Scheffel)



Fonte: site da Fundação Scheffel

Além deste, inúmeros artistas plásticos se valeram da beleza e simplicidade da comida para valorar o cotidiano. “Monte de manteiga”, de Antoine Vollon (1875-1985), é uma delicadeza pura, minuciosa nos detalhes da manteiga espatulada, que é usada no pão. Vincent van Gogh (1853-1890), um dos mais conhecidos pintores do mundo, usou a colorição das frutas para expor a beleza da comida em seu estado mais puro, em “Natureza morta com maçãs”.

²⁰ Informações consultadas no site oficial da Fundação Scheffel, constando também na lista de referências.

Figura 4 - “Monte de manteiga” (Antoine Vollon)



Fonte: Consiglio (2020).

Figura 5 - “Natureza morta com maçãs” (Vicent van Gogh)



Fonte: Consiglio (2020).

A famosa pintura de Leonardo Da Vinci (1452-1519), “A última ceia”, é a materialização do poder simbólico que a comida tem, visto que, na crença cristã, a santa ceia é um ritual alimentar que emblema o perdão e a misericórdia divina. Além do pão e do vinho, signos do cristianismo, o sal caído em frente à Judas representa a traição, e a mesa retangular é proposital para mostrar a posição e movimento de cada discípulo em relação à Jesus, que está ao centro (Consiglio, 2021).

Figura 6 - “Última ceia” (Leonardo Da Vinci)



Fonte: Consiglio (2021).

Entretanto, não só a cultura religiosa cristã possui seus símbolos, dogmas e rituais interseccionados à alimentação. A comida é uma simbologia de encontro com o divino em várias vertentes religiosas, em inúmeros lugares do mundo. Por isso, arte e comida se juntam para dar vez e voz a outros modos de conexão extra-humana, ilustrando a diversidade de formas de viver e se relacionar. Giancarlo Ascari e Pia Valentinis (2015) escrevem e ilustram a obra “Hum! Comida em todos os sentidos” (*Yum! Il cibo in tutti i sensi*, no original em italiano), trazendo esta diversidade por meio de uma ressignificação da pintura “A última ceia” de Van Gogh:

Figura 7 – “Etiqueta internacional” (Giancarlo Ascari e Pia Valentinis)



Fonte: Ascari, Valentinis (2015, p. 60-61).

Outra produção artística que mistura signos religiosos e comida através da oralidade, e passa a ser corporificada nas esculturas de Lusyennir Lacerda e Demóstenes Fidélis, é a narrativa da mandioca (aipim ou macaxeira) para a cultura indígena brasileira. Cascudo (2011) conta a história da “rainha do Brasil”²¹:

Noutra tradição, colhida em Belém do Pará por Couto de Magalhães, a filha de um chefe indígena engravidara sem contato masculino, como em sonho comunicara um *homem branco* ao pai furioso que se acalmou. Nasceu uma menina deslumbrante, de nome Mani, morta ao fim de um ano, sem doença e sem dor. Do túmulo surgiu arbusto novo. A terra fendeu-se, como mostrando o corpo da morta. Encontraram as raízes que eram as primeiras mandiocas, fortificantes e poderosas. Mandioca, de Mani-oca, a casa de Mani (Magalhães, 1876 *apud* Cascudo, 2011, p. 95-96).

²¹ Dentre tantas fontes que contam esta narrativa sobre o aipim, gosto desta que Cascudo (2011) elabora como um fato histórico, e não como um mito ou lenda, que é a tendência da cultura dominante - cristã - ao nomear e valorar a cultura do outro.

Figura 8 – “Cozinheira: goma de fécula de mandioca” (Lusyennir Lacerda e Demóstenes Fidélis)



Fonte: Ribeiro, Barros, Magno (2009)

A comida nas artes é história e resistência. Jean-Baptiste Debret ilustrou cruamente a escravidão no início do século XIX em sua obra “O jantar”, mostrando ali a desigualdade, o racismo e a crueldade do Brasil colônia (Ribeiro, Barros, Magno, 2009). Em “Latas de Sopa” do modernista Andy Warhol (1928-1987), há o escancaro da indústria alimentícia através da representação de vários sabores de sopa enlatada (Consiglio, 2021). Ainda, Antônio Henrique do Amaral (1935-2015), pintor paulistano, utiliza uma banana atada com cordas para traduzir artisticamente a realidade da ditadura em sua pintura nomeada “Campo de batalha”.

Figura 9 - “O jantar” (Jean-Baptiste Debret)



Fonte: Ribeiro, Barros, Magno (2009).

Figura 10 - “Latas de Sopa” (Andy Warhol)



Fonte: Ribeiro, Barros, Magno (2009).

Figura 11 - “Campo de Batalha” (Antônio Henrique do Amaral)



Fonte: Consiglio (2020).

A arte, em seu aspecto etéreo, exprime crenças sobre a cozinha e a ação de cozinhar, atividade esta que, na visão patriarcal, cabe a mulher desenvolver, algo que se perpetuou no senso comum através da música, das artes plásticas, da poesia e da dramaturgia, visto que as artes, em suas mais variadas linguagens, representam as convicções sociais em torno das questões da vida. Chico Buarque, em sua música “Feijoadá”, proseia:

Mulher / Você vai gostar / Tô levando uns amigos pra conversar / Eles vão com uma fome que nem me contem / Eles vão com uma sede de anteontem / Salta cerveja estupidamente gelada prum batalhão / E vamos botar água no feijão / Mulher / Você vai fritar / Um montão de torresmo pra acompanhar / Arroz branco, farofa e a malagueta / A laranja-bahia ou da seleta / Joga o paio, carne seca, toucinho no caldeirão / E vamos botar água no feijão (Ribeiro, Barros, Magno, 2009).

Jorge Amado, em seu livro “Gabriela, cravo e canela”, conta:

Pulou da cama: como perder os enterros? Saiu do banheiro já vestido, Gabriela acabava de pôr na mesa os bules fumegantes de café e leite. Sobre a alva toalha, cuscuz de milho com leite de coco, banana-da-terra frita, inhame, aipim. Ela ficara parada na porta da cozinha, interrogativa: - o moço, precisa me dizer do que é que gosta (Amado, 1958 *apud* Ribeiro, Barros, Magno, 2009, p. 83).

Vale pontuar que muitas das concepções de gênero na atualidade se engendram por meio da relação homem-comida e mulher-comida. Esse predicado se dá de modo tão intenso que, inclusive, mulher é sinônimo de comida nos devaneios masculinos sobre quem é a mulher e para que ela serve na sociedade e para ele (DaMatta, 1986; Woortmann, K., 1986).

Para Cascudo (2011), este encontro entre a mulher ser comida e fazer comida se dá com a instauração da gula (pela igreja Católica na Idade Média) como pecado capital, aludindo à libertinagem sexual condenada pela igreja naquele período histórico e que se mantém até hoje. Assim, da mesma forma que o homem deve abster-se da gula e da comilança, dos prazeres das refeições, deve abdicar do prazer derivado do ato sexual, este que deve manter-se sob a ordem da reprodução. Assim, a comida e a mulher passam a ser sinônimos na fantasia patriarcal.

Em contrapartida, alguns artistas exploram a amplitude da arte na sociedade e utilizam-na para protestar contra as estereotipias de gênero. Cecília Cavalieri é uma artista paulistana que utilizou leite para produzir uma pequena escultura chamada “Ovo de leite”, que expressa o papel da mulher no aleitamento, e na necessidade humana de perpetuar essa relação com o leite e o seio da mãe por meio da ordenha de outros mamíferos (vacas e cabras).

Figura 12 - “Ovo de leite” (Cecília Cavalieri)



Fonte: Cavalieri (2022).

Encerro este tópico abrangendo, primeiro, a arte como um meio de conservação da cultura alimentar brasileira, que já tem produzido pinturas, esculturas, músicas e literaturas que valorizam a riqueza da comida do brasileiro, que é uma construção histórica miscigenada, que retrata dor e, ao mesmo tempo, resistência; simboliza beleza e obscuridade; expressa tradição, evoca memórias. A mandioca, o café, a cana de açúcar, o milho, o coco, a palmeira, o feijão... são tantos ingredientes, preparos, lugares, mitos, fantasias e valores que permeiam a arte e vivificam a comida no mundo e para o mundo, concretizando para que não se esqueçam de onde viemos e para onde vamos.

Em segundo lugar, me encorajo a trazer algumas proposições teóricas que, por vezes, tendem a colocar a arte da comida, a culinária, em um lugar inalcançável para alguns. Já faz tempo que, em contato com diferentes livros e mídias sobre culinária, tenho percebido que as nuances da arte de cozinhar e saborear estão alicerçando quase exclusivamente ao luxo dos ingredientes exóticos e clássicos. Está cada vez mais difícil ver a comida cotidiana sob o olhar da simplicidade. Trago este assunto apoiada em Cascudo (2011, p. 369), quando este declara que “[...] os livros de cozinha não incluem os pratos simples das refeições populares. Pertencem esses receituários à dieta das classes abastadas e capazes de adquirir os condimentos que estão acima da economia do comum [...]”, e logo complementa que “[...] o povo não come galinha assada

com recheio, peixe sem espinhas ao molho branco, coquetéis de camarões, lagosta com *mayonnaise*. Come carne, farinha, feijão, arroz” (Cascudo, 2011, p. 369).

Não sei se trata exatamente de atacar a cozinha clássica francesa da qual a gastronomia se esmera e se sustenta. Deve haver algo do dia a dia, que fazemos sem saber, que veio de lá, desse lugar da culinária “de alta”. Acredito que (e a aproximação das produções artísticas citadas neste tópico corroboram meu pensamento) cabe aqui a valorização da nossa herança alimentar, que produz uma comida bem-feita que enche o olho, o coração e a barriga. Mirar esta ancestralidade da comida brasileira pode, inclusive, nos conectar com a ação do comer em sua essência social e cultural de forma mais íntima, profunda e pertencente.

2.7 A COMIDA É NUTRICIONAL E CIENTÍFICA - ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

As discussões deste tópico são difíceis de serem iniciadas e conduzidas, pois a nutrição é um campo de estudo não tão próximo do que estou habituada a transitar, mesmo com bastante interesse pela temática da alimentação. Talvez, esse distanciamento se dá pela insistência da separação e dicotomização entre as ciências da saúde das ciências sociais e humanas, que bifurcam uma atividade tão complexa - a alimentação humana - em diferentes caminhos que, por algum motivo, possuem dificuldade em se encontrar em um mesmo ponto de chegada.

Neste cenário, a forma mais segura e cientificamente responsável que considero para apresentar algumas reflexões sobre os aspectos nutricionais da alimentação é a partir da exploração do “Guia Alimentar para a População Brasileira” (Brasil, 2014), que é material base para pensar as práticas alimentares e, de forma acessível, compreender fatores importantes que conjecturam a alimentação e a saúde.

Antes disso, como já citado na revisão integrativa desta pesquisa, a nutrição é um campo de conhecimento e pesquisa que possui pouco mais de um século, surgindo primeiro como uma subdivisão das diversas áreas da medicina, mas ganhando espaço próprio no período pós-guerra, início do século XX, rapidamente se fortalecendo por meio de uma união entre ela e o Estado (Coimbra, Meira, Starling, 1982).

Fazendo um trajeto deste histórico dos estudos em nutrição, estes mesmos autores designam esse processo de ascensão da Nutrição enquanto área científica a um intuito que começa e termina em si mesma. O que eles querem afirmar é que “[...] depois de começar apenas

como mais uma especialidade médica, se enraizar em alguns departamentos de Universidades, ele [o saber nutricional] saiu dos laboratórios e foi a campo, para na sociedade constatar o “problema alimentar”, objeto construído de tal maneira que só ele mesmo podia desvendá-lo” (Coimbra, Meira, Starling, 1982, p. 158, grifo meu).

Este quadro contextual se deu, em primazia, quando o conhecimento popular foi se definindo como puro “empirismo”, e as ciências vão se consolidando como verdades e modos responsivos de vislumbrar as questões sociais. Desta forma, dado os problemas alimentares constatados pelos estudos da nutrologia (subnutrição ou supernutrição, doenças crônicas, etc.), ela se pronuncia como a única que poderia solucioná-los, “[...] ensinando-lhes [a população], com paciência, vagar e ordem, os justos passos para sair da situação lastimável em que se achavam” (Coimbra, Meira, Starling, 1982, p. 143, grifo meu). Proença (2010, p. 44) também situa que [...] assim, transforma-se a hierarquização dos horizontes do ato alimentar: destacando bastante a saúde e, depois, a sociabilidade e o prazer”.

Neste ponto da discussão aqui proposta, e para que as explicações realizadas pelo Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014) possam fazer sentido, torna-se relevante citar que Coimbra, Meira e Starling (1982) apresentam um panorama do “início” da nutrição até o ano de publicação de sua obra²², ou seja, mais de 40 anos atrás. Esse fato não anula o que os autores apresentam como reflexão do cenário alimentar brasileiro na década de 80, na verdade, é um auxílio para que os novos pesquisadores da alimentação, que vem de inúmeros campos de conhecimento, possam compreender como a comida e o ato de comer tornou-se uma preocupação pública e coletiva. Porém, é preciso ser coerente e encarar que, assim como qualquer ciência, muito se avança em quarenta anos, e a crítica de uma determinada realidade vai se dissolvendo com a progressão dos modos de produzir e difundir conhecimento. Proença (2014, p. 45) vê este desenvolvimento progressivo das ciências da nutrição por intermédio de “[...] uma proposta de “desmedicalizar” a alimentação cotidiana, que não significa se privar dos conhecimentos das ciências da nutrição, mas articulá-los com as dimensões socioculturais da alimentação”.

Dito isto, acolho o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014), como uma

²² A saber: “Comer e aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil”, publicada em 1982 como relatório final de uma pesquisa denominada “A alimentação escolar no Brasil: política e instituição”, financiada pelo Instituto Nacional de Assistência ao Estudante, setor que, na época, era constituído no interior do Ministério da Educação e Cultura.

fonte que pode ajudar a compreender os novos paradigmas científicos na qual a nutrição foi construindo e se apoiando para elaborar os novos saberes do campo. Cabe citar que o “nosso Guia”, como chamado pela comunidade científica e por profissionais que dele fazem uso, é referência mundial no que tange ao compartilhamentos de saberes básicos sobre alimentação e saúde com a sociedade civil, tanto pelo seu formato acessível, seu conteúdo descomplicado, quanto pelo seu esforço em abordar uma experiência alimentar que articula saúde, prazer e cultura.

Este documento inicia sua intervenção apresentando o caso de que, por certo tempo, a nutrição se ocupou em esmiuçar o alimento (objeto único do campo, até então) em pequenos elementos químicos e biológicos, objetivando conhecer mais a fundo os efeitos de cada um deles na saúde humana. Foi deste processo que muito se aprendeu sobre as proteínas, as vitaminas, os minerais, os aminoácidos, a glicemia, a gordura, dentre tantos outros que compõem um alimento. Porém, o próprio campo se deu conta de que apenas esta perspectiva laboratorial não dava conta de explicar os efeitos da alimentação na saúde e bem-estar das pessoas. Por isso, foi se expandindo para as demais faces da comida e do comer, que estão no âmbito da subjetividade particular e coletiva, para dar conta da complexidade que é o fenômeno alimentar.

O documento afirma que nutrientes não são nutritivos por si só, mas estão imersos em uma gama de substâncias - químicas, culturais, afetivas, etc. - que a fazem ser benéfico para o ser humano. Em suas palavras (Brasil, 2014, p. 15):

Alimentação diz respeito à ingestão de nutrientes, mas também aos alimentos que contêm e fornecem os nutrientes, à como alimentos são combinados entre si e preparados, a características do modo de comer e às dimensões culturais e sociais das práticas alimentares. Todos esses aspectos influenciam a saúde e o bem-estar.

Sobre isso, convoco Cascudo (2011), quando este elabora uma percepção das dicotomias entre a culinária e a nutrição, dois campos de estudo que dedicam-se em desvendar os fenômenos da comida. “Há uma campanha discreta e contínua contra a Culinária desde que a consideram acima da nutrição orgânica, além dos limites do plano fisiológico” (Cascudo, 2011, p. 349). A partir deste tópico, o autor faz comparativos entre o ser humano e uma máquina, cogitando que, um maquinário qualquer que precisa ser “alimentado” para funcionar, recebe óleo para que andem as suas engrenagens, ou carvão para mover uma locomotiva. Para o autor, limitar as práticas alimentares em uma relação com a comida baseado unicamente em atributos nutricionais (as calorias, os nutrientes e os não-nutrientes) é como manter uma máquina funcionando, assim

como as estratégias de “prato único” para a refeição dos empregados de uma indústria, cujo o objetivo é mantê-los “funcionando” durante o período de trabalho.

Ainda assim, a criação do Guia (Brasil, 2014) se firma no fenômeno processual da alimentação brasileira, já que, superado o problema maior de desnutrição infantil enfrentado no país no século passado, quase que subitamente o problema se tornou outro, alcançando o oposto, que é a pobreza nutricional ao qual as crianças têm sido expostas pela via da alimentação industrializada, e que tem gerado nelas o desenvolvimento de doenças crônicas, tais como obesidade e diabetes. Seguindo, apresenta-se o objetivo da criação deste Guia (Brasil, 2014, p. 6):

Tendo por pressupostos os direitos à saúde e à alimentação adequada e saudável, o guia é um documento oficial que aborda os princípios e as recomendações de uma alimentação adequada e saudável para a população brasileira, configurando-se como instrumento de apoio às ações de educação alimentar e nutricional no SUS e também em outros setores.

Neste sentido, o Guia (Brasil, 2014) propõe cinco princípios na qual baseiam as suas disposições sobre alimentação São eles: (i) alimentação é mais que ingestão de nutrientes; (ii) recomendações sobre alimentação devem estar em sintonia com seu tempo; (iii) alimentação adequada e saudável deriva de sistema alimentar socialmente e ambientalmente sustentável; (iv) diferentes saberes geram o conhecimento para a formulação de guias alimentares; (v) guias alimentares ampliam a autonomia nas escolhas alimentares da população.

A partir destes princípios, o Guia (Brasil, 2014) desenvolve várias orientações que acredita serem importantes para a construção de uma alimentação saudável, cultural e socialmente sustentável. Primeiro, apresenta a escolha dos alimentos para consumo, que devem estar, preferencialmente, em seu estado mais natural possível. Mas, junto disso, assume os desafios desta escolha neste tempo, em que os alimentos *in natura* estão cada vez menos acessíveis.

Depois, o Guia (Brasil, 2014) aborda os modos de preparo dos alimentos e suas combinações. Demonstra, de maneira ilustrativa, como compor as refeições principais da cultura brasileira - café da manhã, almoço e jantar - a partir de alimentos típicos de diferentes partes do país - cuscuz, tapioca, arroz, feijão, carnes variadas, leite, queijos, frutas diversificadas, dentre outros - e aproveita dos exemplos exibidos para explicar as propriedades básicas dos alimentos - os macronutrientes: proteína, carboidrato e gordura - e dar mais autonomia ao leitor no momento de combinar diferentes tipos de alimentos em uma mesma refeição.

O que fica evidente neste capítulo do Guia (Brasil, 2014) é que o Brasil, substancialmente, já construiu uma cultura alimentar vista pela nutrição como adequada, nos termos técnicos da área. O prato de almoço comum em boa parte do país, que é o arroz, o feijão, a carne e a salada, harmoniza os macronutrientes de modo um tanto simples e efetivo. Em outras regiões, troca-se o arroz com feijão - ou os complementa - com o cuscuz, a polenta, o aipim; ao invés de carne vermelha, adere-se ao peixe e outros frutos do mar. Os vegetais, que por vezes vêm até para fazer render a preparação, também agrega mais riqueza nutricional à refeição.

Ainda, há todo um capítulo que abrange os aspectos vinculados à alimentação que não tratam exatamente dos alimentos, mas das condições externas que promovem um comer consciente e saudável, ou um comer prejudicial a curto e longo prazo. Neste caminho, o Guia (Brasil, 2014) aponta para a importância dos momentos de refeição coletivos, sem a interferência de mídias, que promovam a conversação e a confraternização, mesmo nas refeições cotidianas.

Figura 13 - Composições do café da manhã brasileiro²³



Café com leite, bolo de milho e melão



Leite, cuscuz, ovo de galinha e banana



Café, pão integral com queijo e ameixa



Café com leite, tapioca e banana

Fonte: Brasil (2014, p. 57).

²³ As figuras deste tópico que apresentam exemplos de refeições brasileiras foram baseadas em um processo de elaboração do Guia (Brasil, 2014), que contou com a participação de profissionais da área da Saúde, Educação e da Assistência Social, bem como representantes da sociedade civil que atuam como líderes em suas comunidades, em momentos denominados “oficinas de escuta”. Estas oficinas foram desenvolvidas a partir da união entre o Ministério da Saúde e a Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP), para a elaboração do referido documento.

Figura 14 - Composições do almoço brasileiro



Alface, arroz, lentilha, pernil, batata, repolho e abacaxi



Alface, tomate, feijão, farinha de mandioca, peixe e cocada



Arroz, feijão, angu, abóbora, queijo e mamão



Alface e tomate, arroz, feijão, berinjela e suco cupuaçu

Fonte: Brasil (2014, p. 60)

Para auxiliar na autonomia das pessoas em realizar suas escolhas alimentares, o Guia (2014) explica:

- Alimentos *in natura* são aqueles que, em matéria, mantêm-se integralmente na forma que foram “retirados” da natureza, sem nenhum processamento industrial;

- Alimentos minimamente processados são aqueles que não estão mais em sua forma puramente natural, mas preservam toda ou a maioria dos seus nutrientes e características sensoriais. Um exemplo é o milho de pipoca ou em lata, que passam por alguns processos industriais mas não se altera a sua inteireza nutricional e sensorial.

- Alimentos processados são aqueles que sofrem mais com o processo de industrialização e modificam boa parte da sua forma natural. Também dizem respeito a preparações que dão origem a um novo alimento. Como exemplo, temos o queijo, que é a conjugação de alguns ingredientes (leite, gordura de leite e algum componente coagulador, que pode ser natural ou artificial).

- Alimentos ultraprocessados são os que foram completamente modificados e não

possuem, no produto final, nenhuma ou pouquíssimas propriedades nutritivas. Aqui, cabem as balas, salgadinhos, bolachas, refrigerantes, e toda a família de alimentos que possuem o status de “instantâneo”.

Por fim, o Guia (Brasil, 2014) indica dez passos para uma alimentação saudável: (1) basear a alimentação cotidiana em alimentos *in natura* e minimamente processados; (2) dosar (mas não excluir) o uso de gordura, sal e açúcar das preparações; (3) limitar o consumo de alimentos processados; (4) evitar ao máximo os ultraprocessados; (5) atentar-se às condições externas da alimentação (temporalidade das refeições, em dimensão coletiva, em ambientes calmos, sem distrações); (6) adquirir alimentos, especialmente, em feiras e outros comércios que possuam alimentos *in natura* ou minimamente processados; (7) desenvolver e compartilhar habilidades culinárias; (8) dispor de tempo e atenção para os próprios hábitos alimentares; (9) em refeições fora de casa, priorizar estabelecimentos com comida feita na hora; (10) construir um olhar crítico para saber filtrar as informações que circulam nas mídias sociais, principalmente pela via da publicidade.

Um ponto que considero interessante sobre estes dez passos são as explicações em torno da composição e produção de um alimento que o caracteriza como *in natura*, minimamente processado, processado e ultraprocessado. Conforme o Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde da Universidade de São Paulo - Nupens/USP, foi necessária uma mudança na maneira de conceber nutricionalmente um alimento. Inicialmente, o valor nutricional de um alimento se dava por sua composição química e glicêmica, com porcentagem de proteínas, carboidratos, gorduras, fibras, vitaminas e minerais que ele possuía. Além disso, este valor nutricional era medido pelas calorias do alimento: quanto mais calorias, menos saudável.

Contudo, a partir do desenvolvimento das pesquisas da nutrição e da medicina, passou a se entender que o nível de processamento de um alimento deveria ser o aspecto principal para caracterizá-lo como saudável ou não, certamente pelo aumento da produção alimentícia em larga escala e de ordem global. Por isso, a classificação dos alimentos que o Nupens/USP propõe, ao qual nomeiam de “Nova”, incide sobre o grau de industrialização do alimento, estabelecendo que quanto mais distante um alimento está da sua forma natural, isto é, de como é encontrado na natureza, maiores são as chances dele trazer prejuízos para a saúde dos indivíduos quando

consumido com frequência²⁴.

Voltando ao Guia (Brasil, 2014), o documento reconhece e se debruça sobre os diferentes obstáculos na qual uma pessoa pode se deparar ao colocar em prática uma alimentação mais saudável. Dentre estes obstáculos está a falta de tempo, consequência da vida contemporânea, a falta de recursos e acesso à alimentos *in natura*, a inferência constante da publicidade, as informações cada vez mais sensacionalistas e facilmente propagáveis. Muito do que se propõe como alternativa para se esquivar de tais obstáculos tem a ver com a escolha e a motivação pessoal de cada um para canalizar um tanto da sua energia para cuidar desta esfera da vida que, sim, muito influencia na nossa qualidade de vida.

O que fica ainda pendente nas discussões propostas pelo Guia (Brasil, 2014) é a decisão por ir até determinado ponto, atingindo até um determinado grupo social, no que tange à uma alimentação saudável e adequada. Aqui, problematizo: quem olha para aquela parcela populacional que nem possui acesso à internet para conseguir consultar um guia difundido em modalidade online? Aquelas pessoas que não possuem nem saneamento básico, quem dirá as condições adequadas para higienizar e acondicionar seus alimentos “saudáveis e *in natura*”. Este é um questionamento irresoluto. Mas é da desacomodação que emerge a ação, por isso questionar, não negar o problema e colocá-lo em pauta é sempre o primeiro movimento em prol de uma melhoria que atingirá os grupos historicamente negligenciados pela sociedade.

2.8 A COMIDA ESTÁ MERCADOLÓGICA E GLOBALIZADA

A consigna é não perder tempo. Precisamos comer depressa, digerir depressa, abandonar a mesa como a um assento de brasa. Vida prática. Essências. Sumos. Comprimidos. Lataria. Pé no acelerador. Avião supersônico. Olho no relógio. Tempo é dinheiro, mas todos sabem que dinheiro não é tempo. Quando possuem o dinheiro, perderam o Tempo que o valoriza” (Cascudo, 2011, p. 562).

Início este tópico da sumarização dos jeitos de comer na atualidade com a transparência de Cascudo (2011) ao revelar uma realidade difícil de aceitar, mas tão verdadeira que me faz visualizar mentalmente como esta citação se materializa na vida hoje.

A globalização é um fenômeno socioeconômico e cultural muito antigo, que teve início com as grandes navegações europeias por volta do século XV, em suas “descobertas”

²⁴ Informações obtidas através do site do Nupens. Disponível em: <https://www.fsp.usp.br/nupens/a-classificacao-nova/>.

continentais ao redor do globo (Charlot, 2007). Dito isto, na contemporaneidade, a globalização vem alcançando novos patamares de mundialização totalitária com o avanço das tecnologias e da lógica neoliberal em paralelo. Ao propor debates sobre comida e globalização, “[...] percebe-se a globalização para além de discussões ideológicas, como um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política que vem impulsionando o mundo, considerando, principalmente, as facilidades de transporte e difusão de informações, produtos e interação entre as pessoas” (Proença, 2010, p. 43).

São incontáveis os efeitos da globalização e da influência do mercado sobre os alimentos que chegam às nossas mesas, e estes efeitos acometem todas as etapas que este alimento passa até chegar em nós: o cultivo, a colheita, o tratamento, os processos de conservação, melhoramento e acondicionamento, distribuição, precificação, acesso.

Proença (2010) propõe que a produção massificada de alimentos é resultado da globalização e da apreensão da comida unicamente como produto. Primeiro, se direciona a produção intensa de alimentos para dar conta da demanda global que nada tem a ver com a supressão da fome. Se não, pela quantidade de comida que é produzida, não haveriam tantas pessoas em situação de fome espalhadas pelo mundo. Esta demanda da qual se precisa dar conta é mercadológica, e diz respeito ao alto volume de importação e exportação de alimentos, o que leva à uma distribuição desigual dos alimentos produzidos e, conforme Proença, (2010, p. 43) “[...] ocorrem situações em que os alimentos são produzidos fora da estação do ano e dos locais tradicionais, sendo também acessíveis em locais distantes da sua produção [...]”.

Este dado direciona a dois impasses que atravessam a culturalidade da comida e a construção simbólica por parte dos sujeitos e seus grupos: a desterritorialização da comida e a nova nomadização alimentar (Williot, Fumey, 2023). O primeiro ponto abrange múltiplas problemáticas que se estendem para a grande maioria das pessoas em sua relação com o comer e com a comida. Surge fundamentado na concepção de Santos (2001) de que a globalização promove a desterritorialização, e aquilo que outrora fora identidade dos grupos e comunidades, perde sentido pois as fronteiras foram derrubadas, ao passo que a comida passa a ter o mesmo gosto, a mesma textura, o mesmo significado. Em um contexto na qual a comida é produto, “[...] a própria industrialização é percebida como um processo que pode distanciar o alimento das pessoas, na medida em que, muitas vezes, pode dificultar a percepção da origem e/ou dos ingredientes que compõem um determinado alimento” (Proença, 2010, p. 43).

A homogeneização das práticas alimentares é uma das principais causadoras da individualização dos momentos de refeição (Lima, Neto, Farias, 2015), que deságua na perda da impulsão social que a refeição possui, pela forma com que foi sendo constituída na história da humanidade. Além disso, homogeneiza também a própria comida, com a ascensão dos *fast-foods*, alimentos ultraprocessados e preparos industrializados (Lima, Neto, Farias, 2015). Em uma comida desterritorializada, “[...] há uma retradução dos pratos típicos, os quais sofrem metamorfoses até se adequarem ao consumidor global” (Proença, 2010, p. 44).

DaMatta (1986, cap. 4), ao trabalhar na defesa da comida e do território, nos convida a ver que “[...] o mundo das comidas nos leva para casa, para os nossos parentes e amigos, para os nossos companheiros de teto e de mesa”. Há tantas formas de rememorar nossa história, nossa herança e natividade. A comida é uma delas, pois há o despertar sensorial dos sabores, aromas, texturas, que evocam emoções e lembranças que nos transportam para o passado.

O segundo ponto - nova nomadização alimentar - é levantado por Williot e Fumey (2023), em que explicam que antes do processo da sedentarização da sociedade, as práticas alimentares dos indivíduos acompanhavam seu estilo de vida nômade. Ou seja, até que se fixassem em uma localidade específica e iniciassem, a partir daí, a criação de animais e plantas para consumo, a alimentação acontecia no lugar em que se estava, com a coleta de plantas daquele ambiente, bem como a caça dos animais. Desta forma, não havia um padrão alimentar, pois consumia-se o que estava disponível.

Acontece que, para Williot e Fumey (2023), a instauração da globalização nos hábitos alimentares suplanta uma construção estabelecida por milhares de anos que circunscreve a variedade alimentar à sua localidade, que é a nova nomadização dos modos de comer. Podemos comer comida chinesa sem ir até a China, ou mesmo estando aqui no sul do Brasil, podemos saborear um vatapá, prato típico da Bahia, seja pelo acesso à cultura baiana por meio das mídias sociais, espaço digital onde se compartilham receitas de todo e qualquer lugar do mundo, e à possibilidade de ir em um supermercado ou mercado público e comprar os ingredientes, seja pela realidade cada vez mais presente de estabelecimentos comerciais alimentares que apresentam à uma região a comida típica de outro lugar.

As duas questões propostas trazem uma reflexão interessante sobre a comida mercadológica, que é a diferença entre a globalização e a internacionalização. O diferencial entre estes dois fenômenos está no capitalismo, quer dizer, na motivação que mescla a comida que era

de um determinado território e passa a ser compartilhada em outros lugares e para outras pessoas. As fronteiras já caíram, a grande problemática é o que nós fazemos com esta realidade não-fronteiriça.

A história da mercantilização da comida já foi, resumidamente, explicada em outros tópicos. Sabe-se que os mantimentos como moeda de troca acontecem desde sempre, e vender mantimentos por dinheiro também se fez praticamente desde o início da história da humanidade. Agora, permanece o dilema de como chegamos onde chegamos, na qual a saúde e a dignidade das pessoas são colocadas à prova em nome da alta produtividade. E vamos nós entrando na engrenagem, até porque para fugir dela é necessário um isolamento de tudo o que conhecemos, que é “[...] cada vez menos *refeição* e cada vez mais comidas fáceis, encontráveis [...]. Um sabiá me disse que o pacotinho de alimentos cientificamente dosados que lhe ponho na gaiola, não vale uma minhoca viva ou uma goiaba madura” (Cascudo, 2011, p. 350).

Uma alternativa que pode separar a comida da pravedade mercadológica é a valorização do produtor local. O trabalho do/a pequeno/a agricultor/a em suas plantações é simbólica e solidamente concebido por ele/a e sua comunidade como “comida forte”, que tem sustância. É a comida da roça, diferente daquela que chega na cidade e se aloca nas prateleiras do mercado, que é uma “comida fraca”, que adoece e se mantém doente (Woortmann, K. 1986). Isso abrange os debates importantes sobre o acesso à comida, que vem sendo enviesado pela imanente comercialização de tudo o que um indivíduo precisa. Para Woortmann, K. (1986, p. 110-111), “[...] o acesso ao alimento expressa a contradição entre o equilíbrio, a autonomia e o trabalho "moral", de um lado, e a dependência e a exploração "imoral" do outro lado (o comércio)".

É um forte impasse estudar e escrever sobre este aspecto da comida, pois ao mesmo tempo que critico, estou no mercado comprando alimentos das grandes indústrias, ou comendo um *fast-food*, rápido e inconsciente em frente ao computador. Talvez, uma simples crítica não seja o suficiente para compor um posicionamento político para com a alimentação contemporânea. Porém, para este momento, é o que posso oferecer.

2.9 A COMIDA É POLÍTICA E IDEOLÓGICA

Quando se afirma que a comida possui uma face política, refere-se às escolhas que cada pessoa ou grupo faz e que inferem na dignidade e no bem-estar do coletivo. Consumir um tipo de

alimento, de uma forma específica, por motivos diversos, é uma escolha política que não recai apenas na nutrição - ou não - do próprio corpo, mas em uma gama de direcionamentos que colaboram ou prejudicam a vida coletiva. É complicado separar este tópico do anterior, que pontuou a lógica mercadológica alojada nas práticas alimentares cotidianas. O dinheiro está tão alicerçado aos dispositivos da vida política, que estes dois campos - economia e política - são quase um só.

Amon (2014, p. 202) traz um preeminente pensamento, que destaco para inaugurar este tópico:

A Modernidade teve implicações importantes no fenômeno da comida. A pretensa dicotomia entre natureza e cultura, a tentativa de conhecer a natureza pela ciência para dominá-la, e os avanços técnicos e tecnológicos que tinham por objetivo assegurar o caminho desta ciência tiveram consequências nas formas como as pessoas comem. A comida e as refeições, como um espaço de saberes sociais e sociabilidade, foram individualizadas, aceleradas, banalizadas, materializadas, perdendo a condição simbólica e afetiva. O fenômeno contemporâneo dos *fast-foods* e globalização do gosto, o distanciamento entre produtores e consumidores, o apagamento das condições de sociabilidade das refeições são expressões disso.

Neste tópico da sumarização, cabe apresentar alguns dados da fome no Brasil. De acordo com o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil desenvolvido pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), com a realização de entrevistas em 12.745 casas de 577 municípios, nos 26 estados e no Distrito Federal, até 2022, 33,1 milhões de brasileiros passam fome no país, gerando insegurança alimentar e problemas de saúde advindos da desnutrição, um pouco mais de 15% da população.

Este mesmo inquérito apresenta alguns dados importantes que detalham o número indicado acima:

- As regiões brasileiras com maior número de pessoas em situação de insegurança alimentar são a Norte e Nordeste, chegando a 71,6% e 68%, respectivamente, distanciando-se drasticamente da região com o menor índice, a região Sul, que chega a 10%. Além disso, 25,7% das famílias da região Norte vivem em estado de fome, e no Nordeste, cerca de 25%.
- Outro parâmetro para evidenciar os números da fome são os comparativos entre as áreas rurais e urbanas. Nas áreas rurais, 18,6% das pessoas estão em nível severo de insegurança alimentar e 21,8% dos agricultores também estão assolados pela fome. Conforme o site da Rede PENSSAN: “[...] a pobreza das populações rurais, associada ao

desmonte das políticas de apoio às populações do campo, da floresta e das águas, seguem impondo escassez” (2022).

- 65% dos lares habitados por pessoas autodeclaradas pretas ou pardas convive com algum nível de insegurança alimentar, porcentagem que aumentou quase 8% no primeiro inquérito realizado no ano de 2020.
- De 2020 a 2022, o número de famílias em situação de fome com crianças de até dez anos dobrou, pois foi de 9,4% para 18,1%. Em lares com até três pessoas menores de dezoito anos, a fome atinge um percentual de 25,7%.
- O desemprego é um dos fatores que mais geram fome nas famílias brasileiras. 36,1% dos lares cujo responsável está desempregado passam fome, e 21,1% cujo responsável possui um emprego informal.
- Em 2020, 14,9% dos domicílios cujo responsável possui baixa escolaridade e/ou os sujeitos em idade escolar estão fora da escola vivem em situação severa de insegurança alimentar. Já em 2022, este número aumentou para 22,3%, o que traz algumas pistas sobre a evasão escolar em massa ocorrida no pós-pandemia.
- A insegurança hídrica é uma realidade para 12% da população brasileira, o que certamente inviabiliza a alimentação básica deste grupo minoritário.
- As famílias que fazem parte do índice de insegurança alimentar severa deixaram de adquirir alimentos básicos como arroz, feijão, frutas, vegetais e carnes no ano de 2022, aumentando significativamente problemas de saúde provocados pela baixa nutrição, algo que o Sistema Único de Saúde também não tem dado conta de atender.

São inúmeros os fatores que levam ao aumento do percentual de famílias em contexto de insegurança alimentar, uma conjunção de violências em diversos níveis que incidem sobre famílias de menor poder aquisitivo, que convivem com o desemprego, desigualdades, abandono do poder público e da sociedade como um todo, e mesmo com a dor de não ter suprida seu direito básico de acesso à uma alimentação de qualidade.

Tratando da realidade da fome com enfoque na infância, o relatório "Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil 2025" elaborado pela Fundação Abrinq, escancara que a fome ainda é um dos entraves mais consideráveis no que tange a garantia dos direitos das crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida. Conforme os dados deste relatório, quase metade das crianças brasileiras até seis anos (46,5%), o que corresponde a cerca de 9,4 milhões, vive em condição de

pobreza, com maior incidência nas regiões Nordeste (53,3%) e Norte (49,7%), seguidas pelo Centro-Oeste (43,2%), Sudeste (42,7%) e Sul (42,1%). A pobreza extrema também se manteve como desafio emergente, alcançando aproximadamente 3,3 milhões de crianças dessa faixa etária, ou seja, o equivalente a 16,7%, privadas do acesso ao mínimo essencial para uma alimentação básica. Além disso, a pesquisa mostra que, em números absolutos, quase 280 mil crianças encontravam-se abaixo do peso adequado para a idade, e cerca de 859 mil apresentavam baixa estatura, indicador de desnutrição crônica com repercussões de longo prazo no desenvolvimento físico e cognitivo. Este aspecto não é evidenciado no relatório, mas podemos considerar que estes números expressivos aumentaram após o período pandêmico vivenciado entre os anos 2020 e 2022, este que, por si só, já aumentou o nível de pobreza enfrentado pela população brasileira.

Como bem cita o Penssan, o desmonte das políticas públicas que atendem famílias em vulnerabilidade social é uma realidade que se avolumou nos últimos anos, visto que a população em situação de pobreza e miséria havia diminuído para 4,2% entre 2004 e 2013, porém, desde 2014, está em ascensão. Em 2022 - ano em que o inquérito foi publicado - as políticas públicas de combate à fome são insuficientes para a realidade brasileira, o que, mais uma vez, evidencia que a alimentação pressupõe um posicionamento político e ideológico. DaMatta (1986) reitera que a comida é o direito à cidadania, que assegura a participação ativa na vida em sociedade de forma digna. Ou seja, um indivíduo que passa fome, não é visto pelo poder público e pela sociedade como um cidadão. Quem ele é, então?

Em contraponto aos dados infelizes apresentados acima, há um dado recente e importante sobre a realidade da alimentação brasileira, que é a saída do Brasil do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas, no ano de 2025, conforme indicado pelo relatório *The State of Food Security and Nutrition in the World - SOFI* (O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo, em português). Isso significa que, ao considerar os dados de três anos consecutivos, a parcela da população em situação de fome grave no Brasil ficou abaixo dos 2,5%, que é a régua estabelecida pela ONU para a construção do relatório. Ainda que esse resultado não signifique a erradicação da fome no país, ele indica que há uma melhora significativa no acesso dos brasileiros à uma alimentação digna, e que há políticas públicas sendo retomadas ou construídas do zero nos últimos anos que estão garantindo que cada vez mais brasileiros possam se alimentar e suprir suas necessidades nutricionais básicas.

Seguindo para a frente política da alimentação, é possível afirmar que “[...] o comer é um ato tanto social quanto político”, pois as escolhas realizadas “[...] são aprendidas no próprio processo de comensalidade que se dá nos grupos” (Lima, Neto, Farias, 2015, p. 515). Logo, quando decidimos o que comer, estamos pleiteando uma forma de viver e conviver que pode auxiliar no bem comum ou favorecer desigualdades. É uma constatação que, uma vez internalizada, não pode mais ser deixada de lado cada vez que nos deparamos com uma escolha alimentar. Tonon (2021, p. 84) alerta para esse processo de conscientização:

O que escolhemos pôr no prato pode ter consequências muito mais entranhadas e complexas do que vislumbram as vãs dietas da moda. Entretanto, no papel de consumidores passivos, que têm tudo ao alcance da prateleira do supermercado mais próximo ou de dois cliques numa módica tela sempre à mão, escolhemos nos distanciar de qualquer ideia de responsabilização que nossa alimentação possa nos infligir — a nós mesmos, muitas vezes, mas aos outros e ao planeta quase sempre.

Comer é uma atividade contínua, não se come uma ou duas vezes no ano, na vida. Alimenta-se todos os dias, várias vezes por dia. Talvez, por ser algo tão permanente no existir, torna-se muito trabalhoso pensá-la e deliberá-la com mais criticidade. É mais fácil fechar os olhos, “[...] tentamos disfarçar ou esquecer que nossa cadeia de produção alimentar está manchada de queimadas, extinção e sangue” (Tonon, 2021, p. 84).

Este é um assunto bastante delicado, pois vivemos uma realidade política, econômica e social que projetou a vida que temos hoje, e subverter este projeto não é algo simples, que se faz na escolha de um ou outro alimento. Por isso, concordo com Tonon (2021, p. 9), quando este sustenta que “[...] a comida nos oferece uma das perspectivas mais interessantes para entendermos nossa trajetória: de onde viemos, como chegamos até aqui e, por fim, para onde vamos”. A história da alimentação é a história da humanidade, e vendo o contexto alimentar atual pode-se, inclusive, ter indícios do que nos espera nos próximos anos.

Contrafactualmente a esta realidade alimentar, o manifesto *Slow Food*, criado por Carlo Petrini na Itália em 1986, surge como uma recusa publicamente anunciada à incidência cada vez maior de estabelecimentos de *fast-foods*, que ganharam o mundo no século passado. O *Slow Food* é “[...] uma contraposição filosófica, política e ideológica ao modelo padronizante da alimentação que aquela loja de hambúrgueres simbolizava” (2023)²⁵. Também, é um movimento em prol do prazer, da construção de novas maneiras de se relacionar com a comida que não

²⁵ As informações apresentadas aqui e a seguir foram consultadas no site oficial do movimento Slow Food Brasil, também constando a devida referência na lista de referências.

confunde “frenesi com eficiência” (2023), que valoriza a diversidade alimentar materializada em saberes e sabores.

O modo de atuação do *Slow Food*, hoje configurado como uma rede espalhada por 160 países, é a instauração de uma mudança sistêmica, que integra entidades públicas e privadas na defesa da comida, da territorialidade, da fusão natureza-cultura, dentre outras frentes que o movimento assume.

Para além das grandes medidas na produção e distribuição dos alimentos para elaborar uma esfera de segurança e soberania alimentar para todos, o que mais complexifica o comer como um ato político são as predileções do dia a dia, diante das opções que nos são ofertadas de acordo com nosso contexto de vida. É um marco identitário assumir uma postura diante da comida e dos hábitos alimentares, isso porque “[...] a comida define as pessoas e, também, as relações que as pessoas mantêm entre si” (DaMatta, 1986, p. 39).

Na sociedade do *fast-food* e do *delivery*, cozinhar é resistência. Na sociedade do alimentar-se sozinho em frente às telas, comer em companhia, dialogando, rindo e compartilhando afeto é resistência. Na sociedade da impessoalidade, do esvaziamento dos sentidos, emocionar-se com a comida e com o comer é resistência. Na sociedade das queimadas, do “agro”, da produção em larga escala, comprar do pequeno produtor da região é resistência. Sobre isso, falo de um lugar de privilégio, de acesso à comida, saneamento básico, água, saúde, educação. Comer para mim não é uma barganha, é algo dado. Nem todos vivem assim, por isso admito e aceito que um discurso eloquente sobre resistir aos atropelamentos do neoliberalismo é, também, um lugar de privilégio e não faz sentido para todos.

2.10 A COMIDA É NARRATIVA

Amon (2014) apresenta uma narrativa imagética que, em uma única foto, conta brevemente a história do leite (figura 12). Três modelos de recipientes para acondicionar leite, cada um de uma época, nos comunica sobre a evolução do processamento industrial e como isso afetou o dia a dia das pessoas, em seus hábitos alimentares. Também conta sobre o avanço da ciência, que sofisticou os métodos para acondicionar a comida, em especial o leite, um alimento sensível ao calor e à contaminação. Como explicam Williot e Fumey (2023), o alumínio, matéria prima do primeiro frasco presente na imagem, foi a primeira intervenção industrial na produção

de utensílios para uso geral, inclusive na cozinha, que antes eram de madeira, barro, bambu e outras matérias mais naturais. Logo depois, o vidro é inserido no mercado pois a sociedade, cada vez mais urbanizada, passou a ter a necessidade de acessar o leite de maneira mais ágil e prática, leite este que outrora era embolsado para consumo próprio e para fabricação artesanal em baixa escala de laticínios. Por fim, o papel e o plástico tornam ainda mais eficiente o transporte, estocagem e oferta em grande proporção, barateia os custos com embalagens, sendo apenas necessário refinar o processo de pasteurização ou, ainda, como alternativa instantânea, inserir estabilizantes químicos do ramo alimentício e agrícola. Para Amon (2014), esta fotografia relata a mutação social presente nas relações humanas por intermédio da comida: do leite engarrafado entregue pelo leiteiro na porta de casa, que demandava uma interação, uma troca, para o leite disposto na prateleira do mercado, promovendo impessoalidade com o outro e com a própria comida.

Figura 15 - O leite



Fonte: Amon (2014, p. 75)

Ao ver esta imagem na obra de Amon (2014), é possível conceber que a temporalidade pode não ser a única variável nos diferentes recipientes, pois as escolhas alimentares atravessam as transformações que acontecem com o passar dos anos. Por isso, a cultura que fomenta hábitos alimentares - não só em relação ao alimento em si, mas aos utensílios, espaços, técnicas,

ciências, funções - se conserva na tradição, nos rituais, na transgeracionalidade, na territorialidade. Penso isso apoiada na hipótese de que, nas áreas rurais onde a prática da ordenha pode ter permanecido intacta, como é na casa da minha avó no interior do estado, ainda se usam vasos de alumínio para guardar o leite, e o queijo, a nata, o iogurte, são feitos desse mesmo leite, por meio de procedimentos artesanais de fermentação, coagulação e pasteurização.

À vista disso, pode-se alegar que o caráter comunicativo da comida se pressupõe em escolhas (Amon, 2014), envolvem valores e até mesmo uma estética transmitida através dela, considerando que “[...] todos os processos abarcando a comida e práticas da alimentação são construídos socialmente, envolvem trocas sociais e negociações de práticas e significados” (Amon, 2014, p. 75).

Amon e Menasche (2008) afirmam que esta dimensão da comida e das práticas alimentares foi amplamente estudada por antropólogos como Lévi-Strauss (1964) e Douglas (1972), bem como por semiólogos como Barthes (1961). Estes teóricos compreendem a comida como um sistema linguístico, que possui signos, categorias e combinações. Com isso, a comida se manifesta como uma forma de se comunicar, entre os diferentes tempos e lugares na qual ela é explorada, e entre pessoas e grupos, que compartilham de uma mesma semântica alimentar. Assim, a comida veicula, por entre sujeitos e épocas, os significados, as histórias, as emoções. Estes significados, por sua vez, compõem a identidade deste sujeito e da comunidade ao qual faz parte.

Dado que Amon (2014) pressupõe duas modalidades de comida narrativa - narrativa histórica da comida e narrativa cotidiana da comida²⁶ - contarei uma das muitas histórias que a autora apresenta em sua obra, história esta que me remonta ao meu dia a dia com as crianças na escola.

Ela conta que, em mais um dia adentrando a cozinha do bistrô, lócus da sua pesquisa de doutorado, conversa com uma das cozinheiras, e esta lhe pede que prove o molho de champanhe, pois não gosta deste tipo de molho. A pesquisadora pergunta por que o molho de champanhe não lhe agrada, e a cozinheira diz que é “um molho de rico”, e ela prefere “um molho de pobre”. Instigada com a resposta, a pesquisadora questiona a diferença entre estes dois tipos de molho, e a resposta recebida foi que um molho de pobre é feito com tomates e cebolas, e é deste tipo de comida que ela gosta.

²⁶ Conceitos explicados no capítulo introdutório.

Partindo desta história, Amon (2014) poderia ter realizado um amplo salto, da cozinha do bistrô para uma discussão sobre questões socioeconômicas da comida. Contudo, ela prefere permanecer ali, ao lado daquela cozinheira, e construir junto dela os significados daquela discriminação entre comida de rico e comida de pobre. Nesta construção empírica, contando com a bagagem teórica de vários pesquisadores da comida, a autora estabelece que “[...] a comida carrega consigo saberes [...]”, sendo “[...] uma narrativa que transmite uma forma de interpretar o mundo de uma época” (Amon, 2014, p. 79).

Esta mesma história também ilustra que "o paladar é coletivo" (Amon, Menasche, 2008, p. 16), uma compreensão que evidencia a comida como meio de comunicação pela palavra da receita. Uma receita, sendo escrita ou falada, dimensiona a proximidade ou a distância entre os interlocutores (Amon, Menasche, 2008). Por exemplo, se você lê uma receita em um livro publicado ou mesmo em um site de culinária, há uma explicação minuciosa de quantidades, tipos de ingredientes, tempo de preparo, procedimentos e etc., para que a receita dê certo. Porém, uma receita perpassada entre membros de uma mesma família já não precisa de especificações tão diretas, pois acredita-se que há um partilhar gustativo entre estas pessoas. Amon e Menasche (2008, p. 17) explicam esta suposição ao dizerem que "[...] a receita narra a partilha de saberes que se mantêm como memória social e, ao serem transmitidos com base na receita, contam a história de como uma comunidade compreendeu e aceitou o gosto, textura e forma de uma comida".

Além do mais, “[...] diante dos códigos e símbolos sociais, a gastronomia de uma determinada região, além de revelar passado e trazer à tona a história de um povo, também se coloca como um mecanismo de visibilidade, informação e legitimidade que possibilita uma “memória gustativa”” (Souza; Souza, 2015, p. 275). Por ser social, essa memória gustativa pode ser uma indicadora de identidades em mudança com o processo de transformação do gosto. Com o passar dos anos, à medida que a sociedade muda, percebe-se que “[...] há grupos sociais em relação, identidades redesenhando suas fronteiras, receitas em transformação” (Amon, Menasche, 2008, p. 19).

Digo que a história dos molhos se esbarra com minha vivência diária como professora de Educação Infantil porque, assim como aquela cozinheira traz seus saberes, repletos de sentidos e sentimentos, sobre a comida que está fazendo, as crianças tendem a apresentar suas percepções sobre o que vivem na escola, inclusive nas vivências alimentares. É neste ponto que torna-se

difícil para mim exonerar-me do meu eu-professora para pronunciar esta pesquisa, por isso decido abraçar esta particularidade como uma circunstância em potencial.

No ano de 2024 (ano em que este capítulo teórico foi elaborado), fui professora de uma turma composta por oito crianças de três anos a quatro anos, na EMEI Negrinho do Pastoreio. Fui a única professora que atende esta turma, logo, tornamo-nos bons companheiros, vivendo cada manhã com parceria e afeto. Já sabendo por que caminhos andaria esta intenção de pesquisa, passei cada vez mais a observar os momentos de alimentação, e até aqueles que não são exatamente uma refeição, mas que a comida está presente de alguma forma²⁷. Foi assim que passei a perceber as narrativas cotidianas da comida, em teorias, histórias, simbolismos, brincadeiras, ações, dentre outras atitudes das crianças em relação ao alimento.

Uma destas vivências observadas foi uma experiência de degustação de pepinos, visto que a turma esteve desenvolvendo uma pesquisa sobre bucha vegetal, planta que faz parte da paisagem da escola e sugere várias curiosidades às crianças, que interpretam-na como pepino, em função do formato comprido e coloração esverdeada. A proposta planejada era realizar o movimento de higienização de diferentes tipos de pepino: caipira, japonês e em conserva. Logo depois, observá-los, descascá-los, picá-los e então, saboreá-los. A minha expectativa quanto à experiência - esta que por vezes sente-se impelida a “ensinar” ao invés de oportunizar a construção de conhecimento por meio da exploração - era de que as crianças iriam provar os pepinos, elencar diferenças e semelhanças, ser específicos com o que estavam vendo e comendo. Porém, o comer ultrapassa a especificidade de um sentido, perpassando pela plurissensorialidade, pela memória, pelas emoções, pelos saberes múltiplos.

Uma das crianças, ao ver o pepino em conserva, me contou que já havia comido aquele tipo de pepino no churrasco da família, e lembrava que era muito gostoso. Outra, ficou intrigada com a quantidade de sementes do pepino caipira, convidando os colegas para contá-las. Antes que eu interviesse com um fato sobre as sementes, outro colega lhe respondeu: “quando tem muitos assim é sempre mil, não precisa contar”. Na hora de preparar os pepinos para a degustação, expliquei que o pepino caipira era melhor descascado, pois a casca é muito amarga e rígida; já o pepino japonês tem a casca mais fina, por isso poderia ser comido inteiro. A resposta das crianças foi: “profe, a gente tem que provar pra decidir”. Então todos provamos as cascas e

²⁷ Para elucidar, a alimentação é um fenômeno composto por inúmeras vivências, que não precisam ser um momento de refeição em específico podendo ser o plantio de um alimento, uma colheita de frutas, o preparo de um alimento, a organização de uma mesa, etc. Já a refeição é uma ocasião, seja almoço, café da manhã, lanche, ceia.

as polpas dos vegetais para dar nossas opiniões sobre. Ainda, para picá-los, as crianças foram convidadas a realizar esta ação sozinhas, contando com o meu apoio para auxiliar no manejo da faca. Que inusitado foi para elas esta vivência, sendo a faca um objeto proibido no convívio familiar. Ali, cada qual reagiu de uma forma diversa, demandando da parte do adulto uma postura específica para atender as particularidades. Algumas pediram para ajudar a segurar a faca, outras sentiram-se seguras para fazê-lo sem apoio, e outras preferiram nem mexer, com receio de tocar no “objeto proibido”.

Esta história pessoal e pedagógica tem o intuito de ilustrar que a comida não remete somente ao comer, pois têm outras dimensões envoltas neste fenômeno que são tão relevantes quanto a ingestão de alimentos. Nesta vivência, o que menos importou para as crianças foi comer o pepino, e sim as possibilidades acerca do alimento, relacionadas às convenções sociais, às memórias afetivas, à quebra de tabus, à troca de conhecimento, à construção de hipóteses e posicionamentos, dentre tantas outras que, ousado dizer, foram narradas naquele momento, seja por falas ou por expressões corporais e faciais²⁸.

Desta forma, para assentar nesta pesquisa a *narrativa* como prisma teórico e investigativo, gostaria de apresentar a concepção do filósofo Han (2023, p. 11-12, grifos do autor) sobre esse fenômeno da vida: “[...] ela é a expressão da tonalidade afetiva de uma época [...]. A narração é uma forma de *desfecho*. Ela constrói uma ordem *fechada* que cria significado e identidade”. Para complementar, trago Amon (2014, p. 85) novamente, quando esta explica que “[...] o termo narrativa indica não somente um conjunto de conteúdos, mas, sobretudo, que os conteúdos estão encadeados em sequências, por certas lógicas. Em uma sequência narrativa, a ênfase está no eixo temporal, e não no espacial, um estado leva a outro, e as transformações se dão no tempo”. É aqui, nesta compreensão complexa da natureza narrativa da comida, que pode-se confirmar que ela é uma narrativa social, porque conta a história de uma comunidade em seu tempo.

Para aprofundar a reflexão em torno da comida cotidiana como narrativa social, Kalil Filho (2021, p. 182) expõe os encontros teóricos entre a semiótica e a gastronomia, enfatizando

²⁸ Penso ser importante ressaltar que esta experiência oportunizada para a turma não está reduzida a um “projeto didático” sobre alimentação. Seguindo uma proposta curricular municipal em relação à pesquisa na Educação Infantil, o trabalho desenvolvido com a turma trata-se de uma intenção investigativa, em que são realizados diversos movimentos junto das crianças de investigação e exploração de um determinado objeto de conhecimento, que despertou o interesse das crianças no cotidiano da escola. Nesta proposta em específico, o intuito não foi ensinar as crianças sobre alimentação, e sim ampliar as possibilidades de observar, manipular, experimentar, narrar e criar teorias sobre este vegetal que as crianças passaram a demonstrar curiosidade.

que “[...] a vida em sociedade nos impele a extrair sentido e aplicar a linguagem para categorizar e historicizar a experiência do real. A esse movimento, dá-se o nome de semiose”. O autor destaca que, se não fosse por sua inclinação linguística, a relação com a comida poderia se dar apenas pelos impulsos biológicos. Ainda, sustenta a ideia de que a sensorialidade - propriedade física e simbólica que proporciona a percepção dos sabores, aromas, texturas, cores, densidade, temperatura, e outras características que uma comida pode apresentar - é a ponte que conecta a dimensão biológica com a dimensão narrativa do comer.

É esta trama conceitual que inspira e ancora os encaminhamentos desta pesquisa. A criança, na qual o mundo lhe é apresentado por meio da experiência, narra corporal e verbalmente os acontecimentos ao seu redor para melhor apreendê-lo e desenvolver o senso de pertença comunitária. Nas palavras de Amon e Menasche (2008, p. 20): “[...] as narrativas unem acontecimentos numa história coerente e os relacionam à identidade social de uma comunidade [...]. O contar histórias é uma das formas pelas quais as comunidades compreendem seu passado, presente e futuro”, e a criança, como parte da cultura e da sociedade, também quer envolver-se e partilhar uma identidade comum com os seus.

Na relação com a comida, a criança vive desde a amamentação a dimensão comunicativa das práticas alimentares. Nada mais narrativo do que um olhar carinhoso do bebê ao ver sua mãe que o alimenta, o som da sucção acelerada no peito, as mãos segurando-a com firmeza, e que logo solta ao cair no sono, em um colo que lhe comunica segurança e amparo.

A cada experiência alimentar, a criança se apropria um pouco mais do mundo que lhe rodeia, e consolida esta apropriação por meio das narrativas, contando teorias e curiosidades sobre os cheiros que sente, os sabores, as práticas alimentares culturais dos espaços que frequenta, o uso dos artefatos, e outros fenômenos envolvidos em sua relação com a comida e com o comer.

3 A COMIDA E O COMER NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na sumarização conceitual do capítulo anterior, propositalmente, não abordei a face educativa e pedagógica da alimentação, pois entendo que, sendo esta uma pesquisa pedagógica que tem como lócus a escola de Educação Infantil, é necessário dedicar mais espaço de reflexão sobre como a alimentação acontece no ambiente escolar da primeira infância.

Além disso, penso importante realizar o exercício de compreender quando e como a alimentação das crianças passa a ser uma responsabilidade da escola e do Estado, dado que nenhuma realidade se constrói aleatoriamente, mas sim no intercorrer de uma série de eventos, movimentos e transformações no interior da sociedade. Identificar este processo que levou a comida para dentro da escola e a tornou uma incumbência educativa - para além de nutricional - pode colaborar com o entendimento do que temos por realidade hoje em relação à alimentação das crianças.

Williot e Fumey (2023) passam brevemente pela instituição escolar ao explicarem sobre história da alimentação no Ocidente. Os autores comentam que a necessidade de oferecer refeições aos estudantes surgiu por dois pontos: a desnutrição crescente de crianças em idade escolar, também fruto da industrialização cada vez mais presente na produção de alimentos; e a obrigatoriedade da educação escolar, que aumentou o número de matriculados nas instituições de ensino e, por consequência, a carência de um espaço e uma dinâmica mais ágil para a oferta das refeições²⁹. Assim, cabe apurar o processo elaborado no Brasil, que desembocou na efetivação do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), órgão estatal responsável por dispor e normatizar a alimentação das crianças nas escolas de Educação Básica e, portanto, na Educação Infantil.

3.1 CONTEXTO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Assim como qualquer assunto educacional, a alimentação das crianças na escola possui uma cadeia de ações, do poder público e da sociedade, que levaram a construção de um modo específico de conceber as práticas alimentares oportunizadas nestes espaços.

²⁹ Aqui, Williot e Fumey (2023) articulam este motivo aos mesmos identificados em espaços sociais e coletivos diversos, tais como empresas, penitenciárias e fábricas.

De modo geral, as preocupações com a alimentação da sociedade ganharam força no Ocidente no período pós-guerra, na qual os estudos no campo da nutrição foram se complexificando como um meio de solucionar problemas alimentares e, para maior alcance populacional, logo se fixaram aos canais de poder público. Uma das vias pioneiras pela qual as políticas de alimentação tráfegaram em seu início foi no setor industrial, na preocupação com a saúde dos operários. Assim, se criou o Serviço de Alimentação da Previdência Social/SAPS, chefiada inicialmente por Josué de Castro³⁰, e mudando várias vezes seus diretores e equipes, à medida que os governos iam se alterando. Esta matriz de aplicação social de políticas de alimentação permaneceu vigente até 1967, e construiu restaurantes populares, cursos diversos relacionados à gastronomia e a nutrição, bem como bibliotecas, salas de apresentações artísticas por todo o país (Coimbra, Meira, Starling, 1982).

É certo que algumas políticas de alimentação no Brasil foram fundadas antes dos anos trinta. Coimbra, Meira e Starling (1982) sugerem que desde o período colonial, algumas intervenções foram realizadas no que tange a distribuição do alimento e os procedimentos de assepsia, com fiscalizações e tributos sobre o produto “alimento”. No entanto, uma mobilização que se aplicou necessariamente à educação da população em suas práticas alimentares passou a acontecer na década de quarenta, por intermédio da escola inclusive. Trazer este fato não é por acaso, pois identifiquei que as duas frentes na qual o campo da nutrição operou para popularizar seus estudos, naquele período, foram a escola e a indústria.

3.1.1 O histórico da alimentação escolar no Brasil

Na escola, a atenção da medicina do século XVIII era a salubridade do espaço institucional, então, pouquíssimo se falava sobre a alimentação das crianças neste espaço. As primeiras discussões sobre este assunto se deram com Anísio Teixeira³¹ em seu cargo de Secretário da Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1931 a 1935) que, logo mais, evoluíram

³⁰ Médico e Geógrafo brasileiro, cursou o caminho das Ciências Sociais por meio da pesquisa, consolidando-se como professor de inúmeros cursos de ensino superior no Brasil (Nutrição, Geografia, Medicina e outros), e como ativista político nas diferentes frentes em prol da equidade alimentar e salarial. Foi um dos agentes que deu início aos estudos sobre a fome no Brasil, dedicando-se à produzir estudos que pudessem evidenciar a realidade nutricional da população brasileira, bem como as indicações sócio-geográficas para melhor identificar as ações necessárias no tangente a alimentação (Andrade, 1997).

³¹ Educador, jurista e intelectual brasileiro, formado em Direito, com estudos em Filosofia da Educação. Atuou como gestor público e pensador da educação, sendo um dos principais formuladores da Escola Nova no Brasil. Defendeu a educação pública, laica, gratuita e democrática, atuando em várias frentes políticas e institucionais na construção da educação brasileira (Nunes, 2000)

com a figura de Dante Costa³², que desenhou sua carreira profissional dentro dos estudos sobre nutrição infantil e, por meio deles, elaborou e implementou políticas de alimentação escolar (Coimbra, Meira, Starling, 1982).

Antes de trazer a merenda escolar como ponto de discussão, cabe indicar que há alguns documentos que iniciaram a abrangência da alimentação como um direito a ser garantido para as crianças. Alguns deles são: a Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1959, redigido pela Organização das Nações Unidas; e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 9.069, de 13 de julho de 1990. Ambos citam a alimentação junto de variados direitos a serem garantidos às crianças, tais como moradia, saúde, educação, lazer, segurança, etc., explicitando que esta é uma responsabilidade da sociedade e do poder público, na testificação da vida e dignidade das crianças.

No período de 1940 a 1954, Coimbra Meira e Starling (1982) reconhecem quatro correntes que deram início e, nestes quinze anos, conduziram as discussões e intervenções sobre a alimentação na escola. Primeiro, o “Serviço de Desjejum Escolar”. Este movimento, como explicam Coimbra, Meira e Starling (1982), acabou identificando na precariedade alimentar de mil crianças, de baixa renda do Rio de Janeiro, uma possibilidade de pesquisa “em laboratório”, visto que elas não podiam comer alimentos que trouxessem de casa e, periodicamente, precisavam ir até o centro do SAPS para fazer avaliações de composição corporal, deixando visível que a intenção era não apenas alimentá-las, mas torná-las objeto de estudo.

A segunda corrente foi por intermédio do Ministério da Educação e Saúde. Este setor, ainda que referente à União, ocupava-se majoritariamente com a alimentação das crianças matriculadas em internatos, pois estas teriam que realizar todas as suas refeições na instituição. Foi após um inquérito realizado em 1947 que o Ministério passou a identificar que “[...] a melhor solução para o problema da merenda escolar seria sua instituição em todos os estabelecimentos de ensino” (Silva, 1948, p. 407 *apud* Coimbra, Meira, Starling, 1982, p. 264). Só então que se cogitou incluir as Prefeituras Municipais nas aplicações sociais e políticas no que se refere a alimentação das crianças na escola.

³² Médico brasileiro, professor em várias universidades do país em disciplinas sobre dietética, envolveu-se ativamente na criação de políticas públicas para a implementação da merenda escolar, nos anos quarenta e cinquenta. Também é autor de vários livros que abordam a nutrição infantil e a alimentação escolar (Fogagnoli, 2019).

Como terceira corrente, está o Departamento Nacional da Criança, que atuou nas iniciativas governamentais para atender crianças e mães, sendo o principal executor dos programas pensados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF em seu período vigente. Este departamento, por não dispor de recursos financeiros para uma ação mais efetiva, trabalhou na produção e divulgação de orientações sobre nutrição infantil nas escolas e com as famílias.

A quarta e última corrente incidiu através do Instituto de Nutrição³³, fundado por vários agentes, mas em primazia por Josué de Castro. Foi por meio deste nome, e pela pessoa de Walter Santos³⁴, que muitas pesquisas foram conduzidas para averiguar o estado da alimentação das crianças em idade escolar e, partindo dos achados das pesquisas, movimentos foram realizados para refletir e executar ações efetivas que trouxessem melhorias para as políticas de merenda escolar, até então inexistentes ou inoperantes.

Foi na empreitada destes atores e na insistência em fazer da alimentação e nutrição infantil uma responsabilidade pública e institucionalizada que se criou a Campanha da Merenda Escolar, que desponta de dentro do Instituto de Nutrição da seguinte forma:

Na década de 50, foi elaborado um abrangente Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. É nele que, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional, sob a responsabilidade pública. Desse plano original, apenas o Programa de Alimentação Escolar sobreviveu, contando com o financiamento do Fundo Internacional de Socorro à Infância (Fisi), atualmente Unicef, que permitiu a distribuição do excedente de leite em pó destinado, inicialmente, à campanha de nutrição materno-infantil (Brasil, 2023).

Em 31 de março de 1955, o Decreto nº 37.106 que instituiu a “Campanha de Merenda Escolar (CME)” é assinado, e um ano depois, mudou de nome para “Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME)” e estabelece a incursão do programa por todo o país. Passados dez anos, um novo decreto foi instaurado, trazendo novas propriedades para a então “Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)”, que vai se alicerçando a organizações norte americanas de alcance mundial, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa Mundial de Alimentos (PMA), Alimentos para a Paz, dentre outros (Brasil, 2023). Os empreendimentos da Campanha, em suas diferentes versões, giraram em torno de tais atitudes:

³³ Esse instituto existe até os dias de hoje, atualmente nomeado como Instituto de Nutrição Josué de Castro, e vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³⁴ Nutrólogo do Instituto que desenvolveu pesquisas em torno da alimentação brasileira e criou políticas dentro deste eixo, na procura por sanar problemas advindos da subnutrição das crianças.

Investiga quais alimentos consome e como as compõem em “rações” e “refeições” a população; demonstra suas “deficiências” e “inadequações” ao padrão que a ciência prescreve como necessário, para finalmente propor medidas que promovam a “alimentação racional”, incidindo diretamente sobre a população, pela pedagogia da palavra e do exemplo, e sobre o aparelho produtor e distribuidor de alimentos, ajustando sua oferta às necessidades percebidas ou imputadas (Coimbra, Meira, Starling, 1982, p. 159)

Um dos aspectos da Campanha que causou controvérsias foram os esforços dos nutrólogos em educar pais e professoras sobre a alimentação “adequada” e, como diz Costa (1938 *apud* Coimbra, Meira, Starling, 1982), alimentação “racional”. As dúvidas em torno desta ação da Campanha fixaram-se na responsabilização dos dois núcleos - pais e professoras - pela promoção da alimentação “adequada” das crianças, eximindo o poder público daquilo que já devia ser institucionalizado por meio da merenda escolar. Assim, os nutrólogos mantinham uma postura de apontar os erros, propor as alternativas corretas, sem dar concretamente as ferramentas básicas para que, tanto a família quanto a escola, pudessem proporcionar uma alimentação saudável conforme a norma científica vigente (Coimbra, Meira, Starling, 1982), o que mais uma vez indica que, naquela época, a nutrição não dialogava com outras áreas de estudo.

Voltando apenas mais uma vez, cabe indicar que, de acordo com Coimbra, Meira e Starling (1982), há indícios de que algumas poucas escolas filantrópicas já tinham se vinculado aos seus gestores municipais e proposto medidas de alimentação para as crianças da comunidade, anterior à criação do CNAE. “Esta constatação é importante, pois indica que a alimentação escolar surgiu antes como um problema que a sociedade podia, e devia resolver, para só depois ser transformado em problema público, a demandar a intervenção do estado” (Coimbra, Meira, Starling, 1982, p. 673).

É em meio a tentativas ineficazes que, mais de vinte anos após seu despontamento no assunto público, o CNAE torna-se o que temos até hoje, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Brasil, 2023), porém também sem efetuar muitas transformações, o que Coimbra, Meira e Starling (1982) atribuem às “pressões sofridas” pelos responsáveis do Programa, pressões estas que vinham de diferentes lugares: da sociedade, que pedia por uma distribuição de alimentos mais igualitária nas escolas, algo que o programa não dava conta na velocidade que estava sendo exigida; pelo próprio estado, que fazia também estas exigências sem apontar os caminhos mais rápidos para alcançá-las; e ainda pelos fornecedores dos alimentos que

faziam parte do Programa, visto que ele acaba sendo concebido como uma fonte de lucro para estes fornecedores.

A organização do PNAE só começa a mudar e ser mais efetivo com a Constituição Federal de 1988, que, inicialmente, estabelece o direito de alimentação e saúde ao estudante de Ensino Fundamental (Brasil, 1988; Brasil, 2023), e só em 2009, com Emenda Constitucional nº 59, incluem todas as etapas da Educação Básica, na qual a Educação Infantil já fazia parte.

Antes de saltar para 2009 e abordar a formatação do PNAE que incide sobre a Educação Infantil, vale citar alguns pontos importantes que configuram o PNAE em sua forma atual.

- Em 1994, começa o processo de descentralização da firma do PNAE, que se consolida em 1998 com a Medida Provisória nº 1.784/1998, repassando a responsabilidade de gerenciamento da verba destinada à alimentação dos estudantes aos estados e municípios.
- Em 1998 se criam os Conselhos Nacionais de Alimentação Escolar (CAE) “[...] como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa [...]”. Atualmente, os CAEs são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do poder Executivo” (Brasil, 2023).
- Em 2001 se redige o primeiro instrumento normativo que abrange a culturalidade alimentar e a tradição específica de cada região do país na compra de produtos alimentares básicos que estivessem de acordo com essa especificação.
- Em 2006, o profissional da Nutrição foi incluído como consultor e regulador da instauração do PNAE nas escolas do país, e foram criados os Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar – Cecanes, conjunção entre a União e as universidades federais de algumas regiões do Brasil, para conduzir pesquisas e gerir ações no tocante a alimentação das crianças na escola e dos efeitos do PNAE na saúde e bem-estar delas (Brasil, 2023).

3.1.2 Plano Nacional de Alimentação Escolar - PNAE

Disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o PNAE se expandiu para todas as instituições públicas de Educação Básica do país, incluindo escolas de Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos. Esta lei responsabiliza o Estado pela alimentação dos matriculados em seu período de permanência no espaço escolar,

em consonância com ações de educação alimentar e nutricional, na promoção da saúde e bem-estar dos estudantes, seu desenvolvimento psicossocial, aprendizagem e rendimento escolar. As diretrizes da alimentação escolar são, em suma, conforme o artigo 2º da Lei nº 11.947 (Brasil, 2009b):

- Garantir o direito à alimentação escolar a todos os estudantes;
- Promover de uma alimentação saudável, adequada e variada;
- Respeitar às culturas alimentares diversas;
- Adequar a oferta alimentar de acordo com a faixa etária e condições de saúde de cada estudante;
- Incluir da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas disposições curriculares de cada etapa da Educação Básica;
- Atender todas as crianças matriculadas, em turno parcial ou integral, na rede pública da Educação Básica;
- Conduzir a participação da comunidade no acompanhamento das ações referentes às disposições estabelecidas pela lei;
- Apoiar a sustentabilidade alimentar, estimulando a compra de alimentos da localidade, de famílias produtoras, em especial quilombolas, indígenas e de mulheres.
- Atentar-se àqueles que possuem necessidades alimentares específicas e/ou se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Conforme a Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, em seu artigo 7º, faz parte do PNAE: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC); as Entidades Executoras (Secretarias de Estado da Educação e Prefeituras Municipais); os Conselhos de Alimentação Escolar; Unidades Executoras (entidades privadas sem fins lucrativos representativas da comunidade escolar).

Esta Resolução também dispõe em seu artigo 14º as ações da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), propondo-a como transversal ao currículo, e que promovam sustentabilidade, conhecimento do sistema alimentar, culturas alimentares, valorização da culinária, autonomia, autocuidado, participação e diversidade³⁵.

³⁵ A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, no artigo 26, parágrafo 9º, estabelece a EAN como tema transversal à organização curricular em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 1996).

Já o artigo 15º traz as disposições do nutricionista enquanto responsável técnico do PNAE em atuação nas Entidades Executoras. Cabe a ele formular cardápios e horários das refeições, fiscalizar o cumprimento de todas as normativas estabelecidas pela via do Poder Executivo e informar sobre as ações de EAN nas escolas.

É no artigo 47º que é exposto o valor por criança, cujo cálculo do montante a ser repassado pelo FNDE se configura em: número de crianças multiplicado pelo número de dias letivos, multiplicado pelo valor previsto na Resolução. No que abarca a Educação Infantil, os valores são (Brasil, 2020, art. 47º):

c) R\$ 0,53 (cinquenta e três centavos de Real) para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos³⁶;

f) R\$ 1,07 (um Real e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

Além das disposições sobre verba, o artigo 18º apresenta a porcentagem que a alimentação escolar deve garantir de nutrição das crianças em relação à alimentação diária. Nas creches com atendimento parcial, as crianças devem ter garantido, no mínimo, 30% “[...] das necessidades nutricionais de energia, macronutrientes e micronutrientes prioritários, distribuídas em, no mínimo, duas refeições” (Brasil, 2020, art. 18º). Já nas creches de atendimento integral, o número sobe para 70%, distribuídos em, no mínimo, três refeições diárias.

Não fica nítido esta disposição sobre as crianças atendidas na pré-escola, porém, ao ler o documento, interpreto que esta etapa está contemplada nos seguintes incisos (Brasil, 2020, art. 18º):

IV – no mínimo 20% (vinte por cento) das necessidades nutricionais diárias de energia e macronutrientes, quando ofertada uma refeição, para os demais estudantes matriculados na educação básica, em período parcial;

V – no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias de energia e macronutrientes, quando ofertadas duas ou mais refeições, para os estudantes matriculados na educação básica, exceto creches em período parcial;

O PNAE também propõe a criação de Conselhos de Alimentação Escolar (CAE). O não cumprimento desta demanda pode acarretar, inclusive, na suspensão dos repasses do PNAE. Os CAEs devem fiscalizar e assessorar as ações das Entidades Executoras em todos os processos relativos ao PNAE, desde o repasse do valor, aquisição dos alimentos e produtos culinários básicos, efetivação da alimentação dos estudantes em suas diferentes demandas.

³⁶ “d) R\$ 0,64 (sessenta e quatro centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos” (Brasil, 2020).

Além disso, esta Resolução apresenta uma gama de obrigações e orientações legais correspondentes à compra dos alimentos, licitações para empresas, gestão da verba, cardápio, controle higiênico-sanitário, incentivo à agricultura familiar, monitoramento e denúncias, etc.

O objetivo de retratar este histórico da alimentação como um dever do estado pela via da Educação, que se consolidou com a implementação do PNAE, é situar o caminho político e institucionalizado já percorrido no Brasil para garantir às crianças uma alimentação de qualidade, não só em termos nutricionais, mas sociais e culturais. Discutir sobre a alimentação das crianças na creche e na pré-escola, inclusive, possui este propósito, de evidenciar os compromissos que o poder público e a oferta educacional no país precisam se responsabilizar, uma vez que a escola pública de Educação Básica é um direito das crianças e um encargo do estado, e a sociedade precisa ocupar seu lugar de reivindicá-la em nome das crianças.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA, INFÂNCIAS E CURRÍCULO

Neste subcapítulo teórico, abordarei alguns pontos que penso serem relevantes para contextualizar o lócus desta pesquisa, que é a Educação Infantil. Primeiro, gostaria de salientar que esta escolha pela Educação Infantil não é aleatória. Desde muito cedo em minha carreira como professora (que ainda não é muito longa), preferi estagiar e trabalhar em creches e pré-escolas, construindo assim um vínculo com esta etapa que possui várias dimensões, desde uma construção pessoal que deseja estudar e aprender mais sobre a Educação Infantil do que outras etapas, até a inclinação interna de um tipo de propósito que me leva à proteger as crianças como posso e querê-las muito bem.

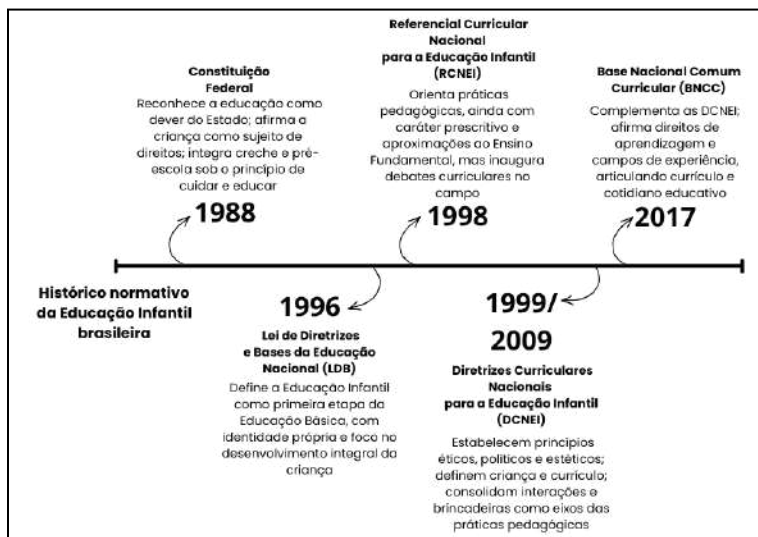
Agora, antes de explicar o que é a Educação Infantil propriamente dita, começo trazendo brevemente que a *criança*, sujeito da qual esta etapa educativa se ocupa, foi governada por diferentes instituições ao longo da história da humanidade: pela família, religião, ciência, poder público, sociedade, etc. Já a *infância* é uma construção social, como explica Sarmiento e Pinto (1997, p. 13 *apud* Barbosa, 2006, p. 73): “[...] a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII”. Assim, *criança* e *infância* não são sinônimos, e se fundem

quando, em uma proposição de Educação Infantil, assume-se que a imagem se tem de criança produz uma concepção de infância.

Bujes (2001) explica que a constituição da Educação Infantil acompanha, de modo paralelo, a história da escola moderna, marcada por intenções de controle, transmissão e conformação social de uma infância considerada "boa" e "saudável". Inicialmente, os espaços destinados às crianças pequenas assumiram um caráter predominantemente assistencialista, voltado ao cuidado básico, em resposta às transformações sociais e ao ingresso das mulheres no trabalho assalariado, sustentados por concepções que viam a criança como sujeito vulnerável e moldável. Com o passar do tempo, esse modelo foi sendo tensionado por novas percepções sobre a infância e novos conhecimentos em torno do desenvolvimento da criança. Com isso, a transformação das instituições escolares voltadas à primeira infância começaram a ocorrer, em especial, pela atuação de movimentos sociais, líderes políticos, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, que contribuíram para deslocar a Educação Infantil de um lugar exclusivamente médico-assistencial para uma etapa educativa com especificidade própria. Como destaca Didonet (2023), esse percurso histórico consolidou a Educação Infantil como parte da Educação Básica, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e a educação como responsabilidade do Estado.

Em meio à esse percurso de consolidação da Educação Infantil no Brasil, houveram diferentes marcos legais e normativos que contribuíram com tal processo, cujos principais apresento na figura a seguir:

Figura 16 - Histórico normativo da Educação Infantil brasileira



Fonte: elaborado pela autora a partir de Heming (2024)

Uma das contribuições destes documentos legais e normativos à nível nacional, e aqui me refiro à todos mas mais especificamente às DCNEI (Brasil, 2009c, p. 12), foi abordar a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Além deste, outro preceito importante das DCNEI (Brasil, 2009c, p. 12) é a noção de currículo como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Ambas disposições - de criança e de currículo - eventualmente são colocadas como opostos na composição de um arranjo curricular para a Educação Infantil (Fochi, 2020). Contudo, podemos identificar a partir das DCNEI que estas são duas dimensões que se complementam, e de acordo com Dewey (2002 *apud* Fochi, 2020), são partes do mesmo processo educativo.

Bujes (2001, p. 18) discorre por entre as noções de criança e currículo na e para a Educação Infantil ao explicar que:

[...] as crianças chegam a um mundo que já está lá, pronto de um certo modo, um mundo que as faz “se tornarem gente”: “Aí está o mundo!”, que é o mundo da cultura (no qual já estão presentes formas de se expressar, tradições, costumes, histórias, objetos, modos de conviver...) [...]. A criança não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural do seu grupo. Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação - fenômeno pela qual a criança [...] passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também produzi-la e ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo (Bujes, 2001, p. 18).

O currículo, para Bujes (2001), não é neutro, mas pode ser comum. Um currículo neutro diz respeito a uma homogeneização do pensamento e da produção de significados, independente dos sujeitos ao qual se direciona. Já um currículo comum produz camadas de compreensão que são compartilhadas e dialogadas, que fazem sentido independente de onde se alocam, porque

possuem princípios que atendem ao direito humano que o educando possui à cidadania, à expressão, à participação, à identidade e ao pertencimento. Entendo que este tem sido o papel das normativas curriculares, de assegurar que alguns princípios e concepções serão a base na qual as diferentes propostas curriculares de creches e pré-escolas serão elaboradas, tendo sempre em vista o bem-estar das crianças e a oferta de uma educação de qualidade.

Logo, é justamente na articulação entre criança e currículo, compreendidos como elementos indissociáveis do processo educativo, e tendo como ponto de partida as disposições das normativas curriculares, que se torna possível avançar para uma compreensão de criança que não se constitui fora do mundo que a antecede, tampouco de que o currículo pode ser pensado à margem das experiências culturais que atravessam sua vida cotidiana.

3.2.1 A aprendizagem pela vida cotidiana

Neste espaço, após abordar alguns aspectos que fundamentam a Educação Infantil brasileira, gostaria de destacar que entendo que o acento curricular das DCNEI e da BNCC está na aprendizagem pela e na vida cotidiana. Essa é uma perspectiva epistemológica que o Curió tem construído a partir da vasta contribuição do professor Paulo Fochi para o campo da Educação Infantil, também junto ao OBECI.

Assim, discuto nesta pesquisa sobre a alimentação na Educação Infantil entendendo-a enquanto situação³⁷ na jornada educativa das crianças, ou seja, como parte substancial desta vida cotidiana que se desdobra para crianças e adultos.

Barbosa (2006), detalha a diferença entre cotidiano e rotina. Apesar de comumente serem vistos como sinônimos, os dois conceitos possuem constituições teóricas e empíricas diferentes. Então, a cotidianidade é o fenômeno que abarca os micro-acontecimentos da vida, já a rotina é uma dimensão do cotidiano que organiza e ordena estes micro-acontecimentos.

O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (Lefebvre, 1984 *apud* Barbosa, 2006, p. 37)

Brougère (2013a) propõe que o cotidiano é uma construção social, isto é, não está dado organicamente ou geneticamente para as pessoas. Por ser uma construção social, passa por

³⁷ Adoto o termo “situação” produzido pelo OBECI e registrado por Fochi (2023) para nomear as vivências diversas das crianças e dos adultos no cotidiano da escola.

transformações e é, ao mesmo tempo, moldável e estável. Além disso, o autor expõe que, enquanto algumas pessoas e grupos preferem ver o cotidiano como alienação, há quem possa interpretá-lo como “libertação, resistência, invenção” (Brougère, 2013a, p. 13). Nesta premissa, pode-se confirmar que o cotidiano é um suporte para a vida coletiva e individual, torna os processos e acontecimentos familiares, para que possamos habitar o mundo, conhecê-lo, modificá-lo.

Algo importante que o autor conceitua é que, as “atividades especializadas” (Brougère, 2013a, p. 14) - ou seja, as macro-experiências - de certo ponto de vista, podem ser encaradas como apartadas do cotidiano, tão amplas que não cabem na ordem da cotidianidade. Como exemplo de macro-experiências, há a religião, a política, a ciência, a arte. Contudo, mesmo estas são preenchidas por micro-acontecimentos que a significam no dia a dia. A religião, neste caso, possui os ritos, os cultos, as oferendas. A ciência só faz sentido no mundo se está conectada com as vivências comuns dos diferentes indivíduos. A arte, para além das grandes ocasiões e contribuições sociais, trata-se de desenvolver atividades artísticas dia após dia, em contato com os instrumentos, com as técnicas, com a beleza.

Assim, é cabível dizer que “[...] toda prática social se inscreve de um modo ou de outro no cotidiano, ainda que ela não se defina unicamente por essa dimensão. O cotidiano pode então ser apreendido como base, o suporte ou mesmo o fundamento de qualquer prática social” (Brougère, 2013a, p. 14). Dada esta compreensão, o autor se debruça em caracterizar a aprendizagem *da e pela* vida cotidiana, trazendo uma pertinente problematização, que adequo aqui para se estender ao cotidiano educativo: como a criança poderá construir saberes sobre o mundo que a cerca e sobre o patrimônio sociocultural e científico sem antes aprender *sobre* a vida cotidiana *na* vida cotidiana? Como ela poderá significar os conhecimentos canônicos se não compreende os pequenos fenômenos que se discurrem ao seu redor? Não se trata de categorizar qual modalidade de saber é mais importante para o desenvolvimento humano, mas de entender que um é interdependente do outro para que façam sentido na vida e na ação deste sujeito que está chegando ao mundo. Por isso Brougère (2013a, P. 18) afirma que “[...] criar o mundo cotidiano é aprender o mundo, entender como ele funciona para mergulhar nele”.

A aprendizagem, por sua vez, faz parte da gramática da pedagogia, às vezes associada ao ensino (ensino-aprendizagem, ensino e aprendizagem). O que Delalande (2013) tensiona é a percepção habitual de alguns ambientes educativos de que a aprendizagem só acontece quando

os conhecimentos aprendidos vêm do educador, como se para aprender, o educando precisasse obrigatoriamente passar por um processo de ensino. Como alternativa para superar este fato, pesquisadores - da Educação, da Sociologia, da Psicologia e outros - criaram os conceitos de aprendizagem formal e aprendizagem informal, que acaba por ser um outro nome para o mesmo quadro: aprendizagem formal é aquela ensinada pelas professoras, ou seja, os conhecimentos autênticos, e a informal se dá no cotidiano, ou seja, os conhecimentos irrelevantes.

Como complemento, Brougère e Ulmann (2013) alertam que há uma tradição social de hierarquizar saberes e modos de produção de conhecimento, que abre espaço para que desenvolvamos uma relação controversa com a aprendizagem, na qual não se identifica o que e como o cotidiano tem a contribuir para a formação humana em termos de valores, culturas, pertencimento. Esse fato “[...] dá crédito quase exclusivo às instituições habilitadas para transmitir o que a sociedade considera como o saber. Relegadas ao segundo plano, as aprendizagens da vida cotidiana permanecem confinadas no invisível” (Brougère, Ulmann, 2013, p. 2). Em contrapartida, podemos conceber que “[...] a vida cotidiana é feita de múltiplas ocasiões de aprender. E, de modo simétrico, aprender é uma atividade cotidiana, e não uma atividade que só poderia encontrar lugar rompendo com ela” (Brougère, 2013a, p. 23).

No tangente à norma curricular no Brasil, temos a possibilidade de compreender que a ação pedagógica desenvolvida na Educação Infantil pode estar pautada na aprendizagem por meio das práticas cotidianas. Para enriquecer tal prerrogativa, o Ministério da Educação, junto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborou o documento “Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (Brasil, 2009a), que pormenoriza o conceito de vida cotidiana e o como acolhê-lo na proposta pedagógica das creches e pré-escolas.

Este documento articula a vida cotidiana à organização curricular, evidenciando que a complexidade das vivências de crianças e adultos no dia a dia da escola não pode ser enquadrada ou reduzida à lógica prescritiva, que pré-define os saberes “científicos” a serem propagados e esquece da riqueza das situações de cuidado, de brincadeira, de descoberta, de exploração, que permeiam a jornada educativa das crianças (Brasil, 2009a). Assim, o documento valida a concepção de currículo na qual os “conteúdos” são as variadas experiências que crianças e adultos compartilham ao se relacionarem e intervirem no mundo (Brasil, 2009a). Em suas palavras:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2009a, p. 8).

A BNCC, por sua vez, em consonância com as DCNEI, apresenta todo um arranjo curricular que ampara, por meio dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos cinco campos de experiência, a organização de uma proposta pedagógica pautada na vida cotidiana. Pelo mesmo motivo que as DCNEI negam a organização curricular na Educação Infantil baseada de listas de conteúdos e atividades, a BNCC estrutura uma linha de pensamento pedagógico que abrange as situações do cotidiano, como alimentar-se, higienizar-se, descansar, brincar, ler, explorar o meio e dialogar, tão como as experiências de aprendizagem que direcionam-se ao conhecimento sócio-histórico e científico.

É preciso indicar que a BNCC possui, em sua disposição, alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com os cinco campos de experiência que podem ser encarados pela professora-leitora como uma lista de atividades a se realizar com as crianças. Contudo, concordo com Fochi (2021) quando alega que escolher focar nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para elaborar a própria prática diz mais sobre a professora do que sobre a normativa em si.

Para demonstrar como esta compreensão de vida cotidiana - tanto elaborada pelos teóricos abordados, quanto pelas normativas curriculares - chega ao chão da escola, irei me valer de alguns autores que, não só ilustram como a vida cotidiana se efetiva nos processos de aprendizagem das crianças, mas de como estas escolhas foram permeando um fazer pedagógico praxiológico, que produz em si uma nova política de conhecimento pedagógico.

Primeiro, Fochi (2023a, p. 16) compartilha que “[...] a vida cotidiana e a aprendizagem formam um binômio que explicita a natureza das jornadas de aprendizagem das crianças e dos adultos na Educação Infantil [...]”, sendo indispensável que, para que isso se concretize, a professora se conscientize das maneiras como ele organiza este cotidiano, assumindo seu lugar como responsável pela oferta das diferentes situações vivenciadas pelas crianças.

Ademais, Fochi (2023a) adverte que, na vida cotidiana da escola, não há como distinguir o que é uma vivência “pedagógica” e o que é uma vivência “rotineira”. Aliás, esta distinção nem existe, ela é criação de um modo de fazer pedagógico que centra os processos educativos no adulto. Em contraponto a este formato de trabalho educativo, o autor expõe que a vida cotidiana

deve ser contemplada em sua integralidade, com as variadas situações vivenciadas por crianças e adultos, com suas continuidades e descontinuidades, para que garantam o desenvolvimento integral das crianças e o desenvolvimento profissional e pedagógico da professora. Dando acento às microtransições³⁸, Fochi (2023a, p. 26) estipula:

Quando entendemos que as diferentes situações da vida cotidiana e as microtransições implicam uma ampla e complexa rede de atuações das crianças, conectadas com situações concretas e que respondem às necessidades diversas dos meninos e das meninas, remodelar a lógica de compreensão do trabalho pedagógico é tirar da sombra os temas da vida cotidiana e posicioná-los como parte de uma ecologia educativa complexa.

Concomitante a estas reflexões, Heming (2024) traz à tona a dimensão da participação nos processos de aprendizagem que transcorrem pelo cotidiano educativo. Ao explicar sobre a inserção da criança nas práticas sociais que a circundam, a autora explica que é pela via da participação que a criança irá compreender e contribuir com a cultura ao qual faz parte, gerando familiaridade, pertencimento e vínculo. Neste contexto, pensa-se também no papel do adulto na oportunização de situações de aprendizagem para que a criança possa vivenciar e participar das práticas sociais. Neste sentido,

[...] o papel do adulto seria, portanto, aquele de colocar-se como modelo na construção do conhecimento partilhado com as crianças. Não transmite, não dirige, não antecipa, mas, ao mesmo tempo, não se coloca fora dos processos de conhecimento das crianças, não se limita a organizar, estar presente, observar, encorajar. Se oferece ativamente como modelo (Infantino, 2022, p. 90)

Para Brougère (2013b), observar os outros e o seu entorno é a primeira forma de participação das crianças nas práticas sociais, o que leva ao que Infantino (2022) diz sobre o adulto ser um modelo para as crianças. Este é um processo natural ao se chegar em um mundo que ainda não se conhece: encontrar pessoas em que se confia para observar e imitar, reproduzindo ações. Logo me vem à mente quando os bebês fazem gesto de ninar bonecas, folheiam o livro e balbuciam sua história, fazem sinal de “tchau” com a mão, batem palmas durante os “parabéns a você”, ou mexem uma colher na panela para cozinhar, estendo a colher até a boca de outra pessoa para dar de comer. São ações reproduzidas do que observam ao seu redor, e o que creem ser necessário aprender para ser pertencentes à sua comunidade.

Além disso, “[...] a aprendizagem não é separada, isolada, é o efeito da participação, é a própria participação, “avaliada” pela minha transformação em minha capacidade de participar, o que alguns podem chamar de desenvolvimento” (Brougère, 2013b, p. 312). Deste raciocínio, o

³⁸ Este conceito será explorado no tópico 4.3.3.

adulto pode refletir sobre que modalidade de participação ele quer promover às crianças: uma participação restrita, mínima, ou uma participação ativa, plena, compartilhada, através da vida cotidiana e seus acontecimentos, fenômenos, rituais e ritmos.

3.3 A COMIDA É PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de debater sobre a comida em sua face pedagógica, convém explicar que definição de pedagogia esta pesquisa acolhe. A pedagogia possui muitos formatos, se desenvolvem a partir de seus princípios educativos balizadores. Por isso, ela não é pasteurizada, neutra. Ela emerge em um determinado contexto e responde às necessidades e concepções deste contexto. É, também, uma escolha. Nesta dissertação, que se situa no âmbito da Educação Infantil, compactuo com Fochi (2019, p. 60):

A Pedagogia é a ciência que traduz as teorias e os conceitos que atualmente estamos buscando no campo educativo para a primeira infância (conceitos como a perspectiva de criança e currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, por exemplo). Mais ainda: dentro da Pedagogia é que podemos formular estratégias para concretizar tais ideias.

Sendo assim, é a pedagogia que efetiva, no cotidiano educativo, os direitos das crianças, de brincar, interagir, aprender, expressar-se, intervir, experienciar o mundo, pertencê-lo. Isso porque “[...] a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Estes três elementos apontados pela autora - teoria, prática e valores - formam uma triangulação que sustenta a concepção de práxis na pedagogia, concepção esta que é território que abriga a pedagogia.

Figura 17 - triangulação praxiológica



Fonte: Oliveira-Formosinho (2007, p. 14).

A práxis foi fortemente defendida por grandes estudiosos da educação, em especial Paulo Freire. Em seu importante trabalho para e com a educação brasileira, Freire (2010, p.47) defende que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, opondo-se aos formatos das pedagogias da época em que escrevia - e que mantém-se até hoje em muitas realidades escolares.

Freire (2010) nos explica que a teoria sem a prática é vazia, e a prática sem a teoria, é arbitrária. A práxis freiriana consta na incorporação da teoria por meio da prática, transcendendo os discursos e efetivando-se na ação pedagógica. Pode-se dizer que este movimento pioneiro na educação brasileira foi um passo importante para superar a dicotomia entre a produção de conhecimento pedagógico realizado no meio acadêmico - que mantinha-se estéril por sua falta de comunicação com o chão da escola - e a ação pedagógica, o dia a dia da escola³⁹.

Ainda, levando a cabo a noção de que a pedagogia é um fenômeno situado (Oliveira-Formosinho, 2007; Fochi, 2019), indico que, para pesquisar sobre as narrativas alimentares do cotidiano da escola de Educação Infantil, na relação das crianças com a comida, a circunscrição teórica da pedagogia aqui elaborada se dá na família das *pedagogias participativas*.

Como antagonica às pedagogias participativas, a pedagogia transmissiva foi edificada junto à criação da escola séculos atrás, e sua tendência é transferir conhecimento. Não há ação reflexiva, nem do educador nem do educando, pois o processo canônico inclina-se para a perpetuação de um modo único de pensar e agir (Oliveira-Formosinho, 2007).

Do outro lado do campo educativo, estão as pedagogias participativas, que se sustentam na concepção de que adultos e crianças partilham jornadas de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007; Fochi, 2019; Heming, 2024).

Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 18), “A pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores [...]”, produzindo assim uma práxis participativa.

As pedagogias participativas colocam como centralidade do processo educativo a participação ativa das crianças vinculada à atuação do adulto. Com isso, reconhece a criança

³⁹ Essa dicotomia entre propostas, teorias e a experiência nas escolas é nomeada por Oliveira-Formosinho (2007) como uma “esquizofrenia educativa”, uma disfunção pedagógica naturalizada.

como um sujeito competente, capaz de entender, interpretar e intervir na realidade que lhe rodeia. Com essa lógica que coloca adulto e criança em lugar de protagonismo compartilhado, ambos contribuem para a construção coletiva do cotidiano educativo.

A partir desta circunscrição teórica, dando nome a pedagogia que sustentará esta pesquisa e seus processos, seguirão algumas reflexões importantes para caracterizar como a alimentação é concebida dentro das pedagogias participativas. Para isso, elenquei três obras pedagógicas que podem ser encaradas como base para uma proposta pedagógica voltada à alimentação nas pedagogias participativas.

Cada subcapítulo a seguir tem como título o próprio nome da obra que irá apresentar, e em cada um deles irei discorrer por variados conceitos, reflexões e debates que abrangem a alimentação das crianças na escola. A escolha por expor as obras “separadamente” foi por entender que, em cada uma delas, há um enfoque maior em um ou mais aspectos da alimentação. Elas dialogam entre si no que tange aos princípios básicos pensados para a Educação Infantil e, por isso, sustentam juntas uma pedagogia da comida inclinada para as pedagogias participativas. Contudo, ao mesmo tempo em que dialogam, também seguem caminhos de discussão variados, possuem um modo particular de apresentar tais discussões, até porque são de contextos educacionais diferentes.

3.3.1 Saberes pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos - o atendimento em creche

Elinor Goldschmied (1910-2009) foi uma grande pedagoga inglesa que se dedicou a pesquisar sobre a criança em desenvolvimento e em relação, especialmente nas instituições educacionais. Com importantes trabalhos realizados na Europa, Goldschmied instituiu valores e princípios que acredita serem a base para elaborar uma proposta pedagógica para bebês e crianças bem pequenas⁴⁰. Dentre eles está a indispensabilidade de uma política educativa que assegure uma Educação Infantil de qualidade, a compreensão dos direitos dos bebês e crianças bem pequenas, inclusive os direitos à brincadeira, ao vínculo, ao cuidado e à educação. Também desenvolveu, por meio de inúmeros estudos e ações, conceitos e abordagens que contribuem para a construção de uma pedagogia para a Educação Infantil, como as modalidades de brincar

⁴⁰ Esta divisão entre bebês e crianças bem pequenas é firmada na organização da BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2017). Os bebês são aqueles de zero a dezoito meses; as crianças bem pequenas, de dezenove meses a três anos e onze meses de idade, englobando, assim, a etapa creche no Brasil, e o grupo abordado por Goldschmied e Jackson (2006) na obra aqui referenciada.

heurístico e o sistema educador-referência, atentando-se à proteção e segurança das crianças, à garantia do seu bem-estar e à experiência com o lúdico (Fochi, Focesi, 2018).

Em seu livro “Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche”, publicado em 2006 no Brasil, Goldschmied juntou-se à Sonia Jackson para apresentar fundamentos e práticas para o trabalho realizado com bebês e crianças bem pequenas, no intuito de popularizar no meio educativo o que estava se produzindo no âmbito científico sobre desenvolvimento infantil, e conceber, junto do/a educador/a e leitor/a, uma relação mais responsiva e intrínseca entre a instituição educativa e as famílias, desde os desafios do gerenciamento de uma creche, até as minúcias do atendimento dos bebês e crianças bem pequenas.

Um dos pontos de atenção na qual Goldschmied e Jackson (2006) se debruçam no livro é a alimentação no ambiente da creche. As autoras identificam os momentos de refeição como um ponto de discussão importante, para produzir saberes sólidos que edificam um trabalho educativo qualificado, sensível e ético, articulando as teorias elaboradas pelo campo científico ao cotidiano educativo.

Os diálogos sobre a alimentação no cotidiano da creche permeiam toda a obra de Goldschmied e Jackson (2006). Mesmo assim, dedicam um capítulo inteiro apenas para este tema. Estes diálogos são performados de maneira que articulam a prática aos preceitos pedagógicos que a sustenta, sempre pautada no cuidado, na defesa pela dignidade da criança e de sua participação ativa no que condiz ao seu corpo, seus sentimentos e sua cultura. Isto se dá porque:

[...] a proposta pedagógica de Goldschmied parte de uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma. Para a pedagoga, é fundamental que o trabalho pedagógico se constitua a partir da perspectiva de escuta e respeito para com as crianças, compreendendo seu direito em participar e expressar-se enquanto indivíduo (Fochi, Focesi, 2018, p. 46).

Goldschmied e Jackson (2006) percorrem pelos três primeiros anos de vida da criança, esmiuçando as condições e disposições do seu desenvolvimento em cada fase, incluindo as experiências referentes à alimentação. Iniciando com os bebês de até um ano de idade, as autoras relatam o quão importante é, tanto para o bebê recém-chegado à creche, quanto para a mãe em processo de transição, que este bebê tenha o direito assegurado de alimentar-se com o leite materno por meio do uso de mamadeiras adequadas à faixa etária. É importante identificar este aspecto neste trecho do livro, pois é uma dimensão da alimentação fácil de esquecer, de que o comer e o nutrir-se inicia com a amamentação, e que, por vários motivos biológicos e psíquicos,

torna primordial que o leite materno seja o alimento principal e único do bebê até seis meses de vida⁴¹ (Brasil, 2021).

Além disso, Goldschmied e Jackson (2006) reforçam a atenção e qualificação dos/as educadores/as para que consigam perceber no bebê os sinais de fome e saciedade. Provavelmente, esse sinal virá de forma direta através do choro, modo genuíno dos bebês de se comunicarem com os adultos ao seu redor. Também, a comunicação na hora de mamar vem pelo olhar, que sinaliza necessidades, desejos, incômodo ou prazer. É nesta interação que o vínculo entre o sujeito alimentado e o/a educador/a se estrutura, porque gera confiança, segurança e afeto.

Já o processo de introdução alimentar pode ser iniciado quando a criança demonstra sinais de prontidão - sentar-se sustentando a cabeça e o tronco, e não projetar mais a língua para fora, no reflexo da mamada⁴² - que acontece perto dos seis meses de vida. Goldschmied e Jackson (2006) alertam para a imprescindibilidade de atentar-se ao ritmo que a criança manifesta, para decidir a melhor maneira de conduzir este momento. Inclusive, apresentam que o Cesto dos Tesouros⁴³ é um caminho potente para apresentar aos bebês os objetos e materialidades que fazem parte das ritualidades do comer, como o vidro e o metal, bem como do reflexo de “olho-mão-objeto-boca” (Goldschmied, Jackson, 2006, p. 103) que a criança realiza ao explorar os objetos do cesto.

Cabe refletir sobre esta iniciação, as primeiras experiências com sabores, aromas e texturas totalmente diferentes do leite materno, os primeiros exercícios de mastigação e deglutição de sólidos, as sensações corporais e emocionais que afloram neste processo consecutivo de descobertas. Tudo tão intenso e fora da normalidade, que deve causar variados sentimentos, medos e curiosidades nos bebês. Sensibilizar-se a este fato auxilia na compreensão da complexidade que a introdução alimentar possui no desenvolvimento integral deste sujeito,

⁴¹ No Brasil, a Consolidação das Leis do Trabalho (Lei 5.452 de 1º de maio de 1943) estabelece a licença maternidade por, no mínimo, quatro meses, ou seja, dois meses antes do que a orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria propõe de amamentação exclusiva do bebê, que deve ir até os seis meses. Logo, este cuidado de oferecer leite materno ao bebê, caso a família assim desejar, deve ser salvaguardado pelas instituições de Educação Infantil, mesmo depois dos seis meses de idade, visto que a amamentação pode se estender de acordo com a demanda da criança.

⁴² Informações obtidas no site oficial da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), com referência completa na lista de referências.

⁴³ Modalidade de brincar heurístico pensado para os bebês que ainda não caminham, conceitualizado por Goldschmied, ao sustentar que o bebê aprende e se desenvolve através da gama de interações com coleções de objetos, de diferentes tamanhos, texturas, pesos, temperaturas, porosidades, materialidades, formatos, dentre outras propriedades dos objetos.

que por ter chegado a tão pouco tempo, está constantemente sendo inserido em uma nova realidade e tendo que se adaptar a ela.

Uma das particularidades deste processo vivido pelo bebê é a sensorialidade, plural e potente, que permite que ele possa experimentar a comida por outras vias antes de chegar ao paladar propriamente dito. O tocar, o cheirar, o observar, até passar no rosto, dá ao bebê mais propriedade daquele alimento que está provando pela primeira vez, e, por isso, mais segurança para então saboreá-lo (Goldschmied, Jackson, 2006). Na plurissensorialidade, se vigora o prazer e a assimilação de uma nova forma de interagir com o mundo, neste caso, por meio da comida.

As vivências alimentares dos bebês e crianças bem pequenas em seu segundo ano de vida são sustentadas por Goldschmied e Jackson (2006) no desenvolvimento da autonomia, que demanda liberdade para experimentar e fazer tentativas, que progressivamente vão consolidando atitudes inerentes ao comer. Fazendo novamente menção à sensorialidade, elas reiteram que comer com as mãos é uma etapa substancial para que o bebê e a criança bem pequena possam se apropriar do alimento e significar o uso dos talheres, que vem somente após o comer com as mãos.

Outros dois elementos da ação de comer que Goldschmied e Jackson (2006) destacam são a *atividade* e a *participação* do bebê e criança bem pequena no que tange ao próprio bem-estar, até mesmo no uso dos objetos (talher e copo, por exemplo). A sugestão é que o bebê tenha uma colher para usar sozinho, e o adulto outra colher que utilizará para alimentá-lo, de forma respeitosa, calma e atenta aos sinais de fome, saciedade e preferências. Ainda assim, a mão continua sendo o apoio do bebê para alimentar-se, até porque a construção de sentidos sobre o uso do talher é algo a ser produzido, na medida em que vivencia os momentos de alimentação no coletivo, com outras crianças e adultos que fazem esse uso.

A água é uma parte importante dos momentos de alimentação, que Goldschmied e Jackson (2006) continuamente sinalizam como fundamental para a hidratação da criança e entremeio entre uma colherada e outra. O copo para a água deve ser sempre acessível ao bebê ou criança bem pequena, que é quem definirá sua própria sede, baseada nas percepções de si mesma.

Já que o segundo ano de vida é uma idade em que a criança bem pequena procura explorar ao máximo as possibilidades da própria autonomia, também é um período que o/a educador/a necessita refletir sobre sua postura e comportamentos ao conduzir as práticas

alimentares das crianças que atende, para reconhecer seu papel enquanto adulto na relação com elas. Sobre isso, Goldschmied e Jackson (2006) supõem que, na interação com a criança bem pequena no momento da refeição, os sentimentos de ansiedade e mesmo de impaciência por parte do adulto podem acometer a qualidade daquela vivência, tanto para um, quanto para o outro. Contudo, é necessário problematizar esta questão, já que

A tentação de colocar uma colher cheia de comida na boca de uma criança que ainda está com a boca cheia consiste em uma verdadeira armadilha para o adulto. Essa pode ser uma prática perniciosa, pois significa que estamos pressionando a criança a engolir rapidamente o que tiver na boca, como resposta à colher que estamos segurando na sua frente. As crianças mais velhas sempre são advertidas por comerem muito rápido e não mastigarem apropriadamente sua comida; talvez as raízes de tal comportamento estejam na anterior impaciência dos adultos com elas (Goldschmied, Jackson, 2006, p. 188).

Aqui retoma-se os dois elementos citados acima, *atividade* e *participação*, pois são eles que fundamentam a atuação da criança ao comer, ainda não de modo totalmente independente e, por este motivo, conta com o cuidado do adulto, do movimento leve ao levar comida na boca, com a quantidade pequena de comida, com o alimento que a criança escolheu, na troca de olhares e palavras que expressam as sensações que a comida desperta. A participação é, para as autoras, direito da criança ao ser cuidada pelo outro, neste espaço que foi feito para ela e vê nela a capacidade para conhecer a si mesma e o seu entorno.

Ao abordar os momentos de alimentação para com crianças em seu terceiro ano de vida, Goldschmied e Jackson (2006) são mais breves e transparentes, abordando mais uma vez a autonomia como percurso para a aquisição da independência, e como este processo produz uma atmosfera de sociabilidade relativa às refeições na escola e na sociedade.

Esta apresentação da criança bem pequena aos rituais e atitudes sociais e culturais do comer começa desde seus primeiros contatos com o alimento, mas é nesta idade que se fortalecem e ganham significados para ela, que estão cada vez mais assimilando as dinâmicas da vida coletiva, seja na família, seja no espaço escolar.

Mais uma vez, as autoras validam o brincar heurístico como possibilidade de exercício dos movimentos relativos à alimentação, como erguer a colher com alimento, transferi-lo de um recipiente a outro, misturá-lo ou separá-lo, dentre outras atitudes que ganham força na brincadeira proposta com estas materialidades e com caráter exploratório (Goldschmied, Jackson, 2006).

Após abordar as características, desafios e possibilidades das experiências alimentares de bebês e crianças bem pequenas, Goldschmied e Jackson (2006) trazem alguns postulados mais

abrangentes e, ao mesmo tempo, focados nos detalhes que constituem a alimentação na creche, para consubstanciar uma prática pedagógica organizada e comprometida, que constrói uma atmosfera alimentar tranquila, satisfatória e interativa.

Para além de nutrir-se, comer na escola é “prazer e companheirismo” (Goldschmied, Jackson, 2006, p. 183), uma atividade cotidiana repleta de pequenos ritos, que compõem uma cultura alimentar. Comer em companhia é uma prerrogativa para a inserção do sujeito recém-chegado ao mundo e que está gradativamente inteirando-se da vida em grupo, bem como do que é de âmbito individual.

Goldschmied e Jackson (2006) detalham as condições espaciais e materiais dos momentos de refeição que podem definir a qualidade da oferta desta vivência. Os pontos de atenção que as autoras apresentam são:

- a temperatura da comida, criando um mecanismo para que a criança receba a comida em uma temperatura adequada;
- a conduta do adulto, que deve permanecer junto ao grupo de crianças que está atendendo sem levantar-se demais, causando um clima conturbado;
- o mobiliário, que deve ser adaptado para a faixa etária que comporta;
- o cuidado com movimentos que incidem no corpo do bebê ou da criança bem pequena;
- a criação de intimidade com o bebê ao amamentá-lo ou alimentá-lo;
- o momento de higiene que precede e sucede a refeição, para que seja cômodo e aprazível para todos os envolvidos.

Ainda, sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo/a educador/a nas atividades relativas à alimentação, Goldschmied e Jackson (2006) trazem como possibilidade o conceito de educador-referência, em que propõem que, durante o cotidiano da escola, um grupo de crianças (de acordo com a faixa etária) seja atendido por um/a educador/a em específico, principalmente nas atividades que envolvem alimentação, higiene, sono e atividades dirigidas. Neste formato, o atendimento ofertado garantirá oportunidades aos bebês e crianças bem pequenas na criação de vínculos afetivos mais consistentes, que organicamente geram uma esfera segura para se movimentarem e se relacionarem com seus pares.

Esta proposta surge a partir da realidade de muitas instituições de Educação Infantil, que possuem diversos funcionários, dentre educadores/as e auxiliares, que diariamente manipulam o corpo das crianças, às vezes em níveis altos de rotatividade. Esse contexto cria uma espécie de

impessoalidade em atividades cotidianas carregadas de toques, manejos, diálogos, que dizem respeito às necessidades das crianças. O sistema educador-referência é elaborado como uma alternativa cuidadosa e respeitosa para com os sujeitos atendidos no interior das creches, permitindo que, ao intervir diariamente com um mesmo adulto, em suas ações cotidianas, possam conectar-se com ele de maneira mais estreita, acostumando-se com uma forma específica de ser cuidada que lhe é familiar.

Quanto aos momentos de alimentação, o sistema educador-referência pode abarcar uma variedade de boas experiências, que potencializam o trabalho educativo desenvolvido. Um adulto consegue identificar e memorizar mais facilmente as preferências alimentares de cinco crianças do que de uma turma inteira, e este contato que particulariza o olhar do/a educador/a proporciona à ele/a que consiga acompanhar e atender suas crianças de referência com propriedade, bem como avaliar a própria prática pedagógica.

Além do/a educador/a, Goldschmied e Jackson (2006) apontam para a importância do profissional cozinheiro para a construção de uma prática educativa qualificada, em sua função e responsabilidades no que se refere à alimentação dos bebês e crianças bem pequenas. É inegociável que estes profissionais sejam incluídos como parte da equipe, participando de formações e momentos de confraternização, pois, de fato, poderão constituir-se como profissionais que colaboram para com a educação e cuidado das crianças, uma responsabilidade grande que gera propósito para sua atuação na creche. As autoras trazem as escolas de Reggio Emilia⁴⁴ como bons exemplos de integração entre a cozinha e o espaço escolar como um todo, entre os/as cozinheiros/as e os demais profissionais da instituição. Lá, “[...] o papel do cozinhar é visto como algo que traz autenticidade à vida da escola, e a cozinha é vista como um lugar de calor humano e segurança doméstica” (Bishop, 2001, p. 77 *apud* Goldschmied, Jackson, 2006, p. 184). Esta acaba sendo uma contraproposta à maioria das instituições escolares, que costumam separar a cozinha dos demais espaços, o que desvaloriza a comida, as práticas alimentares e os profissionais que preparam as refeições todos os dias.

Uma pauta relevante apontada por Goldschmied e Jackson (2006) é a culturalidade alimentar em consonância à hábitos alimentares saudáveis. A realidade que as autoras trazem é a

⁴⁴ As escolas de Reggio Emilia, da cidade com o mesmo nome do norte da Itália, produziram junto do pedagogo Lóris Malaguzzi uma abordagem pedagógica centrada na criança, enfatizando a escuta, a coautoria entre crianças e educadoras e o ambiente como um terceiro educador. Valorizam múltiplas linguagens da criança e a documentação pedagógica como ferramenta de reflexão e transformação do processo educativo (Edwards, Gandini, Forman, 2018).

inglesa, que possui como base uma alimentação rica em carboidratos, açúcar, sal e gordura. Talvez, por isso, elas dediquem uma escrita relativamente longa, dentro das discussões sobre alimentação, para englobar os aspectos das diversas culturas que atravessam a comida inglesa e da imprescindibilidade de construir junto das crianças e famílias um cardápio saudável, rico em cereais integrais, frutas e verduras. É um ponto importante e necessário, pois a escola é este lugar que amplia os horizontes da criança, que no seio da família acaba sendo exposta apenas ao que é tradicional deste núcleo. Apresentar o mundo para as crianças através da comida é um bom jeito de explorar a riqueza cultural, considerando que a comida e o comer estão intimamente ligadas à memória, à construção de significados, à vida em grupo, à fraternidade.

Por fim, uma variante da experiência alimentar é apresentada por Goldschmied e Jackson (2006, p. 33) ao ilustrarem uma ideia de organização do “espaço para viver, aprender e brincar”, que é o faz de conta materializado por meio da brincadeira de “comidinha”. As autoras utilizam o “cantinho caseiro” mobiliado com pequenos móveis alusivos à cozinha e com utensílios reais de cozinha, como uma alternativa para que as crianças, de acordo com suas curiosidades e percepções da vida ao seu redor, possam representar papéis sociais que se vinculam à comida. Mesmo os bebês, logo cedo já mexem uma colher em um recipiente, reproduzindo o cuidado recebido ao cozinharemos para ele. Mais tarde, as crianças passam a brincar em pares, delegam personagens uns aos outros e encenam a vida como ela é, incluindo os momentos de comer, como uma forma de produzir saberes sobre os fenômenos que acontecem no cotidiano da escola e da família.

Esta trajetória reflexiva pela obra de Goldschmied e Jackson (2006) deixam algumas pistas para ponderar sobre a prática pedagógica desenvolvida atualmente nas creches, particularmente em relação aos momentos de alimentação. As autoras escrevem, originalmente, em 1994, mais de trinta anos atrás, e o diálogo parece ainda não ter avançado tanto, sinto que está atravancada em discussões basais, que já deveriam ter sido superadas. É necessário assumir um lugar em que o direito da criança de ser valorizada, respeitada, vista como sujeito em desenvolvimento repleto de necessidades, desejos, curiosidades, é um aspecto inegociável, ou seja, não se trata de pontos de vista, mas do cumprimento de um dever político e ético que se cada educador/a, gestor/a e funcionário compromete-se quando decide trabalhar em uma escola de Educação Infantil.

Também é possível perceber que as autoras insistem na importância da organização dos momentos de alimentação de modo cauteloso e pormenorizado, pois é na conjunção dos detalhes bem pensados e planejados que se assenta uma vivência alimentar tranquila, deleitosa, em que a comida é sinônimo de socialização, cultura e cuidado.

Como conclusão, saborear esta obra, capítulo a capítulo, permite que, a cada conceito e prática proposta pelas autoras, possamos visualizar a nossa escola e o que é possível fazer para mobilizar a equipe para tornar a alimentação um debate central da prática pedagógica desenvolvida.

3.3.2 Saberes pedagógicos: As linguagens da comida - receitas, experiências e pensamentos

Esta obra é um convite a olhar mais de perto a beleza e a riqueza da comida na vida humana e na identidade dos diferentes grupos sociais espalhados ao redor do mundo. Os pilares que tornam esta leitura tão apazível e, concomitantemente, crítica, são: escola, criança, comida, cultura e ciência. Abrangendo as experiências das escolas de Reggio Emilia, Cavallini e Tedeschi (2015) acoplam as dimensões nutritivas, culturais e comunicativas da comida pela palavra da pedagogia, gerando transformações nas vivências com a comida em instituições de Educação Infantil. Conforme as autoras, a região de Reggio Emilia possui uma vasta e bonita história que se materializa na comida típica da localidade, o que traz ainda mais significados para as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil voltadas à este fenômeno.

Diferentemente da obra explorada no tópico anterior, esta encaminha-se para mais perto das crianças pequenas⁴⁵, mesmo que ambas inspirem o trabalho educativo desenvolvido com todas as faixas etárias atendidas na Educação Infantil - e, talvez, até em outros níveis da Educação Básica que atendem crianças mais velhas. Por isso, o livro é repleto de desenhos produzidos pelas crianças de Reggio, que exprimem ainda mais significado à experiência vivenciada cotidianamente por elas em seus percursos de aprendizagem por entre a comida e o ato de comer.

Cavallini e Tedeschi (2015) iniciam definindo o que entendem por alimentação saudável, que são escolhas que nutrem o corpo, as relações, as emoções, as tradições e que intervêm positivamente em uma realidade socioeconômica e ambiental.

⁴⁵ Assim como para os bebês e crianças bem pequenas, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece a expressão “crianças pequenas” para referir-se aquelas que possuem de quatro a cinco anos e onze meses de idade.

Spaggiari (2015, p. 15), escritor do capítulo introdutório da obra, designa o termo “preguiça gustativa” para exemplificar os efeitos da monotonia alimentar que tem sido imposta aos nossos hábitos e escolhas alimentares, por meio da industrialização da alimentação e da ascensão dos *fast-foods*. Ele afirma, como contraproposta: “[...] pensamos que a carta vencedora pode ser jogada no plano da bondade das comidas, da gratificação sensitiva e da satisfação gustativa [...]” (Spaggiari, 2015, p. 15), convencendo-nos que a comida possui força e capacidade de promover processos transformativos permanentes que subjuguem os conformismos alimentares produzidos pela lógica contemporânea.

Abrangendo o aspecto nutritivo da comida, Cavallini e Tedeschi (2015) sistematizam uma trama narrativo-científica que abrange a comida através das noções de saúde, prazer e companhia. Esta trama é um projeto de educação alimentar, ou seja, estão para além de reflexões pontuais e isoladas, pois constroem colaborativamente conteúdos e estratégias que sustentam uma pedagogia da comida. Esta colaboratividade se estende para diversos atores educacionais: os/as educadores/as, gestores/as, cozinheiros/as e outros/as funcionários/as, e ainda mais importante, as famílias e a comunidade local. Compor um coletivo que trabalha em conjunto gera uma transformação em rede: todos passam a compreender e empreender uma alimentação saudável e plural, que valoriza as culturas locais e explora as possibilidades da comida pelo mundo.

Em boa parte da obra, Cavallini e Tedeschi (2015) exibem o formato de cozinha adotado pelas escolas em Reggio, algo que Goldschmied e Jackson (2006) já tinham pontuado em seu livro. No contexto de Reggio, as cozinhas são lugares “[...] de pensamento, de pesquisa e de conhecimento” (Cavallini, Tedeschi, 2015, p. 18). Elas são abertas, com vidraças grandes, para proferir uma mensagem metacomunicativa de acolhimento e cuidado. É por meio disso que a cozinha e seus/suas cozinheiros/as procuram colocar em prática os aspectos técnicos da alimentação sem perder de vista a história, os costumes e a diversidade cultural presente na escola, contexto este que oportuniza o envolvimento da criatividade e da inventividade gastronômica.

Os diferentes adultos - educadores/as, gestores/as, cozinheiros/as, familiares, profissionais da Nutrição e Agronomia - que se articulam para estudar, planejar e constituir uma pedagogia da comida nas escolas de Reggio visam a expansão e difusão da consciência alimentar, vendo no compartilhamento de saberes e símbolos a fabricação da complexidade que

envolve a alimentação. Um destes saberes, por exemplo, é o foco na *qualidade* do que a criança come, evitando as expectativas quanto à *quantidade*. Existe essa percepção do senso comum de que a criança saudável come muito. Mas, come muito do quê? Superar estas pequenas crenças que, em outro tempo, conduziram as decisões sobre a alimentação e desenvolvimento dos bebês e crianças, não é um empreendimento fácil. Todavia, se torna possível quando os variados corresponsáveis por elas, na escola e na comunidade, alinham seus propósitos em prol do seu bem-estar físico e emocional.

Uma reflexão sobre a amamentação é composta por Cavallini e Tedeschi (2015), considerando-a como o primeiro movimento alimentar após o nascimento, na conexão genuína do bebê com a mãe, ligados pelo leite materno. Na escola de Educação Infantil, o bebê em idade para iniciar sua introdução alimentar pode viver “[...] um novo percurso de conhecimento cognitivo e emotivo sobre a comida e a alimentação [...]” (Cavallini, Tedeschi, 2015, p. 23). Já a vivência do desmame “[...] é um momento muito delicado e rico de significados e possibilidades, em que a comida se torna uma metáfora do encontro com o mundo, com o outro [...]” (Cavallini, Tedeschi, 2015, p. 23), nesta transição em que o bebê passa a perceber-se um ser único, um indivíduo no mundo.

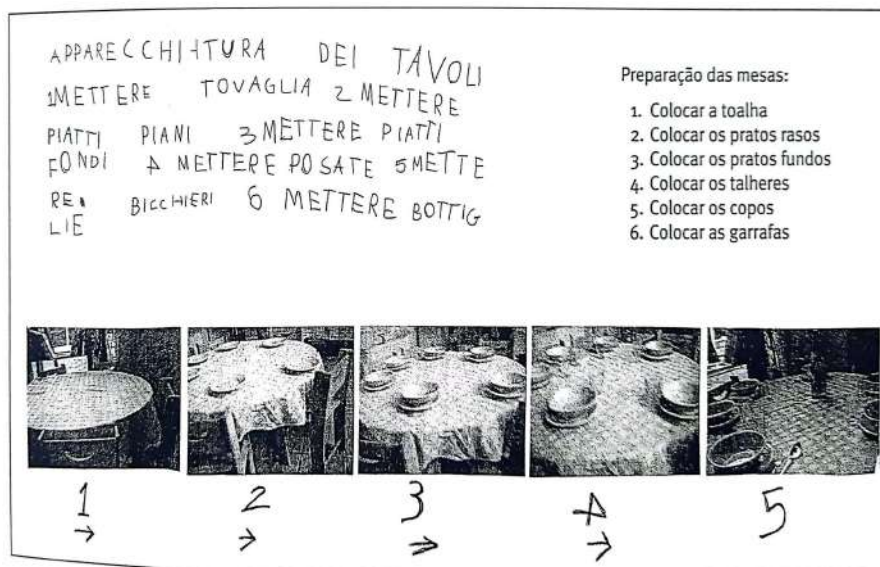
A comida “boa e bonita” (Cavallini, Tedeschi, 2015, p. 23), que desperta múltiplos sentidos, emoções e memórias, manifesta o cuidado com o senso estético da alimentação. Cores, aromas, texturas, sabores, temperaturas, formatos, múltiplas dimensões enviesadas em um mesmo prato de comida, quando preparado com atenção, comprometimento, sensibilidade e respeito.

Por esta complexidade e profundidade, a comida e suas diferentes linguagens possuem “forte conotação educativa” (Cavallini, Tedeschi, 2015, p. 22), também porque gozam de uma face comunicativa e experiencial, que narra desejos, sensações, satisfações sensitivas, que por si constituem a intensidade do comer, em primazia o comer em companhia.

A dinâmica de participação das crianças em atividades alimentares é firmada no desafio de experimentarem e atuarem ativamente na organização do espaço, dos objetos, dos alimentos e da atmosfera para o momento de refeição. Cavallini e Tedeschi (2015) lançam a proposta de ações em sequência, ilustrando a experiência de uma escola de Reggio, em que as crianças do grupo de cinco anos elaboram coletivamente uma espécie de manual com orientações passo a passo de como se organiza um momento de refeição. Um grande ritual preenchido por pequenas

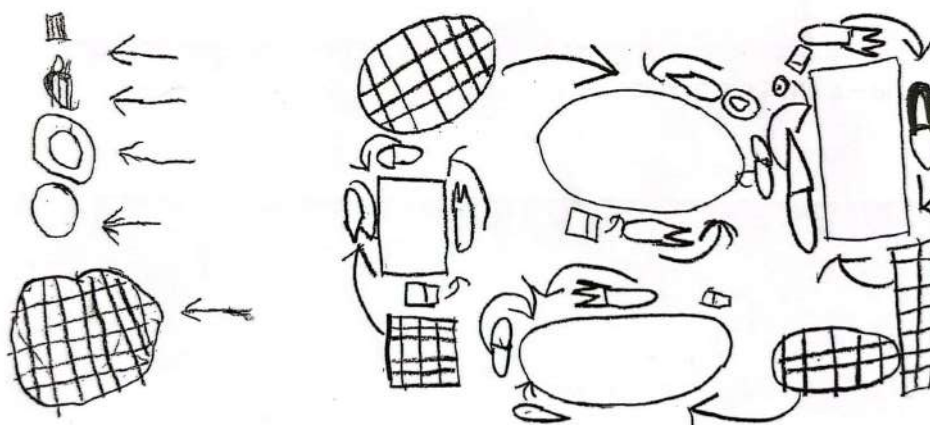
ritualidades formam uma atmosfera agradável, confortável, convidativa para comer junto dos colegas, e carrega junto de si o prazer de ver algo preparado e organizado pelas próprias mãos.

Figura 18 - Organização sequenciada dos momentos de refeição



Fonte: Cavallini, Tedeschi (2015, p. 28 e 29).

Figura 19 - Organização sequenciada dos momentos de refeição



Fonte: Cavallini, Tedeschi (2015, p. 28 e 29).

Cavallini e Tedeschi (2015) apresentam um debate sobre a conexão humano-natureza através das experiências com o alimento, na construção de uma nova hermenêutica do existir e do viver no mundo. As autoras defendem a consolidação de um “novo humanismo”, em que humanos se relacionam transversalmente com a natureza, formulando em si mesmo e no seu grupo uma “sensibilidade ecológica” (Cavallini, Tedeschi, 2015, p. 23).

O “novo humanismo” da criança é permeado pela imaginação, que oportuniza níveis mais altos e mais profundos de vínculo e pessoalidade com a comida-natureza. Por esta razão, as autoras também incentivam o cultivo de hortas e jardins nos espaços escolares, visto que, no contato direto com a planta - que é comida e ser vivo ao mesmo tempo - com a terra, com os pequenos bichos, com a água, com o ar, com as sementes, a criança incorpora noções basais de cuidado com a vida.

Assim como em Goldschmied e Jackson (2006), há uma preocupação legítima com as condições nutricionais e multiculturais da comida. Cavallini e Tedeschi (2015) ocupam um capítulo de sua obra para explicar as propriedades dietéticas e fisiológicas dos diferentes grupos de alimentos - cereais; leguminosas; verduras, frutas e legumes; carnes; laticínios; ervas - compartilhando conhecimentos técnicos importantes sobre cada um deles, o que auxilia na compreensão da globalidade de uma refeição saudável, ou seja, na composição de uma dieta equilibrada, composta por alimentos diversificados, de acordo com a cultura e sazonalidade. Além disso, trazem para o/a leitor/a os procedimentos de sanitização, manipulação, armazenamento (pré e pós cozedura) e preparo.

É certo que as autoras não limitam uma dieta equilibrada e saudável às particularidades nutritivas dos alimentos. Na verdade, elas afirmam que comida não são só nutrientes ou a falta deles, e uma alimentação saudável, como já salientado, leva em conta os vários pressupostos culturais de uma pessoa e sua comunidade. Assim, a comida integra dois núcleos de sentido, que é conhecer e valorar a cultura local, ao mesmo tempo que aprende sobre alimentos e hábitos alimentares ao redor do globo.

A obra de Cavallini e Tedeschi (2015) é um convite estético, ético e político para pensar a alimentação das crianças nas instituições de Educação Infantil. É um livro repleto de histórias, fotografias, produções gráficas das crianças e narrativas. Esta estrutura semântica e imagética torna ainda mais acessíveis as reflexões, discussões, tensões e proposições que se apresentam no

decorrer da leitura. Nos aproxima e nos conecta verdadeiramente com uma concepção de pedagogia da comida⁴⁶.

3.3.3 Saberes pedagógicos: Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI.

Este tópico abordará um dos capítulos do livro “Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI” (Fochi *et al*, 2023), em que os autores e autoras dedicam uma seção da obra para tratar das ações e microtransições que antecedem o momento do almoço, a partir da experiência vivida em duas escolas de Educação Infantil integrantes do OBECI, uma da rede pública do município de Novo Hamburgo/RS, e outra privada da capital Porto Alegre/RS. Mesmo com realidades distintas, ambas perceberam lacunas e certa disfunção pedagógica na troca de atividade e ambiente, uma vez que a escola de Educação Infantil possui fluidez e ritmos em sua jornada e, mesmo a janela de tempo entre uma vivência e outra, deve ser alvo de reflexões, questionamentos e transformações que qualifiquem o cotidiano educativo usufruído pelas crianças e adultos.

O OBECI, como uma comunidade que permeia processos formativos para qualificação da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, incide suas reflexões, tensionamentos, observações e construção de conhecimento pedagógico no que se refere aos momentos de alimentação nas creches e pré-escolas desde seu início, em 2013. Inclusive, em 2014, o grupo organizou uma jornada pedagógica chamada “Pedagogia da Comida”, um evento aberto à comunidade educativa cujo objetivo era compartilhar e propor discussões em torno da alimentação das crianças na escola de Educação Infantil.

⁴⁶ Em certo ponto da escrita, fui questionada sobre qual ponto de partida tomaria a união entre pedagogia e alimentação: seria uma pesquisa baseada na “pedagogia da comida” ou “comida na pedagogia”? Como já ficou evidente, a escolha se fixou na primeira terminologia, a pedagogia da comida, comumente usada em pesquisas sobre alimentação na escola (porém, raras no âmbito da Educação Infantil, como apontou a revisão integrativa do tema). A escolha se deu por compreender que “[...] onde está presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde há uma prática social e cultural de construção de conhecimento, há também uma pedagogia” (Barbosa, 2006, p. 21). Ou seja, é importante interpelar os momentos de alimentação na Educação Infantil como uma experiência de aprendizagem, de produção de saberes, de inserção sociocultural, para construir uma prática pedagógica sólida. Talvez, pensar a “comida na pedagogia” gerasse um conflito por espaço, por visibilidade, mas a alimentação não precisa pleitear um espaço no cotidiano educativo, ela já é parte deste cotidiano. Mesmo assim, cabe designar que, a partir do tipo de pedagogia que se decide acolher, se consolida também um modo de aprender sobre comida. Por isso, em dado momento da escrita, situo o nome e a incursão teórica da pedagogia elencada para dar corpo ao trabalho educativo pensado para a Educação Infantil.

Antes de entrar na pauta dos momentos de alimentação, explicarei, a partir da própria obra, o que são microtransições. Fochi (2023) compartilha que o OBECI, ao olhar para a totalidade da vida cotidiana que se desenrolava nas escolas de Educação Infantil, passaram a atentar-se com as situações grandes e pequenas da vida cotidiana, ambas com importância e que devem levar a cabo a oferta de “uma escola honesta e generosa para com as crianças” (Fochi, 2023, p.8).

A estas situações “pequenas” da vida cotidiana, o grupo denominou *microtransições*, que, na atitude de dar nome, “[...] ajudou a olhar para o que não era olhado e pensar aquilo que não era pensado. Assim foi nascendo um conceito a partir da construção epistemológica da prática” (Fochi, 2023a, p. 8).

A obra toda explicita por meio de diálogos, conceitos, narrativas diversas e mini-histórias do que se trata uma microtransição no cotidiano escolar. No entanto, escolho trazer a definição de Fochi (2023b, p. 21), no primeiro capítulo do livro:

Ocorre que, ao longo da jornada educativa, entre uma situação e outra, há diversas transições: de tempo, de espaço, de materiais, de grupo, de adultos e de situações de vida cotidiana. A esse tipo variado de transição, que conecta uma situação à outra, cria ritmos, gera bem-estar e estrutura o dia a dia na creche e na pré-escola, chamamos de microtransições.

Alguns exemplos de microtransição são: ir da sala referência para o pátio, do pátio para o refeitório; ir do momento de higiene para o momento de alimentação, do momento de alimentação para o momento de descanso; de uma atividade em grande grupo para uma atividade em pequenos grupos; do uso da colher para uso de garfo e faca, de ser servido para servir-se sozinho; as chegadas e despedidas no espaço escolar. São incontáveis as situações de microtransição que permeiam a jornada educativa das crianças na instituição de Educação Infantil, por isso merecem um olhar dedicado, crítico e reflexivo dos adultos que compõem a prática pedagógica - professoras, gestoras, profissionais de apoio, de limpeza e de cozinha.

Para Fochi (2023b), a indispensabilidade do planejamento e organização das microtransições é o que garante a *continuidade* como um direito das crianças ao vivenciarem diferentes experiências na escola. Cria-se, assim, uma atmosfera estável - porém não estanque - que transmite segurança, para que crianças e adultos possam se movimentar, realizar suas atividades cotidianas, vivenciar descobertas e relacionar-se uns com os outros.

Agora, partindo para o capítulo a ser explorado neste tópico, nomeado “Olhares e caminhos que antecedem o momento da alimentação: microtransições e bem-estar” (Wilhelm *et*

al, 2023) o enfoque será na microtransição tempo-espacial da brincadeira no pátio para o momento do almoço. As duas escolas expõem a problemática inicial que deu início ao processo de reflexão-ação: em uma escola, as crianças mantinham-se quase uma hora em um momento de transição entre a brincadeira de pátio e a refeição, em uma vivência conduzida pelo adulto de ler histórias ou jogar em grande grupo. Enquanto as crianças permaneciam com uma das professoras nesta dinâmica, a outra organizava a sala referência para o momento de descanso, que sucedia o almoço. Já na outra escola, o contexto era oposto, mas igualmente controverso. As crianças eram interrompidas em suas brincadeiras e vivências no pátio sem aviso prévio, e apressadamente organizadas para o momento de almoçar, sem uma transição entre uma atividade e outra.

Por meio de um denso processo de análise de observáveis⁴⁷, discussão, problematização, e mesmo de reafirmar algumas obviedades que, por vezes, perdem-se na ordem do discurso, ambas equipes pedagógicas construíram um percurso formativo e transformativo para qualificar a oferta desta microtransição, não apenas para as turmas que foram alvo das modificações, mas para a escola como um todo e, ainda, para construção de princípios e saberes pedagógicos no interior do OBECI.

Na primeira escola, aquela na qual o tempo de espera das crianças era muito longo, pensou-se na possibilidade de incluí-las na organização do espaço para descansar, bem como convidá-las em pequenos grupos para desfrutar de um momento de almoço íntimo, calmo e agradável. Tais decisões baseiam-se na premissa de que “[...] é olhando para as práticas cotidianas que percebemos sua complexidade e podemos desnaturalizar nossas ações corriqueiras e automáticas, pensar em possibilidades e/ou fazer intervenções para que os diferentes sujeitos participem” (Wilhelm *et al*, 2023, p. 64).

A partir de um gradual processo de mudança, as práticas cristalizadas no trabalho desenvolvido na escola deram espaço para a atuação mais ativa das crianças na organização do próprio cotidiano, significando a vida em comunidade e na relação com o cuidado de si mesmo de forma mais intrínseca, em que sua participação é o que o constitui pertencente ao espaço da escola. Além de organizarem autonomamente, com o auxílio das professoras, o espaço de descanso, sua cama com lençol, travesseiro e objeto de apego, passaram a colaborar com a

⁴⁷ Observáveis são instrumentos de reflexão produzidos pela professora (fotografias, vídeos, gravações de áudio, anotações, produções das crianças). Conforme Fochi (2019, p. 23), observáveis tornam-se “[...] indícios das práticas realizadas para e com as crianças, permite ao adulto confrontar suas escolhas e problematizá-las para as desnaturalizar”.

preparação do espaço para comer, buscando os utensílios e a comida, que é servida na sala referência.

Essa trama de rituais que fazem parte do comer inicia antes da refeição propriamente dita, como subliminarmente apontam as autoras. Descansar após o almoço é uma prática antiga, que possui sustentação clínica e cultural, auxilia na digestão e possibilita um relaxamento após uma manhã repleta de vivências. Por isso, organizar o espaço para dormir também é pensar no pós-refeição, sabendo que o corpo irá descansar ao mesmo tempo que digere o almoço recém ingerido. Também, quão rico e potente é que a criança possa participar ativamente da preparação do momento de comer em companhia, tendo acesso e intervindo nas pequenas ritualidades das refeições, como dispor uma toalha na mesa, espalhar os pratos e talheres, sentir o cheiro da comida e ansiar por degustá-la, em uma expectativa que tem a ver com desejo e anseio. O cuidado com o momento de comer expõe a criança a uma esfera de prazer, convivência, que tanto se diferencia da lógica contemporânea do comer apressado e individualizado.

Seguindo para a segunda narrativa, ao invés de uma longa espera para o momento do almoço, a troca de atividade e ambiente era súbita, com a interrupção da ação das crianças que, certamente, estariam concentradas em suas diferentes brincadeiras no espaço externo da escola. Como citam as autoras, havia um contrassenso entre as professoras: algumas dirigiam-se aos pequenos grupos que espontaneamente brincavam para anunciar a chegada próxima da hora de almoçar, enquanto outras mantinham uma postura muito comum na creche e na pré-escola, o famoso “chamamento coletivo”, barulhento e desrespeitoso na ponta do pátio chamando para lavar as mãos (Wilhelm *et al*, 2023).

Em relação a este fato, Wilhelm (*et al*, 2023) conscienciosamente explica que vários espaços de formação coletiva foram fomentados no grupo de profissionais da instituição, o que inclui não apenas professoras, mas também funcionários de limpeza e cozinha, para construir uma linha de pensamento comum entre a equipe, e para que todos caminhem em uma mesma direção, coletivizando a produção de saberes pedagógicos que sustentam a prática.

Outro destaque das reflexões de Wilhelm (*et al*, 2023) são as escolhas que o adulto deve fazer diante da pluralidade de possibilidades de atuação para com as crianças, na estruturação de um fazer pedagógico. Por exemplo, a equipe estipulou que, tendo em vista a importância dos momentos de alimentação para as crianças, no desenvolvimento da sua saúde, autonomia e socialização, as crianças que, por vezes, demonstrassem o desejo de permanecer com brinquedos

de apego, seriam estimuladas a deixarem-no “descansando” em sua cama e que estaria esperando-a no retorno do almoço, uma atitude realizada com afeto e sensibilidade para com as emoções das crianças. Esta decisão foi tomada pela equipe ao assumirem o quão importante é que a criança viva plenamente a refeição que está participando, dialogando com seus pares, saboreando os alimentos, atentando-se ao próprio corpo, sem resignar-se a presença de um brinquedo que pode distraí-la. Não se trata de proibir, mas de fazer um convite, acreditando na capacidade da criança de compreender seu entorno, as normas sociais e a dinâmica de vida coletiva que se instaura nos momentos de alimentação.

São estes e outros exemplos que mostram que o adulto deve ser diligente para com as necessidades de cada criança, produzindo um ambiente confortável, satisfatório, que respeita as individualidades dos sujeitos e, concomitantemente, o desafia a participar dos eventos sociais e dos rituais que constituem o cotidiano educativo. Inclusive,

Esses espaços de diálogos que se dão desde a comunicação afetiva de que em pouco tempo estará sendo servido o almoço, passando pela higiene e a entrada para o refeitório, reservam encontros de aprendizagens, consigo e com o outro, pois, por meio das trocas sociais, as crianças se ajudam mutuamente, recorrendo aos seus pares (Wilhelm *et al*, 2023, p. 98).

Por fim, vale ressaltar que as autoras expõem a importância de condições externas oportunas para que o momento de alimentação seja calmo, de trocas e aprendizagens, e permitam a participação ativa das crianças. O mobiliário adequado possibilita a atuação autônoma das crianças no servir-se, sentar-se, comer e organizar o pós-almoço (restos de alimentos e utensílios). Também, uma organização de tempo cuidadosa, que não limita-se à cronologia do relógio, no entanto, possui uma ordem global de uso do refeitório que dá tempo suficiente para que cada criança usufrua calmamente de um momento agradável de refeição. Os objetos, tanto utensílios quanto aqueles que compõem a organização estética do refeitório, são pensados com a pretensão de compor o ambiente, alinhado às noções de prazer, sensorialidade, ritualidade, culturalidade. Estas e outras dimensões pedagógicas são indubitáveis para construir, junto das crianças e dos diferentes profissionais educativos, uma pedagogia que acolha a alimentação em profundidade, considerando-a tão importante como as situações diversas de aprendizagem que se discorrem pela vida cotidiana na escola de Educação Infantil (Wilhelm, 2023).

Como conclusão do debate que Wilhelm (*et al*, 2023) convoca em sua narrativa pedagógica, penso que a obra aqui explorada, seja o capítulo específico que aborda a alimentação, seja os outros que discutem sobre a vida cotidiana e outras microtransições, ofertam

à professora leitora uma estrutura de pensamento bastante concreta para inspirar a adoção de uma abordagem pedagógica participativa (Oliveira-Formosinho, 2007) no seu fazer pedagógico. Porém, as reflexões presentes na obra estabelecem frequentemente que é indispensável um comprometimento coletivo para produzir ações transformativas no trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas, bem como um envolvimento a longo prazo, pois as mudanças não se forjam do dia para a noite, exigem criticidade, pesquisa, estranhamento do já posto, sensibilidade e intenção.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO GRADATIVA DA PESQUISA

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

Cora Coralina | Vintem de cobre: meias confissões de aninha

São comuns as analogias entre as definições metodológicas de uma pesquisa e a ideia de caminhar, trilhar, percorrer. Vivendo o processo de construção da investigação, experimentamos verdadeiramente essa sensação de estar caminhando em um percurso vasto, longo, com boas surpresas e obstáculos. Fui percebendo, ao percorrer este caminho, o quão importante é não esquecer qual o ponto de chegada, ao mesmo passo que se aproveita o trajeto que leva à ele. Por isso, a epígrafe de Cora Coralina torna-se uma bonita metáfora. Este trecho me lembra que, prestando atenção no caminho, a colheita logo se sucederá.

No início deste caminho, com meu ingresso no mestrado em Educação, minha inserção no grupo de pesquisa Curió e antes mesmo de ter uma proposta investigativa sólida, me reencontrei com o livro “Pesquisa participante: a partilha do saber” (Brandão, Streck, 2006), e reli o capítulo 10 “Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia” (Streck, 2006). O escritor, o professor Dr. Danilo Streck, foi meu primeiro orientador de pesquisa na graduação em Pedagogia que, pelas lentes freireanas, me apresentou à pesquisa como uma ferramenta de transformação educacional e social. Neste capítulo, Streck (2006) propõe algumas discussões importantes sobre método e metodologia na era pós-positivista⁴⁸, em que a área das ciências da educação - e outras - está atualmente situada. Influenciado pelo pensamento freireano, o autor defende que pesquisar é uma forma de pronunciar o mundo, e que “[...] a pronunciação do mundo é um ato público” (Streck, 2006, p. 264).

Assim, Streck (2006) elenca alguns alertas fundamentais à pesquisa em Educação, dentre os quais destaco: (i) o risco da metodologização excessiva ou, em seu oposto, de uma prática investigativa desprovida de rigor e intencionalidade; (ii) a negação da natureza dialógica da pesquisa (iii) a falta de convicções teóricas e metodológicas bem definidas; (iv) a importância do encontro com o cotidiano como via legítima de produção de conhecimento; (v) o reconhecimento

⁴⁸ O pós-positivismo na pesquisa educacional representa uma evolução do âmbito acadêmico. Enquanto o positivismo buscava a neutralidade do pesquisador e normas científicas universais, o pós-positivismo reconhece que o pesquisador influencia e é influenciado pelo contexto. Também, passa a se considerar o contexto pesquisado, admitindo que a realidade é complexa e que o conhecimento é provisório, valorizando desse modo a interpretação dos sujeitos envolvidos no processo investigativo (Streck, 2006).

da pesquisa como um processo de autoformação do pesquisador (vi) a implicação ética e política para com o contexto investigado; e (vii) a necessidade de ressignificar o método, articulando-o aos objetivos, aos sujeitos, aos tempos e aos espaços da pesquisa, sem absolutizá-lo nem descartá-lo.

Ler, interpretar e acolher as reflexões evocadas por Streck (2006) permitiu a construção de camadas de compreensão necessárias ao se propor uma pesquisa em Educação, saberes estes que tornaram-se base para dar os primeiros passos na construção desta pesquisa. Cada ponto abordado acima se tornou um tipo de “lembrete”, para que, ao me encontrar por entre encruzilhadas e escolhas, pudesse me centralizar novamente e reencontrar os rumos da investigação.

4.1 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ABORDAGEM E MÉTODO

Primeiramente, indico que esta pesquisa foi desenvolvida dentro da **abordagem qualitativa**. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 95), “[...] o termo “investigação qualitativa” está ligado a uma família complexa e inter-relacionada de termos, conceitos e pressupostos, mas longe de possuir um conjunto unificado de princípios”. Mesmo assim, conforme a autora, é importante anunciar as especificidades que ancoram a pesquisa no paradigma qualitativo, pois tal processo ajudará na definição do método, dos procedimentos e instrumentos que farão parte da construção da investigação como um todo.

Uma das especificidades qualitativas desta pesquisa é o desenvolvimento da produção de dados no contexto real na qual o fenômeno investigado acontece, tal como Bogdan e Biklen (1994) sugerem ser essencial para pesquisas qualitativas. Oliveira-Formosinho (2002, p. 95) reitera que “[...] os investigadores qualitativos estudam os fenômenos em seu contexto natural, tentando construir sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem nos tempos da sua vivência”. Neste caso, se o fenômeno é a alimentação das crianças na escola de Educação Infantil, certamente o principal contexto na qual os dados deveriam ser produzidos é uma escola de Educação Infantil.

Outra definição metodológica importante é que esta se trata de uma **pesquisa pedagógica** (Lankshear, Knobel, 2008). É no interior desta conceitualização que vou construindo uma

imagem mais nítida de como seria realizada a pesquisa, e de como ela se vincularia àquilo que eu já vivenciava na minha vida profissional como professora de Educação Infantil.

Na revisão integrativa do tema identifiquei que as pesquisas mais densas focadas nas práticas alimentares da Educação Infantil tinham outras áreas como variável investigativa - psicologia, sociologia, biologia, etc. Já aquelas que foram construídas dentro do campo da pedagogia, não focavam nas práticas alimentares, e sim em outras ações que envolviam a alimentação - sustentabilidade, cuidado, transições ecológicas, por exemplo. Por isso, quando me dei conta deste lapso no repertório científico, entendi que, como pedagoga, uma pesquisa que se ampara e é desenvolvida a partir da pedagogia como campo de produção de conhecimento poderia ser uma alternativa potente e construtiva, em especial para o cotidiano pedagógico de professoras e outros profissionais da Educação Infantil.

No capítulo teórico “3.3. A comida é pedagógica: fundamentos e práticas dos momentos de alimentação na escola de Educação Infantil”, já expliquei qual concepção de pedagogia acolho na minha pesquisa, e que nome ela possui. Com a ajuda do orientador e do grupo de pesquisa, para além das definições já estabelecidas, fui compreendendo que a pedagogia é um campo de produção de conhecimento *per se* (Formosinho, 2016). Além disso, entendi que “[...] a pedagogia empreende diálogos que enriquecem a sua identidade, mas não quer ser colonizada” (Formosinho, 2016, p. 16). Logo, há de se ocupar as escolas de educação básica e mesmo o ensino superior com o saber e com o debate pedagógico, um debate que promove trocas e constrói um amplo capital científico junto de outras áreas, mas se sustenta por si próprio, tem suas perguntas, seus objetos de estudos.

Com isso, entende-se que “[...] pesquisa pedagógica significa, no mínimo, professores pesquisando suas próprias salas de aula” (Fishman, McCarthy, 2000, p. 9 *apud* Lankshear, Knobel, 2008, p. 13). Neste caso, uma professora que conduz uma pesquisa pedagógica a partir de sua própria prática consegue tanto detectar possíveis problemas nas intervenções pedagógicas que desenvolve, principalmente através do olhar crítico, rigoroso e metódico que uma pesquisa demanda, podendo então propor melhorias para superar tais problemáticas; quanto identificar os êxitos de sua ação pedagógica, construindo por meio da pesquisa um conjunto de conhecimentos que podem ser compartilhados com outras professoras (Lankshear, Knobel, 2008).

Com base nesta definição, exponho dois propósitos da pesquisa pedagógica abordadas por Lankshear e Knobel (2008). Primeiro, a pesquisa pedagógica é uma forma de anunciar

publicamente a importância do papel da professora na sociedade e auxiliá-la na construção da sua identidade profissional. Segundo, é um caminho para qualificar os processos pedagógicos que fazem parte da realidade educativa. Deste modo, é possível conceber que pesquisa pedagógica se afirma como prática formativa e transformadora no cotidiano escolar, comprometida com a qualificação das práticas educativas e com a constituição crítica da docência.

Outro aspecto relevante da pesquisa pedagógica é que ela atua como um mecanismo “[...] pelo qual os professores podem resistir à tendência atual de dominação do currículo escolar e da pedagogia por “padrões técnicos” baseados na “pesquisa especializada” e imposta “de cima para baixo”, por administradores e por aqueles que formulam as políticas educacionais [...]” (Lankshear, Knobel, 2008, p. 15). Na pesquisa pedagógica, são professores e professoras colocando-se como investigadores dos fenômenos que constituem a sua atuação na escola, produzindo saberes que são significados na articulação da teoria com a prática.

Foi, principalmente, através destas ideias sobre pesquisa e pedagogia que compreendi que a pesquisa pedagógica é a ponte que une meu “eu-pesquisadora” ao meu “eu-professora”, pois frequentemente me percebia confusa em relação ao lugar que ocuparia tanto na escola, no desenvolvimento da pesquisa, quanto na universidade, compartilhando minhas experiências cotidianas com as crianças.

Seguindo com as definições metodológicas, anuncio que esta pesquisa foi desenvolvida por meio do **estudo de caso**. A opção pelo estudo de caso também se ancora em uma escolha metodológica já consolidada no âmbito do Curió, que, ao longo de suas investigações, vêm elegendo esse caminho como potente para a produção de conhecimento pedagógico articulado ao cotidiano educativo.

Além disso, para determinar um método de pesquisa, tudo começa com a definição da problemática (Yin, 2015). É ela quem circunscreve a singularidade da pesquisa, uma circunscrição que, se indefinida, dificulta a elaboração do projeto investigativo, e sem projeção, a ação do pesquisador se perde nas predileções e compromete o caráter ético e metódico da própria pesquisa. Assim, primeiro defini a problemática de pesquisa - que narrativas emergem da relação criança-comida-adulto no cotidiano da Educação Infantil? - e, a partir dela, passei a escolher o método que melhor iria contemplá-la.

Quando elaborei a problemática, pensei sobre a ambiguidade entre formular uma pergunta abrangente o suficiente para possibilitar a generalização das conclusões e achados (Stake, 1999), mas particular o suficiente para fazer sentido para o lócus ao qual estaria realizando-a. Neste espaço de tempo, aprendi sobre a relação problema-método (Yin, 2015), e como ela poderia me auxiliar na construção do problema. Mesmo produzindo a problemática no primeiro semestre de 2024, revisitei-a durante todo o processo de escrita da pesquisa, pois “[...] a definição da(s) sua(s) questão(ões) de pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser dado no processo de pesquisa. Portanto, você deve ser paciente e dedicar tempo suficiente para esta tarefa” (Yin, 2015, p. 12).

Para Yin (2015), a problemática de pesquisa possui *substância*, que é o elemento empírico do estudo, e possui *forma*, que são os aspectos semânticos da pergunta. Logo, após a escolha pelo estudo de caso, voltei à problemática para ponderar sobre esta conjunção entre substância e forma.

- (1) Quanto à *substância*, entendi que a composição simplificada (mas não simplista) da minha problemática faria mais sentido ao habitar a escola para realizar a produção de dados, uma vez que a escola é um local social e educacional heterogêneo, e quanto mais constrita a pergunta, menos ela abrange esta heterogeneidade, podendo até desprezar acontecimentos importantes que trariam consistência à pesquisa.
- (2) Já em termos de *forma* da problemática, escolhi o pronome interrogativo “que”, e ele é substancial para vários direcionamentos em torno do fenômeno foco do estudo e de como este fenômeno seria explorado através das ações em campo. O pronome “que”, de acordo com Yin (2015, p. 11), sugere pesquisas que “[...] podem ser tanto exploratórias (quando qualquer dos métodos poderia ser usado) ou sobre a prevalência (quando seriam favorecidos os levantamentos ou análises de arquivo)”. No caso desta pesquisa, cabe a primeira definição.

Para a problemática que eu elenquei - que não é inédita, apenas mais situada na realidade que eu estarei investigando (Stake, 1999) - o método que traria mais profundidade à investigação é o estudo de caso, lançando luz aos aspectos mais sutis do fenômeno em foco, em especial se pensarmos que, de acordo com a definição de pronomes interrogativos explicada por Yin (2015),

“que” acaba por possibilitar o uso de, praticamente, qualquer método e, neste cenário, a escolha metodológica veio para estreitar esta amplitude, dar identidade à pesquisa.

Dado este processo que me levou à entender o estudo de caso como um bom direcionamento metodológico, percorri a literatura que trata sobre tal método, para conseguir traçar a rota que me guiaria na produção do estudo.

O estudo de caso é um método para elaborar a compreensão de tramas sociais densas em seu contexto concreto (Yin, 2015; Stake, 1999; Bogdan, Biklen, 1994). Assim, escolhe-se um caso que será o centro da investigação, e se estabelecem, durante o processo de construção do projeto de pesquisa, os mecanismos para que o caso seja detalhadamente examinado, sem se desconectar do seu tempo-espaço real.

Ademais, o estudo de caso pedagógico, apoiado nas pedagogias participativas, deve constituir-se como ecológico (Oliveira-Formosinho, 2002). Essa dimensão ecológica vem dos contributos de Bronfenbrenner (1996), em que o processo de investigação respeita e considera o contexto na qual o caso está situado. Atenta-se aos sujeitos, aos fenômenos, à cultura em que o caso ocorre, não isolando-o de seu sistema de relações.

Então, já sabendo que queria adentrar a escola para investigar o fenômeno foco da pesquisa, identifiquei o caso escolhido como **instrumental**, considerando que existem algumas modalidades de estudo de caso conforme os predicados da pesquisa. Nesta modalidade, conforme Stake (1999), primeiro o pesquisador se encontra com alguma questão, um fenômeno, um paradoxo, e, para investigar tal questão, elege um caso como o instrumento que levará a compreendê-la⁴⁹.

Desta forma, primeiro me deparei com as noções de narrativa cotidiana da comida (Amon, 2014) articulada à vida cotidiana das crianças em relação à alimentação, e só depois elenquei o caso que seria estudado para me aprofundar neste fenômeno educativo e humano, caso este que são as experiências alimentares das crianças da minha turma de atuação como professora na EMEI Negrinho do Pastoreio.

Definida a problemática e o método que é compatível com esta problemática e com o fenômeno que ela abarca, a próxima decisão que realizei foi que o campo na qual realizaria a

⁴⁹ A saber, a segunda modalidade de estudo de caso é o *intrínseco*, em que o pesquisador se depara inicialmente com o caso que lhe traz questionamentos de diversas ordens, e por meio do seu estudo aprofundado, utiliza-o para entender fenômenos sociais mais amplos. A terceira modalidade, que é o estudo de casos *coletivos*, é bastante semelhante ao instrumental, porém, ao invés de escolher apenas um caso para compreender determinado fenômeno, escolhem-se dois ou mais (Stake, 1999).

pesquisa seria a Escola Municipal de Educação Infantil Negrinho do Pastoreio que faz parte da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS, uma instituição que me acolhe como professora desde 2022 e faz parte da constituição da minha formação pedagógica. Na verdade, este desejo de estar atuando também como pesquisadora na escola que trabalho vem desde que almejei realizar mestrado em Educação, quase que como um objetivo pessoal e profissional de contribuir com o trabalho desta escola que vem, gradativamente, qualificando a oferta educacional para as crianças e suas famílias, assim como faz parte da minha trajetória de vida.

4.2 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A escolha por estar na escola de Educação Infantil desenvolvendo esta investigação emergiu da dimensão ecológica do estudo de caso pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2002). Para entender a relação das crianças com as práticas alimentares no âmbito da escola, e as narrativas que são constituídas por meio desta relação, faz sentido que eu vá para a escola (na verdade, já estou lá) para contemplar o contexto deste caso, considerar as pessoas, o ambiente, os processos, os movimentos que acontecem em redor da alimentação das crianças.

É relevante indicar que o foco deste caso é a relação da criança com a comida mediada pela experiência, mas também identificar o papel do adulto na promoção de tais experiências, além do modo como ele documenta e comunica as narrativas das crianças. Por isto, como indicado na problemática deste estudo, a relação investigada é triádica, criança-comida-adulto, e os processos pedagógicos que acontecem no íterim dessa tripla interação.

Stake (1999, p. 17), orienta que “[...] a pesquisa com estudo de casos não é uma pesquisa de amostras. O objetivo primordial do estudo de um caso não é a compreensão de outros. A primeira obrigação é compreender este caso”. Esta determinação do autor se fez presente esporadicamente durante a produção de dados, em especial nas primeiras semanas, pois com um contexto pedagógico de trabalho tão imbricado ao contexto empírico de pesquisa, meu olhar de professora e pesquisadora, em certas circunstâncias, se amplificava para outros acontecimentos que se discorriam pelo cotidiano educativo vivenciado junto das crianças. Nestes momentos, era necessário parar o processo e retornar para a gênese desta pesquisa: a problemática, os objetivos, o fenômeno a ser pesquisado e o caso elencado para isso. Este retorno eventual aos elementos fundantes da pesquisa me aterrava novamente à intenção primeira, aquela na qual toda a

proposição investigativa foi construída. Também, os diálogos no grupo de pesquisa me ajudaram a manter no horizonte aquilo que era da pesquisa e aquilo que era do meu campo profissional, dada a complexidade desta experiência para uma pesquisadora iniciante.

Sendo assim, apresento o lócus empírico na qual a investigação se desenrolou, iniciando pela Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, que também é um sistema ao qual o caso está inserido, e depois seguindo para a apresentação da EMEI Negrinho do Pastoreio.

4.2.1 A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS

Novo Hamburgo é um município da região metropolitana de Porto Alegre, com cerca de 227.646 habitantes, com uma área de 222,548 km⁵⁰. É uma cidade com boa parte de sua composição geográfica e demográfica urbanizada, ainda que conte com algumas localidades rurais. Possui sua atividade econômica e empregatícia vinculada à indústria, principalmente na produção calçadista⁵¹.

Além disso, conta com 34 escolas municipais de Educação Infantil, com diferentes configurações de atendimento: 22,03% apenas creche, 1,69% apenas pré-escolas, 27,12% creche e pré-escola, 43,22% Educação Infantil e Ensino Fundamental, 5,93% Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; também, algumas são conveniadas à instituições privadas ou possuem vínculo filantrópico.

A cidade possui uma população de 17.997 crianças, sendo 85,09% declaradas brancas, 11,74% pardas, 3,13% negras, 0,03% amarelas e 0,01% indígenas. Até 2024, 44,18% das crianças até três anos de idade frequentam a creche, e 91,45% das crianças entre quatro e cinco anos frequentam a pré-escola⁵².

Novo Hamburgo, em sua oferta educacional para a primeira infância, possui um documento orientador, direcionado à professoras e gestoras, para a organização da ação pedagógica no município, nomeado pelos profissionais como Caderno 2, visto que são três volumes, e o segundo é o que abrange a Educação Infantil. Tal documento foi pensado e elaborado para tornar visível a trajetória da rede em qualificar a oferta educativa nas creches e

⁵⁰ Dados obtidos através do site do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), correspondente ao censo de 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama>.

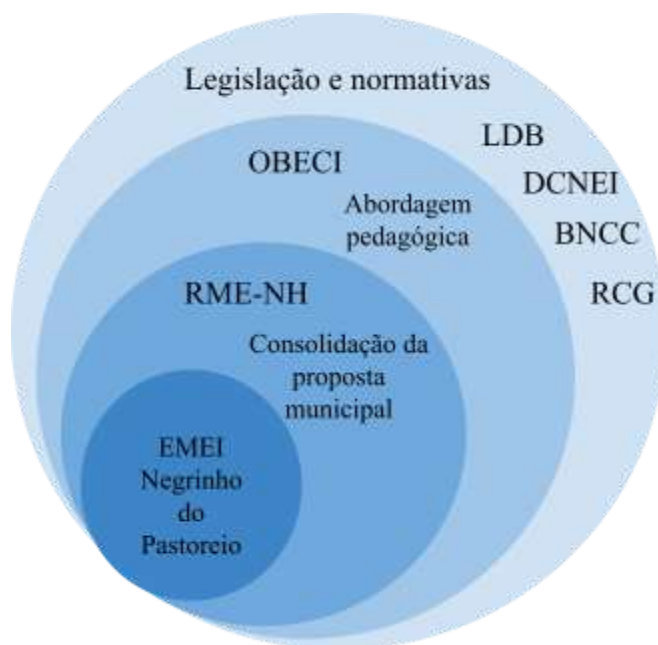
⁵¹ Dados obtidos através do site da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/historia>.

⁵² Dados obtidos através do site Primeira Infância Primeiro, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/novo-hamburgo-rs/>.

pré-escolas, bem como para orientar professoras e gestoras em sua atuação profissional. Esta trajetória conta, em primeiro lugar, com as mudanças no que tange ao atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil, mudanças estas que foram acontecendo nos últimos anos, e que exigiram a reorganização do município para dar conta de demandas organizacionais e pedagógicas. Conta também com a integração de algumas escolas da rede ao OBECI que, por intermédio destas escolas participantes e da equipe de assessoras da Secretaria Municipal de Educação, colaborou com a estruturação de uma proposta pedagógica mais sólida e comprometida para com as crianças, com a comunidade e com a educação, tendo como fundamento a LDB (Brasil, 1996), as DCNEI's (Brasil, 2009c), a BNCC (Brasil, 2017) e o RGC (RS, 2018), além de ter como pano de fundo a abordagem do OBECI, uma vez que as escolhas que orientaram a construção do documento se basearam expressivamente na experiência que as escolas e assessoras estavam vivendo nesta comunidade de investigação, inovação e apoio ao desenvolvimento profissional.

A seguir, o organograma explica essa fluência concêntrica entre os elementos que fazem parte da proposta pedagógica da RME-NH, e por consequência, da EMEI Negrinho do Pastoreio:

Figura 20 - Proposta pedagógica da RME-NH



Fonte: elaborado pela autora.

Na concretização desta qualificação da Educação Infantil, a rede de ensino implementou diversos projetos, oportunizou formações para profissionais, abarcando os diferentes eixos que logo se tornariam fundamentos da proposta pedagógica do município, tais como a relação criança e natureza, cultura escrita, brincar heurístico, transições, processos de pesquisa das crianças, movimento e brincar livre, dentre outras temáticas.

Nesta caminhada, a RME-NH passou a nomear a pedagogia que inspira toda a organização pedagógica da rede: “[...] a RME-NH busca, nas pedagogias participativas, um aporte para a práxis diária de escutar, registrar e documentar os processos de aprendizagem vividos no contexto educativo [...]” (Novo Hamburgo, 2020, p. 16), inspirando-se nelas para estabelecer parâmetros e construir conceitos e práticas que valorizam a criança e as múltiplas infâncias.

Por meio desta bonita trajetória, que começa em meados de 2008, ganha força com o OBECI em 2013 e se alastra por todas as escolas em 2017⁵³, os princípios balizadores foram sendo consolidados à nível normativo, por meio da promulgação do Caderno 2, bem como na prática cotidiana nas creches e pré-escolas do município, que foram recebendo os subsídios necessários para a implementação destes princípios, que culminaram em uma proposta pedagógica consistente e efetiva. Estes princípios são, conforme o Caderno 2 (Novo Hamburgo, 2020):

- (1) uma visão de *criança* como sujeito de direitos, com história, cultura e aspirações, que vive sua infância no tempo presente e tem, por isso, a prerrogativa de poder expressar-se, brincar, interagir e fazer parte da cultura.
- (2) uma enunciação da *professora* como profissional da educação que deve cuidar, educar, planejar e documentar com intencionalidade pedagógica. Deve assumir um papel relacional com a criança, com seus pares e com a ação educativa, investigando a própria prática e atentando-se às oportunidades dadas às crianças para que aprendam e interajam no meio escolar.
- (3) uma concepção de *currículo* como narração, embasado por Goodson (2007), “[...] que esteja ancorado nos percursos de vida, entendendo que a aprendizagem das crianças pequenas está situada em um contexto que também tem história” (Novo Hamburgo, 2020, p. 19). Assim, este currículo entende as interações e brincadeiras como direitos das

⁵³ Estes dados foram compartilhados por Luciane Varisco Focesi, que foi professora e coordenadora pedagógica em instituições de Novo Hamburgo, coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (2017-2024), e minha colega de grupo de pesquisa.

crianças e como responsabilidade educativa da escola. Também, parte dos campos de experiência (Brasil, 2017) para pensar o arranjo curricular da Educação Infantil, estes que permitem a vivência coletiva, a exploração de múltiplas linguagens e o estabelecimento de relações.

- (4) a adoção dos *Organizadores da Ação Pedagógica* (Fochi, 2019) como uma forma de sistematizar as dimensões do cuidar e educar, caros à Educação Infantil desde as normativas nacionais. Estes Organizadores - tempo, espaço, materiais, grupos e intervenção do adulto - “[...] são uma possibilidade de estruturar a prática pedagógica em que o professor cria condições adequadas para que a criança atue” (Novo Hamburgo, 2020, p. 22).
- (5) a assunção da *vida cotidiana* como fio condutor de toda a proposta pedagógica voltada à Educação Infantil (Fochi, 2019). Acredita-se que é pela vida cotidiana que emergem as experiências genuínas das crianças, na qual a aprendizagem é construída. Desde os momentos de higiene, alimentação, descanso, contato com a natureza, experiências investigativas, brincadeiras, dentre tantas outras que discorrem pelo cotidiano educativo, todas podem gerar aprendizagens e contribuir para com o seu desenvolvimento integral.
- (6) a escolha pela *investigação* como modo de contemplar o direito das crianças em articular seus saberes com o patrimônio sócio-histórico acumulado pela humanidade (Fochi, 2019). Por meio da ação de investigar, cada criança pode acessar, explorar e significar os conhecimentos acerca das diferentes ciências e expressões que compõem esta acumulação patrimonial.
- (7) a *documentação pedagógica* como estratégia de produção de conhecimento praxiológico (Fochi, 2019). Alicerçada nas pedagogias participativas, a documentação pedagógica permite à professora que possa registrar, narrar, evidenciar, comunicar a ação pedagógica. Por meio dela, a professora pode consolidar processos de investigação da própria prática, contribuindo para a elaboração de saberes pedagógicos e de um patrimônio da pedagogia enquanto campo.

Além destes princípios elementares, algumas outras especificações fortificam a proposta da rede. Por exemplo, a RME-NH não compactua com uma organização curricular pautada em datas comemorativas, pois entende que a complexidade do pensamento e da ação da criança transcende a envergadura do calendário comemorativo ordinário que, inclusive, é composto por

festividades de cunho religioso ou comercial, ambas condições que ferem a liberdade das crianças (Novo Hamburgo, 2020).

Também, dá acento à importante inserção da criança no meio natural, propondo que a vivência ao ar livre seja diária para crianças e adultos no espaço escolar. Considera-se que “[...] estar no mundo natural favorece às crianças viver relações vitais e constitutivas do ser humano com a natureza [...]” (Novo Hamburgo, 2020, p. 18), garantindo-lhes não apenas saúde e bem-estar, como a oportunidade de aprender com os fenômenos e elementos que a natureza proporciona.

Mais um ponto é a inclinação da organização curricular para a Educação Infantil voltada aos campos de experiência - conforme a BNCC -, sem basear-se fundamentalmente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Este aspecto não é especificado no Caderno 2, mas é possível concluir através do modo como o documento enuncia a disposição do arranjo curricular pensado para o município. Na RME-NH, olhar para os campos de experiência é aceitar a inteireza do desenvolvimento infantil e da experiência da criança no e com o mundo.

Respalhada na composição praxica construída no interior do OBECI, a RME-NH propõe que os princípios sumarizados acima se efetivem por intermédio de duas modalidades de planejamento: o planejamento de contexto e o planejamento de sessão (Novo Hamburgo, 2020; Fochi, 2019).

O *planejamento de contexto* é um modo de dar ritmo à vida cotidiana das crianças e dos adultos em sua jornada educativa na escola, para criar uma esfera de bem-estar que acolha as necessidades das crianças em conjunção à organização global da escola (Fochi, 2019; Novo Hamburgo, 2020). Nesta modalidade, estruturam-se os espaços que acolherão as crianças em suas experiências, a gestão do tempo, a oferta de diferentes materiais e materialidades, as microtransições que fazem parte do cotidiano das crianças (chegadas, despedidas, trocas de ambientes, mudanças no uso dos objetos, etc.) e as atividades de atenção pessoal (alimentação, descanso e higiene), inspiradas pela teoria pikleriana.

Já o *planejamento de sessão* é um instrumento pedagógico “[...] que sustenta com narrativas nossa imagem de criança, adulto e escola” (Novo Hamburgo, 2020, p. 51), compondo as atitudes de pesquisa das crianças sobre o mundo que as cerca através das investigações, além de ser um meio de romper com uma concepção de experiência de aprendizagem que resume-se à datas comemorativas (Fochi, 2015; Novo Hamburgo, 2020).

Planejar uma sessão é dispor para um grupo de crianças um contexto de aprendizagem, em que ela pode explorar, imaginar, fabular, manipular, testar, observar, narrar, movimentar-se, e nestas diferentes ações, construir e comunicar suas teorias, percepções e curiosidades com o corpo e sobre o corpo. Ao planejar uma sessão, a professora deve atentar-se aos cinco Organizadores da Ação Pedagógica, que referem-se ao espaço onde tal vivência irá ocorrer, o tempo de duração da vivência, os materiais que serão dispostos para as crianças, o arranjo grupal que será proposto (individual, duplas, trios, pequenos grupos, grande grupo) e como será a intervenção do adulto na atuação da criança durante a vivência.

Como forma de expor visualmente estas duas modalidades de planejamento, o diagrama a seguir expõe a dimensão de cada uma e seus respectivos aspectos:

Figura 21 - Modalidades de planejamento da RME-NH



Fonte: elaborado pela autora a partir de Fochi (2019) e Novo Hamburgo (2020).

Esta incursão por entre a proposta pedagógica da RME-NH tem a função de contextualizar a instituição que foi o campo de produção de dados desta pesquisa, isso porque a EMEI Negrinho do Pastoreio, desde 2022, tem empregado grande esforço em concretizar no cotidiano educativo de crianças e professoras os princípios educativos e o modo de organizar a ação pedagógica estabelecido pela sua mantenedora. É uma caminhada longa, mas que conta

com este alicerce institucional essencial, que é uma proposta pedagógica consistente em seus aspectos éticos e políticos, comprometido com a qualificação da oferta educativa para as crianças.

4.2.2 A proposta pedagógica da EMEI Negrinho do Pastoreio

Figura 22 - Logo da EMEI Negrinho do Pastoreio



Fonte: cedido pela instituição.

A Escola Municipal de Educação Infantil Negrinho do Pastoreio⁵⁴ é uma instituição pública do município de Novo Hamburgo/RS localizada no bairro Canudos, acolhendo as crianças da comunidade local pertencentes aos bairros “[...] São Jorge, São José, Hamburgo Velho e Canudos, com realidades sociais e econômicas bem diversificadas” (Novo Hamburgo, 2023, p. 8). A instituição atende a etapa creche, ou seja, bebês a partir dos quatro meses até crianças com três anos completos até a data-corte de 31 de março, conforme estabelece a LDB (Brasil, 1996). Seu horário de funcionamento é das 7h às 18h, possuindo tanto atendimento em jornada parcial (turno manhã: 7h30 às 11h30; turno tarde: 13h15 às 17h15), quanto em jornada integral (das 7h30 às 17h15), de acordo com a distribuição de vagas realizado pela sua mantenedora, a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

Como indicado acima, a EMEI Negrinho do Pastoreio atende a comunidade do seu entorno, mas, por sua localização peculiar, está no centro do encontro entre quatro bairros do

⁵⁴ Cabe indicar que entendemos, enquanto escola, que este nome que identifica a instituição está vinculada à uma história que remete à escravidão e à violência contra crianças. O nome da nossa escola fez parte de uma ação da mantenedora de nomear as instituições públicas de Educação Infantil com nomes de lendas brasileiras e contos de fadas. Em seguida, contarei o processo organizado com toda a equipe educativa e com a comunidade escolar para ressignificar a lenda do Negrinho do Pastoreio e, por meio disso, produzir uma prática pedagógica antirracista na nossa escola.

município. É também uma localidade estanciada por comércios diversos, o que gera a escolha de pais por esta escola mais pela proximidade com o local de trabalho do que pela residência da família. Pelo mesmo motivo, não há muitos espaços públicos para crianças (praças, parques...) disponíveis nos arredores da escola, o que carrega a instituição de uma responsabilidade para com as crianças e suas famílias de poder proporcionar experiências ao ar livre, em contato com a natureza e com espaços pensados para acolher a brincadeira e a descoberta, visto que não há outros que possam cumprir com esta função ao alcance da comunidade local.

Atualmente, a gestão da escola está em nome de Mylena Paz Boll, no cargo de diretora, e Pâmela da Silva Gonçalves, no cargo de coordenadora pedagógica. Ambas assumiram a gestão no ano de 2022 e permanecem em atuação. Também conta, em sua equipe, com 15 professoras titulares de turma e responsáveis pelos projetos educacionais, oito estagiárias de apoio, dois funcionários de cozinha, três funcionários de limpeza e zeladoria, um secretário e uma responsável técnica de Nutrição, que segmenta sua atuação em várias escolas do mesmo município⁵⁵.

Em seus 46 anos de história, a EMEI Negrinho do Pastoreio não possui uma sede própria, já tendo passado por três prédios cedidos por igrejas, instituições de ensino do Estado, e hoje alocada em um prédio adaptado para atender crianças e famílias. Assim, de acordo com as possibilidades da edificação, a escola possui três espaços externos (pátios), cinco salas referências, uma biblioteca, uma sala de vivências⁵⁶, um ateliê, um refeitório, uma sala de planejamento, dois banheiros adaptados para crianças de uso coletivo, uma cozinha compartilhada para adultos e uma cozinha para os funcionários da alimentação escolar.

⁵⁵ Dados referentes ao ano letivo de 2025.

⁵⁶ Este espaço, que fica na entrada do prédio principal da instituição, é utilizado para acolher famílias e, quando cabível, para a organização de propostas com as crianças.

Figura 23 - Espaços da EMEI Negrinho do Pastoreio



Fonte: excerto do processo documental da turma.

No ano de 2025, a escola conta com, em média, 84 crianças matriculadas. Estas crianças estão contempladas em cinco turmas: uma turma de faixa etária zero (bebês que farão um ano de idade após 31 de março) uma turma de faixa etária 1 (bebês que farão um ano de idade até 31 de março), duas turmas de faixa etária 2 (crianças que farão dois anos de idade até 31 de março) e uma turma de faixa etária 3 (crianças que farão três anos até 31 de março), esta ao qual a pesquisa foi desenvolvida.

Cabe destacar que, na RME-NH, as turmas são atendidas em formato de docência compartilhada, ou seja, de acordo com as disposições sobre o número de crianças por adulto na Educação Infantil⁵⁷, a turma é composta por uma ou mais professoras de referência, diferente de outras realidades na qual se dispõe de uma professora referência e agregam-se profissionais de apoio para completar o número de adultos por criança.

A proposta pedagógica da instituição segue os parâmetros estabelecidos pelas normativas nacionais, estaduais e municipais, mas também vai incutindo nesta proposta a sua própria identidade, que vai ao encontro dos valores que a equipe está estabelecendo como parte do trabalho desenvolvido na instituição, e elaborando especificações para melhor atender as crianças e a comunidade da EMEI Negrinho. Esta identidade é o fator que consolida um modo de trabalho que leva à cabo os princípios educativos pactuados com a proposta macro da rede municipal.

Figura 24 - Comunicação sobre a proposta da escola



⁵⁷ Em Novo Hamburgo, esta disposição está regulamentada na Resolução nº 14 de 07 de julho de 2018, pela via do Conselho Municipal de Educação, que estabelece as normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (Novo Hamburgo, 2018).

Quem somos...

A EMEI Negrinho do Pastoreio foi fundada em 18 de março de 1978. A escola está localizada na Avenida General Daltro Filho, número 1882, no bairro Canudos na municipalidade de Novo Hamburgo, atendendo a faixa etária de 0 a 3 anos.

Nossa escola é um ambiente acolhedor e ao mesmo tempo desafiador, é nas brincadeiras do cotidiano que a criança pode construir sua autonomia, sua identidade pessoal e coletiva a partir das relações e interações humanas. No brincar as crianças desenvolvem experiências, sentimentos, aprendizagens, e assim vão experimentando novas relações com o mundo e consigo mesmas. Promovemos a valorização da brincadeira e as vivências cotidianas, dentro de uma organização escolar, com isso os espaços e os tempos são planejados para potencializar o desenvolvimento das crianças.





Como acolhemos?

Um dos eixos da prática pedagógica da EMEI Negrinho do Pastoreio é o acolhimento. Esse eixo vai além da forma como as crianças são recebidas no período de adaptação, as ações são planejadas e organizadas para que as crianças e os adultos vivam experiências respeitosas e humanizadas. Dessa forma constitui-se a formação as crianças, potencializando na vida cotidiana.



Como pensamos e valorizamos o cotidiano na escola?

A EMEI Negrinho do Pastoreio elabora sua prática pedagógica tendo o cotidiano como seu condutor, segundo a organização da RME-NH. Nesta premissa, entendemos que a vida cotidiana acontece nos momentos diversos de brincadeiras e interações, bem como de higiene, alimentação e descanso. Cada uma dessas vivências são pensadas de acordo com as necessidades das crianças, em consonância com a organização global da escola. Por isso, os tempos e espaços são planejados para potencializar novas descobertas, pesquisas, explorações e autonomia.

É uma organização flexível, que respeita os ritmos presentes no grande grupo e em cada sujeito - crianças e adultos - formando uma escola de bem viver que acolhe e cuida. O pressuposto de um cotidiano não angustiado reconhece que a criança precisa ter pertencimento ao seu projeto de vida, de forma colaborativa, sendo ativa nas escolhas de todos os processos dentro da escola, sendo o seu bem estar o ponto de partida e de chegada da nossa prática pedagógica.

São nossos momentos de vida como são e no dia a dia registro de situações experimentadas com o outro e com o ambiente, que as criançasoram significados sobre o mundo que a rodeia e assim, desenvolvem-se e constroem aprendizagem.



Fonte: cedido pela instituição.

A EMEI Negrinho do Pastoreio tem dado um enfoque especial à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), uma dimensão educacional emergente tão como obrigatória. Há pelo menos três anos, quando iniciamos a reflexão sobre o logo da escola⁵⁸, passamos a identificar que o grupo, desde a equipe gestora até as professoras e outros profissionais, não adotava como basal o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como regulamenta a Lei nº 10.645 de 10 de março de 2008.

Desde então, o grupo como um todo tem realizado diversas ações, de formação interna e no trabalho com as crianças e famílias, que respeita, valora e inclui aspectos da cultura afro-brasileira e indígena. Estas ações permeiam toda a organização curricular e pedagógica da EMEI Negrinho: na organização dos espaços e escolha dos materiais que fazem parte dos

⁵⁸ Como parte da qualificação da oferta educacional na Educação Infantil, a RME-NH propôs às instituições que revisitassem seus logos, a fim de problematizar se este elemento visual evidenciava ou não o que a instituição e mesmo a rede como um todo tem como princípios e valores. Nossa escola, por sua nomenclatura “Negrinho do Pastoreio”, já carrega consigo o paradoxo do trabalho com a ERER e, com isso, nos deparamos com o desafio de rever o logo da escola sem perpetuar estereótipos de raça e etnia, e não apenas isso, mas também propor uma identidade imagética e educativa da instituição que valoriza sua diversidade.

ambientes da escola (salas referência, biblioteca, pátios, ateliê...); na proposição de experiências de aprendizagem inclusivas e que respeitem a diversidade de raças e etnias presentes dentro e fora da escola; nos momentos do cotidiano que sustentam toda a jornada educativa das crianças; nas comunicações de aprendizagem que são expostas nos espaços ou direcionadas às famílias no decorrer do ano. Há muitos outros movimentos colocados em prática, isso em paralelo com o amadurecimento da equipe em torno da temática da educação antirracista.

Mesmo que a equipe permaneça continuamente refletindo sobre os diferentes momentos do cotidiano educativo, a fim de torná-los mais qualificados para crianças e adultos, a EMEI Negrinho do Pastoreio tem disposto tempo e espaço para diálogos em torno da alimentação das crianças na escola. Este diálogo e as ações de melhoria efetivamente, perpassam pela: reorganização do refeitório; a disposição de utensílios de alimentação adequados e um cuidado maior com a sedução estética dos ambientes direcionados ao comer (não apenas os refeitórios, na qual acontecem o almoço e lanches da tarde da FE1 à FE3, mas os espaços das salas referências, onde acontece o café da manhã e, se preferível pela turma, o lanche da tarde e a fruta oferecida no final da tarde); a postura do adulto frente ao ímpeto de descoberta orgânico da criança ao se alimentar; a articulação entre professoras e cozinheiras em relação à disposições do alimento e dos utensílios; a troca com as famílias sobre a experiência alimentar da criança no ambiente familiar; entre outras ações que fazem parte da conjectura educativa que a escola adota para si. Tais aspectos fazem jus ao entendimento de que

Para além daquilo que está no campo da materialidade, o ambiente para alimentar-se deve ser convidativo à criança para que possa experimentar o ato de comer como uma vivência social, cultural e biológica. A construção de um ambiente pressupõe que a intencionalidade pedagógica perpassa o concreto e o abstrato, ou seja, tanto os elementos físicos da alimentação (materiais e espaço adequados) quanto os elementos subjetivos presentes na alimentação (interação, convivência, autoconhecimento, autonomia, etc.) (Novo Hamburgo, 2023, p. 23).

Ainda, como aspecto fomentado pela rede e significado pela instituição a partir da própria realidade, a lógica de “desemparedamento” está sendo aprimorada, em seu cunho projetivo, ou seja, de como se planeja e se organiza a vivência do lado de fora com as crianças, e na experiência cotidiana em si, em que colocamos em prática as reflexões realizadas em torno desta dimensão educativa.

Sobre os espaços ao ar livre, eles devem promover o contato entre criança e natureza, pois o meio natural possibilita uma multiplicidade de brincadeiras e modos de brincar, contribuindo para a promoção de um bem-viver coletivo. O pátio em si é um espaço pedagógico de transição entre o dentro e o fora, que se direciona à comunidade e à cidade [...]. Por tais motivos, a vivência do lado de fora da sala tem sido cada vez mais

estimulada na EMEI Negrinho do Pastoreio. A escola conta com diferentes espaços abertos, tanto compostos por elementos naturais, como árvores, grama, plantas diversas, quanto por elementos arquitetônicos, com piso, brinquedos e cobertura. Esta última categoria espacial, para que possa valorizar a vivacidade da natureza, vem sido enriquecida com canteiros de flores, frutos e ervas, em que as crianças podem se sentir à vontade para interagir corporalmente com a terra, a água, as plantas e outros microrganismos presentes na matéria prima destes canteiros (Novo Hamburgo, 2023, p. 29).

Tanto no dia a dia, quanto nos momentos exclusivos de planejamento e diálogo do grupo, temos tensionado a oferta deste “lado de fora” para as crianças e mesmo para os adultos. Há um cuidado para que o brincar na natureza seja uma dimensão do trabalho educativo propositado pelas professoras, olhado com intenção, de forma que, neste sentido, possa ser uma experiência real de aprendizagem e conexão. A escola, mesmo com suas limitações estruturais de um prédio alugado, conta com um pátio quase que exclusivamente composto por elementos naturais, e conforme o diagnóstico realizado da comunidade ao qual a instituição atende, a maioria das crianças moram em espaços pouco arborizados, sem uma área externa significativa (Novo Hamburgo, 2023). Isso carrega a EMEI Negrinho de uma incumbência política de garantir que as crianças permaneçam em espaços abertos rodeados de natureza o máximo possível enquanto estão na escola, como um meio de assegurar que elas tenham saúde física, mental e social.

Estas são as características das disposições educativas e da proposta pedagógica elaborada no interior da EMEI Negrinho do Pastoreio, uma creche pequena que está progressivamente aprimorando sua oferta educativa, visando o acolhimento das crianças e da comunidade, para ser um espaço de aprendizagem, desenvolvimento, integração e formação profissional.

Pecoits (2021, p. 24) conta que lembra-se do momento em que passou a refletir sobre sua prática a partir de uma “pedagogia realmente participativa”, e de como esta experiência foi um marcador para sua atuação como professora de Educação Infantil e como pesquisadora da mesma área. Este “momento” para mim aconteceu na EMEI Negrinho do Pastoreio, pois sendo parte de um grupo imbricado com as atribuições éticas, políticas e pedagógicas do ato de educar, pude visualizar e incorporar uma “pedagogia realmente participativa”, entendendo a criança como um sujeito ativo e competente, e a professora como aquela que oportuniza às crianças que possam protagonizar suas experiências de aprendizagem e interação.

Cabe destacar que, para firmar o desenvolvimento desta pesquisa na instituição, foram realizadas algumas conversas com a equipe gestora durante a escrita do projeto, a fim de expor o

caráter que definiria o processo da pesquisa (aporte teórico, intenção investigativa, princípios básicos, etc.) e o modo na qual seria desenvolvida (procedimentos, tempo, instrumentos de produção de dados, encaminhamentos legais, etc.).

Desde o início, a equipe se mostrou não apenas aberta às intervenções e aos encaminhamentos da pesquisa, como feliz por poder sediar esta ação de produção de conhecimento pedagógico. Entendo que esta postura garantiu que eu pudesse me sentir confortável em estar assumindo uma nova identidade na instituição, de articular meu trabalho como professora ao meu processo de pesquisa. Digo isso porque assumir-me como pesquisadora acadêmica dentro da própria realidade de trabalho necessitou a adoção de certas atitudes e mesmo de uma nova relação com o espaço e com as pessoas que dividem-no comigo. Tal encadeamento só foi possível porque a instituição e seus profissionais compreendem a importância do ato de pesquisar, bem como das contribuições que uma pesquisa pode trazer para o trabalho desenvolvido pelo grupo. Vivenciei, ao escolher a EMEI Negrinho, uma das especificações de Stake (1999, p. 17) sobre estudo de caso: “[...] se possível, devemos escolher casos que sejam fáceis de abordar e onde nossas indagações sejam bem acolhidas”, e ainda, um espaço que as pessoas em redor da pesquisa estejam dispostas a ajudar.

Ainda assim, isso não quer dizer que não houveram desafios que permearam minha inserção no campo/escola como pesquisadora/professora. Estes desafios existiram e se estenderam por todo o ano de 2025, em que estive experimentando as possibilidades, mas também os impasses desta configuração investigativa.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: A PROFESSORA-PESQUISADORA, AS CRIANÇAS E OS PROFISSIONAIS ESCOLARES

Uma investigação qualitativa desenvolvida em um contexto de vida real acontece, especialmente, quando os investigadores querem entender um fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos pertencentes àquela realidade (Lankshear, Knobel, 2008). Nas palavras de Bogdane Biklen (1994, p. 50), “[...] os investigadores que fazem uso dessa abordagem [qualitativa] estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]”. Assim, os sujeitos tornam-se parte essencial da pesquisa, produzindo, junto do pesquisador, o conteúdo empírico que dá corpo e densidade ao processo investigativo.

Bogdan e Biklen (1994) propõem que o pesquisador é também um sujeito na pesquisa, porque é através do seu trabalho de construção dos dados em campo que o corpus empírico será produzido, não sendo possível que ele se desfaça das suas percepções de vida e da sua subjetividade para ser “neutro” frente à realidade pesquisada e às pessoas que fazem parte disso.

No caso de uma pesquisa pedagógica que acontece dentro da escola, essas pessoas estão vinculadas entre si através da realidade educativa, sendo indispensável que o pesquisador olhe com generosidade, respeito e valorização para quem habita este lugar, desde as funcionárias, até as crianças e suas famílias.

Ainda, na pesquisa com crianças, existe uma camada mais densa em termos de trato com os sujeitos, pois é papel dos adultos à sua volta, o que inclui o pesquisador, proteger às crianças e dar-lhes espaço de protagonismo. Menezes (2012, p. 186) afirma que “[...] pesquisar a infância exige uma tomada de consciência do lugar social que a criança ocupa na relação com o adulto pesquisador [...]”, sendo primordial um compromisso ético com a criança para ser fidedigna com as suas contribuições para a pesquisa, evitando o máximo possível filtrar estas contribuições com o olhar adultocêntrico.

Deste modo, tendo como ponto de partida estas reflexões, apresento os sujeitos participantes desta pesquisa: a professora-pesquisadora, as crianças e o contexto da Faixa Etária 3, e os profissionais da instituição.

4.3.1 A professora-pesquisadora: pesquisando a própria prática

Mesmo estipulando previamente que a produção dos dados empíricos desta pesquisa aconteceria na EMEI Negrinho do Pastoreio, escolher realizá-la em minha turma de atuação, ou seja, me colocando como sujeito da pesquisa, foi uma decisão à parte. Minha dúvida e meu receio era como eu poderia garantir a rigorosidade do estudo sem uma distância considerável em relação ao lócus da pesquisa. Como seria olhar para minha própria prática, dentro da escola em que trabalho, no cotidiano educativo que vivencio junto das crianças que eu sou responsável? Para mim, inicialmente parecia uma alternativa disfuncional e duvidosa, mas que, com o tempo, estudos e diálogos com outros pesquisadores, fui desmistificando para então elaborar uma proposta de pesquisa sólida, ética e metódica.

Pecoits (2021) afirma que uma pesquisa pode nascer de um desconforto. Por isso, compartilho de um ponto de vista mais pessoal, que ao ingressar nas escolas de Educação Infantil

como estagiária no ano de 2013, logo passei a ouvir falas de professoras me advertindo - e ainda escuto - de que “na teoria é fácil dizer o que precisa ser feito, difícil mesmo é na prática”, e estes dizeres nunca se acomodaram em mim. Me parecia estranho que um conceito pedagógico não servisse para fazer pedagogia na escola. É nítido que esta crença possui diversas vertentes, como a falta de diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica; a postura de superioridade que o meio acadêmico tende a assumir; uma realidade educacional brasileira, com poucas exceções, que não valoriza a docência, o que provoca a desmotivação dos profissionais.

Existe também um outro lado, em que a Pedagogia, por vezes, é habitada por pessoas que “não se encontraram” em outras carreiras, ou querem estabilidade empregatícia, e, por não se conectarem com a própria função, desenvolvem um trabalho educativo deficiente. Como diz Sacristán (2006), professor não só pensa, mas sente, deseja, e a formação destes profissionais não tem educado o desejo, apenas transferido conceitos e teorias, o que dá conta do pensar, mas não do querer.

Muitas vezes, pondero sobre como defender a inerência das dimensões teóricas e práticas na Educação Infantil, porque, ao desenvolver meu trabalho com as crianças, não consigo dissociar o que é do campo teórico com o que é do campo empírico, são duas dimensões que coexistem no meu fazer pedagógico e que, agora, inferem na produção desta pesquisa. Sacristán (2006, p. 22) propõe que, diante deste dilema, “[...] o problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática”, e diria ainda, da prática na construção da teoria, em como temos produzido ciência nas universidades.

Assim, um dos motivos pelo qual escolhi me colocar como sujeito desta pesquisa é o desejo por desmistificar o lugar da teoria na prática cotidiana da Educação Infantil. Não é uma tarefa simples encontrar este entrelugar que produz conhecimento, que significa a própria ação educativa, que faz pesquisa estando “dentro” dela. Contudo, esta possibilidade me cativa e me mobiliza em meus diferentes “eus”.

Mesmo partindo de uma reflexão autorreferida, vale destacar que, segundo Pecoits (2021), a popular ideia de uma professora-pesquisadora tem um histórico, atrelado principalmente ao trabalho de Lawrence Stenhouse⁵⁹ em meados de 1960, como um dos conceitos estruturantes da pesquisa-ação. Pecoits (2021) também indica que, com o passar dos

⁵⁹ Lawrence Stenhouse (1926-1982) foi um professor inglês que trabalhou amplamente com a temática da formação de professores, processos investigativos e currículo.

anos e com o desenvolvimento de diferentes frentes de estudo sobre este fenômeno, o conceito de professora-pesquisadora passou por reformulações e recebeu variadas críticas. Mesmo assim, segue sendo um paradoxo presente tanto nos discursos voltados à formação de professoras, quanto nas proposições científicas das ciências da educação.

Retornando à minha experiência neste lugar de professora-pesquisadora, reporto-me a Sacristán (2006), quando este apresenta sua visão em torno da pesquisa sobre a docência. O autor denuncia os perigos de produzir discursos sobre a atuação da professora de um lugar distante da escola, que, neste caso, é o meio acadêmico. Ele critica a tendência pós-positivista de performar uma espécie de professora-pesquisadora, sem dar à estas profissionais as condições adequadas para que pensem e investiguem sua própria prática. Logo, não posso deixar de perceber o privilégio em que me encontro, de poder conciliar a carreira docente com a vida acadêmica, de trabalhar em um município que dialoga com minhas convicções profissionais de docência na Educação Infantil, de trabalhar em uma instituição mobilizada em melhorar sua oferta educacional, de ser partícipe de um grupo de pesquisa que pensa, questiona, produz saberes, coloca-se intencionalmente lado a lado das professoras de creches e pré-escolas para construir conhecimentos pedagógicos que embasam e significam a prática. É preciso admitir que as condições externas viabilizaram que esta pesquisa tenha acontecido como foi prevista, tanto na construção das bases teóricas, quanto no desenvolvimento das etapas de cunho procedimental.

No meio acadêmico, como pesquisadora, investigar a minha própria prática foi em contraponto ao que Sacristán (2006) critica, que é a produção de conhecimento e de ciência pedagógica que não ensina a pensar, só transmite conceitos. Em minha atuação profissional, assumir uma postura investigativa produziu saberes em contexto, porque “[...] a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” (Sacristán, 2016, p. 22).

Foi por intermédio de Pecoits (2021) que eu pude conceber este entrelugar profissional-pedagógico e acadêmico-pedagógico. Inspirada em Cochran-Smith e Lytle (2015), Pecoits (2021) explica que as pesquisas em Educação podem ser construídas em duas dinâmicas. Primeiro, de pesquisadores das comunidades acadêmicas que elaboram pesquisas sobre professoras e sobre o ensino, tendo-os como objetos no desenvolvimento de teorias educacionais. Esta modalidade, inclusive, geram seu foco de pesquisa dentro da própria academia, dos conceitos que emergem dos estudos internos dos fenômenos educativos. Em segundo, está a

pesquisa pedagógica pensada e executada por professoras em seu ambiente profissional de atuação. Comumente, a problemática que dá corpo a investigação é uma situação real que emerge do contexto prático, e os resultados obtidos precisam dar conta desta mesma realidade, propondo alternativas que qualifiquem o trabalho a ser realizado.

Na primeira modalidade de pesquisa, o investigador vem de “fora” e produz discursos sobre professoras e suas práticas; na segunda, os investigadores estão “dentro” da realidade pesquisada, pois são os próprios sujeitos implicados no contexto educativo (Cochran-Smith, Lytle, 2015 *apud* Pecoits, 2021). Assim como Pecoits (2021), eu me entendo “dentro e fora”, pois minha pesquisa está vinculada à uma pós-graduação de cunho acadêmico, ao mesmo passo que estou olhando para a minha realidade de atuação pedagógica.

Sendo assim, fui desafiada e aceitei este desafio de assumir uma investigação olhando para o meu contexto de atuação pedagógica, encarando este aspecto da minha pesquisa mais como uma potencialidade do que como uma fragilidade, o que resultou na construção de conhecimentos que acredito serem relevantes para profissionais da Educação Infantil que, assim como eu, querem olhar de forma mais incisiva para os momentos de alimentação das crianças que atende.

4.3.2 A faixa etária 3: crianças, adultos, tempos e espaços

Iniciar um ano letivo é sempre uma grata experiência. Ao receber um “papelzinho” escrito “Faixa Etária 3”, meu coração se encheu, a “história” desta pesquisa ganhou novos “personagens”, os protagonistas. Eu já havia atendido a então Faixa Etária 3 no ano de 2023, quando ainda pertenciam à Faixa Etária 1. Assim, ao identificar a turma, cada nome e cada rosto me veio à mente, e um sentimento de conexão emergiu em mim.

A Faixa Etária 3, que passarei a nomear como FE3, foi composta por 21 crianças, sendo: cinco crianças do turno manhã, cinco crianças do turno tarde e onze crianças de turno integral, resultando em dezesseis crianças por turno. Ainda que, a seguir, todas as crianças que fazem parte da FE3 serão apresentadas, esta pesquisa, por ser desenvolvida no mesmo turno de trabalho, se atentou às experiências alimentares vividas pelas crianças do turno da manhã e integrais: Ariel, Ben-hur, Caroline, Cecília, Heitor, Heloísa, Isaac, João Augusto, Joseph, Lara, Liz, Lucca, Noah, Théo Rodrigues, Théo Paim e Yummy.

Figura 25 - Crianças da FE3

Crianças - manhã



Heitor Fernandes Pedroso
24/11/2021
3a 4m



Heloisa Reuter
16/09/2021
3a 6m



Isaac Bonnato Koschan
26/10/2021
3a 5m



Joseph Liam Ritter da Luz
19/09/2021
3a 6m



Liz Aurora França dos Santos
10/09/2021
3a 6m

Crianças - tarde



Brenda Graciely da Rosa
15/09/2021
3a 6m



Helena Lindner Scheffel
03/05/2021
3a 10m



João Otávio Schmidt Ellwanger
12/02/2022
3a 1m



Laura Catarina Ramminger Rocha Alves
18/02/2022
3a 1m



Théo Machado de Carvalho
08/09/2021
3a 6m

Crianças - integral



Ariel Mello da Silva
29/05/2021
3a 10m



Ben-hur Lemes
17/10/2021
3a 5m



Caroline Dornelles
17/04/2021
3a 11m



Cecília de Oliveira Riegel
11/03/2022
3a



João Augusto Muler Mores
09/04/2021
3a 11m



Lara Moller
18/10/2021
3a 5m



**Lucca Colvara
Kleemann**
11/10/2021
3a 5m



**Noah Gabriel
Rodrigues**
03/09/2021
3a 6m



**Theo Gabriel
Rodrigues**
03/09/2021
3a 6m



Théo Vieira Paim
06/01/2022
3a 2m



Yumy Leica Meon
31/10/2021
3a 5m

Fonte: processo documental da turma.

Com o tempo, entendi que os profissionais diversos que atendem a FE3 também precisariam de um olhar nesta pesquisa, não de centralidade, pois esta centralidade é atribuída às crianças e as próprias práticas alimentares, mas por meio de uma atuação que está nas margens da relação da criança com as experiências da alimentação. A turma contou com duas professoras de referência: eu, no turno da manhã, e as professoras Carina (de fevereiro à abril) e Milena (de maio em diante) no turno da tarde. Logo, a organização pedagógica se dá por meio da docência compartilhada, em que ações educativas são pensadas e colocadas em prática a partir da troca entre as duas professoras. Também, a turma contou com uma apoiadora no turno da manhã, Edilaine, outra no turno da tarde, Taís.

Figura 26 - Professoras e apoiadoras da FE3

Professoras de referência

Referência - manhã



Débora Caroline Vargas
Graduada em Pedagogia
Professora na RME- NH
desde 2020

Referência - tarde
(fev-abr)



Carina Beal Mützenberg
Graduada em Psicologia
Professora da RME-NH
desde 2019

Referência - tarde
(mai-dez)



Milena Lima Figueiró
Graduada em Pedagogia
Professora na RME- NH
desde 2025

Projeto Mediação à
Leitura



Ayla Corrêa Nascimento
Formada em Pedagogia
Professora na RME- NH
desde 2022

No dia 05 de maio, a professora Milena passou a fazer parte do grupo de professoras referências da FE3, atendendo a turma no turno da tarde.

Professoras de apoio

Apoio - manhã



Edilaine Biterncourt
Graduada em Pedagogia
Estagiária na EMEI
Negrinho desde 2024

Apoio - tarde

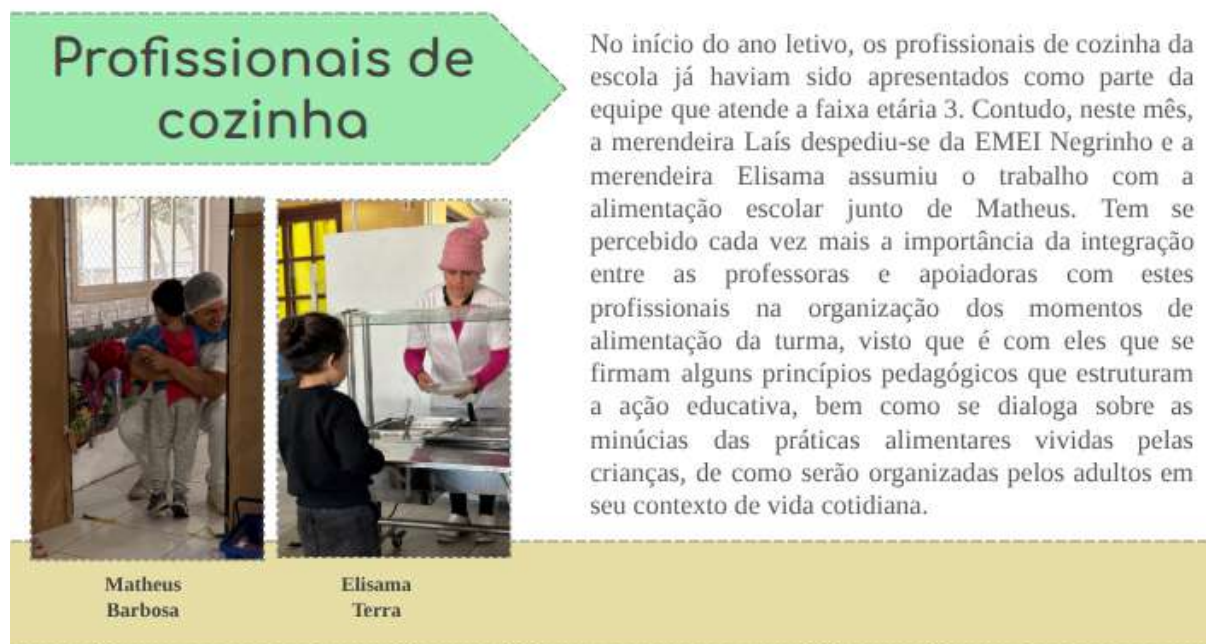


Taís Ponciano
Graduada em Pedagogia
Estagiária na EMEI
Negrinho desde 2024

Fonte: processo documental da turma.

Além disso, a equipe de cozinheiros que atendeu a escola em 2025 foi composta por Matheus, Laís (de fevereiro à abril) e Elisama (de abril em diante).

Figura 27 - Cozinheiros da escola em 2025



Fonte: processo documental da turma.

A turma não possui nenhum ingressante, ou seja, todas as crianças iniciaram sua vida escolar em anos anteriores na própria EMEI Negrinho do Pastoreio. Este fato leva à uma característica desta turma que é o senso de pertencimento que as crianças possuem em relação à escola, sendo realmente partícipes dos diferentes movimentos que ali acontecem, conhecendo todos os ambientes e profissionais, vivenciando cada momento do dia com propriedade e autonomia. Assim, a escola é, para elas, um lugar de viver, conviver, brincar e aprender.

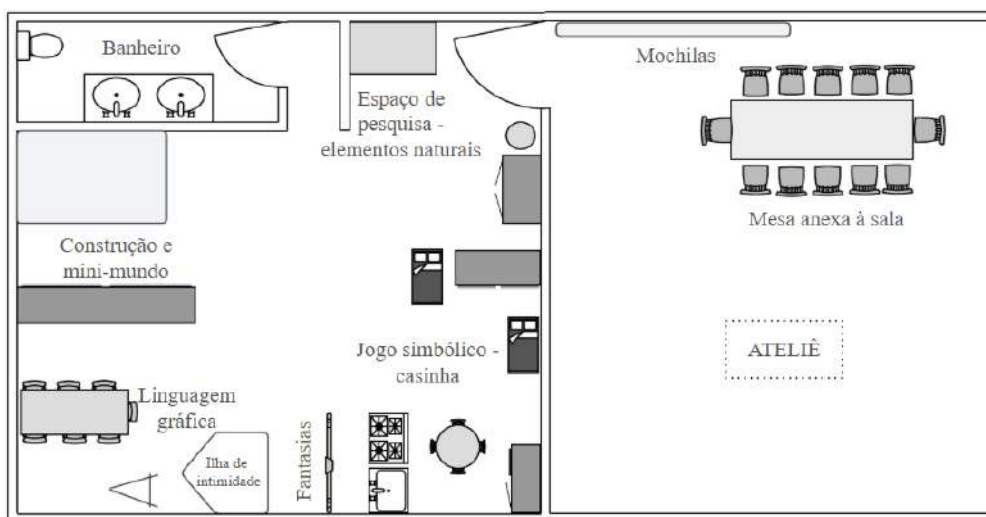
O trabalho com a FE3 na EMEI Negrinho do Pastoreio acontece a partir de algumas premissas importantes, assim como já relatado ao explicar a proposta pedagógica da instituição: (1) o foco na vida cotidiana como estrutura das ações educativas; (2) a oferta de situações diversas em que a criança possa desenvolver sua autonomia e construir sua independência; (3) a experiência diária com o meio natural presente na escola; (4) a ampliação do repertório vivencial atrelado ao grafismo; (5) o desenvolvimento de uma intenção investigativa, esta que é a proposição de pesquisa oportunizada às crianças desta faixa etária. Estes cinco pontos sustentam

as demais incumbências e fenômenos específicos da FE3, e é por meio deles que eu planejei, desenvolvi e avaliei meu trabalho pedagógico junto das crianças e colegas. Sendo assim, compartilho a seguir aspectos importantes deste processo de planejamento e desenvolvimento pedagógico, tais como a organização do espaço da sala referência e a organização das temporalidades do cotidiano da turma.

A sala referência “Peixinhos”, que acolhe a FE3, possui um espaço interno amplo, com um banheiro adaptado para as crianças e tendo o ateliê da escola como um anexo (inclusive, é no ateliê que acontece o café da manhã). No início do ano letivo, organizamos a sala referência com os seguintes espaços brincantes: construção e mini mundo; linguagem gráfica; ilha de intimidade; fantasias; jogo simbólico de casinha (com cozinha e bebês); espaço de pesquisa com elementos naturais. É certo que algumas mudanças foram acontecendo no decorrer dos meses, em razão de que as crianças produzem, por si mesmas, as próprias brincadeiras, inspiradas pelos contextos disponíveis. Isso quer dizer que a organização dos espaços e seus respectivos convites foram se adaptando ao modo de brincar das crianças, mas para esta pesquisa, estas mudanças não são o foco principal, por isso não serão compartilhadas.

Abaixo, exponho a planta baixa que deixa visível a totalidade da organização dos espaços, bem como fotografias de cada contexto brincante e do espaço do ateliê que pertence a FE3.

Figura 28 - Planta baixa da sala referência da FE3



Fonte: processo documental da turma.

Figura 29 - Espaços da sala referência

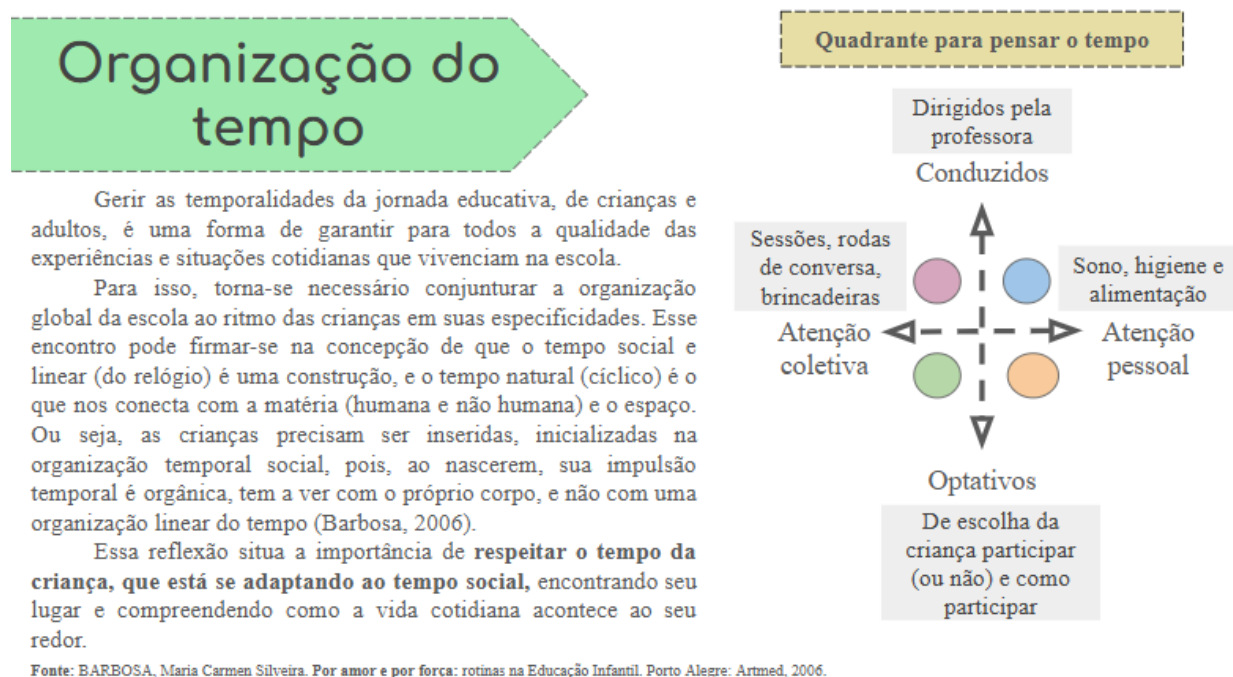




Fonte: processo documental da turma.

Outro aspecto estruturante da experiência das crianças da FE3 é a organização das temporalidades do dia a dia na escola. Essa reflexão é contínua no trabalho educativo, não porque muda constantemente, mas porque vai se adaptando às diferentes questões que atravessam o cotidiano. Tais mudanças foram sendo documentadas à medida que aconteciam, dado já que o processo documental da turma foi organizado de modo cronológico. Sobre a organização do tempo, acredito que valha compartilhar o excerto inteiro do planejamento de contexto, que explicita as escolhas realizadas pelas professoras em torno desta dimensão.

Figura 30 - Organização das temporalidades da FE3



Organização do tempo - manhã

Segunda-feira (1)	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Chegada / brincadeira na sala referência				
Organização pessoal (garrafa de água, ir ao banheiro, escovação) (2)				
Cafê da manhã (8h40) - dois grupos (3)				
Sessão	Sessão	Sessão	Sessão	Sessão
Pátio / sala referência (4)				
Higiene				
Brincadeira conduzida				
Almoço + higiene (11h)				
Soninho				
Despedida das crianças da manhã (saguão ou ateliê)				

- (1) Neste dia, a turma é atendida pela professora Ayla do projeto Mediação à Leitura.
- (2) Este momento está incluído na organização geral do tempo, pois as crianças ainda necessitam de atenção e certa condução nestas atividades, tornando mais proveitoso prever um tempo específico para auxiliá-las.
- (3) Enquanto um grupo se encaminha para o café da manhã com uma das professoras, o outro permanece em sala para organizá-la (exceto em dias de chuva, que as crianças retornarão à sala referência). No dia posterior, a ordem dos grupos se inverte.
- (4) Em dias de chuva, a turma permanecerá em sala para brincar ou poderá usufruir do ateliê.

Fonte: processo documental da turma.

Antes de encerrar a apresentação da FE3 - crianças, adultos, espaços e tempos - gostaria de indicar que outras duas dimensões muito importantes para o trabalho educativo que desenvolvemos na turma ficaram suspensas neste capítulo: as atividades de atenção pessoal e as microtransições. Realizei esta escolha textual pois acredito que a exposição de como estas

dimensões são concebidas na FE3 será compartilhada de maneira mais pormenorizada no próximo capítulo, que trará a análise dos dados, especialmente por serem compostas por situações cotidianas muito próximas às práticas alimentares.

Juntamente com a construção deste aparato pedagógico que trata do contexto educativo da FE3 em 2025, iniciei o processo de produção de dados em campo. Foram dois caminhos, significativamente enviesados, que passei a trilhar desde o primeiro dia junto das crianças. Passando a conhecê-las, agora com três e quatro anos, e elaborando junto delas um cotidiano educativo cuidadoso, fluido, prazeroso para todos nós, fui sentindo e tecendo a experiência de me entender como professora e pesquisadora, me atentando para as práticas alimentares vivenciadas por elas, sem perder de vista a minha responsabilidade profissional que é anterior ao movimento de pesquisa aqui empregado.

4.4 A PRODUÇÃO DOS DADOS: INSTRUMENTÁRIO E PROCEDIMENTOS

Neste subcapítulo, apresento quais foram as escolhas de instrumentos e procedimentos para a produção de dados empíricos, e como elas se vinculam - ou não - ao meu modo de documentar as experiências das crianças no cotidiano educativo. Parto do pressuposto de que “[...] nós, pesquisadores, não somos coletores, nós somos construtores, interpretadores. Os dados necessitam ser gerados, as representações precisam ser reconstruídas durante a pesquisa no processo de interação social pelos participantes da comunidade e o pesquisador” (Amon, 2014, p. 112).

Conforme Oliveira-Formosinho (2002), o modo operatório de fazer estudo de caso pedagógico deve considerar o holismo emergente não apenas do campo empírico e dos sujeitos, como já indicado, mas dos procedimentos de produção de dados que serão escolhidos. A autora explica que “[...] o ângulo de incidência do olhar investigativo requer [...] uma definição do modo operatório que permitirá perspectivar holisticamente aquilo que se tornou persistentemente presente ao olhar da investigação e mereceu a decisão de iniciar um processo” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 93), e este é o processo que transforma o um “objeto social” - a alimentação das crianças na escola - em um “objeto científico” - o olhar pedagógico para as narrativas alimentares das crianças no cotidiano educativo.

Inclusive, Lankshear e Knobel (2008, p. 156) propõem que:

[...] não basta ir em busca de dados que simplesmente pareçam ser relevantes para a área ou foco da nossa questão de pesquisa. Eles também devem ser consistentes com o tipo de posição conceitual e teórica que adotamos para o estudo. Ao preparar-nos para a coleta de dados, é fundamental que tenhamos a maior clareza possível sobre o tipo de informação que precisamos para trabalhar com a nossa questão de pesquisa - o que está sempre relacionado aos nossos compromissos e preferências conceituais e teóricas, assim como à área do tema e do problema da pesquisa em termos gerais.

Esses aspectos fazem muito sentido para a trama de elementos teóricos, epistemológicos e metodológicos desta investigação, pois a *narrativa* está presente em todos os pontos desta trama: o trabalho na escola que tem como base um currículo narrativo; o eixo teórico ancorado na dimensão narrativa da comida; o caso especificado para olhar para as narrativas das crianças; os instrumentos de planejamento e reflexão na escola como um processo de narrar as experiências das crianças. Desta forma, o holismo inerente deste estudo de caso pedagógico se cumpre sob o paradigma narrativo, elemento que amarra todas as linhas desta trama investigativa.

Abaixo, apresento os procedimentos adotados para a produção de dados e os instrumentos utilizados para isso, incluindo a composição e finalidade de cada um deles. Também explico sobre a temporalidade da produção de dados que, por estar imbricada em minha jornada como professora, não é possível calcular de forma objetiva, mas que conta com uma lógica de início e fim.

Quadro 1 - Procedimentos e instrumentos de produção de dados

Procedimento	Instrumento	Composição	Finalidade	Tempo
Observação participante	Diário de campo virtual	Composto por elementos da observação participante , contará com narrativas das crianças , mediadas ou não por adultos, de momentos relativos à comida captados em sua jornada educativa. Também serão utilizadas fotografias para	Terá como foco a criança e sua relação com a comida. Abrangerá variados momentos do dia, de acordo com as possibilidades de registro, ampliando seu teor narrativo, ou seja, contado com o máximo de detalhes.	Referente ao primeiro semestre letivo de 2025 (de 17 de fevereiro à 26 de julho) que correspondem à 84 dias letivos. Os vídeos serão realizados ao menos uma refeição por semana, em abril e maio focando mais no momento de café da manhã,

		melhor evidenciar os aspectos da narrativa. Outra estratégia será gravar refeições com a câmera de vídeo (celular) previamente posicionada, para registro posterior no diário de campo (falas das crianças e <i>prints</i> de tela).		e em junho e julho focando no momento do almoço.
Análise de documentos	Processo documental da turma	Possui toda a história da turma em vários dos seus processos de aprendizagem. Para fins desta pesquisa, farão parte da análise apenas os registros relativos à alimentação da turma. Estes registros também contam com narrativas das crianças, mas também com fotografias, reflexões, ações projetuais, mini-histórias, planejamento dos momentos de refeição, dentre outros aspectos da ação pedagógica da professora.	Por meio do processo documental, se terá acesso aos movimentos empreendidos pela professora em olhar para os momentos de refeição como uma vivência cotidiana de aprendizagem, seja no seu processo de planejamento, reflexão e projeção, seja na comunicação destas aprendizagens.	Assim como no diário de campo, a parte do processo documental que fará parte da pesquisa é referente ao primeiro semestre letivo (de 17 de fevereiro à 26 de julho). Cabe sinalizar que este documento não é produzido em razão da pesquisa, mas será adotado como fonte de dados empíricos por sua riqueza narrativa e por apresentar o cotidiano educativo das crianças e da professora.

Fonte: elaborado pela autora.

Gostaria de indicar que, neste período de produção de dados, realizei duas entrevistas semi-estruturadas com as gestoras, uma entrevista estruturada com a nutricionista que atende a

escola e quatro encontros formativos com os cozinheiros. Todos estes momentos foram registrados por áudio, seguidos de transcrição na íntegra, e, inicialmente, foram considerados como fonte de dados. Porém, no decorrer do processo de análise, nenhum trecho dessas conversas foi utilizado, visto que havia um direcionamento para as narrativas das crianças e dos adultos no decorrer do cotidiano pedagógico. Além disso, com o curto período do mestrado (2 anos), não foi possível construir um percurso de análise que pudesse contemplar estas vozes a partir de suas contribuições. Mesmo assim, as conversas com tais profissionais foi bastante oportuna para conhecer melhor o contexto da alimentação escolar que pertence mais à ordem administrativa do que pedagógica, assim como pude identificar o quanto a alimentação na educação infantil é um fenômeno educativo intersetorial, que depende de diversos profissionais para ser concebida no dia a dia escolar.

Desta forma, a partir dos documentos que fizeram parte da análise (processo documental da turma e diário de campo virtual), foi possível identificar a triangulação de vozes, tempos e fontes que colaboram com a credibilidade e densidade analítica desta pesquisa. O processo de triangular "[...] envolve evidências confirmadoras de diferentes fontes para lançar luz sobre um tema ou perspectiva" (Creswell, 2014, p. 197), sendo uma importante estratégia de validação da pesquisa.

A triangulação não necessariamente implica um “trio” de fontes de evidências, mas o cruzamento entre pelo menos duas fontes (Yin, 2015). Logo, tanto no processo documental, quanto no diário de campo, foram contempladas variadas vozes: das crianças, da professora, das gestoras (em relação às orientações globais da escola), dos cozinheiros (na interação cotidiana com a turma). Também, a extensão do tempo de produção de dados é uma maneira de triangular os tempos, entrecruzando os acontecimentos de diferentes períodos e narrando as transformações ocorridas ao longo do processo (Formosinho, 2016). Em relação às fontes, a estratégia da documentação pedagógica conta com vários instrumentos agrupados em um “processo documental”, tais como o instrumento de planejamento e reflexão, as mini-histórias e o planejamento de contexto (Fochi, 2019).

4.4.1 O processo documental da turma

Um dos procedimentos escolhidos foi a análise do processo documental da turma, que é produzido tendo o conceito de documentação pedagógica como sustentação epistemológica. Este

artefato pedagógico me encontra por variadas vias: (1) é tema de reflexão e discussão no grupo de pesquisa ao qual faço parte, sobretudo porque (2) tem sido amplamente estudado pelo nosso orientador prof. Dr. Paulo Fochi, inclusive sendo por meio dele e do OBECI que (3) a RME-NH adotou a documentação pedagógica como premissa básica do trabalho educativo desenvolvido na e para a Educação Infantil no município, assim, já incorporo esta prática na minha atuação como professora da rede.

A documentação pedagógica é um conceito complexo, que possui diferentes aportes teóricos. Amparo-me em Fochi (2019) que a apresenta como um tempo-espço dialógico, que se solidifica como uma espécie de “[...] fórum em que as múltiplas vozes são incluídas, escutadas e visibilizadas” (Fochi, 2019, p. 45). Além disso, conforme o autor, é uma estratégia para tornar visível os processos transformativos vivenciados no cotidiano educativo, produzindo memórias, efetivando a democracia e o compartilhamento de experiências e saberes.

Fochi (2019) alerta para a diferença entre a conceitualização de *documentar*, que é a ação de fazer registros sobre as experiências das crianças, de *documentação*, que é o produto desta ação de documentar, ou seja, o material que expõe o que foi registrado, e de *documentação pedagógica*, que está para além dos dois primeiros porque abrange um processo complexo de observar, registrar e interpretar os acontecimentos da vida cotidiana da escola. Logo, a documentação pedagógica torna-se uma “[...] estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, que vai além de uma maneira de registrar e comunicar, uma vez que transforma o sistema de relações no interior das escolas e reposiciona crianças e adultos no processo educativo” (Fochi, 2019 *apud* Novo Hamburgo, 2020, p. 50).

Na abordagem do OBECI, a documentação pedagógica é efetivada através de um aparato instrumental próprio, alicerçada em dois níveis, sendo o primeiro nível aquele produzido internamente pelos agentes educativos, em que se elabora um *processo documental* (planejamento de contexto, planejamento de sessões, intenções investigativas...), na qual a prática é “[...] observada, registrada e interpretada para a sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças” (Fochi, 2018, p. 17). O segundo nível trata da *comunicação das aprendizagens das crianças* num “[...] nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade” (Fochi, 2018, p. 17), bem como a difusão dos valores e princípios que regem a instituição, de como constroem seu patrimônio educativo junto das crianças e suas famílias. Fochi (2019, p. 215, grifos do autor) explica:

Recolher, organizar e analisar os observáveis, reelaborando os momentos significativos em um documento contínuo e em processo para refletir o passado e o presente e projetar o futuro, é o que temos chamado de **processo documental**. O processo documental é um documento construído a partir da coleção de observáveis e que serve de bússolas para auxiliar o professor a se movimentar dentro das investigações que realiza com seu grupo de crianças ou mesmo de investigações que um grupo de professores ou a própria instituição está colocando em curso.

Faz parte do processo documental: a caracterização da turma (conta-se sobre as crianças e a realidade na qual a turma se situa), o planejamento de contexto e o planejamento de sessão (já explicados no subcapítulo [4.2.1]) (Heming, 2024). Esse processo documental é constituído a partir de observáveis, que são “[...] os indícios gerados no cotidiano pedagógico, frutos da observação e do registro, que permitem ao adulto compreender a complexidade da ação das crianças, confrontar suas escolhas e problematizá-las para as desnaturalizar” (Fochi, 2019, p. 217). Os observáveis podem ser fotografias, gravações de vídeo, gravações de áudio, anotações da professora e as produções das crianças, e permitem esse exercício de retomar a situação de aprendizagem para que se possa realizar um processo de reflexão, interpretação e comunicação em um momento direcionado à isso.

Na FE3, o processo documental foi produzido da seguinte forma: iniciando com a caracterização da turma (crianças, professoras, apoiadoras, funcionários e espaço físico da escola, bem como as primeiras atividades do ano letivo junto às famílias, tais como reunião de pais e entrevistas). Depois com o planejamento de contexto que inclui a organização dos espaços da sala referência da turma, a organização temporal da jornada das crianças, os materiais e materialidades disponíveis na sala de referência, as disposições sobre as três atividades de atenção pessoal - higiene, sono e alimentação - que compõe o cotidiano, e as microtransições previstas para o ano letivo. Com o passar das semanas, o instrumento de planejamento de sessão era produzido (semanalmente), seguido do instrumento de reflexão semanal e relançamento projetual, este ao qual era elaborado tanto olhando para as sessões realizadas na semana, quanto para as situações cotidianas que, neste caso, foi escolhido focar nas situações alimentares.

Figura 31 - Exemplo dos instrumentos de planejamento, reflexão e relançamento projetual da FE3

Planejamento de sessão - professoras Débora (manhã) e Carina (tarde) - Semana 17/03 à 21/03					
Data	Sessão	Consigna	Materiais e espaço	Grupos e tempo	Observação
17/03	Projeto Mediação à leitura (professora Ayla)				
18/03	Circuito motor	Convite à brincar, pular, equilibrar-se, subir, engatinhar, nos diferentes desafios que o circuito apresenta.	- Elástico, caixas de papelão, tábuas, tocos de madeira, pneus, trave. - Espaço lateral ao saguão.	- Por 40 minutos, ou pelo tempo que demonstrarem interesse. - Ben-hur, Caroline, Lucca, Yumy e Heitor.	- Como se desafiam corporalmente? - Há encorajamento coletivo? - Há construção de estratégias para passar pelos desafios? - Que enredos apresentam atrelados à proposta?
19/03 e 21/03	Expressão plástica: pintura	Experiência de pintar, utilizando os instrumentos disponíveis, com cuidado para não passar tinta no rosto.	- Tintas guache, pincéis grandes, cavaletes, folha A3 brancas, bandejas de gelo. - Pátio de grama.	- Por 30 minutos, ou pelo tempo que demonstrarem interesse. - Cinco crianças, de acordo com os presentes no dia, manhã e tarde.	- Como utilizam os instrumentos de pintura? - Quais conhecimentos sobre a tinta (cores, marcas, traços...) compartilham verbal e corporalmente ao pintar? - O que e como narram sua pintura?
20/03	Planejamento coletivo				

Instrumento de reflexão semanal - Semana 17/03 à 21/03 (professora Débora)		
Situação	Processo reflexivo	Relançamento projetual
Sessão pintura	<u>G1 (Heitor, Ariel, Liz, Heloisa, Isaac):</u> Ariel participou de toda a organização da sessão, um convite feito diretamente para ele. Durante a experiência, todos permaneceram compenetrados em suas produções artísticas, testando a mistura de cores e o traço do pincel. Ariel preencheu toda a sua folha, utilizando diferentes cores, atentando-se aos “cantinhos”, para que toda a folha fosse colorida. Durante o processo, ele falou “É um cachorro!”, empolgado com sua criação. Ariel manteve comprometido por mais de 30 minutos em sua produção, e só depois de preencher toda a folha com tinta, aceitou outra folha para iniciar uma nova pintura. <u>G2 (Caroline, Cecília, João A., Théo P., Ben-hur):</u> Neste grupo, quem ajudou a organizar a sessão foi a Caroline. As crianças escolheram seus espaços de pintura individual, exceto Théo Paim e João Augusto, que dividiram a mesma folha, mesmo sendo oferecido quantidade de espaços suficiente para todos. No decorrer da pintura, os meninos delimitaram metade da folha para cada um e as cores que cada um usaria: Théo ficaria com a tinta verde, e João, a tinta azul. Assim, eles foram preenchendo todo o espaço da folha, respeitando os combinados internos que haviam feito um com o outro. Já Ben-hur produziu um ninho de cobras, e explicou “É uma cobra grande e uma pequena”. Théo Paim, ao escutar o colega, sugeriu “um é o paizão, outro é o paizão, e esse é filhotinho”, fazendo alusão ao tamanho das cobras.	- A sessão será repetida na semana de 31/03 à 04/04, com poucas alterações, para que as crianças possam dar continuidade às suas experimentações e produções artísticas. - Os grupos serão alternados (de acordo com o turno), para que as duas professoras de referência possam acompanhar as crianças de turno integral. Nas sessões relativas à intenção investigativa, manterão-se grupos conforme a referência.
Cotidiano: almoço	Após incluirmos a estratégia de separar as mesas do refeitório e cada professora atender uma mesa, as crianças têm se auto-organizado melhor para este momento, pois há mais acessibilidade para a salada, que agora fica no centro de ambas as mesas, bem como a intervenção mais próxima de uma das professoras em sua respectiva mesa. Percebeu-se nesta última semana que as crianças sentem bastante sede ao comerem, e para evitar a espera em volta do bebedouro, as garrafas de água estão sendo levadas e disponibilizadas às crianças. Algumas crianças já tem demonstrado o interesse de ir até o buffet para servir a repetição. Estima-se que no final do mês de abril, este movimento já comece a acontecer.	- Organizar com os profissionais de cozinha que os pratos sejam servidos com mais antecedência, pois o almoço está ultrapassando as 11h30. - Pensa-se que ambas professoras permaneçam sentadas junto das crianças, e levantem-se apenas para atender situações específicas.

Fonte: processo documental da turma.

As mudanças, acontecimentos e experiências eram documentadas à medida que aconteciam, seguindo uma lógica cronológica. Por exemplo, quando as crianças passaram se servir sozinhas no almoço, foi produzido um processo de compartilhamento e reflexão específico deste ocorrido, evidenciando como, quando e porquê esta microtransição aconteceu como aconteceu, dando visibilidade às aprendizagens das crianças no que tange à aquisição de sua autonomia frente às práticas alimentares.

Outros elementos foram compondo o processo documental da turma, como a intenção investigativa desenvolvida com as crianças, mini-histórias, *cards* informativos, álbuns fotográficos, dentre outros modos de sistematizar o registro, reflexão e compartilhamento das situações cotidianas na qual as crianças usufruíam em sua jornada na escola.

Sendo assim, concordo com Fochi (2019, p. 45) quando afirma que “[...] do ponto de vista metodológico, os processos inerentes da Documentação Pedagógica – observar, registrar, interpretar para projetar e comunicar – me parecem atender à especificidade da construção de uma tese pedagógica”, porém, neste estudo, uma dissertação pedagógica.

Inclusive, tanto Fochi (2019), quanto Formosinho (2016), apontam o valor da documentação pedagógica para a construção de uma pesquisa ética e rigorosa, pois evidencia as transformações educativas que geram conhecimento, considerando que “[...] os dados são gerados a partir da capacidade que o investigador tem de documentar densamente as transformações dos contextos” (Fochi, 2019, p. 45), abrindo mais espaço para o diálogo e compartilhamento de saberes.

Então, o processo documental da FE3 no período do primeiro semestre letivo (fevereiro à julho) contém parte dos dados que entrarão para o processo de análise. Por seu caráter dialógico, o processo documental trará uma condensação das narrativas das crianças ao se relacionarem com a comida, tal como do meu olhar, enquanto professora, para estes movimentos inerentes à alimentação, na ação de registrar e refletir sobre tais narrativas, também elaborando um modo de documentar que é narrativo, e que consequentemente geram ações efetivas para a organização do cotidiano educativo das crianças.

Uma reflexão pertinente neste tópico é o caráter que o processo documental assume nesta investigação. Yin (2015) estabelece que um documento é uma fonte de evidência de notável relevância para o estudo de caso. Entretanto, ele possui um objetivo e um público-alvo específico, não sendo produzido para fins da pesquisa que está sendo realizada. Desta forma,

mesmo que alguns fluxos levem à uma certa tendência na construção do processo documental da turma - por exemplo, o fato de eu ser a responsável por construí-lo, já sabendo que faria parte da produção os dados - não significa que eu direcionei a escrita aos objetivos da pesquisa. Na verdade, mantive o cuidado de preservar este instrumento dentro do seu escopo principal, que é de narrar todo o percurso de experiências das crianças na escola e das práticas pensadas para melhor atendê-las, sendo estes eventos vinculados à alimentação ou não. Esse fato levou à inclusão de um outro instrumento, o diário de campo, que se concentrou nas narrativas das crianças exclusivamente voltadas às práticas alimentares.

4.4.2 O diário de campo e a observação participante

Foi na primeira semana junto das crianças que reconheci a necessidade de adotar o diário de campo como parte do instrumentário para a construção do repertório empírico desta investigação. Antes disso, por compreender o teor narrativo da documentação pedagógica, acreditei que apenas o processo documental da turma seria o suficiente para registrar as narrativas das crianças nas suas experiências alimentares. Entretanto, logo me dei conta que o processo documental precisa abarcar as variadas vivências das crianças, e não seria adequado que, para fins desta pesquisa, eu compusesse-o majoritariamente com os momentos de alimentação.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que, na incorporação da observação participante, as notas de campo são a melhor estratégia para descrever, precisa e detalhadamente, os acontecimentos observados. Ao fazer o registro narrativo dos acontecimentos, pode-se relatar as minúcias que envolvem-no, como as impressões dos envolvidos, as expressões faciais, os aromas, as cores, os sentimentos evocados, dentre muitas outras dimensões que outros recursos de registro não são capazes de englobar.

É válido destacar que a observação participante também fez parte do instrumentário elencado para a produção de dados, sendo a única estratégia possível para uma investigação que se desdobra no contexto de trabalho da própria investigadora. Não seria viável outra modalidade de observação, como direta ou não-participante (Yin, 2015), pois eu não conseguiria manter o distanciamento necessário para efetivar esta maneira de observar o contexto pesquisado. O diário de campo esteve, neste sentido, imbricado na proposição metodológica da observação participante, e ambos compõem uma ação única de observar e registrar.

Este olhar “interno” para o caso estudado proporcionado pela observação participante é, na visão de Yin (2015), uma proposição científica valiosa. Contudo, o autor também salienta que há desafios neste formato de investigação, o que certamente vivenciei diariamente ao estar imersa nos movimentos inerentes ao trabalho educativo e do desenvolvimento de uma pesquisa. Uma destas dificuldades é a própria elaboração do diário de campo, que para um observador participante, dificilmente acontecerá paralelamente aos eventos observados, precisando de uma retomada após a ida à campo para registrar. Outro desafio é o nível de manipulação dos eventos, um cuidado importante para que as narrativas construídas não sejam artificiais e uma mera resposta às expectativas do observador. Para Yin (2015), se estes aspectos não forem pontos de atenção por parte do pesquisador, muito da credibilidade de sua pesquisa poderá se perder.

A observação em diferentes modalidades pode ser estruturada ou não-estruturada (Lankshear, Knobel, 2008). No primeiro jeito, é necessário produzir uma pauta que conduza a observação às disposições comportamentais específicas dos participantes. No segundo, a ideia é o observador “[...] entrar em um ambiente suficientemente aberto para “seguir o fluxo” e tentar o máximo possível apenas ver o que está ali para ser visto” (Lankshear, Knobel, 2008, p. 189). Em campo, não utilizei pautas de observação, apenas identificava no momento vivido as narrativas das crianças em torno da alimentação, para então fazer o registro por meio de notas, vídeos, fotografias e gravação de áudio. Logo, identifico o processo de observação desta pesquisa como participante não-estruturada.

Isto posto, passei a fazer o uso cotidiano do diário de campo virtual para registrar as diferentes narrativas produzidas por diferentes crianças no dia a dia escolar. Mas este uso também foi sofrendo alterações no decorrer do processo, porque a vida na escola se renova à medida que as crianças e os adultos vão se apropriando deste espaço e suas dinâmicas intrínsecas, portanto, esta investigação precisou ir se adaptando à tais movimentos e oscilações para contemplar seu caráter contínuo e vinculado à realidade.

Durante todo o percurso, mantive a postura de fazer os registros logo após o término do período de atendimento das crianças. Por vezes, ao visualizar um acontecimento, registrava em notas no celular algumas palavras-chave da narrativa para que, ao lê-las, pudesse rememorar as falas das crianças e pudesse reconstituir a narrativa. Além disso, planejei momentos para instalar o celular com a câmera voltada ao espaço da refeição (o ateliê ou o refeitório) para gravar em vídeo toda a extensão da refeição realizada, o que permitia que eu pudesse olhar para alguns

acontecimentos que, no vigor da vida na escola tal como ela é, não era possível captar no momento em que ocorria, apenas ao assistir aos vídeos posteriormente. Este último ponto estratégico me levou a visualizar concretamente que, mesmo uma professora muito atenta e engajada, não consegue contemplar toda a gama de vivências, relações, ideias que as crianças produzem em sua jornada educativa. Acontece muito mais do que podemos conceber, e essa é uma riqueza inerente da infância vivida na escola que não é palpável, sendo indispensável um processo de escolha do que acolher como parte do repertório vivencial a ser analisado.

O diário de campo foi composto com a escrita das narrativas das crianças, com ou sem a participação do adulto, bem como por fotografias e capturas de vídeo (*prints*) que corroboram com a narrativa⁶⁰. Praticamente todos os dias, havia ao menos uma narrativa a ser registrada e, no caminho operacional de relembrar ou rever para registrar, um fluxo reflexivo foi progressivamente construído, não à ponto de adiantar os procedimentos oficiais de análise de dados, mas, sobretudo para engendrar conexões entre o vivido na escola com o *corpus* teórico e metodológico da pesquisa.

4.5 AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS

Toda a construção de uma pesquisa acarreta uma responsabilidade científica e humana de adentrar um contexto, estar em contato com pessoas, aprender sobre sua cultura e, nas relações estabelecidas entre a realidade e o aparato teórico, contribuir para com esta comunidade. Há uma ética em jogo que é o pano de fundo para todas as etapas da construção da pesquisa. Aqui, descreverei alguns cuidados empregados antes, durante e depois da ida a campo, pois deve-se “[...] considerar os princípios éticos desde a concepção da pesquisa, passando pela elaboração do projeto, a geração dos dados, a sua interpretação e análise, a socialização dos resultados” (Stetsenko, 2021 *apud* Côco *et al*, 2024, p. 6).

Este subcapítulo, ainda que escrito por mim de modo individualizado, é uma reflexão permanente do Curió e uma elaboração coletiva, que faz parte da identidade que estamos co-construindo enquanto grupo de pesquisa. Estas reflexões contam com uma série de estudos de referenciais teóricos que auxiliam na compreensão dos pressupostos éticos de uma pesquisa em educação, e é por meio destes referenciais e da nossa vivência de pesquisa que delineamos nosso

⁶⁰ Exemplos de como o diário de campo foi produzido serão expostos no capítulo de análise.

posicionamento frente aos processos éticos formais comumente utilizados no meio acadêmico. Concordamos com Vidal e Silva (2019, p. 43) quando estes explicam que

[...] as questões éticas podem ser interpretadas como um repertório de práticas interessado em problematizar aqueles procedimentos e condutas que, por meio de experiências, enfatizam nós mesmos como dimensões que necessitam ser discutidas e conhecidas para que, assim, tenhamos as condições de refletir sobre o outro.

Uma das escolhas realizadas para esta pesquisa foi nomear os participantes, tanto as crianças quanto os adultos, visto que “[...] as lógicas ligadas à proteção e ao reconhecimento não se apartam das de valorização, no bojo do direito de cada um/a contar a sua história de vida e de trabalho nesse campo” (Côco *et al*, 2024, p. 7). Neste excerto, a autora refere-se à pesquisa com professores, e sim, há um pouco da minha história como professora da FE3 em 2025 que está sendo contada nesta pesquisa. Porém, também é possível interpretar esta mesma consideração na pesquisa com crianças, dando à elas a possibilidade de contar suas histórias, expressar sua identidade e suas percepções sobre a vida, fazendo desta riqueza narrativa um solo fértil para produzir conhecimento junto delas.

Barbosa (2014) sinaliza que o estigma do anonimato nas pesquisas tem progressivamente sido revisto e problematizado por grupos e gestores do âmbito acadêmico. A autora salienta que não nomear os sujeitos-crianças na escrita da pesquisa pode gerar uma perda de significados, tanto para a pesquisa quanto para as crianças que participam. Já o movimento de nomeá-las, identificá-las por meio de fotografias e narrativas, oportuniza à elas um caminho autoral no desenvolvimento da investigação junto ao pesquisador.

Outra decisão que acarretou em reflexões em torno da ética foi de realizar a parte prática da pesquisa com a minha turma de atuação, ao invés de adentrar uma outra escola, com outras pessoas, e tal determinação está diretamente atrelada à escolha por nomear os sujeitos e tirá-los do anonimato. As conjecturas de pesquisa na era pós-positivista reforçam que “[...] a partir da contraposição a uma lógica positivista, se reconhece que não há neutralidade nos processos de pesquisa, mas que quanto mais implicado se está com o contexto, os sujeitos e o tema, mais se torna imprescindível a reflexividade” (Côco *et al*, 2024, p. 6). Assim, reitero que o princípio da neutralidade científica e distância entre pesquisador e realidade pesquisada não é mais uma regra, nem mesmo uma garantia do rigor da pesquisa. Logo, a minha proximidade com o campo é o aspecto na qual eu sustento a rigorosidade dos processos e resultados, tão como meu comprometimento ético para com os sujeitos participantes.

Mesmo com esse desejo de nomear os participantes da pesquisa, em especial as crianças, há procedimentos necessários para assim prosseguir. Um deles é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE⁶¹ (ver anexos), um documento que foi encaminhado aos pais das crianças e aos demais participantes para leitura e assinatura. Com as famílias, foi organizado um momento de conversa dentro da programação de um sábado letivo, no dia 22 de março de 2025, em que expliquei aos responsáveis do que se tratava a pesquisa, qual o seu teor, o que seria realizado em relação à dados (fotografias, vídeos, gravações de áudio e anotações), como contribuiria para com a escola e o dia a dia das crianças e as possíveis repercussões acadêmicas (submissão de artigos, apresentações em eventos, etc.).

Além disso, reforcei verbalmente, ainda que já estivesse descrito no TCLE, que caso o responsável desejasse reavaliar a participação da criança e reverter a autorização, isso poderia ser feito a qualquer momento da pesquisa. Neste dia, onze responsáveis se fizeram presentes. Para as demais crianças (ainda faltavam dez), utilizei o fim de tarde em que as famílias buscam as crianças na escola e teriam alguns minutos para que eu pudesse explicar sobre a pesquisa, mesmo que de forma mais resumida. Sugeri que levassem o documento para casa, para que pudessem ler com calma e então realizar a assinatura. Alguns assim fizeram, outros preferiram realizar a leitura no momento e assiná-lo.

Junto do TCLE, foi encaminhado para as famílias a autorização de uso de imagem e dados digitais nomeado “Autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos (Lei 9.610/98)” (ver anexos), visto que o consentimento para uso de imagens, voz e demais dados para menores de idade deve ser habilitado pelos responsáveis legais da criança.

Mesmo que um processo de autorização legal tenha sido encaminhado junto aos responsáveis das crianças, entendemos que “[...] todos os envolvidos, incluindo crianças pequenas, recebem informações completas e honestas sobre o conteúdo, o propósito e o processo da pesquisa, e têm a oportunidade de concordar ou discordar de participar face a essas informações” (Bertran *et al*, 2016, p. 6-7). Isto significa que as crianças também devem ser consultadas quanto ao assentimento de sua participação em um processo de pesquisa, e essa consulta deve ser mediada por estratégias dialógicas adequadas aos contextos internacionais das

⁶¹ No primeiro semestre de 2025, após já ter encaminhado este documento aos responsáveis das crianças e aos demais participantes, decidimos no Curió, a partir de Côco *et al* (2024), que este termo passaria a ser nomeado “Termo de Consentimento Livre e Informado”, substituindo a expressão “Esclarecido” como uma alternativa que se articula aos debates sobre linguagem racial. Por isso, nesta pesquisa, ainda permaneceu a versão antiga, pois não havia mais possibilidades de reencaminhar o documento aos participantes.

crianças em suas diferentes faixas etárias, respeitando suas formas de manifestação de concordância ou recusa.

Nesta pesquisa, realizei um momento de conversa com a turma, e aproveitei o momento do café da manhã para isso, tanto por ser um momento organizado em dois pequenos grupos, o que permitiu que as crianças tivessem mais possibilidade em se manifestar, quanto por poder usar esta refeição como uma analogia da pesquisa e, assim, explicar de forma mais factível para as crianças como ela aconteceria. Para poder fazer o registro de forma integral, usei como apoio o gravador de áudio do celular que captou todo o diálogo. Abaixo, apresento a transcrição destes momentos (com os dois grupos de crianças) ao qual registrei no diário de campo virtual:

Figura 32 - Assentimento das crianças na participação da pesquisa

06 de março:

Passei algum tempo pensando sobre como abordar com as crianças o desenvolvimento da pesquisa na turma, e me veio em mente exatamente um momento de refeição. Considerando que nós realizamos o café em pequenos grupos, de até oito crianças, é um bom momento para dialogar com elas sobre isso. Hoje, com um dos grupos, primeiro nos organizamos à mesa, todos se serviram e, ao identificar que todos já estavam bem acomodados, abordei o assunto:

- Vocês sabiam que a profe Débora também vai na escola? É lá em São Leopoldo e se chama Unisinos. (professora-pesquisadora).
 - Profe! O meu pai também vai nessa escola! (Heitor).
 - É verdade, teu pai também vai né (professora-pesquisadora).
 - O que tu faz na tua escola, profe? (Lucca).
 - Eu tenho professores, que nem vocês, eu leio livros, converso e aprendo sobre como ser professora (professora-pesquisadora).
 - Mas o que tu conversa? (Lucca)
 - Eu converso sobre várias coisas, tipo como a gente pode fazer um café da manhã tranquilo, e como fazer um almoço tranquilo também, sabe? Para eu vir aqui na escola e fazer junto com vocês (professora-pesquisadora).
 - Ah! (Lucca)
 - E vocês sabem que a profe tá fazendo uma pesquisa sobre como é a nossa manhã, e sobre o café da manhã, e sobre o almoço... então eu queria perguntar se vocês querem participar? Eu vou tirar foto da gente, e vídeo também, e vou anotar o que vocês falam na hora de comer. O que vocês acham? (professora-pesquisadora).
 - Ah, eu acho que tudo bem (Lucca).
 - E vocês? (olho para o grupo em torno da mesa). Eu posso tirar fotos e gravar vocês também?
- Alguns dizem que sim, outros sinalizam que sim com a cabeça, mas continuam com outros assuntos em pares. Amanhã farei o mesmo com outro grupo de crianças.

11 de março:

Como estive de hora-atividade nos dois últimos dias letivos, hoje reservei o café da manhã para conversar com o segundo grupo de crianças sobre a pesquisa, no intuito de dar-lhes ciência e convidá-las a participar. Assim como no grupo anterior, esperei que todos estivessem ao redor da mesa, servidos e comendo para iniciar minha fala:

- Gente, queria falar uma coisa para vocês. Vocês sabem que a profe Débora também vai numa escola? O nome dela é Unisinos e é lá que eu aprendo como ser professora (professora-pesquisadora)
- Tu vai em outra escola? (Liz)
- Sim, e eu faço um monte de coisas lá, igual vocês (professora-pesquisadora).

- Tipo o que? (Heloísa)
 - Ah, tipo ler, conversar, aprender... E eu tô aprendendo agora sobre comida, porque eu quero que aqui na escola vocês tenham um café da manhã e um almoço legal, pra poder comer, conversar, ficar com os amigos (professora-pesquisadora).
 - Mas como é que tu aprende? (Liz).
 - Sobre vocês comendo na escola? Eu fico observando vocês no café da manhã, no almoço, no pátio quando a gente colhe as frutas. Aí eu tiro fotos ou coloco meu celular para gravar. Mas eu quero saber se vocês deixam a profe fazer isso?
 - Eu acho que pode né (Liz).
 - Pode sim! (Heloísa).
 - Todo mundo concorda? (professora-pesquisadora)
- Eles dizem que “sim” ou “pode”. Eu complemento:
- Mas quando vocês não quiserem que eu tire foto, vocês podem me dizer “eu não quero”, que daí eu não vou mais tirar naquela hora. E eu vou anotar no meu computador o que vocês falam na hora de comer pra depois mostrar para o meu professor e meus colegas. Tudo bem? Combinado? (professora-pesquisadora).
 - Tá bom, combinado (Ben-hur responde, mas todos sinalizam estar de acordo).

Fonte: excerto do diário de campo virtual.

Como complemento à esta ação, e considerando o avanço nos estudos do Curió quanto aos procedimentos éticos na pesquisa com crianças, no segundo semestre realizei outro movimento de assentimento das crianças, desta vez redigindo um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (ver anexos) e, individualmente com cada criança, convidei-as para explicar que eu já havia realizado vários registros dos momentos de alimentação da turma, e gostaria que autorizassem o uso destes registros para construção da pesquisa. Como “assinatura”, as crianças foram convidadas a fazer um desenho representando o aceite ou negatória, mas muitas preferiram “escrever” seus nomes com garatujas ou letras convencionais já conhecidas. Todas aceitaram o uso de sua imagem e dados para a construção das análises da pesquisa.

Para os adultos citados na pesquisa (professoras, apoiadoras, gestoras, cozinheiros), apenas o TCLE (ver anexo) foi realizado, contando também com uma explicação verbal de como se caracterizaria a participação destes na pesquisa.

Outra disposição em termos de procedimentos éticos na pesquisa em Educação é a submissão do trabalho em comitês de ética. Mainardes e Carvalho (2019) abordam esta questão, explicando que o Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), responsável por avaliar as pesquisas brasileiras e vinculado ao Ministério da Saúde, possui o papel de regulamentar pesquisas que envolvem humanos. Assim,

De modo geral, a regulamentação baseia-se na pesquisa biomédica. Uma parte significativa dos Comitês de Ética em Pesquisa desconsidera as peculiaridades da pesquisa em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA). Como resultado, há projetos dessas áreas que tramitam de modo lento e, em alguns casos, não são aprovados (Mainardes, Carvalho, 2009, p. 130).

Sendo assim, meu orientador e eu, realizamos a escolha de não submeter a presente pesquisa ao comitê supracitado, ainda que reconheçamos a sua relevância no cenário acadêmico e científico brasileiro. Como alternativa viável, foi redigido uma autodeclaração ética, que reitera de modo documental o compromisso ético firmado durante todo o processo de construção desta pesquisa. Para isso, amparamo-nos em Mainardes e Carvalho (2019, p. 130), que afirmam que

em termos de reflexividade e de vigilância, a autodeclaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa.

Por fim, como parte dos procedimentos éticos e reconhecendo que “Todos os participantes da pesquisa, incluindo crianças pequenas, têm o direito de receber devolutivas sobre o processo e os resultados da pesquisa” (Bertram *et al*, 2016, p. 7), seja no seu desenvolvimento, seja na conclusão da investigação, organizei alguns momentos e materiais para compartilhar uma análise preliminar dos dados, direcionados às crianças, às famílias e à comunidade escolar.

Para as crianças, esta devolutiva aconteceu em dois momentos: primeiro, no mês de agosto, em que as crianças foram convidadas para uma roda de conversa em pequenos grupos, na qual expus para elas fotografias e mini-histórias produzidas dentro do escopo da pesquisa, e pudemos conversar sobre as vivências registradas por mim no período de fevereiro à julho em relação às suas experiências alimentares na escola. Estes diálogos fomentaram nas crianças a dúvida sobre “de onde vem a comida da nossa escola?”, que mais tarde foi contemplada em uma pequena intenção investigativa olhando para a comida e os meios pelos quais chegam até a nossa escola.

O segundo momento foi junto às famílias ocorrido em novembro, pois entre os meses de agosto e novembro estive trabalhando no refinamento dos dados e, apenas após este processo, foi possível elaborar um material visual que pudesse demonstrar os achados prévios da pesquisa. Esse material foi um fanzine⁶² que, de um lado explica o “passo a passo” para organizar a mesa do café da manhã, uma experiência construída e vivenciada cotidianamente pela turma, e de outro, conta brevemente o que envolve a experiência alimentar na escola. Este material foi compartilhado com as famílias em um sábado letivo de “despedida da turma”, considerando que a FE3 estava, em 2025, vivendo seu último ano na EMEI Negrinho do Pastoreio. Junto com a

⁶² Fanzine é um modelo de folder com formato frente e verso composto principalmente por imagens, fotografias e pequenas informações escritas.

entrega do fanzine, foi possível dialogar com as famílias, explicando à elas como se desenvolveu a pesquisa, como este processo atravessou a experiência das crianças na escola, e como contribuiu tanto para as crianças quanto para a comunidade escolar.

Figura 33 - Fanzine sobre alimentação na escola



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ainda, o procedimento de devolutiva para os demais integrantes da comunidade escolar (gestão, professoras, funcionárias, rede municipal...) aconteceu no XXI Fórum de Educação da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, ocorrido no dia 28 de outubro de 2025 na Feira Nacional do Calçado/FENAC em Novo Hamburgo. Este evento que engloba todos os profissionais da rede conta com momentos de compartilhamento de práticas, na intenção de promover trocas e diálogos sobre a proposta educativa do município, assim como a visibilização da trajetória educacional das escolas. Neste evento, apresentei para um grupo de professoras e apoiadores de diferentes escolas o trabalho intitulado “As crianças e os rituais alimentares na creche”⁶³, partilhando assim os achados preliminares da minha pesquisa, certamente dando acento à prática pedagógica em si e de como eu, enquanto professora, fui tecendo junto às crianças um processo de qualificação dos momentos de alimentação da turma.

Desta forma, entende-se que os pressupostos da ética ultrapassam a dimensão normativa dos protocolos de pesquisa e passam a constituir um compromisso político e epistemológico com a comunidade científica e, em primazia, com o contexto na qual a pesquisa foi realizada. Reconhecer cada participante como sujeito implica considerar a escuta atenta das diferentes vozes e a preservação de sua dignidade ao longo de todo o processo investigativo. Assim, a ética se estabelece como uma postura contínua de corresponsabilidade na produção de conhecimento, em que os encontros e as narrativas emergem no diálogo com aqueles que integram a pesquisa e lhe competem sua identidade.

4.6 O PROCESSO INICIAL DE ANÁLISE DOS DADOS

De 12 de fevereiro à 24 de julho, mantive-me implicada na observação participante das experiências alimentares da FE3, enriquecendo o diário de campo virtual com muitas narrativas. Após a conclusão das observações participantes, que eram o procedimento mais amplo e moroso do período em campo, vivenciei aquilo que Bogdan e Biklen (1994) chamam de “intervalo” entre o encerramento desta etapa e o início efetivo dos processos de análise. Com este intervalo, o investigador pode deslocar seu pensamento e energia para ter, então, “[...] a oportunidade de perspectivar as relações entre os assuntos. Ganhará um entusiasmo renovado pelos dados que se

⁶³ Trabalho disponível em:

<https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php?journal=anais-forum-rme&page=article&op=view&path%5B%5D=808&path%5B%5D=435>.

podem ter tornado, entretanto, aborrecidos. Tem, igualmente, a oportunidade de ler e digerir outras ideias”. Neste intervalo, produzi o presente capítulo e mergulhei em diferentes leituras que, imaginei eu, me seriam de grande valia para a etapa de análise. Também estudei, de modo mais minucioso, sobre os procedimentos de análise, para fazer uma escolha concreta de quais seriam adotados nesta pesquisa.

Neste caminho, fui me abastecendo de aparatos teóricos que me trouxeram alguns saberes importantes e bastante práticos:

- ➔ Saber quando encerrar a produção de dados: para Formosinho (2016), chegar no *teto empírico* é alcançar uma quantidade de dados que dê conta de exibir as múltiplas dimensões do caso a ser estudado. Complementarmente, Lankshear e Knobel (2008) propõem que a experiência em campo dará as pistas para identificar a quantidade ideal de tempo em campo, quantidade esta que não venha a abarrotar o pesquisador de dados que podem não ser úteis para a pesquisa, mas que sejam o suficiente para responder a problemática levantada inicialmente.
- ➔ Entender o que é análise e o que é interpretação: a partir de Lankshear e Knobel (2008, p. 39), análise “[...] diz respeito a descobrir o que há “dentro” dos dados que coletamos que nos parece importante”; já a interpretação “[...] tem a ver com o que isso “implica” ou “significa” para a questão ou o problema- base de nosso estudo”. A conciliação destes dois movimentos, por meio de procedimentos e técnicas, “[...] envolve buscar direções e tendências, padrões e regularidades nos dados, assim como o que pareça tratar-se de exceções e variações [...]”. Assim sendo, analisar e interpretar transcende a pura descrição de acontecimentos, e nos propicia uma imersão para além da superfície daquilo que foi produzido como dado.
- ➔ Planejar procedimentos analíticos em etapas: Bogdan e Biklen (1994) trazem que, à primeira vista, o montante de dados gera espanto no investigador. Por isso, organizar a análise por meio de “[...] uma série de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação [...]” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 205) é um bom caminho para driblar os anseios comuns deste período.
- ➔ Basear-se em métodos: este planejamento de etapas não deve acontecer de forma deliberativa ou intuitiva. É indispensável, para garantir a validade científica da pesquisa, adotar um método analítico que possua uma estrutura robusta, que sustente o rigor e a

legitimidade das interpretações do corpus empírico (Amado, 2013; Yin, 2015; Lankshear, Knobel, 2008).

- Conhecer a fundo o método escolhido: Amado (2013) explicita que há muitos métodos circulando no meio acadêmico que podem fazer parte do processo de análise, mas, independente da escolha do investigador, é primordial que haja um conhecimento profundo do método elencado, “[...] contrariando a ideia do senso comum que faz das conclusões e da teorização o resultado de um processo efêmero e místico” (Amado, 2013, p. 300).
- Acolher a dimensão subjetiva da análise: ainda que se determine um método e se considerem as ações analíticas de forma sistemática, a vivência de analisar remete à busca por significados. Há muito de uma ação artesã neste processo, de um cuidado no trato com as informações, de um árduo processo de ler e reler cada narrativa, colocando em atividade o pensamento e a construção de sentidos do que está sendo analisado, para só então se tornar uma escrita, uma conclusão (Stake, 1999). É uma conjunção entre paixão e rigor, e sem isso “[...] pode-se não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a fazer um trabalho banal” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 88).
- Consultar e aprender com pesquisadores mais experientes (Lankshear, Knobel, 2008): este último tópico vem para embasar as decisões tomadas frente aos procedimentos de análise de dados desta pesquisa, pois foi em diálogo com meu orientador e colegas de grupo de pesquisa que elenquei estes procedimentos, contando com o auxílio deles com o entendimento das questões técnicas, o que gerou muito mais segurança para traçar esta etapa tão importante da pesquisa.

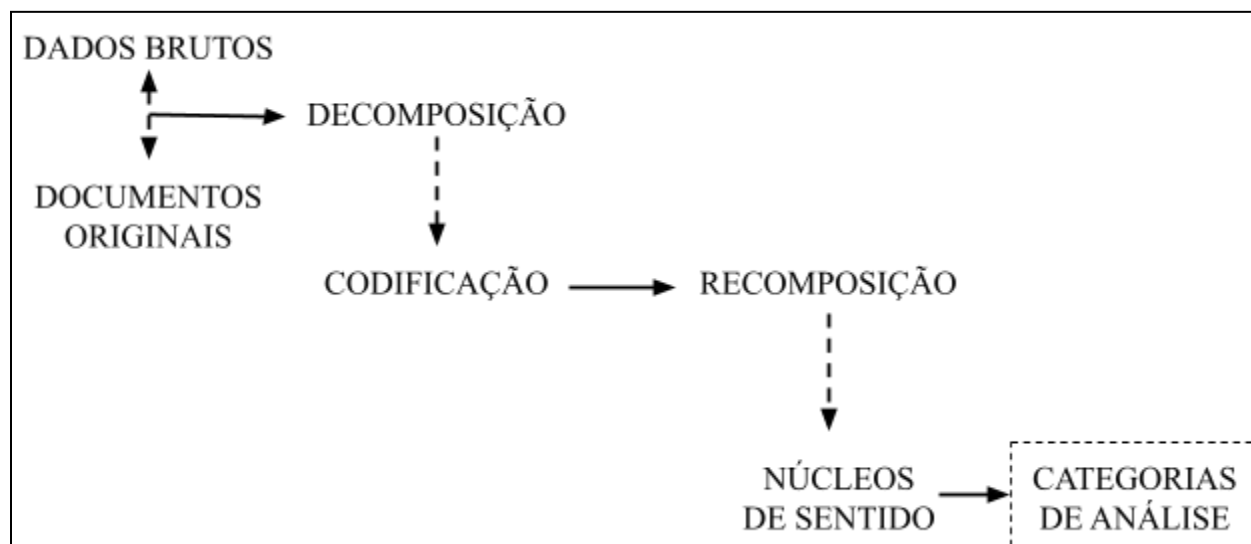
4.6.1 Construindo categorias de análise

Para realizar a análise de dados desta pesquisa, acessei diferentes materiais e me encontrei com variados saberes para compreender efetivamente como se empreende um processo de análise nas pesquisas qualitativas. Desde a leitura dos “clássicos” da teoria metodológica e das dissertações e teses dos colegas de grupo, até as discussões das práticas de pesquisa e orientações, foram muitos os movimentos empregados para elaborar não apenas um procedimento metodológico de análise, mas uma postura investigativa frente ao fenômeno

estudado, este ao qual se apresentava à mim por meio de dados brutos produzidos no período de ida à campo.

Assim, um caminho foi sendo traçado à medida que ia realizando descobertas em torno desta dimensão teórico-metodológica, também na possibilidade de fazer testagens, explorações, especulações, ficando cada vez mais íntima com os dados e com um modo sistemático e rigoroso de análise. Abaixo, apresento um esquema visual de como este processo foi realizado. Saliento que, em termos de adoção de um método, não me ative à apenas um teórico ou uma proposição metodológica, mas construí um arranjo que fez sentido para a minha experiência de análise, inspirada em Bardin (2015), Creswell (2014) e Yin (2016), mesclando as etapas e ideias apresentadas por estes autores.

Figura 34 - Processo de análise dos dados



Fonte: elaborado pela autora a partir de Creswell (2014), Bardin (2015), Yin (2016).

Como apresentado acima, iniciei com a organização dos dados brutos, isto é, download de arquivos de texto e imagem, nomeação dos arquivos, etc., conforme sugere Creswell (2014) como ação primeira do processo de análise.

Logo após, passei a realizar o que Bardin (2015) chama de “leituras flutuantes”, um contato com os documentos “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2015, p. 122). Creswell (2014) também sugere algo semelhante, que nomeia como “leitura e lembretes”, pois entende que esta leitura inicial de toda a base de dados é importante para que o

pesquisador tenha dimensão geral do conteúdo, como uma experiência exploratória em que emergem ideias principiantes.

Antes de partir para a próxima ação, que seria a codificação dos excertos da base de dados, fui convidada a retornar à minha pergunta de pesquisa - que narrativas emergem da relação criança-comida-adulto no cotidiano da escola de Educação Infantil? - como uma estratégia para ancorar minha linha de investigação e de pensamento, já que toda a pesquisa foi construída tendo-a como alicerce.

Partindo da pergunta central da investigação que enfatiza a narrativa e as relações como chave de leitura, realizei o processo de codificação dos dados brutos (Creswell, 2014; Bardin, 2015), em que a totalidade do material empírico é decomposta em pequenos fragmentos de sentido (Yin, 2016). Para isso, utilizei o *software* QDA Miner Lite, que auxiliou na dinâmica da codificação, cujo produto deste processo foi a criação de 42 códigos. Lankshear e Knobel (2008) e Yin (2015) indicam que o uso de sistemas computadorizados para o processo de análise é uma possibilidade interessante para agilizar esta etapa que, em suma, pode ser bastante demorada. Creswell (2014, p. 162) acrescenta que “Um programa de computador encoraja o pesquisador a examinar cuidadosamente os dados, mesmo linha por linha, e pensar a respeito do significado de cada sentença ou ideia [...]”. Logo, o uso do software auxiliou tanto na sistematização dos dados, quanto na construção de significados e conexões entre eles.

Com este programa, foi possível ler os dados, já um tanto refinados em função da codificação, não mais em seu formato original (dentro do diário de campo, por exemplo), mas como parte de um código, isto é, de “[...] uma pequena categoria de informação [...]” (Creswell, 2014, p. 150), que reúne excertos que conversam entre si e se relacionam pela informação ou significado que carregam.

Através desta segunda leitura, procurei compreender a essencialidade de cada um dos códigos, a sua “mensagem principal” tanto no sentido conotativo quanto denotativo, usando inclusive pequenas frases que expressassem este significado, dando a cada código um atributo próprio. Neste processo, fui identificando como alguns deles se conectavam criando núcleos de sentido (Bardin, 2015), que são aproximações entre os códigos que compartilham um escopo similar ou que se complementam entre si, o que favorece a passagem do nível descritivo dos dados para um nível cada vez mais interpretativo.

Yin (2016, p. 200) explica esta etapa como uma recomposição “[...] para reorganizar os fragmentos ou elementos em agrupamentos [...]”, isto é, após decompor os dados e codificá-los, eles são reunidos novamente, agora procurando dar ênfase às reflexões analíticas realizadas após a codificação, no intuito de propor “[...] sequências diferentes das que poderiam estar presentes nas notas originais [...]”.

Para criar categorias de análise, é necessário incorporar estes núcleos de sentido em grandes temáticas. Para Bardin (2015), as categorias podem ser criadas *a priori*, e cada núcleo de sentido deve ser direcionado à categoria que mais lhe corresponde (procedimento por caixas); ou, a partir da junção de núcleos de sentido que, de alguma maneira, compõem uma grande temática, se gera então uma categoria (procedimento por acervo). Nesta pesquisa, foi empregada uma terceira opção, por entendermos que, assim como propõe a revisão integrativa do tema, a alimentação na Educação Infantil sob o viés pedagógico é pouco explorado pelos pesquisadores, logo, uma macrocategoria foi pensada com antecedência, seguida por outras microcategorias que foram concebidas à medida que os códigos eram recompostos em núcleos de sentido.

Efetuei este exercício de recomposição algumas vezes, eventualmente reiniciando-o para tentar encontrar possibilidades de núcleos de sentido, e tentando também identificar qual responderia melhor à pergunta da pesquisa. Até que meu orientador e eu percebemos que havia um grande objeto desta pesquisa que estava sendo anunciado, mas pouco contemplado: a pedagogia. Entendemos, olhando os códigos e núcleos de sentido pensados até então, que além da ênfase na narrativa e nas relações, a análise dos dados poderia direcionar-se à dimensão pedagógica da relação criança-comida-adulto, até porque algo que eu anuncio desde a introdução do meu texto é que esta pretende ser uma pesquisa pedagógica.

Sendo assim, ainda que se assuma que a alimentação na escola possui diversas narrativas (sociais, culturais, econômicas...), aquela que será o ponto estruturante do processo de análise são as narrativas pedagógicas. Por isso, foi construída uma macrocategoria nomeada “Narrativas pedagógicas do comer na escola” e, a partir dela, três microcategorias emergentes de núcleos de sentido (conforme quadro abaixo), que foram elaboradas tendo como inspiração a relação triádica presente no problema da pesquisa e tendo como fundamento epistemológico o conceito de narrativa proposto por Bruner (1997, 2001, 2008, 2014).

Antes de apresentar o quadro, gostaria de explicar que cada microcategoria possui uma ordem específica na disposição triádica *criança-comida-adulto* indicada na problemática. Ao

estruturar estas microcategorias, tinha o desejo de olhar mais a fundo para cada um dos elementos dessa tríade, mas sem perder de vista a relação entre elas. Assim, entendi que uma boa maneira de dar conta deste objetivo era não isolar os elementos, mas reorganizá-los de acordo com o foco da análise. É por isso que, conforme o quadro abaixo, cada microcategoria tem como ponto de partida um dos elementos da tríade - a criança, o adulto e a comida - mantendo a articulação entre os três.

Quadro 2 - Macro e microcategorias de análise

Macrocategoria	Microcategorias	Desdobramentos da microcategoria
As narrativas pedagógicas do comer na escola	Criança-comida-adulto: o protagonismo da criança nas práticas alimentares	A agência das crianças nas práticas alimentares
		A participação como direito das crianças na Educação Infantil
		Os rituais alimentares como garantia de participação
		A primeira infância como um tempo de iniciações: experiências de microtransições alimentares da FE3
	Adulto-comida-criança: como conceber as práticas alimentares na Educação Infantil	Escutar a criança
		Operacionalizando a práxis participativa da alimentação - Os cinco organizadores da ação educativa para co-construir um contexto alimentar de qualidade - Reflexão semanal e relançamento projetual da alimentação: escutar, observar e negociar
	Comida-adulto-criança: a comida na escola como mediadora da relação entre a criança e a cultura	A história da farinha deaipim: o elo cultural e social materializada em um alimento
		A história do purê de moranga: descoberta de sabores e constituição de identidade
		A história do requeijão caseiro: a interferência do mercado na construção do gosto
		A história da bergamota: o não descolamento entre

		o natural e o cultural
		A história do piquenique: a dimensão estética da comensalidade como fator para constituição do eu
		A história do Theo e os amigos: comensalidade, o fenômeno coletivo do comer

Fonte: elaborado pela autora

A primeira microcategoria "**Criança**-comida-adulto: o protagonismo da criança nas práticas alimentares" apresentará as narrativas que evidenciam o desejo da criança em fazer parte da sua cultura através das situações alimentares que compõem a vida cotidiana na escola. Trará, a partir desta reflexão inaugural, o papel dos rituais alimentares na promoção desta participação atuante das crianças, bem como algumas experiências de "iniciação" vividas pela FE3 que compuseram o desenvolvimento de rituais alimentares construídos pela turma.

A segunda microcategoria "**Adulto**-comida-criança: como conceber as práticas alimentares na Educação Infantil" tem como ponto de partida a agência da criança (Bruner, 2001), mas enfatiza em seu corpus reflexivo a atuação do adulto para garantir esta agência. Apresentará, com base em experiências do cotidiano pedagógico, um modo (dentre muitos possíveis) de organizar, refletir e projetar o momento de alimentação das crianças na Educação Infantil.

A terceira microcategoria "**Comida**-adulto-criança: a comida na escola como mediadora da relação entre a criança e a cultura" apresenta várias pequenas narrativas que tem como foco uma comida ou uma prática alimentar, evidenciando, através do processo reflexivo destas narrativas, como a comida (na escola, mas também na sociedade como um todo) atua como ponte entre o mundo interno da criança, isto é, sua subjetividade, e o mundo que à rodeia.

Diante desse percurso, compreendo que o processo de aproximação, refinamento e interpretação dos dados, que resultou na construção das macro e microcategorias de análise, se configurou como uma etapa conduzida de modo sistemático e intencional, em diálogo constante com a problemática e os objetivos da pesquisa. Foi esse trabalho analítico que possibilitou sustentar a rigorosidade deste processo inicial da análise, que já conta com uma dimensão interpretativa, e, em especial, com uma produção de sentido em torno dos dados produzidos em campo. É a partir desses alicerces que se inaugura o capítulo seguinte, no qual passo à análise propriamente dita, apoiando-me nos fundamentos epistemológicos que orientam a investigação,

principalmente no conceito de narrativa e em seu entrelaçamento com o viés pedagógico que sustenta a compreensão aqui proposta das práticas alimentares na Educação Infantil.

5 AS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DO COMER NA ESCOLA



EU TE AJUDO

Théo Paim estava ajudando uma colega a servir sozinha o leite com chocolate na caneca. Ao ver que a colega havia derramado, ele fala:

- Não tem problema, é difícil. Mas olha aqui, como eu faço.

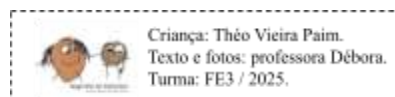
Théo segura a caneca com uma mão e a jarra com a outra, com firmeza e concentração. Ele olha atentamente o leite caindo na caneca, até identificar que já estava cheia o suficiente. Terminando, ele



explica:

- Tem que segurar bem forte a jarra, porque ela é muito pesada. E vai enchendo, enchendo... aí para! Quer dizer que já tem bastante e se colocar mais vai derramar. Tenta mais uma vez, eu te ajudo!

Encorajando a colega, Théo permanece ao seu lado enquanto ela tenta mais uma vez, depois também saboreando seu leite com chocolate. Muito cuidadoso, ele evidenciou com sua ação o quanto é importante compartilhar seus conhecimentos com aqueles que estão ao seu redor.



Fonte: excerto do processo documental da turma.

A mini-história que inaugura este capítulo - breve, cotidiana e, talvez por isso mesmo, reveladora - anuncia preliminarmente como o comer se dá de modo narrativo na escola de Educação Infantil. Nos gestos, palavras e partilhas, a experiência alimentar se mostra como um enredo vivo, tecido nas relações que habitam o cotidiano pedagógico. É neste momento, em que o comer se torna uma expressão dos significados produzidos no interior da cultura escolar, que emergem as narrativas pedagógicas do comer na escola, narrativas estas que contam sobre vínculo e existência em meio às vicissitudes da vida coletiva.

Apesar de acolher a narrativa como eixo teórico-reflexivo desta pesquisa através das leituras de Amon (2014) sobre as narrativas da comida - uma concepção já dissertada nos

capítulos anteriores -, é aqui no capítulo analítico que me aprofundo no conceito de narrativa que abraça as diferentes ideias e pressupostos que foram se desenrolando no decorrer da pesquisa. Para isso, me encontro com Jerome Bruner e com sua teoria sobre a narrativa.

Narrar, para Bruner (1997, 2001, 2008, 2014) é uma forma de dar sentido à experiência. Não basta acontecer algo. É na vivência de contar o que aconteceu que os significados são construídos. O ser humano, dotado de linguagem, possui essa capacidade desde muito cedo, de tornar fatos em histórias, dando “[...] forma para as coisas do mundo e, muitas vezes, oferecendo credenciais de acesso à realidade” (Bruner, 2014, p. 18). Ou seja, narrar é criar uma lente para a realidade e abastecê-la de sentido.

Há diferentes sustentáculos da teoria narrativa de Bruner, e alguns deles, que fomos identificando durante as leituras e diálogos, gostaria de apresentar aqui. Primeiro, narrar é uma forma de pensar, não apenas de falar. Isto porque, na construção de sentido, “[...] não é somente a linguagem *per se*, mas a narrativa, que molda seu uso - em particular, o seu uso na construção de si” (Bruner, 2014, p. 84). Bruner dispõe de muitos escritos sobre discurso, comunicação e outras vertentes da linguagem. Talvez, isso dê porque narrativa e linguagem estão tão imbricados, que dificilmente podem ser vistos isolados. Ainda assim, Bruner “isola-os” ou destaca-os para indicar com mais veemência que elaborar uma narrativa não é relatar um fato, e sim um exercício de pensamento complexo.

Segundo, a construção da singularidade se dá em como narramos à nos mesmos para si e para os outros. Bruner (2014, p. 94) questiona: “E nós também não temos que narrar um acontecimento para descobrir, no fim das contas, se ‘este é o tipo de pessoa que realmente queremos ser?’”, e com esta pergunta, abre portas para pensarmos o quanto a experiência narrativa produz um sentido para o “eu”, em um processo contínuo de construir e reconstruir essa noção, entremeado pela cultura.

Em terceiro lugar, está a cultura. Contamos histórias com base no repertório de significados que aprendemos socialmente. Assim, a narrativa é um veículo e um produto da cultura. Bruner (2001, p. 16) explica que “[...] embora os significados estejam ‘na mente’, eles têm sua origem e sua importância na cultura na qual são criados” e, por consequência, estes significados são desenvolvidos de modo intersubjetivo, em que “[...] seres humanos passam a conhecer as ‘mentes uns dos outros’” (Bruner, 2001, p. 23).

Por fim, a ação de narrar organiza o caos da experiência no tempo, pois “[...] o que está por trás de nossa compreensão narrativa é um ‘modelo mental’ de sua temporalidade - o tempo que é limitado não simplesmente por relógios, mas pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro de seus limites” (Bruner, 2001, p. 29). Essa dimensão diferencia o tempo experiencial do tempo cronológico, visto que, ao narrarmos uma sequência de acontecimentos e emoções, podemos voltar no tempo, vislumbrar o futuro, interpretar o presente, e fazer contínuas viagens temporais que contribuem na produção de significados sobre a experiência vivida.

Na narrativa apresentada como epígrafe deste capítulo, é possível perceber estes quatro aspectos impregnados na experiência de Théo ao ajudar sua colega com o servir-se sozinha. Ele constitui à si mesmo como “ajudante” ou “ensinante” ao dispor-se à explicar tal ação, de forma tão meticulosa, reforçando para ela o cuidado através de palavras encorajadoras e de acolhimento. Também, ao narrar todo o processo de servir-se, há a veiculação de um dado cultural de que servir-se sozinho é uma passagem, de ser servido pelo adulto para realizar a ação por conta própria. É possível visualizar uma temporalidade da experiência que não trata de quanto tempo durou o evento, mas a sucessão de acontecimentos que sustentam a experiência como significativa para as crianças envolvidas. E, certamente, este não é um relato puro e simplesmente, mas é uma história - uma mini-história, como nomeamos - que narra uma “rapsódia da vida cotidiana na escola” (Fochi, 2019).

Utilizo esta mesma mini-história como artifício para acolher as reflexões de Bruner sobre o casamento entre narrativa, criança e pedagogia. Entre o medo do inesperado e o prazer da descoberta, a criança vai se apropriando da ação de narrar para construir internamente uma gama de significados sobre o que acontece ao seu redor, praticamente desde que nasce (Bruner, 2014). A pedagogia, por sua vez, quando entende - e se entende - esta característica crucial do modo como a criança apreende a realidade de modo narrativo, irá propor uma experiência educativa em que há o intercâmbio de significados entre o adulto/professor e a criança, como uma espécie de “vinculação de mentes pensantes” (Bruner, 2001). Nas palavras do autor:

Qualquer escolha de uma prática pedagógica implica uma concepção do aprendiz e pode, mais cedo ou mais tarde, ser adotada por ele como uma forma adequada de pensar sobre o processo de aprendizagem. Pois uma escolha de uma pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem” (Bruner, 2001, p. 67).

Desta forma, a perspectiva narrativa adotada no fazer pedagógico possui algumas nuances, como assumir e valorar a experiência narrativa das crianças ao intervirem no mundo, bem como evidenciar de modo narrativo os processos das crianças. E é neste formato que todo este capítulo analítico será concebido, tendo como ponto de partida as vivências da Faixa Etária 3 da EMEI Negrinho do Pastoreio, no primeiro semestre de 2025, em suas práticas alimentares diversas.

Como já explicado em outros pontos desta escrita, este capítulo de análise terá como fio condutor a focagem na *narrativa*, que é o modo como damos sentido à realidade, tornando um vislumbre de mundo em um mundo real, para se viver e intervir. Ainda, cabe indicar que há uma distinção, pois não se olha para narrativas arbitrárias, e sim para as *narrativas pedagógicas*.

Além disso, o olhar voltado à *relação* de três elementos constituintes do fenômeno pesquisado: a criança, o adulto e a comida. Narrar é uma ação solidária, em que tanto quem fala quanto quem ouve ou lê precisam estar igualmente implicados com a narrativa em desenvolvimento. Há um pacto implícito, que Bruner (2001, p. 137) chama de negociabilidade inerente, em que “[...] você conta a sua versão, eu conto a minha, e raramente precisamos brigar para acertarmos a diferença”. A narrativa é inclusiva, ela acolhe a diferença ao invés de torná-la um problema a ser enfrentado. Isso quer dizer que os três elementos da relação investigada - criança, adulto e comida - estão constantemente narrando para construir sentido sobre o que vivem, e ao mesmo tempo, partilhando estes significados, porque é uma relação recíproca, de troca, de parceria, em que um elemento interdepende dos outros para se fazer existir.

Por fim e bem importante, está o lócus da investigação: *o cotidiano da Educação Infantil*. Ao desenvolver o processo de produção dos dados empíricos, este lócus ficou ainda mais situado, pois trata do cotidiano da Faixa Etária 3 da EMEI Negrinho do Pastoreio no ano de 2025. Este contexto é tão situado, que a própria ideia de narrativa pedagógica contribui para que outras profissionais da pedagogia possam, a partir da contação desta história, refletir sobre sua prática, sobre as crianças que atendem, no momento temporal em que se encontram. Faço essa constatação apoiada novamente em Bruner (2001), visto que o autor ramifica a narrativa em alguns rudimentos - quem narra, para quem se narra, de que forma, qual a mensagem, qual a intenção, em que temporalidade, a partir de qual conflito, etc. - para indicar que existe uma gramática narrativa comum em que, independente da comunidade simbólica em que é construída, pode ser compartilhada entre os sujeitos e, assim, produzir um significado cultural partilhado.

Não há como discutir sobre a alimentação das crianças na escola de Educação Infantil sem, antes, dar ênfase ao cotidiano educativo. Por entre as variadas experiências que as crianças vivenciam em sua jornada na escola, o alimentar-se pode acabar se comprimindo entre outras atividades que equivocadamente são consideradas “mais importantes”. Por este motivo, olhar a integralidade do cotidiano é chave para entender, de forma consistente e intencional, porque é tão importante refletir sobre as práticas alimentares vivenciadas pelas crianças na escola, ainda mais nas creches e pré-escolas, em que elas estão iniciando sua compreensão do mundo e inserindo-se nele por meio da compreensão de si (Fochi, 2023b).

Desta forma, após formular colaborativamente a macrocategoria *Narrativas pedagógicas do comer na escola*, sigo para uma espécie de compartimentação deste fenômeno. O objetivo não é isolar os elementos constituintes do fenômeno macro, mas criar saliências que permitam um olhar mais aprofundado em cada um deles. Uma narrativa, que é o que está sendo analisado nesta pesquisa, possui uma composição hermenêutica (Bruner, 2001), isto é, ela é composta por uma variedade de sentidos e interpretações, e para entender a narrativa como um todo e sua variedade interpretativa, é necessário olhar as parcelas que a compõem. Trata-se, portanto, de reconhecermos que “[...] por estarmos lidando com o significado, com a extração de sentido, em que as expressões só fazem sentido ou não em relação às outras, as leituras de expressões parciais dependem das leituras de outras e, no final, do todo” (Taylor, 1979, p. 28 *apud* Bruner, 2001, p. 132).

Ao desenvolver e escrever esta pesquisa, como uma professora de Educação Infantil que quer colaborar com pesquisadoras e também com outras professoras, um dos propósitos acaba sendo partilhar o que há de mais honesto e bonito na escola de Educação Infantil, até mesmo por entender que a pedagogia é este campo de conhecimento que está sempre em movimento (Fochi, 2019), se alimentando da vida que irrompe dos processos, relações e descobertas que acontecem no cotidiano educativo de crianças e adultos.

Assim, acredito que construir um caminho analítico e reflexivo pautada em narrativas, produzidas por crianças e adultos que vivem diariamente as riquezas e desafios dos processos educativos da Educação Infantil, seja uma boa maneira de convidar à discutir, pensar, problematizar, indagar e transformar as práticas pedagógicas voltadas aos momentos de alimentação, até porque “[...] histórias conectam as pessoas umas com as outras, na medida em que fomentam a capacidade de empatia. Elas criam comunidade” (Han, 2023, p. 15). Empatia e

comunidade são prerrogativas importantes quando se trabalha com educação, porque indicam caminhos de produção de conhecimento comprometidos com a escuta dos sujeitos, com uma ética do cuidado e com a partilha de sentidos.

5.1 CRIANÇA-COMIDA-ADULTO: O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS ALIMENTARES

Neste subcapítulo, será olhado para a relação triádica tendo como ponto de partida a ação da criança em suas experiências alimentares na escola. Quando eu estava em processo de produção dos dados empíricos desta investigação (talvez até antes), eu tinha uma intuição, também a partir do que eu vivia com as crianças diariamente na escola, que algo surgiria em relação aos modos da criança atuar nos momentos de alimentação, o que depois entendi que trata do conceito de agência da criança. Ao familiarizar-me com os dados e refinar-los por meio da codificação, começaram a surgir códigos como “interesse em participar”, “ação da criança”, “concentração”, “autonomia”, “desenvolvimento de autoconhecimento”, e outros, mas todos desaguarão no mar do conceito de agência porque ele abraça esta complexidade do pensamento infantil ao se deparar com um desafio ou com uma novidade que lhe desperta o desejo em descobrir. E descobrir, neste caso, não é ter depositado em si uma informação sobre o mundo que deva ser interiorizada, mas sim agir no mundo, intervindo nele e, nesta vivência, construindo para si uma realidade.

Por isso, *agência* será o campo teórico e reflexivo na qual inauguro as discussões em torno do protagonismo das crianças nas práticas alimentares diversas que permeiam o cotidiano da escola de Educação Infantil pesquisada. Ele também será a base para entender outros núcleos constitutivos da alimentação na Educação Infantil, tais como a participação, a ritualização e as microtransições.

5.1.1 A agência da criança nas práticas alimentares

O conceito de *agência* segundo Bruner (2001) trata de “[...] assumir mais controle de sua própria atividade mental [...]” (Bruner, 2001, p. 89). Este autor fala em um tempo em que a superação do empirismo e do racionalismo estava em processamento, duas tradições de pensamento que não davam espaço para a agência ativa em companhia, ou por considerar o

sujeito aprendente como vazio, cujo ensinante deveria depositar conhecimentos, ou ainda na concepção de aprendizagem como uma experiência solitária.

Bruner (2001, p. 94) aponta para um outro lugar, em que a aprendizagem se dá em um nível de auto-atividade compartilhada, ou seja, em que se “[...] reconhece o sujeito como ator, se considera que a mente é proativa, orientada para os problemas, concentrada na atenção, seletiva, construcional e intencional”. Além disso, Bruner (2001, p. 94) propõe que, junto à noção de agência está a dimensão da colaboração, “[...] pois a mente ativa não só é ativa por natureza, mas também busca o diálogo e o discurso com outras mentes, também ativas. E é por meio deste processo discursivo e de diálogo que passamos a conhecer o Outro e seus pontos de vista, suas histórias”.

Trazendo o conceito de agência para o contexto da Educação Infantil, Heming (2024, p. 60-61) sugere que “[...] o cotidiano pedagógico da Educação Infantil, ao oferecer as condições necessárias que dialoguem com o modo de as crianças estarem no mundo, tende a tornar-se um espaço privilegiado para a agência, tanto num sentido singular quanto coletivo”. A autora salienta que este agir da criança não é sinônimo de fabricar, no sentido de uma ação que tem por finalidade um resultado previamente definido. Agir, firmado numa visão construtivista do conceito, é vinculado com o “[...] processo de formação humana e com a educação como processo civilizatório, pois é agindo que as crianças constituem suas identidades [...]” (Heming, 2024, p. 61).

Agora, trazendo para ainda mais perto das discussões que serão levantadas neste subcapítulo, apresento uma narrativa que evidencia o desejo por agir ativamente perante os acontecimentos da vida.

Narrativa nº 2 - Lara e a travessa de carne

06 de maio:

Hoje, no momento do almoço, as crianças passaram a receber um prato servido com arroz e feijão, e puderam servir-se de carne apenas quem queria. Uma travessa de carne ficou no meio da mesa e, à medida que recebiam seu arroz com feijão, serviam-se ou não de carne (e batata doce, que também ficou disponível no centro da mesa junto com a salada de alface). Depois de dois meses recebendo um prato “completo”, sem poder escolher o que servir, mas sim, podendo escolher o que comer, as crianças expressaram de diferentes maneiras o prazer de alcançar este nível de autonomia frente à própria alimentação. Uma destas expressões veio de Lara, que pediu para Théo Paim alcançar a carne para servir-se. O colega lhe alcançou e ela serviu:

- Um, dois... (Lara servindo colheradas de carne).
 - Lara, acho que já está bom (professora-pesquisadora).
 - Não profe, eu quero servir três (Lara).
 - Mas já tem bastante no teu prato (professora-pesquisadora).
 - Deixa eu servir três (Lara).
 - Então deixa eu segurar aqui a travessa, para ela não cair (coloco uma mão na travessa, quando vejo que ela está mais próxima da ponta da mesa).
 - Não precisa profe, não vai cair. Tira a mão, por favor (Lara).
 Lara serve mais uma colherada, segurando a travessa com a outra mão. Colocando esta colherada no prato, diz para mim:
 - E três! Agora pode pegar (Lara).
Por que a criança sente a aspiração em fazer coisas para si mesma sozinha?

Fonte: excerto do diário de campo

Eu me lembro exatamente da sensação que tive e das percepções que despertaram em mim com a vivência narrada acima. Eu lembro de olhar para Lara e sorrir quando ela me diz “E três! Agora pode pegar”, me autorizando a intervir no que ela estava fazendo. Eu lembro de, logo após o acontecimento, ter me questionado “por que não queria deixá-la servir três colheradas de carne?”. As respostas óbvias me vieram à mente: não queria que ela desperdiçasse comida, sei que ela não costuma comer muito, queria auxiliá-la a entender qual a quantidade ideal para se servir, enfim, queria ajudá-la. Para mim, a mensagem mais bonita e potente desta narrativa é que Lara me comunicou de modo efetivo que não precisava da ajuda que eu estava disposta a dar naquele momento.

Essa dualidade de interpretações do ocorrido - isto é, de como eu interpreto a ação de Lara e como ela interpreta a minha - evidencia que o que entra em confronto são os significados produzidos por mim durante a intervenção na ação de Lara, bem como os significados que ela concebeu a partir do seu ponto de vista e da sua necessidade naquele momento, que era fazer algo por si própria, seja em níveis de ação (segurar a travessa com uma mão, segurar a colher com a outra e realizar o difícil movimento de transportar a comida da travessa para o seu prato), quanto em relação à decisão, ao gerenciamento das próprias noções de fome e saciedade (servir três colheradas de carne, não duas, porque gosta de carne ou estava com fome e queria uma quantidade específica de comida).

A narrativa acima exposta possui um teor de *negociabilidade inerente* (Bruner, 2001), pois nela, Lara e eu negociamos a verdade que compõe o significado do acontecimento para cada uma de nós. Nesta negociação, ambas procuramos expor nossa visão daquele acontecimento, ao passo que vamos convencendo nossa ação até encontrarmos uma postura concordante: Lara à

frente de sua atuação, eu cedendo à ela este protagonismo. Para entender melhor, vamos subdividir a reflexão em duas partes. Vou começar focando na versão da Lara.

Kishimoto (2007), inspirada na teoria bruneriana, dispõe que a aprendizagem, quando elaborada por meio da descoberta, é um processo de metacognição, na qual a criança pensa sobre seu próprio pensamento. A autora utiliza a brincadeira de esconde-esconde (*peekaboo*) como exemplo para esta concepção: ao identificar como a brincadeira acontece (a ação do adulto em tampar o rosto e para desaparecer, e logo depois destampar o rosto para reaparecer expressando certa euforia), o bebê “[...] debruça-se sobre seu próprio pensamento a fim de ver como utilizar a fralda para cobrir o rosto da mãe [...]. Essa prática, de intersubjetividade, em interações partilhadas com o adulto, de refletir sobre seu pensamento é o que gera a descoberta” (Kishimoto, 2007, p. 265).

Suspeito que Lara, ao reivindicar uma ação ativa e autônoma diante da atitude de servir-se sozinha no almoço, estava neste processo de metacognição semelhante ao esconde-esconde, pensando sobre seu próprio pensamento de que conseguiria sim segurar a travessa com uma mão, servir-se com a outra e ainda ter a autorresponsabilidade de servir-se com a quantidade que julgava adequada. Além disso, considerando que a criança possui uma capacidade de intersubjetividade, em que identifica as intenções do outro (Bruner, 1983 *apud* Kishimoto, 2007), Lara presumiu a minha intenção ao intervir no que ela estava tentando fazer sozinha, e me comunicou que, independente disso, queria ter o domínio da ação e da elaboração mental de servir-se em uma refeição.

Mas o que leva Lara a ter este desejo e essa impulsão por querer fazer sozinha? De acordo com Erikson (1971), o humano passa por um estágio de desenvolvimento psicossocial em que há um grande ímpeto pela iniciativa, perto dos três anos de idade, que acontece após a criança entender-se como um indivíduo separado de seus cuidadores, passando assim a adotar cada vez mais a auto-atividade. Nas palavras do autor:

Há em toda criança, em cada etapa, um novo milagre de desabrochamento vigoroso que constitui uma nova esperança e uma nova responsabilidade para todos. Esse é o sentido e a qualidade intrínseca da iniciativa. Os critérios para todos esses sentidos e qualidades são os mesmos: uma crise mais ou menos povoada por hesitações e temores se desfaz porque a criança parece subitamente "se fundir", pessoa e corpo. Mostra-se "mais ela mesma", mais terna, desimpedida, e mais arguta em seu raciocínio, mais estimulada e estimulante. Está em plena posse de um excedente de energia que lhe permite esquecer rapidamente os fracassos e se avizinhar do que parece desejável (ainda que pareça incerto e até perigoso) com um endereço invariável e mais preciso. A iniciativa soma à autonomia a capacidade de empreender, de planejar e de "atacar" uma tarefa pelo gosto de ser ativo e de estar em movimento, enquanto anteriormente a obstinação muito

frequentemente inspirava atos de rebeldia ou pelo menos de independência declarada (Erikson, 1971, p. 234-235)

Entretanto, esse “gosto de ser ativo” depende da construção da autoestima que a criança elabora desde o seu nascimento. A autoestima é uma condensação de outras duas dimensões metacognitivas: o autoconceito, que é a percepção da criança sobre quem ela é a partir de como o outro (cuidadores, em especial) refletem essa identidade; e a autoimagem, que é a percepção da criança sobre o que ela consegue fazer na realidade ao qual ela vive e se desenvolve (Gonzalez-Mena, Eyer, 2014). De forma mais explícita:

Crianças muito novas precisam de relações seguras (com outras pessoas) e de oportunidades para ativamente explorarem o mundo (por si mesmas). Quando o autoconceito é positivo e confiante, a autoimagem é vívida e ativa, e as crianças experimentam a vida como receptiva e cheia de significados. Esse é o início do desenvolvimento da autoestima (Gonzalez-Mena, Eyer, 2014, p. 245).

Eu trago essa concepção de autoconceito e autoimagem para subsidiar a ideia de agência da criança inspirada na narrativa de Lara. A criança age frente a um desafio imposto para ela pelas situações do cotidiano tendo como pano de fundo seu autoconceito e autoimagem. Lara só “dá conta” de servir-se e de “bancar” o próprio desejo em realizar essa ação sozinha porque ela entende-se como um sujeito capaz, e utiliza de alguns artifícios mentais para dar corpo à essa capacidade: a concentração no trajeto da colher com a comida, a observação atenta do próprio movimento, o exercício da destreza de fazer duas coisas diferentes com as duas mãos, e até mesmo a confiança em si mesma, o crédito que dá à própria competência, tudo isso somado à uma interação social (comigo) permeada pela negociação de significados daquela ação.

Após este percurso reflexivo na versão da Lara em relação ao acontecimento narrado (narrativa 2), vou seguir com uma problematização da minha versão. Para isso, é importante iniciar afirmando que “[...] a agência da criança pressupõe primeiro a agência do professor” (Heming, 2024, p. 64), o que sugere que há uma vasta gama de desfechos possíveis para o acontecimento entre Lara e eu, e muitos deles dependiam do modo como eu me portaria diante da ação dela.

Mais profundamente, Heming (2024, p. 64) descreve que a agência da criança “[...] depende e demanda uma ação intencional e interessada do adulto que oferece, por meio de suas práticas pedagógicas e da organização do cotidiano educativo, as condições necessárias para que isso aconteça”. Antes mesmo do acontecimento narrado, entendo que a disposição de um refratário transparente com a proteína do dia no centro da mesa é uma destas “ações

intencionais” que integram a “organização do cotidiano educativo” e dão às crianças a oportunidade de olhar o alimento, identificá-lo, escolher se quer comê-lo ou não e, se sim, servi-lo em seu prato. Este processamento de ações conduzem à agência da criança e seu poder de atuação nas vivências alimentares.

Doravante à este fato contextual do acontecimento, vem a minúcia da interação adulto e criança nas situações alimentares: recuar para que a criança possa assumir o agenciamento das próprias ações e decisões. Essa é a minha interpretação da troca entre Lara e eu, na qual a menina solicita que eu me abstenha para que ela tenha a oportunidade de viver aquele momento de maneira autônoma. Ela precisou fazer isso duas vezes, primeiro quando eu intervenho na quantidade de comida que ela estava a servir, depois no momento em que eu insisto em ter o controle da situação segurando a travessa quando, na verdade, ela tinha total domínio dos seus gestos e do seu desejo.

Por estar falando da minha postura naquele momento - e não analisando outro profissional e sua prática pedagógica - sinto-me à vontade para expressar que foi difícil para mim aceitar o fato de que Lara já não precisava mais da minha ajuda tanto quanto no início do ano letivo, ou mesmo de quando era bebê e eu era sua professora também. Penso inclusive que, por eu ainda estar construindo junto das crianças uma experiência alimentar para o almoço mais participativa para elas, estava naquele momento (6 de maio) no processo de assimilação entre o que eu estava oportunizando - que as crianças tenham mais agência sobre seu modo de alimentar-se na escola - com o que elas estavam efetivamente desenvolvendo - elevando seu nível de autoestima e usufruindo disso para constituir-se como sujeitos autônomos.

Satisfaço-me em assumir que este acontecimento com Lara foi o que me mobilizou a esperar das crianças aquilo que eu estava ofertando à elas. Naquela situação pontual, mas cheia de significados, eu visualizei sob um parâmetro vívido que “[...] quando as crianças tiverem a oportunidade de atuar como protagonistas ativas perante as condições criadas pelo adulto, o que se entende por ‘conteúdo’ não precisa ser a elas ensinado, pois haverá de ser uma consequência do próprio processo de aprendizagem” (Fortunati, 2019 *apud* Heming, 2024, p. 89). Esta é uma bandeira que ergo desde que comecei a me debruçar sobre a alimentação na Educação Infantil, de que ela não é um conteúdo “disciplinar”, e sim um conteúdo da vida que, por sua essência, já sustenta a experiência com a comida como patrimônio sócio-histórico, como memória social,

bem como uma circunstância para inserir-se na cultura e conhecer a si mesmo como sujeito único.

5.1.2 A participação como direito das crianças na Educação Infantil

Narrativa nº 3 - A mesa do café da manhã

18 de abril:

Ao nos encaminharmos para o café da manhã no refeitório, eu e mais sete crianças, Cecília sai em disparada até nossa mesa, mas retorna afobada:

- Profe, vem aqui, olha! Não tem! (Cecília).

Me dei conta que ela falava da ausência da toalha de mesa, que normalmente já está estendida quando chegamos para o café da manhã. Então, buscamos a toalha na lavanderia e convidei as crianças, que já estavam sentadas à mesa, para estendê-la. Elas me ajudaram, cada uma pegando um pedaço para esticar e prender (a toalha é com elástico).

Comecei o processo, que já é habitual das crianças e para mim, de organizar a refeição. Lucca vem ao meu encontro e pergunta:

- Profe, posso te ajudar? (Lucca).

- Pode. Alcança os pratos para os amigos, um de cada vez (professora-pesquisadora).

Fui dando à ele um prato por vez, e ele foi levando até os colegas. Logo depois, Isaac me diz:

- Eu também quero ajudar (Isaac).

- Então você leva as canecas, pode ser? (professora-pesquisadora).

O mesmo procedimento é feito com ele, agora com as canecas. Coloco os alimentos no centro da mesa, as crianças vão se servindo e Liz comenta:

- Mas eu nem ajudei, profe (Liz).

- É verdade. Vamos fazer assim, depois que todos terminarem você me ajuda a arrumar a mesa, pode ser? (professora-pesquisadora).

- Pode (Liz).

Tomamos o café. As crianças, uma por uma, foram indo se lavar e brincar no pátio. Liz ficou e me lembrou:

- Eu vou arrumar agora, né profe? (Liz)

- Isso (professora-pesquisadora).

Liz logo foi recolhendo as canecas sujas e colocando na bacia destinada à isso. Eu fui recolhendo os pratos. Quando ela começou a retirar os alimentos, alertei-a:

- Esse você deixa aqui, Liz, pois tem amigos que ainda não tomaram café (professora-pesquisadora).

Neste momento, me ausentei para ajudar uma criança no banheiro. Quando voltei, Liz havia distribuído os pratos e as canecas na mesa, bem como deixado os alimentos no centro da mesa. Com um sorriso de satisfação, ela me diz:

- Eu arrumei para os outros amigos, agora já fica prontinho para eles comerem (Liz).

Acenei para ela, também sorridente.

Qual é o limiar da participação das crianças nas ações relativas ao comer?

Fonte: excerto do diário de campo

A narrativa exposta acima é uma daquelas que avivam em mim algumas indagações: o que é participação na escola de Educação Infantil? Como garantir a participação efetiva das crianças nas vivências diversas do cotidiano da escola? Por que participar dos momentos de alimentação, em especial, é importante para a sua constituição enquanto sujeito?

A união entre o conceito de agência e a concepção de participação na Educação Infantil pode ser concebida pelas discussões promovidas por Oliveira-Formosinho (2007, p. 27), que articula os dois pontos ao explicar que uma pedagogia participativa pressupõe a criança como “[...] uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”. Sendo assim, ao se conjecturar que “todas as pessoas têm agência” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27), o processo educativo é conduzido à lógica da participação sob uma perspectiva comunitária, cujo garantidor da participação é o senso de pertencimento que os sujeitos desenvolvem ao se relacionarem uns com os outros e com o contexto educativo.

Eu inicio as reflexões deste subcapítulo articulando agência e participação porque, quando Liz me fala “mas eu nem ajudei, profe”, exprimindo seu desejo por participar daquele momento inédito para as crianças (arrumar a mesa do café da manhã), me traz algumas pistas sobre como a criança, quando tem dimensão da própria competência e identifica uma margem para o agenciamento de si, vai reivindicando seu espaço de atuação e evidenciando que quer fazer parte daquilo que compete à própria experiência no mundo, que neste caso era uma refeição.

Outra pista é a fala de Lucca, e para entendê-la, vou explicar: até aquele momento, as crianças chegavam ao refeitório para o café da manhã com a toalha de mesa já estendida (quem o fazia é o profissional de limpeza da escola), e depois eu costumava assumir todo o processo de organização dos utensílios e alimentos. O acaso de que naquele dia a mesa estava sem a toalha levou ao movimento daquele grupo de procurá-la e depois colocá-la na mesa. Talvez isso tenha despertado em Lucca um desejo por participar de outras atitudes relativas à organização do momento de refeição, que até então eram realizadas por um adulto. Então o pedido dele (“profe, posso te ajudar?”) indica à um dar-se conta de que se ele pode estender a toalha, também pode organizar os pratos e ser um partícipe atuante daquela experiência cotidiana, e não apenas um receptor, que permanece passivo aguardando que as coisas sejam feitas. A iniciativa de Lucca leva à iniciativa de Isaac, que também se oferece para ajudar, e logo depois de Liz.

A participação efetiva das crianças nas situações alimentares se consolida quando a escola reconhece o ato de participar como um direito delas em todas as vivências cotidianas (Oliveira-Formosinho, 2007) e, como consequência, repensa a dinâmica relacional entre adulto,

criança e conhecimento, compreendendo que participar implica necessariamente dividir o poder e reposicionar adultos e crianças no processo educativo (Fochi, 2019).

Inclusive, Oliveira-Formosinho (2007, p. 22) traz um importante alerta de que “[...] a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação”. Todos estes verbos (sustentar, promover, facilitar e celebrar) me remetem a seguinte narrativa:

Narrativa nº 4 - Como pegar um pedaço de bolo

03 de julho:

[...]



Noah explica para os colegas como pegar o bolo na bacia: primeiro ele tenta com o pegador, coloca-o perto do bolo, aperta-o, mas não consegue fugar o bolo.

- É mais difícil que servir leite, Lara (Noah).

Então, ele pega o bolo com uma mão e coloca-o no pegador, concentrando-se para apertá-lo o suficiente para que o bolo fique preso. Quando consegue, ele coloca o bolo no prato, ergue-o com a mão e comemora:

- Consegui pegar o meu bolinho! (Noah).

Que aprendizagens estão imersas nas ações relativas ao comer? Se trata apenas de aprender sobre “alimentação saudável”?

Fonte: excerto do diário de campo

A participação de Noah é *sustentada* por toda uma pedagogia desenvolvida na escola em que participar é ponto de partida e o caminho experiencial que as crianças vivenciam cotidianamente. Para sustentar a participação de Noah no café da manhã, é necessário um movimento amplo de organização do cotidiano educativo, que emerge de uma linearidade do trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais da instituição.

Esta linearidade do trabalho é o que eu acredito que *facilita* a participação ativa de Noah no café da manhã, como por exemplo o fato dos profissionais da cozinha enviarem o pegador para que cada criança se sirva do alimento, uma ação que foi dialogada entre professoras e gestoras da escola como uma estratégia para fomentar a autonomia das crianças frente às situações alimentares.

A *promoção* da participação do Noah (e de todas as crianças) vêm das condições que o adulto cria para que a criança protagonize movimentos simples das situações alimentares, com tempo, sem intervenções desnecessárias (diferente da minha experiência com Lara na narrativa nº 2), podendo prestar atenção nos gestos realizados para executar determinada ação, produzindo sentido sobre aquilo que está vivendo.

A última fotografia da narrativa é a materialização do *celebrar* a participação: Noah sorri e ergue seu pedaço de bolo, realmente enaltecendo a sua conquista. Penso que o próprio fato de documentar este processo bonito de Noah é uma maneira de celebrar que ele pode participar desta vivência de modo concreto, com presença e com autonomia.

Além disso, acolho o conceito de *apropriação participatória* de Rogoff (1998) para aprofundar o debate sobre a participação ativa das crianças nas experiências alimentares, por meio da narrativa de Noah (nº 4). Apropriação participatória significa que, "[...] através da participação, as pessoas se modificam e no processo se tornam preparadas para fazer parte de atividades similares subsequentes [...]. Portanto, participação é por si só o processo de apropriação" (Rogoff, 1998, p. 132). Tal concepção é um dos alicerces pela qual a autora entende o desenvolvimento infantil, pois alega que participando de uma situação por intermédio da própria ação, no contato com o outro e/ou com o objeto de conhecimento, a criança elabora uma base de conhecimento que contribuirá para uma próxima situação. Por isso também, na apropriação participatória, há uma temporalidade implícita em que presente, passado e futuro estão imbricados em uma única ação, ou seja, "[...] qualquer acontecimento no presente é uma

extensão de acontecimentos prévios e é direcionado a objetivos que ainda não foram alcançados" (Rogoff, 1998, p. 135).

Este conceito faz sentido ao olhar para a ação de Noah e assimilar que todos os dias as crianças da turma têm a possibilidade de fazer uso dos utensílios dispostos para servirem-se sozinhos no café da manhã. Logo, Noah aciona os saberes previamente elaborados nos dias anteriores, concentrando-se no movimento e na força da mão, o efeito deste movimento e força no objeto, e a mobilização do objeto (pegador) até o bolo. Além destes aspectos operacionais, há a face do pertencimento àquela situação alimentar, que é engendrado por meio da participação ativa.

É importante identificar que Noah elabora uma estratégia alternativa para servir-se de bolo, pois o desafio de manipular o pegador talvez estivesse atravessando a sua fome, ou sua interpretação de "servir-se" extrapola a internalização de uma norma social e segue para uma visão mais ampliada de possibilidades. Esta perspectiva traz à tona a proposição de Rogoff (1998, p. 134), quando esta explica que "[...] a participação envolve esforços criativos para entender e contribuir com a atividade social, a qual por sua própria natureza envolve a conexão entre várias formas de entender uma situação". Assim, Noah pode objetivar que, nos próximos cafés da manhã, irá fazer novas tentativas quanto ao servir-se com o pegador de modo convencional, ou ainda inventar outros jeitos igualmente eficientes que nascerão da sua ação autônoma.

Ainda, existe a prerrogativa da coletividade imbricada à participação, ao qual Oliveira-Formosinho (2007) constantemente salienta em seus debates sobre a pedagogia participativa. A autora afirma que este modo de fazer pedagogia deve atentar-se tanto às experiências individuais quanto coletivas das crianças ao participarem dos próprios processos de aprendizagem. Isto é, "[...] deve certificar-se de que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autônomo, com a expressão e iniciativa próprias" (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27).

Participar de uma vivência alimentar é consequentemente uma experiência coletiva, porque comer é um fenômeno social. Na próxima narrativa, é possível visualizar esta concepção:

Narrativa nº 5 - A receita de bolo



22 de julho:
[...]
As crianças revezavam o momento de mexer a massa, algo que eles estavam com dificuldade, pois a massa era densa e a bacia muito funda. Heitor tem uma ideia:
- É melhor todo mundo ajudar. Segura a bacia Lara, bem forte, pra ela não balançar (Heitor).
- Eu também vou mexer desse ladinho aqui (Ben-hur).
Eles se organizam e assim, conseguem misturar os ingredientes. Uma ideia muito melhor do que individualizar a ação.

Fonte: excerto do diário de campo

Inspirada na teoria de John Dewey⁶⁴, Pinazza (2007, p. 83) explica que “[...] a condição favorável para uma comunidade é aquela em que os desejos, as vontades e os interesses pessoais, valorizados no âmbito das trocas grupais, cedem espaço àqueles defendidos pelo grupo [...]”. Logo, a participação vinculada à racionalidade comunitária é um dos fatores que alavancam a promoção de uma educação democrática, na qual as individualidades são conjunturadas para gerar uma experiência de aprendizagem coletiva sem desvalorizar aquilo que é intrínseco de cada sujeito. Através desta reflexão sobre participação e comunidade, abro o debate do tópico a seguir, que tratará da ritualização da alimentação.

5.1.3 Os rituais alimentares como garantia da participação

As crianças constantemente solicitam um espaço para protagonizar as situações cotidianas. Nos momentos de alimentação, essa busca pela participação alcança uma relevância própria, pois adentram uma outra dimensão da experiência no mundo, que é a constituição do ritual como o modo de inscrever-se na cultura ao qual faz parte.

Se a participação nos momentos de alimentação se concretiza quando a criança encontra um tempo-espaço para atuar, são justamente os rituais alimentares que oferecem a estrutura necessária para que esta autoria da criança possa ser efetiva para si e para a vida comunitária.

⁶⁴ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano que, ainda que não tenha escrito diretamente à educação de crianças, promoveu amplos diálogos sobre educação e democracia, currículo, filosofia da educação, experiência, aprendizagem, dentre muitos outros objetos de estudo da pedagogia (Pinazza, 2007).

Narrativa nº 6 - Aprender

11 de julho:

Para arrumar a mesa do café da manhã hoje, Théo Rodrigues, Heitor e Isaac pediram para participar, os dois últimos aos quais ainda não haviam vivenciado este momento. Como bem Heitor disse quando o cozinheiro Matheus deixou a bacia de louça e comida na mesa:

- Eu nunca nem fui arrumar a mesa, como é que vou aprender daí? (Heitor)
[...]

Fonte: excerto do diário de campo

Nos rituais, a organização do espaço, dos utensílios, a disposição dos gestos e dinâmicas, não são ações operacionais vazias, mas um modo compartilhado de construir significado sobre o comer e a comida. Logo, quando Heitor reivindica sua atuação na organização do café da manhã, não está apenas pedindo para ajudar o adulto, mas está se inserindo em um ritmo coletivo, culturalmente perpetuado, tomando parte na construção de uma prática social que é o ritual de organização da refeição. Ele está apropriando-se daquilo que diz respeito à sua existência nesta gama de fenômenos que acontecem ao seu redor.

Entendo que a ritualidade abre espaço para a participação das crianças e pode se concretizar como uma das maneiras delas intervirem no mundo. Assim, a vida cotidiana deixa de ser uma automatização de ações para ser um território de pertencimento, onde as crianças transformam um acontecimento ordinário - colocar uma toalha de mesa para deixá-la mais bonita, contribuir com o grupo distribuindo os utensílios, arrumar a mesa para outro grupo de crianças para ficar “prontinho para eles comerem” - em um fazer que produz significados e que diz, em alguma medida, como desejam estar no mundo e uns com os outros.

Conforme Brougère (2013a, p. 11-12), a vida cotidiana “[...] implica repetições, rotinas, costumes, hábitos [...]. A vida cotidiana é também aquele conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem”. Deste modo, é possível compreender que o ritual como parte da vida cotidiana não é algo dado biologicamente, mas uma construção social na qual a criança tem o direito de tomar parte, em especial na escola, em que a dinâmica educativa deve ser estruturada para atender à forma particular das crianças habitarem e significarem o cotidiano.

No subcapítulo [2.5], eu já apresento um aparato teórico do ritual como um todo e do ritual alimentar. Para aterrorizar esta discussão na Educação Infantil, vou apresentar uma sequência narrativa que discorre pelo processo de construção do ritual da FE3 de arrumar a mesa para o

café da manhã. Antes, há dois pontos importantes que devem ser lembrados, sobre a organização do momento do café da manhã: (1) até o final do mês de abril, a turma realizava-o no refeitório, só depois passou a realizar no espaço anexo à sala; (2) logo nas primeiras semanas letivas, passamos a organizá-lo em dois pequenos grupos de até oito crianças (a turma possui 16 crianças), que participam desta refeição um na sequência do outro.

Narrativa nº 7 - Uma reflexão sobre os momentos de alimentação

Instrumento de reflexão semanal - Semana 28/04 à 02/05 (professora Débora)		
Situação	Processo reflexivo	Relançamento projetual
Cotidiano: refeições	Visto que o almoço tem sido vivenciado de modo saudável e participativo pelas diferentes crianças que compõem a turma, o olhar se estenderá para o café da manhã, pensando estes dois momentos de refeição com a mesma propositividade, como um elemento de grande importância para a jornada educativa das crianças. Tem se percebido o quanto os momentos de alimentação são situações do cotidiano que não apenas subdividem a manhã da turma (o café da manhã “separa” a brincadeira na sala e a brincadeira no pátio, o almoço “separa” a brincadeira do soninho), mas são importantes para as crianças tanto quanto momentos de brincadeira ou sessão. Essa compreensão vem da percepção de que as crianças têm compartilhado seu desejo em vivenciar as refeições com mais atividade, ou seja, de modo mais integrado, transcendendo o ato de comer automatizado para um ato de alimentar-se que está articulado ao organizar a mesa antes e depois, estar em companhia durante a refeição, trazer elementos que podem fazer parte da refeição, como as frutas do pátio para o café da manhã ou limões para temperar a salada do almoço. É certo que nem todas as crianças expressam a mesma intensidade deste desejo em fazer parte, mas aquelas que expressam, podem ser contempladas por meio de ações previamente pensadas que serão colocadas em prática com o passar do tempo.	No café da manhã: - Duas crianças serão convidadas a irem antes para o refeitório para ajudar a colocar a mesa do café. No almoço: - A carne será servida na mesa pelas próprias crianças, após receberem seu prato com arroz e feijão.

Fonte: excerto do processo documental da turma

A reflexão realizada nesta semana (de 28/04 à 02/05) é posterior à narrativa sobre a toalha de mesa (narrativa nº 3, em 18/04), e advém dela, porque nos dias subsequentes daquele ocorrido, as crianças não cessaram seu interesse em organizar o café da manhã, então decidi incorporar esta vivência ao planejamento pedagógico. Contudo, antes disso, fiz alguns convites para algumas crianças participarem deste momento, para entender como essa experiência poderia se consolidar para a turma.

Narrativa nº 8 - Arrumar e rearrumar a mesa

09 de maio:

Conforme previ no processo documental da turma, de acordo com o que fui observando de algumas crianças, que demonstraram interesse em organizar o momento do café previamente (como no relato do dia 18 de abril), convidei duas meninas, Lara e Cecília, para participar deste momento. As demais crianças permaneceram em sala brincando.

Retomando toda aquela refeição por meio do vídeo, pude identificar três micro-acontecimentos que se unem em uma linha de pensamento e ação: a participação.

Primeiro micro-acontecimento: Lara e Cecília arrumando a mesa



Cecília foi logo identificando os utensílios necessários para o café da manhã, que estavam dispostos em uma bacia ao lado da mesa. Ela e Lara iniciaram pelos pratos, ao qual eu intervi com orientações:

- Segurem firme o prato, pois ele é de cerâmica. Se cair, pode quebrar (professora-pesquisadora).
- Eu sou forte profe, olha (Cecília diz, fazendo força com os braços para cima).

As meninas foram colocando um prato à frente de cada cadeira disponível, e depois, seguiram para as canecas, realizando o mesmo processo. Terminado, convidei as meninas para que escolhessem um lugar para sentar-se para o café. Neste meio-tempo, fui até a sala e convidei mais algumas crianças para o café, que é feito em dois grupos. [...]

Terceiro micro-acontecimento: Yumy ajudando a arrumar a mesa para o outro grupo



Quando convidei as crianças que estavam na sala para tomar café, comentei com elas:

- Vocês viram que a mesa já está arrumada? Foi a Cecília e a Lara que arrumaram (professora-pesquisadora).
- E eu, profe? Quando vou ajudar? (Yumy)
- Pode ser depois que a gente comer, tá? (professora-pesquisadora)
- Tá bom (Yumy).

Quando todos terminaram, Yumy diz:

- Profe, já terminei (Yumy).
- Você pode ir lá na sala, ou você quer me ajudar a arrumar a mesa?
- Sim (Yumy).

Neste mesmo momento, Caroline também se disponibiliza e ambas retiram a louça suja e colocam na bacia. Terminando isso, eu digo à Yumy:

- Agora vamos arrumar os pratos? Você coloca os pratos? (professora-pesquisadora)
- Tá bom (Yumy).

Ela vai distribuindo os pratos, e depois explico:

- Agora você coloca uma caneca do lado de cada prato? (professora-pesquisadora)

Yumy assim o faz, e quando termina, bate as mãos, suspira e olha para a mesa posta, como quem diz “tarefa cumprida!”.

Fonte: excerto do diário de campo

Esta experiência de convidar duas à três crianças para arrumar a mesa do café da manhã se tornou diária e foi agregada à jornada das crianças na escola, conforme evidenciam os excertos abaixo do processo documental:

Narrativa nº 9 - Percurso experiencial do café da manhã da FE3

Instrumento de reflexão semanal - Semana 19/05 à 22/05 (professora Débora)		
Situação	Processo reflexivo	Relançamento projetual
Cotidiano: refeições	No café da manhã, a turma tem criado um ritual de participação na organização da mesa, participação esta que está contando cada vez menos com a intervenção do adulto. Nesta semana, foi possível identificar o quão entrosadas as crianças estão com este momento, que trata de uma prática alimentar para além do comer. No próximo slide, será contado um percurso experiencial desta vivência.	Para a próxima semana, serão mapeados novamente os modos como as crianças participam da organização do café da manhã.

Percurso experiencial do café da manhã

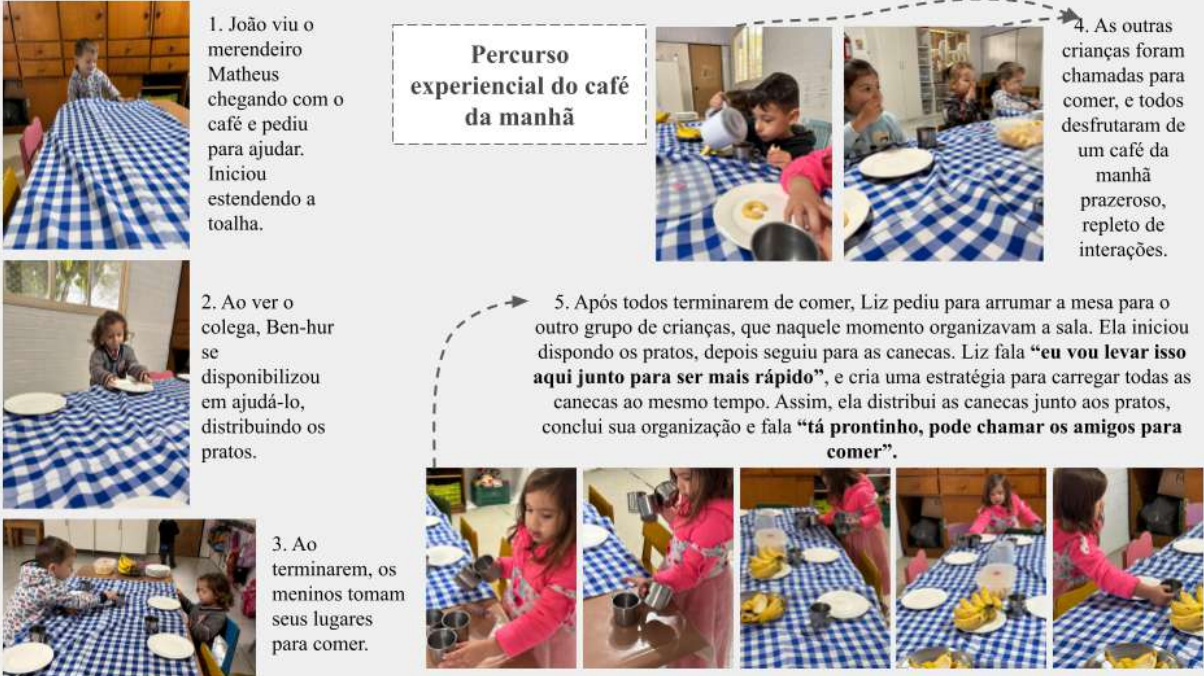
1. João viu o merendeiro Matheus chegando com o café e pediu para ajudar. Iniciou estendendo a toalha.

2. Ao ver o colega, Ben-hur se disponibilizou em ajudá-lo, distribuindo os pratos.

3. Ao terminarem, os meninos tomam seus lugares para comer.

4. As outras crianças foram chamadas para comer, e todos desfrutaram de um café da manhã prazeroso, repleto de interações.

5. Após todos terminarem de comer, Liz pediu para arrumar a mesa para o outro grupo de crianças, que naquele momento organizavam a sala. Ela iniciou dispondo os pratos, depois seguiu para as canecas. Liz fala **“eu vou levar isso aqui junto para ser mais rápido”**, e cria uma estratégia para carregar todas as canecas ao mesmo tempo. Assim, ela distribui as canecas junto aos pratos, conclui sua organização e fala **“tá prontinho, pode chamar os amigos para comer”**.



Fonte: excerto do processo documental da turma

Arrumar a mesa para o café da manhã surge de um desejo das crianças em participar, ou seja, de agenciar a própria ação perante a refeição, isso somado à uma abertura do adulto em dar a oportunidade e as condições para que esta participação se concretizasse. Mas por que esse movimento simbólico das crianças pode ser caracterizado como a construção de um ritual? Para pensar sobre isso, podemos dialogar com Barbosa (2006, p. 18) que apresenta os rituais como “[...] atos que se mantêm fiéis a certas regras sociais e que possuem um significado particular de cada cultura. São práticas que fixam regularidades, apesar de se manterem abertas a eventuais mudanças”, e são importantes porque “[...] a repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas”. Através da repetição de um mesmo processo simbólico e cultural, as crianças consolidaram um ritual alimentar para a turma.

Repetição é um termo bastante controverso ao se tratar de processos pedagógicos na Educação Infantil, porque eventualmente ele pode ser utilizado em discursos que dão margem à uma pedagogia cognitivista, que distancia o processo de aprendizagem do sujeito aprendente e do seu contexto. Na ascensão deste modo de produzir um fazer pedagógico, em que as crianças realizam atividades de memorização e repetição de conteúdos vinculados à disciplinas

curriculares, a ideia de fazer algo várias vezes da mesma forma, ou seja, de repetir, permaneceu inerte à uma prática transmissiva.

O paradoxo é que *repetir* é uma força mobilizada internamente, independente de como a professora propõe que a repetição aconteça. As condições na qual a criança vai realizar ações de repetição é o que conduz à uma aprendizagem por meio da descoberta (Bruner, 2008), ou por meio da mera reprodução de condutas e de memorização de informações.

Repetir é uma ação cognitiva pois “[...] a experiência e a repetição fortalecem padrões neurais no circuito cerebral [...]” (Gonzalez-Mena, Eyer, 2014, p. 170). Contudo, é importante não alienar a vivência da repetição à uma atividade puramente cerebral, e sim dar a oportunidade para que a criança possa repetir em seu ritmo e a partir dos significados que foi construindo por meio de suas ações. Logo, é necessário não confundir “[...] instruir com repetir. Repetição envolve sensibilidade em relação à criança e parte dela mesma; a instrução é direcionada aos adultos e às suas necessidades (não as da criança)” (Gonzalez-Mena, Eyer, 2014, p. 170).

Narrativa nº 10 - Toalhas, pratos e canecas

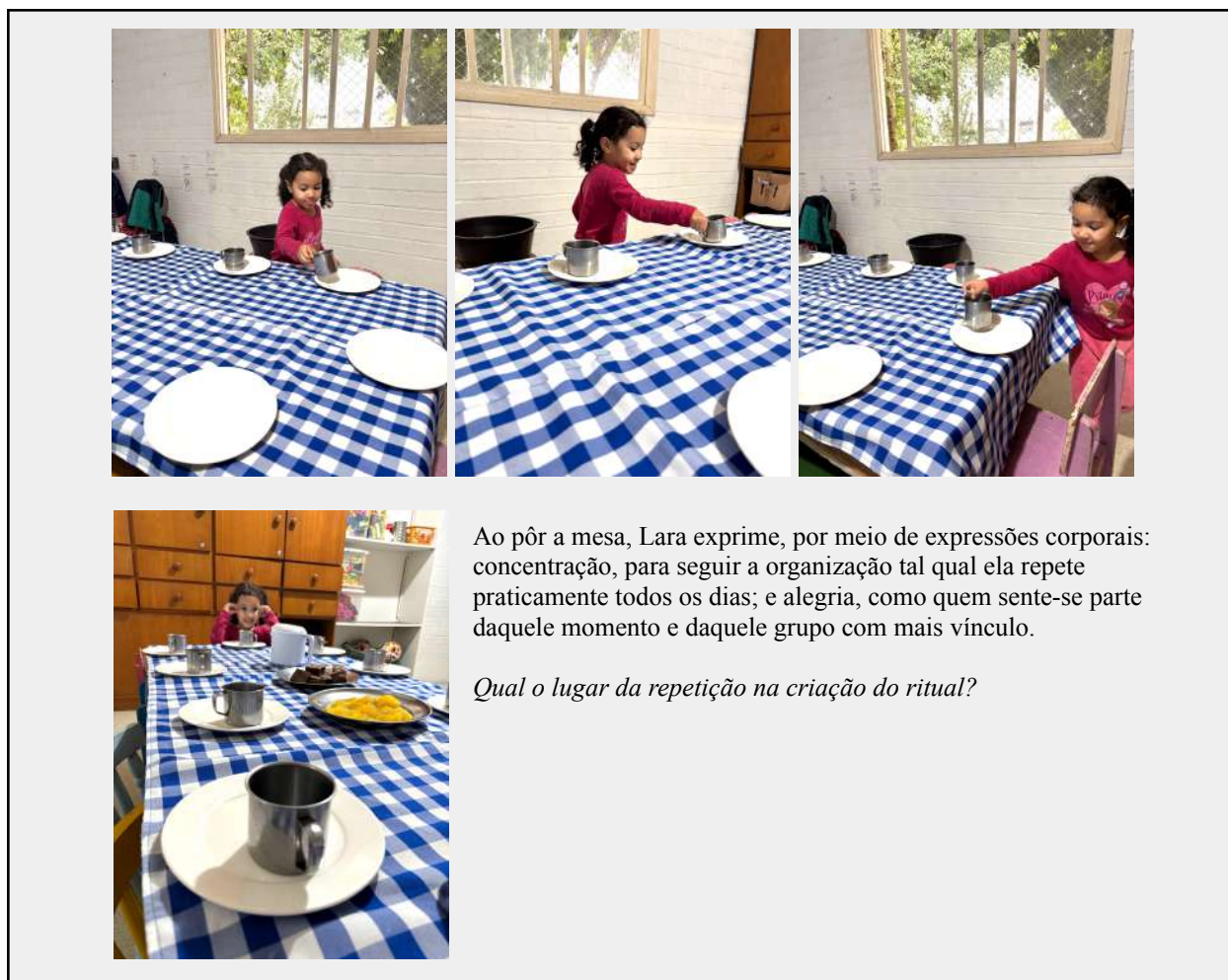
21 de maio:

Em mais uma manhã, as narrativas que mais ganham destaque nas vivências das crianças com a comida são relativas à participação na organização da refeição. E nessa manhã, novamente, Lara se convidou para pôr a mesa do café da manhã para a turma.

Lara começa pela toalha; depois pratos, espalhando-os em redor da mesa; depois canecas, fazendo um movimento de correspondência (uma caneca para cada prato). Depois de pronto, ela escolhe seu lugar. Hoje ela escolheu a ponta da mesa e disse:

- Assim eu fico perto de todos os meus amigos.





Ao pôr a mesa, Lara exprime, por meio de expressões corporais: concentração, para seguir a organização tal qual ela repete praticamente todos os dias; e alegria, como quem sente-se parte daquele momento e daquele grupo com mais vínculo.

Qual o lugar da repetição na criação do ritual?

Fonte: excerto do diário de campo

A essência do ritual é a repetição, conforme Barbosa (2006) explica e Lara expressa por meio da narrativa acima. Como complemento, trago a proposição de Martino (2021, p. 53) a respeito do que Erving Goffman aborda sobre o tema: “os rituais acontecem periodicamente [...] e devem ser repetidos de modo muito semelhante, sob pena de não ser compreendido [...]”. Han (2021, p. 20) também situa que repetir é a lógica dos rituais, é “lembrar para frente”. Sendo assim, é a periodicidade e a repetição que asseguram que o ritual mantenha sua capacidade de materializar o nosso pensamento simbólico, ainda mais das crianças, que estão compreendendo progressivamente como a vida social acontece sustentada pelos simbolismos compartilhados pelo grupo ao qual fazem parte.

Desta forma, “[...] comer, propriamente dito, só começa a ser um modo de cultivar a alma [...] quando se obedece à sua necessidade ritualística intrínseca, sua necessidade cerimonial: a refeição” (Barcellos, 2017, p. 16). As práticas alimentares suprem sua dimensão psíquica e

cultural através da ritualização da alimentação, em que os significados sobre a comida são compartilhados entre os indivíduos e a própria experiência de estar junto, repartindo a comida que é sinônimo de subsistência humana, gera uma consecução de signos, valores, afetos e saberes. É uma troca: a comida é dotada de significados que atribuímos à ela, e nós nos constituímos sujeitos através dos significados que a comida possui.

Tal argumentação se baseia em Martino (2021, p. 52), ao destacar que na sociologia do cotidiano de Goffman, o ritual possui um “habitat simbólico”, e neste lugar “[...] o sentido atribuído às coisas pode ultrapassar, em importância, os objetos em si [...]” ainda que “[...] vistos de fora, podem parecer gestos repetidos, sem utilidade pública”. Talvez, sem este enquadramento específico da narrativa de Lara (nº 10), em que desestigmatizamos o ato de repetir e o vemos como um atributo indispensável para a construção de um ritual, ler sobre a menina que coloca prato por prato em redor da mesa, depois caneca por caneca correspondente à cada prato, pode levar à uma interpretação equivocada e o uso de lentes que levam a entender a sua participação neste ritual como uma “ação mecânica”.

Entretanto, partindo da suposição de Martino (2021) sobre o sentido do ritual, atrelando-a à consideração que o autor faz a partir de Goffman de que o ritual é uma matéria-prima da ordem social, e de Han (2021) que estabelece que a sociedade dos rituais é uma sociedade dos acordos, pois é apaixonada pelas regras, podemos considerar que a ação de Lara perante o ritual alimentar de organizar a mesa do café da manhã está apoiada nesta paixão que temos em comum. Desta forma, as regras de um ritual alimentar, que surgem da sua repetição, não são uma circunscrição moral, mas um acordo coletivo firmado por meio de signos. Ainda, quando Lara assume isso como algo constitutivo da sua maneira de habitar a escola e estar no mundo, entendemos que sua paixão pela regra resulta num “[...] poder surgido de uma cerimônia, e não de uma vontade” (Han, 2021, p. 109).

Além do já exposto sobre a repetição e seu papel no ritual, é interessante olhar para este fenômeno através do conceito de *jornada educativa* elaborado em Fochi (2019). O autor explica que, etimologicamente, a origem da palavra “jornada” deriva de “*dies*” (dia, em Latim), passando por variações que designam aquilo que se realizava ao longo de um dia. Dessa mesma raiz provêm ainda palavras como “jornal” e “jornaleiro”, que preservam a referência ao que se produz no período de um dia, em um processo dúbio de ser um texto escrito todos os dias com uma estrutura fixa, mas cada dia com um conteúdo novo.

Na abordagem pedagógica do OBECI, inspirada por esta etimologia da palavra “jornada”, o termo “jornada educativa” é acolhido como uma concepção importante para conceber a organização do tempo na vivência cotidiana da escola, “[...] pois, além de falar do transcorrer de um dia, envolve também aquilo que é renovado a cada dia, mesmo na estrutura prévia e conhecida que se repete” (Fochi, 2019, p. 287). Fazendo alusão ao cotidiano de uma escola de Educação Infantil, o autor explica:

Todos os dias da semana as crianças vão para escola, tem uma mesma sala de referência com um mesmo grupo de colegas e um mesmo professor (ou mais). Chegam, lancham, brincam, almoçam, descansam, fazem outro lanche, brincam novamente e se despedem para, no próximo dia, repetir todas essas situações novamente. Essa é a linha de continuidade da jornada, que em uma certa medida, faz com que as crianças possam ir reconhecendo a estrutura do seu dia, o que as tranquiliza. No entanto, a renovação dessa repetição também gera uma abertura para que a novidade apareça (Fochi, 2019, p. 287).

No excerto acima, o autor estabelece a dimensão da repetição como o sustentáculo da jornada educativa das crianças, uma repetição que, uma vez estruturada dentro de uma organização pedagógica que respeita o tempo das crianças, torna-se um elemento que produz a segurança necessária para que elas possam viver situações inéditas.

Por fim, gostaria de pensar sobre o papel do adulto na construção do ritual alimentar, agora pelo viés do conceito de *participação guiada* de Rogoff (1993, 1998), porque mesmo que o enfoque das minhas observações das práticas alimentares da FE3 não fossem voltadas à minha atuação, existe um nível de implicação (profissional e acadêmico) que não há como ignorar. Por exemplo, olhando as gravações de vídeo realizadas, se tornou impossível não olhar para a minha postura corporal, as escolhas de palavras que fazia, meus gestos diante das crianças, até mesmo para onde minha atenção se voltava.

Seguindo, participação guiada “[...] enfatiza o envolvimento mútuo dos indivíduos e seus companheiros sociais, comunicando e coordenando seus envolvimento à medida que participam na atividade coletiva socioculturalmente estruturada” (Rogoff, 1998, p. 129). Este conceito é um bom caminho para ponderar sobre a intervenção do adulto nas experiências das crianças na Educação Infantil, pois desvia tanto de uma perspectiva não-diretiva, que abandona a criança à própria sorte e descredita o papel do adulto enquanto educador, quanto diretiva, que à visualiza como um sujeito não pensante, cujo adulto deve depositar conhecimento (Fochi, 2016).

Consigo visualizar o conceito de participação guiada quando vejo o processo de elaboração do ritual de arrumar a mesa do café vivenciado pela FE3, em que lá no início, nas primeiras narrativas que apresento sobre isso (narrativas nº 3 e nº8), as minhas intervenções eram

mais frequentes, explicando às crianças as propriedades dos objetos que interferem no modo como os manejamos, por exemplo. Mas na próxima narrativa (nº 11), eu quase não apareço nas imagens ou emito opiniões sobre o que está sendo feito, pois dentre as crianças já havia uma colaboratividade orgânica que, por si só, era mais do que suficiente para que a mesa fosse organizada tal qual o ritual criado pela turma.

Narrativa nº 11 - Arrumando a mesa pela primeira vez

11 de julho:



Os meninos (Theo Rodrigues, Heitor e Isaac) começaram tirando as cadeiras que estavam em cima da mesa, um desafio grande para eles, mas que conseguiram realizar. Theo deu uma ideia para o Heitor:

- Coloca ela no chão de lado, depois tu ergue (Theo)



Depois, Theo pega a toalha de mesa na gaveta. Nossa turma ganhou várias toalhas nas últimas semanas, então pode ser escolhido todos os dias uma diferente. Neste dia, ele escolheu a toalha de frutas, que sempre rende boas conversas.

Enquanto Isaac e Heitor distribuem os pratos, Theo indica para os colegas, que ainda não haviam participado desta experiência:

- Um de cada vez, porque é pesado o prato, e se cair o chão, quebra (Theo fala, mostrando como fazer).



Em certa altura, eu pergunto:

- Gente, não tem prato demais já na mesa? (professora-pesquisadora).

- Não, ainda precisa de mais (Isaac).

- Mas nós precisamos de oito pratos (professora-pesquisadora).

Theo começa a apontar para os pratos e diz:

- Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez! Tem dez profe! (Theo)



Os meninos seguem distribuindo as canecas e os alimentos. A organização vira um jogo: quem consegue colocar mais canecas à mesa mais rápido. Uma de cada vez, eles correm em torno da mesa para “jogar” e, no final, todos vencem.



- O que mais falta arrumar na mesa? (professora-pesquisadora).
- Mais nada, pode chamar os amigos (Theo).

Cada um toma o seu lugar: Heitor e Isaac sentam-se lado a lado, pois gostam da companhia um do outro; Theo senta-se mais perto do leite com chocolate, que aprecia bastante.

Fonte: excerto do diário de campo

Tanto nas primeiras experiências do ritual em questão, em que acentuo minha inferência na ação das crianças, quanto naqueles que se sucedem no decorrer do semestre (e de todo o ano letivo) em que preciso cada vez intervir menos, há uma negociação entre eu e as crianças no que tange aos nossos papéis, responsabilidades e atitudes, que geram uma série de “[...] compromissos e combinações interpessoais à medida que se ajustam nos processos socioculturais [...]” (Rogoff, 1998, p. 129).

Desta forma, não se trata de conduzir toda a construção do ritual alimentar, limitando a atuação da criança, colocando-a no processo educativo como receptora (dos alimentos, dos utensílios, dos saberes, dos modos de agir...) e interpelando o comer como uma vivência individual. De igual forma, não se trata de depositar na criança toda a responsabilidade de organizar o momento de refeição, em nome do fazer “do seu jeitinho” e, eventualmente, condicioná-la à perda de significados importantes que são compartilhados entre as gerações. A

lógica é de coparticipação, na qual adultos e crianças comungam entre si os significados, as percepções, os afetos e os saberes que permeiam as vivências alimentares de inúmeras ordens, especialmente dos rituais alimentares que são distintivamente um mecanismo social de perpetuar a cultura de uma comunidade.

A alimentação das crianças na escola de Educação Infantil, como parte da vida cotidiana, se torna uma prática social, simbólica e cultural quando encarada pela óptica dos rituais. Eles garantem alguns aspectos importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tais como a repetição, a imitação, a participação e o agenciamento de si. Isso não significa que devemos conceber a alimentação como experiência rotineira, aborrecida por um tempo vago, curto, ou por uma ação estéril, que não se situa na cultura ao qual faz parte. Ao contrário, quando falo em tais aspectos, refiro-me a ação ritmada, com fluxo, em que a criança tem a oportunidade de criar conexões, sentir-se segura e pertencente neste lugar que está lhe acolhendo.

Por fim, trago a bonita colocação de Barcellos (2017) de que organizar a mesa é vesti-la de cotidiano, e em uma realidade educativa como esta que está sendo explorada aqui, em que a vida cotidiana é a base para os processos de aprendizagem das crianças e da prática pedagógica dos adultos, construir um ritual de organizar a mesa do café da manhã de modo participativo é reconhecer que, nos pequenos gestos, os rituais alimentares sustentam a participação de crianças e adultos no processo educativo, bordando no cotidiano o que há de mais singelo e, ao mesmo tempo, mais fundamental no que tange à formação humana.

5.1.4 A primeira infância como um tempo de iniciações: experiências de microtransições alimentares da FE3

As crianças, em suas formas de se inserir na cultura e procurando entendê-la, estão frequentemente vivenciando iniciações, isto é, fazendo algo pela primeira vez que, sob um olhar adultizado, podem parecer situações irrelevantes, mas para as crianças que são sujeitos recém-chegados no mundo, são processos de grande complexidade e importância.

Essas iniciações são nomeadas pela RME-NH como microtransições, inspiradas pela abordagem pedagógica do OBECI. Para lembrar, as microtransições são (1) as mudanças (de espaço, de atividade, de configuração de grupo...) que acontecem no decorrer da jornada educativa das crianças, assim como (2) as mudanças em termos de aquisição de autonomia (troca a mamadeira pelo copo, a colher pelo garfo e faca, de ser servido para servir-se sozinho...)

(Novo Hamburgo, 2020). No capítulo teórico desta pesquisa, no tópico [3.3.3], já é abordada a primeira modalidade de microtransição, apresentando um aparato reflexivo presente na obra “Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil” (Fochi, 2023).

Aqui, neste capítulo de análise, meu foco estará na segunda modalidade de microtransição, aquela que está atrelada aos movimentos de desenvolvimento de autonomia das crianças diante de suas experiências alimentares. Essas microtransições “[...] são práticas sociais que envolvem transições complexas para as crianças e que muitas vezes passam despercebidas nas rotinas automatizadas da jornada da escola” (Fochi, Piva, Focesi, 2016, p. 173). Empregar discussões, planejamento e uma postura criteriosa e reflexiva em torno de tais processos é fomentar uma prática pedagógica que as respeita enquanto sujeitos e valoriza suas aprendizagens em torno da vida cotidiana (Fochi, Focesi, Piva, 2016; Novo Hamburgo, 2020; Fochi, 2023) e, neste caso, pode “[...] provocar novos significados para determinadas atividades do cotidiano, desvelando, dessa maneira, valor para as conquistas autônomas dos pequenos, considerando que são protagonistas de seu processo de aprender” (Fochi, Piva, Focesi, 2016, p. 173).

Como estratégia pedagógica para destinar atenção às microtransições, o primeiro movimento realizado é incluí-lo no planejamento de contexto da turma, já prevendo como, por quê e sob que circunstâncias estas microtransições acontecerão. Entende-se que o ato de documentar as microtransições trata-se de “[...] reconhecer esta ocasião como um momento ímpar para formular novas hipóteses para alimentar a ação pedagógica” (Fochi, Piva, Focesi, 2016, p. 174).

Narrativa nº 12 - Microtransições e autonomia

Microtransições e autonomia

No decorrer do ano letivo, muitas atitudes das crianças em relação à si mesmas, ao outro e ao contexto vão se complexificando, e cada uma vivencia tais desafios a partir de suas próprias potencialidades e impulsões. É neste processo que elas irão desenvolvendo sua autonomia e tornando-se sujeitos independentes. Progressivamente, alguns desafios serão propostos pelas professoras, respeitando as particularidades de cada criança, mas também depositando crédito de que podem e querem ser participes do próprio projeto de vida. Exemplos de tais microtransições são:

- Servir-se no café da manhã e almoço;
- Despir-se e vestir-se;
- Ir ao banheiro e realizar as ações relativas à esta atividade;
- Pegar e guardar objetos pessoais na mochila;
- Servir-se de água no bebedouro;
- Ir até espaços da escola sozinhos (com a orientação do adulto).



Primeira tentativa de Noah em servir leite sozinho em sua caneca

Fonte: excerto do processo documental

Para ilustrar aquele que entendo como o maior processo de microtransição da FE3 neste ano, apresento algumas narrativas que relatam a transição das crianças entre receber o prato de almoço já servido e servirem-se sozinhas no almoço.

Narrativa nº 13 - Ensaios do servir-se sozinho

Instrumento de reflexão semanal - Semana 07/04 à 11/04 (professora Débora)		
Situação	Processo reflexivo	Relançamento projetual
Cotidiano: almoço	Com uma observação atenta à este momento, foi possível identificar que os movimentos realizados até então trouxeram mais qualidade e uma experiência cotidiana mais prazerosa para todos. Nesta semana, a apoiadora Edilaine elaborou uma lista de sugestão de grupos para o almoço, levando em consideração os aspectos dialogados até o presente momento. <i>Também, como um movimento inicial, algumas crianças foram convidadas a levar seu prato para servir a repetição sozinhas até o buffet, tendo a ajuda da merendeira para isso. As crianças foram Lucca e João Augusto, e mesmo com o estranhamento inicial, eles aceitaram o desafio e sentiram-se satisfeitos e realizar tal ação com independência.</i>	Nas próximas semanas, as crianças serão convidadas aos poucos para ir até o buffet servir-se de repetição, como uma espécie de ensaio.

Fonte: excerto do processo documental da turma

A semana cuja narrativa foi documentada foi aquela que procurei olhar para as crianças da FE3 de modo mais auspicioso, pois já estava percebendo que, à medida que a criança participa dos múltiplos movimentos inerentes ao comer, tanto mais se sentem pertencentes à escola, à cultura e passam a assumir uma postura cada vez mais confiante e autônoma. Concomitante à esta, trago outra narrativa, agora do diário de campo.

Narrativa nº 14 - João vai sozinho ao buffet

11 de abril:

Como parte das microtransições dos momentos de alimentação, servir-se no buffet é uma das mais desafiadoras para esta faixa etária. Por isso, é realizada em pequenas etapas, progressivas, que se estendem por todo o ano letivo. A primeira etapa foi iniciada há poucos dias, mais como uma espécie de ensaio do que uma ação permanente. Fui convidando algumas crianças por dia para ir sozinhas até o buffet para a repetição, mas sendo servidas por um adulto, professora ou cozinheira. Para tal experiência, é necessário uma condução do adulto para explicar os pormenores da ação. E assim o fiz com elas, mas vou apresentar apenas com uma criança, neste caso, João Augusto:

- Profe, quero mais (João Augusto).

- Tá bem, você quer ir sozinho no buffet? (professora-pesquisadora)

- Quero! (João Augusto diz, empolgado)

- Tá bem, então primeiro, levanta do banco (assim ele faz). Agora pega o prato e segura bem firme, para não cair. Coloca os dedões aqui para segurar o prato (mostro à ele como segurar). Pode ir caminhando e olhando para frente até o buffet (professora-pesquisadora).

João acena com a cabeça enquanto vou falando, olhando nos meus olhos. Ele realiza todo o processo e, chegando no buffet, Laís pergunta:

- O que tu quer, guri? (Laís)

- Arroz, feijão e carne (João Augusto).

Laís serve-o e ele volta para a mesa, segurando seu prato de comida e me olhando, sorridente. Ao sentar, ele me pergunta:

- Tu viu profe, eu fui sozinho pegar a comida (João Augusto).

- Eu vi João. Você quer ir sozinho no buffet sempre? (professora-pesquisadora).

- Sim! (João fala, erguendo o braço e dando um brado).

Todas as crianças passaram pelo mesmo processo, este de ouvir a explicação da professora e “ensaiar” a ida até o buffet, todas muito empolgadas em participar desta experiência. Em alguns dias, esta ação será consolidada e fará parte da experiência cotidiana de alimentação da turma.

Fonte: excerto do diário de campo

Alguns detalhes são importantes para entender a narrativa acima. Primeiro, o refeitório da nossa escola é um espaço de passagem, logo, há muitos adultos e crianças de outras turmas circulando, bem como os profissionais de cozinha. Além disso, a mesa da FE3 é a mais distante do buffet, sendo um trajeto maior para as crianças circularem quando querem servir. Ainda, procurando observar a particularidade de cada criança da turma para entender como proceder com as microtransições, foi possível observar que a maioria das crianças estavam vivendo na escola pela primeira vez este nível “mais alto” de incentivo à autonomia, assim, elas possuíam

pouca familiaridade com a possibilidade de poder atuar por conta própria, o que leva, por exemplo, a não compreenderem que o prato é um objeto mais pesado e frágil, ou que é preciso caminhar com calma entre o buffet e a mesa para a comida não cair, dentre outros movimentos mínimos que interferem no todo da experiência. Esta explicação serve para contextualizar as reflexões que seguem, mas também para justificar o porquê minha intervenção com João Augusto foi tão explícita e instrutiva, o que ele recebeu muito bem e utilizou como um apoio para conduzir a própria ação neste novo desafio proposto.

Seguindo com as discussões, apoio-me em Fochi (2023a) quando este problematiza o não reconhecimento das microtransições como processos complexos de aprendizagem, principalmente para as crianças pequenas que estão, progressivamente, se apropriando dos fenômenos e normas sociais do seu entorno. O autor salienta que são “[...] essas as aprendizagens que estruturam e sustentam as condições internas para o desenvolvimento de outras aprendizagens ditas formais” (Fochi, 2023a, p. 24-25).

Em relação às microtransições alimentares, as ações vão se complexificando à medida que a criança vai se inteirando dos gestos e cuidados no manejo do alimento e dos utensílios, o que só é possível por meio da experiência. Para Dewey (1978, p. 23), “[...] é por intermédio de uma experiência em que a criança percebe o sentido das coisas pelo seu uso, que a educação se processa”. Tal perspectiva me faz compreender que, por mais que eu quisesse ajudar João em sua experiência inaugural de ir sozinho até o buffet servir-se, ele só aprendeu a fazer isso por meio da experiência vivida e protagonizada através da própria ação. Mesmo assim, Dewey (1978) também indica que o processo educativo se trata da interação entre a criança - como recém-chegada - e o adulto - que tende à compartilhar normas, valores e saberes. A questão problemática é que há modos de interpretar a educação que a concebem como um fenômeno que antagoniza crianças e adultos, como sujeitos que, por sua identidade, se anulam. Se superarmos essa visão, podemos prefigurar que ambos possuem valor e importância no processo educativo exatamente pela identidade que carregam: a criança com seu desejo pela descoberta, e o adulto com seu propósito de oportunizar que a criança viva tais descobertas.

Dewey (1978, p. 43) sugere que “[...] a vida da criança é integral e unitária: é um todo único [...]” para exprimir que, mediante as experiências educativas que vivencia na escola, é necessário proporcionar às crianças a “consciência de quebra”, isto é, da transição entre um

modo experiencial e outro, na qual ela possuirá a estrutura necessária para passar pelas transformações que acontecem ao seu redor, inclusive aquelas voltadas à própria existência.

É por isso que, conforme a próxima narrativa expõe (nº 14), as microtransições alimentares da FE3 foram gradativas, como estratégia para compor esta estrutura que gera na criança o que Dewey (1978) chama de “consciência de quebra”. Há uma distância considerável entre os primeiros movimentos das crianças em ir sozinhas ao buffet do almoço e o momento em que isso realmente se tornou uma prática consolidada na turma, porque uma microtransição engloba a dimensão ética da pedagogia, em que olhamos para a criança como um sujeito capaz de explorar os desafios inerentes do cotidiano, ao mesmo tempo que damos-lhes as condições adequadas para que esta exploração seja propulsora de aprendizagens sobre si e sobre a realidade que lhe rodeia.

Talvez, fazer uma quebra abrupta entre um fazer da criança (receber o prato servido à sua frente já sentado à mesa) para outro (ir sozinha até o buffet, aguardar sua vez de se servir, segurar o prato, carregá-lo com comida até à mesa), em um curto período de tempo e sem o suporte necessário para isso (antecipação, orientação, apoio emocional...), poderia gerar um sentimento de ansiedade e despreparo, que incide diretamente na autoestima das crianças. Ainda, se elas não fossem desafiadas à tornarem-se mais participativas do momento do almoço, e permanecessem sem atuar mais ativamente nesta experiência, muitas aprendizagens e construção de significados sobre a alimentação não aconteceriam, logo na escola, a instituição que tem por missão oportunizar que as crianças aprendam e elaborem sentido sobre a vida.

Narrativa nº 15 - Uma experiência consolidada

Momento de alimentação - almoço

Desde o dia 10 de junho, a turma tem vivenciado a microtransição de irem sozinhos até o buffet se servir, um desafio lançado pela professora e amplamente acolhido por todas as crianças.



Para este momento, as crianças vão até o refeitório, sentam-se a mesa, e são convidadas em pequenos grupos (cinco crianças) por vez para irem até o buffet. Lá, aguardam sua vez de se servirem, recebendo a ajuda da merendeira Elisama. Atualmente, eles sinalizam para ela o que querem comer e esta serve o prato. No segundo semestre, uma próxima etapa desta transição será proposta, que é servirem-se sozinhos também.

Yummy, João Augusto, Joseph, Caroline e Liz servindo-se no buffet, e a merendeira Elisama auxiliando.

Fonte: excerto do processo documental da turma

Para finalizar, cabe indicar que a discussão proposta neste subcapítulo não se exonera dos demais, que abordaram o conceito de agência da criança, de participação e de rituais, todos imbricados nas práticas alimentares da Educação Infantil. Para corroborar esta afirmação, trago mais uma reflexão de Fochi (2023a, p. 24) sobre as microtransições: “[...] a perspectiva da atenção às microtransições [...] reforça a integralidade da ação educativa e do valor da escola como um espaço de vida, de encontro e de participação na cultura e nas suas ritualidades”.

Foi a partir desta escrita de Fochi (2023a) que me questionei se servir as crianças e entregá-las um “prato pronto” não se configura também como um ritual, porque tecnicamente ele tem uma ação implicada com a comida e com o comer. A minha concepção é de que isso não é um ritual, pois o ritual necessariamente está associado à participação ativa dos sujeitos envolvidos. Este cenário aponta para um hábito: torna-se habitual servir as crianças sem dar-lhes a opção de escolher o que comer, de desafiar-se com os gestos da alimentação, de experienciar toda a experiência de comer, e não apenas da parte em que ingerimos o alimento. Sem contar que “[...] a maneira como vemos alguma coisa interfere diretamente no sentido atribuído à ela” (Martino, 2021, p. 100), o que quer dizer que se a criança vê a alimentação como uma vivência mecânica, em que ela é colocada em postura de espectadora apenas aguardando o que os adultos

fazem por ela, os sentidos produzidos sobre a comida seguirão este enquadramento, e é aí onde, muitas vezes, adquirem-se hábitos alimentares não saudáveis, em que comer é apenas abastecer o corpo, e não abastecer a mente e a alma.

O ritual requer participação e agência, e pode ser ainda mais potente quando a criança passa pelas transições dos modos de comer, à medida que amadurece, de maneira prazerosa, respeitosa e ritmada. É um processo educativo que perpassa pela experiência e pelo cotidiano, promovendo uma natureza de aprendizagem que não se dissolve com o passar do tempo, mas consolida as faces da formação humana no e com o mundo.

5.2 **ADULTO-COMIDA-CRIANÇA: COMO CONCEBER AS PRÁTICAS ALIMENTARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O subcapítulo anterior focalizou na criança dentro da tríade relacional investigada. Neste, o ponto de partida continua sendo a criança, seu senso de agência e participação nas práticas alimentares, porém, dando mais ênfase ao modo como o adulto escuta, credibiliza e garante a atuação da criança em suas experiências junto à comida no contexto da Educação Infantil. Esse exercício já foi iniciado no subcapítulo anterior, visto que em vários pontos tornou-se inviável continuar discutindo em razão da criança sem atrelar o papel do adulto ao processo pedagógico envolto na alimentação. Ainda assim, é aqui que me estendo dentro deste tópico e o exploro em seus detalhes, articulando-o às narrativas do cotidiano da FE3 e à conceitos que conferem densidade e aprofundamento na análise aqui empreendida.

5.2.1 **Escutar a criança**

Eu escolho o conceito de escuta para falar do papel do adulto nas experiências alimentares porque ele é que melhor traduz e condensa as dimensões da ação pedagógica da professora na relação com a criança e, neste caso, com os momentos de alimentação. Para além de traduzir (isto é, transformar intuições em um conceito paradigmático) e condensar (no sentido de aglutinar as minúcias da ação do adulto em uma única expressão), a escuta é a base para uma proposição pedagógica que prevê a participação de todos os sujeitos envolvidos, assim como apresenta Freire (2010).

Entendo que Freire (2010) trabalha com a ideia de escutar os educandos como uma postura, algo que faz parte da maneira como o educador se constitui, dos valores que carrega e do tipo de educação que acredita: uma educação transformadora e emancipatória, ou uma educação opressiva e alienadora. Logo, não se resume apenas ao ato de ouvir o que o educando tem a dizer, mas o que se faz com o que foi dito. Até mesmo porque escutar o outro é acreditar na sua competência de elaborar o mundo por meio da narrativa - o que Bruner (2001) também defende - na mesma medida que se coloca ao lado do outro, em uma experiência de diálogo que não pressupõe superioridade.

“É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (Freire, 2010, p. 114). Dizer a sua palavra é um direito das crianças, assim, torna-se dever do educador escutá-lo. Desta forma, escutar é um gesto que sustenta a palavra do outro como existência legítima no mundo, é “sujeitificá-lo”.

Ainda, quando Freire (2010) fala sobre escutar ser uma atitude de aceitação do diferente, consigo visualizar que este “diferente” do adulto na escola de Educação Infantil é a criança, um sujeito que vê os acontecimentos ao seu redor a partir da sua perspectiva de recém-chegado. E para incorporar uma postura de escuta do diferente, obrigatoriamente é necessário humildade para conceber que este diferente possui uma maneira própria de construir sua realidade e inserir-se nela como uma vocação para *ser mais*.

Acredito que Oliveira-Formosinho (2007, p. 28) auxilia na compreensão do conceito de escuta quando se trata da educação de crianças, ao explicar que

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem [...]. A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional que procura uma ética de reciprocidade.

De acordo com a autora supracitada, junto da escuta deve estar a observação e a negociação, três elementos que se articulam para corroborar uma pedagogia participativa. Assim, para assegurar que a criança e o adulto tenham bem definidos seus papéis dentro do processo pedagógico, e que esses papéis garantem que ambos participem ativamente das decisões, escolhas, movimentos e experiências educativas, é necessário um caminho de trabalho que comprometa-se em escutar as crianças, observá-las e negociar com elas o modo como se compõe

o cotidiano educativo - uma perspectiva fundamentada também na participação guiada de Rogoff (1993), como salienta Oliveira-Formosinho (2007). Para pensar sobre isso, apresento a narrativa a seguir:

Narrativa nº 16 - Que delícia essa massinha!⁶⁵

22 de abril:

Há alguns dias que Ariel tem se sentido frustrado para ir ao almoço, acreditamos que seja a recusa pelo momento do soninho, que sucede o almoço. Ele tem costumado chorar, rejeitando participar do almoço junto dos colegas. É necessário um movimento amplo para ajudá-lo a comer. Ao receber seu prato de comida, ele empurra-o para frente e diz “feijão não” e “carne não”, normalmente chorando.

[...]

Hoje, novamente ele veio até a mesa chorando, frustrado. Eu o convidei para sentar-se ao meu lado (eu havia ido para o refeitório com um grupo de crianças, que já estavam comendo). Por uma falha na comunicação, o prato de Ariel ainda não havia sido servido, e logo que percebi, falei:

- Ariel, a profe vai lá te servir, já volto (professora-pesquisadora).

- Carne não! Feijão não! (diz Ariel, chorando).

Fui até o buffet e tomei a liberdade de servi-lo apenas macarrão, que era a opção de carboidrato do dia, sem feijão e sem carne. Ariel instantaneamente parou de chorar quando viu o prato de macarrão, mudou seu semblante e passou a refeição exclamando:

- Que delícia essa massinha! Obrigado profe! (Ariel).

Ele comeu duas servidas, a segunda vez, inclusive, sendo convidado a levar seu prato até o buffet sozinho para ser servido de macarrão. Ele caminhou com calma até lá, segurando firme seu prato, e lá eu perguntei:

- Quanto de massa você quer, Ariel? (professora-pesquisadora)

Ele não me respondeu, então acrescentei:

- Pouco ou bastante? (professora-pesquisadora).

- Bastante (Ariel).

Servi uma quantidade que julguei ser “bastante”, e ele seguiu com seu prato até a mesa e continuou a comer. Foi uma experiência muito mais prazerosa para ele e para a turma como um todo.

Como uma pedagogia participativa da comida pode ser também inclusiva?

Fonte: excerto do diário de campo

A narrativa acima ilustra, quase que literalmente, a indispensabilidade de escutar as crianças. Nela, se manifestam duas dimensões de escuta, que são complementares uma à outra: o de Freire (2010), que trata de uma postura do adulto que se coloca em diálogo com as crianças e suas necessidades, e a de Oliveira-Formosinho (2007), em que escutar faz parte de um procedimento pedagógico para identificar e contemplar as particularidades das crianças. Nesta segunda vou deter um pouco mais pois, penso eu, é o trajeto que uma concepção de escuta como proposta por Freire (2010) - que promove democracia, ética, vínculo, comunicação, aceitação do diferente, co-construção do conhecimento - segue até chegar na escola propriamente dita, nas minúcias do cotidiano educativo e da relação educativa.

⁶⁵ Cabe indicar que até o final do mês de abril, no momento de almoço da FE3, todas as crianças recebiam seus pratos já servidos com todas as opções de alimento do dia, uma estipulação da gestão da escola.

A incorporação de uma postura de escuta se efetiva no óbvio “ouvir” a criança, mas especialmente no observar como ela vive as situações do cotidiano, com a resolução dos problemas que se apresentam à ela, na maneira como ela explora as possibilidades ao seu redor através daquilo que lhe é ofertado como contexto de aprendizagem. A partir disso, se estabelecem os processos de negociação.

Pensando desde a narrativa de Ariel (nº 15), manter-me aberta ao seu pedido, e realizar a observação atenta de todo o seu almoço para entender como proporcionar à ele uma refeição prazerosa, de interação e de nutrição, foi o modo como encontrei de escutá-lo. Depois, como validação desta escuta, incorporo tal reflexão no processo documental da turma.

Narrativa nº 17 - Materialização da escuta

Instrumento de reflexão semanal - Semana 21/04 à 25/04 (professora Débora)		
Situação	Processo reflexivo	Relançamento projetual
Cotidiano: almoço	[...] Nesta semana, percebeu-se a necessidade de servir Ariel apenas com arroz ou macarrão, que são os alimentos que ele tem maior aceitação (ainda que ele tenha a oportunidade de escolher outros alimentos). Esta ação o deixa mais confortável para almoçar, no seu exercício de poder de escolha, e oportuniza que ele participe deste momento com mais prazer.	[...] Ariel passará a ser servido, desde um primeiro momento, apenas com os alimentos que prefere.

Fonte: excerto do processo documental da turma

Decido por inserir este acontecimento ao processo documental da turma pois ele foi um ponto de partida para pensar sobre as particularidades das crianças em sua relação com a comida. Existia uma determinação de uma camada hierárquica acima da minha, de que todas as crianças precisavam ser servidas com todos os alimentos. Existia também um hábito de servir todas as crianças sem levar em conta suas preferências (o que pouco depois foi transfigurado em um ritual participativo para o momento do almoço). E existia o Ariel, com sua necessidade alimentar para aquele momento, que envolvia sua condição dentro do Transtorno Espectro Autista que comumente interfere na palatabilidade dos alimentos, até mesmo uma condição fisiológica que alguns dias depois foi detectada, o que afetou seu apetite e, por isso, levava a recusa de alimentos como feijão e carne. Não só isso, existia Ariel como um sujeito que, na escola, tem o direito de escolher que alimentos prefere, de fazer disso uma atitude em favor da sua autonomia, da construção da sua identidade alimentar. Esse processo reflexivo foi possível, em primeiro lugar,

pelo movimento de escuta empregado por mim ao atendê-lo, em segundo lugar, pela prática de documentar este acontecimento, para materializar e sistematizar a escuta, considerando que "[...] a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão" (Rinaldi, 2020, p. 120).

Essa relação entre a ação de escuta propriamente dita e a documentação deste processo me remete à Rinaldi (2020, p. 129) quando esta diz que "[...] a documentação, portanto, é vista como a escuta visível [...]. Garantir escutar e ser escutado é uma das funções mais primordiais da documentação". Inclusive Fochi (2019, p. 87), inspirado pelos saberes de Loris Malaguzzi⁶⁶, propõe "[...] a documentação pedagógica como estratégia para escutar as crianças e construir diálogo" e, neste cenário, "[...] aprende o adulto sobre a criança enquanto a criança aprende sobre o que quer aprender" (Fochi, 2019, p. 95).

Assim sendo, tendo a escuta como a base da relação do adulto junto à criança, e a documentação pedagógica como a sistematização desta escuta, apresentarei como tal engendramento se deu em relação aos momentos de alimentação da FE3.

5.2.2 Operacionalizando a práxis participativa da alimentação

Entendo que a ideia de escuta na ação pedagógica pode ser considerada ou em uma dimensão “abstrata demais”, como parte de belos discursos sobre como a professora deve se portar nos processos educativos na escola; ou ainda em uma dimensão “literal demais”, em que se ouve a criança, quando esta fala, mas a experiência de troca entre adulto e criança acaba neste ouvir esvaziado de retórica.

A documentação pedagógica é uma boa maneira para operacionalizar a escuta (Fochi, 2019; Rinaldi, 2020), ou seja, constituir uma ação de escuta das crianças que transcende a dimensão “abstrata demais” ou “literal demais”, e se consolida como estratégia pedagógica para garantir que adultos e crianças participem ativamente das experiências envolvidas na vida cotidiana da Educação Infantil.

Na FE3, essa operacionalização da escuta aconteceu através do processo documental, que é como a RME-NH propõe o instrumentário de documentação pedagógica, baseada na abordagem do OBECI. Dentro do processo documental, a alimentação - como uma situação da

⁶⁶ Loris Malaguzzi (1920–1994) foi um pedagogo italiano, idealizador da Abordagem Reggio Emilia. Suas principais contribuições incluem a noção da criança como sujeito ativo, as “cem linguagens da criança” e a documentação pedagógica, dentre inúmeras outras.

vida cotidiana passível de planejamento e reflexão - foi contemplada primeiro na organização do contexto educativo, por meio do planejamento de contexto, como parte das atividades de atenção pessoal.

A organização do contexto educativo é o alicerce na qual um momento de alimentação de qualidade - isto é, que gera bem-estar físico, social e emocional - é edificado. Também, é na vivência cotidiana que se identifica o quão importante é, para tirar a alimentação na escola do famigerado lugar de “corrida de obstáculos”, que se tenha propositividade ao concebê-la na jornada educativa das crianças e dos adultos da Educação Infantil. Para compor um contexto educativo que prevê momentos de alimentação de qualidade, é necessário que a professora disponha de um universo interno bem nutrido por saberes em torno da alimentação, da vida cotidiana, do desenvolvimento das crianças, do modo como aprendem, tão como é indispensável que ela dedique tempo à reflexão deste processo educativo, por meio de um olhar incisivo, crítico e intencional.

As atividades de atenção pessoal, por sua vez, são as situações de alimentação, descanso e higiene que permeiam a jornada educativa das crianças na escola. É uma concepção cunhada pela Emmi Pikler, e que propõe que tais momentos sejam contemplados como experiências de aprendizagem, de cuidado e de compartilhamento da cultura (Fochi, 2019). Essa concepção, por si só, já colabora para a compreensão da alimentação como uma vivência que, por sua complexidade, carga cultural e social e potência pedagógica, tão como pelo fato de ser permanente na jornada de uma criança na escola, deve ser passível de organização prévia, de uma intenção pedagógica crítica, reflexiva, que promova bem-estar para os envolvidos e, ainda mais, oportunize a agência da criança frente aos movimentos inerentes ao comer.

Agora, apresento os excertos do planejamento de contexto da FE3, como parte do processo documental, que contemplam os momentos de alimentação (do turno da manhã) da turma:

Narrativa nº 18 - Alimentação em contexto

Atividades de atenção pessoal - alimentação

Os momentos de refeição da turma são: **café da manhã, almoço, lanche da tarde e fruta**. Cada um deles é pensado por si só, mas todos compõem uma proposta pedagógica que considera os aspectos sociais, culturais, emocionais e nutricionais da alimentação.

O **café da manhã** é realizado em dois grupos de sete à oito crianças, na mesa disponível no ateliê (espaço anexo à sala referência). Os grupos são: (1) Joseph, Isaac, Heitor, Cecília, Lara, Ariel, Caroline, Ben-hur; (2) Theo P., Theo R., João A., Lucca, Yumy, Noah, Liz, Heloísa. Estes grupos são pré-definidos, pois aquele que

permanece na sala, é responsável por organizá-la, e esta é a forma mais justa para que todas as crianças, em alguns dias da semana, participem ativamente do momento de arrumar a sala.

Para este momento, as crianças são convidadas a sentarem-se, são anunciadas as opções de alimentos, e os mesmos são oferecidos à todos, e cada um escolhe o que quer comer. Muitas ações são desenvolvidas para que desenvolvam a autonomia, noções de fome e de saciedade e o compartilhamento de uma refeição, como: servir-se sozinho, alcançar bandejas/jarras para os colegas, servir uma porção por vez, organizar a louça após o término, buscar mais alimentos na cozinha, dentre outros movimentos que incluem a participação da criança em todos os elementos ritualísticos do comer. Para isso, incluem-se utensílios adequados que permitem a ação autônoma das crianças (jarras pequenas, pegadores...).



PARCERIA NO CAFÉ DA MANHÃ

Neste dia, no café da manhã, Liz e Noah protagonizaram um momento bonito e interessante. Liz pega a jarra de leite com chocolate para se servir, e neste instante, Noah pede a jarra também. Liz o diz:

- Eu vou me servir primeiro, porque eu peguei a jarra primeiro.

- Mas vai demorar muito - responde Noah.

- Então coloca tua caneca aqui que eu sirvo as duas juntas, aí não vai demorar. Liz segura bem a jarra e despeja o leite na sua caneca, depois na de Noah. Contudo, ele se dá conta de uma coisa:

- Liz, tu encheu muito a minha, assim vai derramar e não vai sobrar para os outros.

- Mas agora eu já enchi - diz Liz.

- Coloca mais na tua caneca para ficar igual.

Liz então se concentra, pegando a caneca de Noah servida até a borda e derrama um pouco do líquido na sua caneca.

- Acho que agora tá bom - explica Liz.

Os dois passam a jarra adiante e continuam seu café, conversando sobre outros assuntos, partilhando a comida e colaborando um com o outro.

Atividades de atenção pessoal - alimentação

O **almoço** é um momento bastante importante para a turma, que espera ansiosa para partilhar tal refeição uns com os outros. A preparação para o almoço começa vinte minutos antes, com a higienização das mãos e o convite para uma brincadeira conduzida mais calma, como uma contação de histórias, blocos e legos, etc.

Após, ao chegarem à sua mesa no refeitório, as crianças são servidas de todas as opções de alimentos (carboidrato, leguminosa e proteína) e, já com seu prato, podem optar por servir-se de salada. Esta organização da oferta de alimentos é uma especificação da equipe gestora, que se estenderá até o mês de abril. Após, as crianças serão auxiliadas diretamente no buffet, para escolherem o que querem comer.

A salada é servida em um refratário baixo e translúcido, para que as crianças possam enxergar o alimento

e decidir servir-se dele ou não. Também, há pratos de vidro que não alteram o sabor da comida.

Cada criança tem seu tempo de comer respeitado, bem como suas próprias percepções de fome e saciedade. O comer, na escola, também é uma experiência para socializar, dialogar, entrar em contato com o outro por meio da interação, e consigo mesmo por meio da nutrição (física e psíquica).

Ao irem concluindo seu almoço, são conduzidos até o banheiro do refeitório para a higiene posterior, fazer suas necessidades e então seguir até a sala referência para o momento do soninho.



QUEM GOSTA DE REPOLHO?

Era hora do almoço e Isaac estava com seu prato quase completo: arroz, macarrão e frango. Mas faltava a salada, que é disponibilizada para as crianças já à mesa.

- O que que tem hoje? - pergunta Isaac.

- É repolho - responde a professora.

- Hum, eu não sei se eu gosto. Me dá aqui, deixa eu provar.

Isaac pede a travessa, serve-se e degusta o repolho. Logo depois, ele fala:

- Eu gostei. Não lembrava que tinha esse gosto, mas agora eu lembrei: tem gosto de salada.

Depois, ele e seus colegas passam a discutir quem gosta de repolho e quem gosta de outros vegetais. Com convicção, Isaac afirma:

- Sabe quem gosta de repolho? O Hulk, por isso ele é forte.

Isaac continua seu almoço, saboreando todos os alimentos do prato, em especial o repolho que, conforme ele, lhe deixaria forte igual o Hulk.

Fonte: excertos do processo documental da turma

As narrativas acima expõem o que Oliveira-Formosinho (2007, p. 26) sugere: “[...] a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um “segundo educador””. Para isso, inicio com uma explicação de como a refeição acontece em termos práticos, vinculando à alguns princípios educativos que complementam as escolhas realizadas pelo adulto em relação à alimentação das crianças. Depois, eu apresento uma mini-história que, neste caso, é a maneira que encontrei para tornar mais visíveis os motivos pela

qual a refeição está configurada de tal forma. Essas narrativas em formato de mini-história também revelam uma certa poética do cotidiano presente na comida e na vivência de comer em companhia. Elas auxiliam na compreensão do quanto uma refeição pode ser um momento de prazer, coletividade, descoberta, um momento bom de ser vivido por inteiro, com presença.

5.2.2.1 Os cinco organizadores da ação pedagógica para co-construir um contexto alimentar de qualidade

Na organização do contexto educativo referente à alimentação das crianças, são levados em conta os *cinco organizadores da ação pedagógica - tempo, espaço, materiais, agrupamentos e intervenção do adulto* (Fochi, 2019, Novo Hamburgo, 2020), uma proposição acolhida da abordagem do OBECI.

Em relação aos *materiais*, são pensados os utensílios que mais possibilitam a ação autônoma da criança e a melhor qualidade do alimento a ser consumido, como pegadores e jaras pequenas para que se sirvam sozinhas, travessas e potes transparentes, para que se enxergue o alimento que está dentro, pratos de vidro ou cerâmica, que não alteram o sabor do alimento. Com o tempo, outras aquisições foram sendo realizadas para os momentos de alimentação, tais como: toalha de mesa para todas as refeições (tanto no refeitório quanto na sala referência); dispensers de talheres para permanecer à mesa, com colheres, garfos e facas, para que a criança escolha com qual quer comer; fotografias das crianças em experiências alimentares expostas nos ambientes de alimentação.

O *espaço* do refeitório já possui uma organização estética e prática executada pela equipe pedagógica da escola como um todo, e dentro das possibilidades da atual edificação, geram um ambiente acolhedor, bonito e funcional para que as crianças vivam uma refeição agradável. O espaço anexo à sala referência (ateliê) onde é realizado o café da manhã da turma possui algumas fragilidades que não podem ser alteradas devido aos entraves da edificação da escola (por exemplo, possui vários materiais de uso coletivo - até porque é um ateliê - que eventualmente distraem as crianças da refeição). Isso significa que é necessário olhar para as alternativas viáveis com bastante apreço e entendê-las como possibilidades de melhoria, sem utilizar os obstáculos como pretexto para não agir.

Desta forma, o próprio ritual de organização da mesa do café da manhã, com seus detalhes e significados, foi tornando o ateliê em um ambiente de refeição aprazível, afetivo, propício para encontros, perdendo seu aspecto de “lugar improvisado”. As crianças foram assumindo um vínculo estético com este ritual que colaborou diretamente para a qualificação do momento do café da manhã em termos de organização do espaço, como sugere a narrativa seguinte, em que Lucca organiza a refeição:

Narrativa nº 19 - A flor

03 de junho:

[...]

- Você já terminou de arrumar? Ou tá faltando alguma coisa ainda? (professora-pesquisadora)

- Hum... tive uma ideia! (Lucca)

Lucca vai até a sala e pega um vaso de chás, que há pouco tínhamos colhido e deixado na sala para deixar a sala cheirosa.

- Profe, você sabe de uma coisa? Eu vou colocar essa flor bem aqui (Lucca).



Fonte: excerto do diário de campo

Eu não havia, em nenhum outro dia, sugerido que a mesa tivesse uma planta no centro. Essa foi uma iniciativa de Lucca ao organizar a mesa para ele e seus amigos, uma atitude que me remete à provocação de Paola Cavazzoni⁶⁷, de que a estética é contrária à indiferença. Logo, o senso estético - de adultos e crianças - é também um senso de cuidado, de afeto, e a alimentação acaba por ser uma grande mediadora entre as pessoas e o senso estético, promovendo um encontro “[...] entre a imaginação e a razão [...], entre corpo e mente, entre o sensível e o inteligível” (Brasil, 2009a, p. 74).

⁶⁷ Palestra proferida pela pedagoga Paola Cavazzoni e a atelierista Federica Mantovani, ambas de Reggio Emília, no evento “Alimentação e Currículo” promovido pelo Instituto VID.

Essa dimensão da organização do espaço e dos materiais para as experiências alimentares são bastante sugestivas, porque muito da dinâmica do comer pode ser consolidada apenas com as escolhas realizadas em torno destes dois organizadores. Por exemplo, Barcellos (2017) explica que o formato da mesa diz muito sobre a configuração das relações estabelecidas ali, inclusive as relações de poder: se é redonda, comporta uma igualdade na construção da sociabilidade dos sujeitos; se é retangular, pode gerar uma noção de hierarquia, quem senta na ponta, possui o controle das outras interações possíveis (com quem está à sua frente ou com quem está ao seu lado); se é grande, pressupõe um encontro com uma variedade de pessoas e subjetividades; se é pequena, convida à uma interação mais íntima, olho no olho, em que o estar presente (corpo e mente) é indispensável para que a relação se estabeleça; se cabe apenas uma pessoa, está se anunciando que comer não é um ato coletivo e interativo.

Apenas esta elucubração sobre o formato e o tamanho da mesa já preconiza como as escolhas em torno da configuração do espaço e da disposição dos utensílios e outros objetos pode sustentar um modo de comer específico, e me faz lembrar o momento em que eu decidi por dividir o “mesão” retangular com 16 lugares para duas mesas menores, com oito lugares, para o momento do almoço da FE3. A sensação que surgiu com essa divisão é bem como Barcellos (2017) sugere, de que mesas menores convidam à intimidade, e mesas retangulares pressupõe “líderes” que sentam nas pontas, visto que as extremidades das mesas eram um lugar cobiçado pelas crianças, que disputavam para decidir quem ali sentaria.

No subcapítulo [4.3.2], eu já apresento a tabela de *tempo* que contém toda a disposição das atividades da turma, incluindo os momentos de alimentação. Para além disso, há uma concepção de tempo importante para conceber uma refeição de qualidade, que é o “tempo para comer”. Esse tempo não é apressado, não é repentinamente interrompido, não é contabilizado, não é utilizado como barganha ou ameaça. É um tempo “infantil”, que se dá na experiência e não no relógio.

Barbosa (2006) diagnostica que o tempo do relógio é o tempo dos adultos, e problematiza o quanto a organização da sociedade se submete a este único mecanismo de contar e acompanhar a passagem do tempo, sendo a cronologia uma fonte de poder social. Ela também expõe o quanto é importante que, na Educação Infantil, etapa educativa que atende sujeitos com outras temporalidades, os responsáveis pela oferta educativa se comprometam em colocar em cheque a organização cronológica engessada na jornada das crianças. Isso não quer dizer que a

organização de tempo não exista e que não deva ser levado em conta na proposição pedagógica da instituição, mas significa pensar que compasso o tempo possui na instituição: o compasso adultizado ou que atende as particularidades das crianças.

Na proposta pedagógica elaborada para a Educação Infantil, ao construir um elo entre a concepção do tempo, a vida cotidiana e as práticas alimentares, a construção de rituais pode ser uma alternativa interessante para traçar um caminho em que o ritmo das crianças é respeitado e contemplado, ao mesmo tempo em que vão ao encontro das temporalidades da vida em sociedade.

Um dos organizadores que mais influenciou na qualidade dos momentos de alimentação da FE3 foi das *configurações de grupo*. Logo nas primeiras semanas letivas, constatei que seria importante para as crianças e para nós adultos oferecer o café da manhã em dois grupos, pois para ofertar para a turma toda seria necessário realizá-lo no refeitório, e só essa troca de espaço alteraria outras dimensões da oferta do café da manhã, por exemplo, teria que deixar de ser um momento optativo, pois no ateliê era possível que as crianças que não quisessem comer permanecem na sala brincando, e aquelas que concluíam a refeição não precisavam ficar esperando todas as outras terminarem para poder se retirar da mesa (vê-se como um organizador influencia no outro e eles interdependem um do outro para criar um todo coerente e fluído).

Houve também um momento do semestre em que a apoiadora Edilaine sugeriu que à ida até o almoço fosse realizado em dois grupos, algo que fez bastante sentido para a turma, pois diminuía o tempo de espera do grupo completo para ser servido ou servir-se, bem como o fluxo de crianças circulando pelo refeitório ao ir encher sua garrafa de água (algo que as crianças faziam diariamente no horário de almoço) ou servir-se de comida.

Adotar a lógica dos pequenos grupos para um momento de refeição, ou para a microtransição entre a brincadeira e o almoço, foi essencial para que a refeição em si fosse uma vivência mais tranquila, mais pessoalizada (tal como sugere sua classificação pikleriana de atividade de atenção *pessoal*). O adulto, neste caso, conseguia assumir uma postura de facilitador das ações das crianças, com menos necessidade de controlar ou direcionar, podendo observá-las enquanto serviam-se, conversavam, comiam, auxiliavam na organização da refeição.

Esse aspecto citado é o que trata das *intervenções do adulto*, o quinto organizador. Uma máxima surgiu a partir desta experiência de analisar mais de perto as refeições das crianças na escola: quanto mais a criança atua a partir da própria ação, menos o adulto precisa intervir.

Com isso, entendo que existe um sentimento de controle que pode se manifestar no trabalho educativo para a primeira infância (por isso utilizei este termo dois parágrafos acima), que para mim não é proposital ou moral, é contextual. Num ambiente no qual o contexto educativo não é pensado, organizado, e até elaborado conceitualmente (como os organizadores da ação pedagógica fazem), a condução da ação da criança acaba precisando acontecer numa lógica de controle, de contenção, uma administração da criança como um objeto.

Por isso, estruturar um ritmo de vida cotidiana por meio da organização do contexto educativo é um modo de construir um alicerce na qual crianças e adultos podem se movimentar, sem o receio de “perder o controle”, porque, neste cenário, ambos co-participam das diferentes ações e vivências, e “controlar” dá espaço para o “viver”. Trago essa reflexão como uma provocação, de quem vive a realidade da experiência de cuidar e educar na primeira infância, e passa continuamente pelo processo de ressignificar seu papel de professora na relação educativa. Para auxiliar nesta discussão, apresento a seguinte narrativa:

Narrativa nº 20 - Ben-hur e o pão com requeijão

25 de março:

Hoje tínhamos pão e requeijão no café da manhã. Já temos concretizado, enquanto escola, que as crianças podem e devem participar ativamente das ações envolvidas nos momentos de alimentação, por isso, o pão vem picado e o requeijão separado em um recipiente, para ser passado na hora de comer.

Ben-hur faz este movimento, puxa para si o pote de pães, escolhe um pedaço e depois pega o requeijão. Procurei observá-lo atentamente passando requeijão no pão, o olhar, o movimento, a tentativa, a atenção, dentre tantos outros elementos que fazem parte desta prática alimentar. Ben-hur, por vezes, mostra-se ansioso em atitudes minuciosas como essa (colocar o calçado, encher a garrafa de água, desenhar...), precisando do auxílio de um adulto para concentrar-se e efetuar tais ações. Mas, nesse dia, o desafio proposto à ele pela própria dinâmica da refeição foi também um convite à atenção. Ele pega o requeijão do recipiente, passa no pão, olha para a colher novamente, vê que o requeijão não saiu, e tenta de novo e de novo, mudando a posição da colher ou do pão. São diversas as tentativas dele, bem como seu empenho. Quando ele consegue, dá um sorriso discreto e alcança o recipiente de requeijão para um colega.

De todas e tantas situações cotidianas de uma creche, quais delas as crianças realmente participam? O que Ben-hur ilustra de uma pedagogia participativa da comida?



Fonte: excerto do diário de campo

Trago esta narrativa de Ben-hur para exemplificar a dimensão do quinto organizador - intervenção do adulto - porque ele, por si próprio, não é definido de forma tão representativa quanto os outros quatro. Na verdade, ele é um elemento transversal, e é definido através das escolhas de tempo, espaço, materiais e agrupamentos que são feitas pelo adulto, já que estes quatro aspectos influenciam diretamente na maneira como o adulto terá que intervir na ação da criança. Essa narrativa de Ben-hur evidencia que, num contexto educativo propício para a ação autônoma da criança, o adulto pode colocar-se como observador e, mais tarde, utilizar esta observação para ponderar sobre como a criança tem vivido suas experiências na escola.

Vamos fazer uma suposição: se o pão já vem com requeijão, Ben-hur (e todas as outras crianças) perderia uma grande aprendizagem da vida cotidiana. E se eu interviesse e passasse o

requeijão no pão para as crianças? Não conseguiria fotografar Ben-hur, refletir sobre suas aprendizagens na escola e depois compartilhar essa narrativa com sua família. Por isso, um espaço estruturado e agradável, com os utensílios adequados, por tempo suficiente (para a criança!), em um pequeno grupo de oito crianças, permitiu que o meu nível de intervenção na ação de Ben-hur fosse nula, e eu pudesse me concentrar em observá-lo, produzir observáveis, refletir e comunicar.

Narrativa nº 21 - Agora eu gosto

19 de março:

Nos últimos dias, tenho almoçado junto com as crianças. Hoje tínhamos alface e tomate de salada. Percebi algumas crianças enchendo seu prato de alface e, na primeira prova, já identificam seu gosto amargo, fazendo caras e caretas, cuspidando a alface e sinalizando “não gostei”.

Servi meu prato e sentei com as crianças. Coloquei uma servida de alface e fui comendo. Logo percebi Theo Rodrigues olhando para mim, para meu prato, para o próprio prato e para sua alface que não tinha gostado. Theo enche sua colher de alface, come-a e diz para Lucca, que estava ao seu lado:

- Eu não gostava de alface, mas agora eu gosto (Théo).

A sua expressão facial era contrária: olhos apertados, nariz erguido, boca aberta mastigando. Ela me dizia que, talvez, Theo não passou a apreciar o sabor da alface uma segunda vez degustada, mas sim na motivação do outro - neste caso o adulto -, em vê-lo como modelo.

O que isso sugere em termos de incentivo à alimentação saudável? O que comunica sobre o papel do adulto nos momentos de alimentação?

Fonte: excerto do diário de campo

Outra narrativa que apresenta algumas pistas sobre a intervenção do adulto é esta acima. Talvez possamos entendê-la, assim como a narrativa do Ben-hur e o requeijão, como uma intervenção indireta do adulto, em que não há uma interferência imediata, direcionada a ação da criança em seu fazer. Aqui, na minha interação com Theo, a própria vivência de comer em companhia, tendo o adulto como um parceiro de refeição (e menos como uma figura alheia à refeição) foi o suficiente para incentivá-lo a comer vegetais.

E esse não é um dos maiores dilemas da alimentação infantil - incentivar as crianças a comerem de forma saudável, especialmente os vegetais? O que, na atitude de Theo, sugere sobre como auxiliar as crianças a comerem alimentos saudáveis? No mesmo período em que essa narrativa foi registrada, eu estava aprendendo sobre mimética e neurônios-espelho a partir de Gonzalez-Mena e Eyer (2014). As autoras explicam que os neurônios-espelho são um grupo de elementos cerebrais responsáveis pela ação de imitar, ação essa amplamente realizada por crianças desde seus primeiros meses de vida. Nas palavras delas: “[...] a imitação aparentemente

fomenta um link – o mimetismo que liga e une as pessoas [...]. Um sistema de neurônios que permite que um cérebro observe e então imite o movimento observado seria tanto um sistema social quanto um sistema de aprendizado ideal – e é isso que fazem os neurônios-espelho” (Gonzalez-Mena, Eyer, 2014, p. 47)

O ponto importante sobre estes estudos é que, quando os testes foram realizados com macacos em laboratórios, os neurônios-espelho eram acionados no cérebro quando os animais realizavam uma ação ou quando observavam outro animal realizando a mesma ação, ou seja, a atividade cerebral acontecia tanto na observação quanto na ação. E a parte bonita disso é que os neurônios-espelho dos macacos não eram ativados quando a ação observada estava sendo executada por robôs, apenas quando observavam outros macacos (Gonzalez-Mena, Eyer, 2014).

Diante disso, entendemos que imitar é um reflexo do cérebro frente à interação social, e influencia diretamente na maneira como as crianças aprendem em meios coletivos. Essa constatação é um grande indício da importância da ação do adulto e de como ele intervém - direta ou indiretamente - na ação da criança.

Olhando para a narrativa de Theo e a alface, não digo que apenas a professora comer alface seja o que vai definir que ele ou as outras crianças comam também. A questão saliente nessa narrativa e na reflexão que estou invocando é que estar junto das crianças, comendo com elas, provavelmente foi mais significativo em termos de incentivar alimentação saudável do que os excessos da fala, tal como salienta Freire (2010, p. 35) que “[...] as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem [...]”, palavras estas que eventualmente vem até carregadas de chantagem (“tem que comer salada”, “se não comer salada não pode sair da mesa”, “se não comer salada você vai ficar doente”, e tantas outras frases que os adultos utilizam para “incentivar” que as crianças comam bem).

Por fim, após transcorrer pela concepção de alimentação como uma atividade de atenção pessoal e utilizar os cinco organizadores da ação pedagógica como uma matriz reflexiva para conceber as refeições das crianças na escola, acredito que uma das consequências premeditadas da organização do contexto educativo para a alimentação é a previsibilidade. Conforme Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 242-243)

Previsibilidade é o “presente” essencial ao senso de segurança e ao crescimento mental da criança. A previsibilidade é tanto social quanto ambiental. Uma criança precisa conseguir confiar nas pessoas e ser capaz de encontrar coisas e lugares. A previsibilidade evita tanto a confusão quanto a rigidez. Ela permite que as crianças se sintam seguras e possam procurar por desafios.

Um contexto educativo bem organizado é fundamental para que a jornada da criança na escola seja previsível, isto é, esteja assegurado em um ritmo conhecido por elas, gerando segurança e mesmo certa autoestima (assim como explicado no subcapítulo [5.1.1]) para que possa experimentar aquilo que não é possível prever, as surpresas e descobertas que o inédito do dia a dia apresenta por meio dos fenômenos que acontecem ao seu redor. Além de “bem organizado”, esse contexto educativo precisa ter como ponto de partida a agência da criança para contemplar seu desejo de participar das atividades alimentares que permeiam o cotidiano.

5.2.2.2 Reflexão semanal e relançamento projetual da alimentação: escutar, observar e negociar

Além do planejamento de contexto que permite a organização do contexto educativo, no processo documental utilizei o instrumento de reflexão semanal e de relançamento projetual para recuperar o que foi vivenciado na semana, fazendo o registro dos acontecimentos importantes, refletindo sobre eles (tanto sobre aquilo que mostrou-se positivo e que deveria ser mantido, quanto o que se julgou ser necessário melhorar) e, assim, propondo ações para qualificar cada vez mais as refeições da turma. Esse é o papel do processo documental: dar à professora a possibilidade de revisitar o vivido para poder refletir com mais profundidade; conhecer mais e melhor as crianças que atende, suas particularidades, potencialidades e desafios; garantir a continuidade do processo educativo, em que as crianças também têm a oportunidade de qualificar suas próprias experiências (Fochi, 2019).

Olhando agora para a prática de refletir e projetar as ações voltadas à alimentação das crianças dentro do processo documental, entendo que ela é amparada pelas noções de escutar, observar e negociar, tal como aponta Oliveira-Formosinho (2007). Sobre a escuta, já me demorei no subcapítulo [5.2.1]. Aqui, gostaria de tratar sobre a observação e a negociação.

A ação de observar como parte da prática pedagógica “[...] é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). Para a autora, a observação é contextual, ou seja, deve levar em conta os aspectos do contexto na qual a criança aprende ao observá-la em sua experiência de aprendizagem.

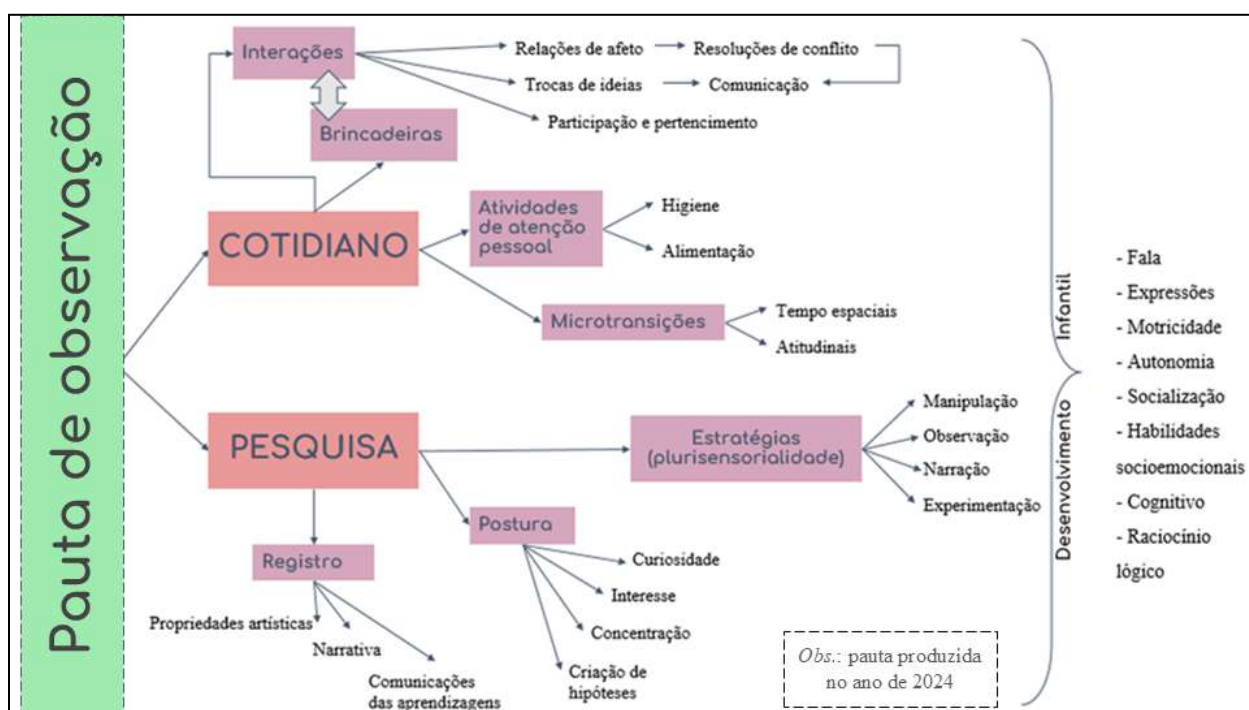
Como caminho para compor uma prática de observação contínua, contextual e atenta às particularidades das crianças, elaborei uma explicação no processo documental que propõe e anuncia a ação de observar e documentar as experiências e aprendizagens das crianças, considerando esta a estrutura para a concepção de avaliação delas.

Narrativa nº 22 - Proposição de observação

Observação, reflexão e avaliação

Processo contínuo e integrado

Para a realização de um trabalho educativo pautado na intencionalidade pedagógica e adotando a ideia de que “[...] o processo avaliativo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças considera as diferentes dimensões da relação educativa, contemplando as diversas linguagens utilizadas pelas crianças” (NH, 2020, p. 59), foi organizado uma pauta de observação que procura englobar a totalidade dos processos vivenciados pelas crianças na sua jornada na escola. No mapa mental a seguir, foi esquematizado em dois eixos - cotidiano e pesquisa - os pontos de atenção percebidos como mais importantes para o desenvolvimento das crianças. Em cada faceta desta complexa rede de experiências da qual a criança constrói seus significados sobre a vida, serão considerados os tópicos que discernem o desenvolvimento infantil - sem desconsiderar o aspecto integral do sujeito - e que permitem que possamos compreender como cada criança está elaborando suas aprendizagens na escola em relação a si mesmos, aos outros e ao espaço.



Observação, reflexão e avaliação

Processo contínuo e integrado



Esta prática da observação-reflexão-ação também oportuniza que a professora consiga ter um parâmetro mais concreto sobre o que está sendo ofertado às crianças em termos de organização espacial, temporal, material, grupal e relacional, contribuindo para qualificação desta oferta e promovendo um processo fluido de mudanças e melhorias no que tange ao atendimento das crianças.

Observação

Atenção
Presença
Sensibilidade
Escolhas (pauta)

Registro

Fotografia
Anotações
Pequenos vídeos
Produções das crianças

Documentação

Parecer descritivo
Mini-histórias
Reflexões semanais
(planejamento de sessão)
Planejamento de contexto

Fonte: excerto do processo documental da turma

A ação de apresentar um conceito de observação e, a partir disso, elaborar um esquema visual que orienta o processo de observar as crianças em suas múltiplas dimensões, me auxiliou a desenvolver uma prática melhor fundamentada, arquitetando intencionalmente um modo de observar que integra o que observar e os “como” (como registrar, como documentar, como comunicar).

Além disso, também me trouxe certo desafogo das inúmeras ocorrências das várias crianças em seu dia na escola. Nos meus primeiros anos como professora, ainda construindo uma prática pedagógica própria, me via atordoada e até meio atrapalhada com o desejo de observar tudo e todos o tempo todo. No fim, não observava nada nem ninguém com profundidade o suficiente para produzir um processo de reflexão consistente. A pauta de observação tira essa enxurrada de situações do campo das ideias e as coloca em um campo visível, o que facilita a tomada de decisão da professora ao definir (porque fazer escolhas é axiomático) o que vai observar, quem, por quanto tempo, com qual enfoque, etc., considerando que “[...] é impossível para a mente processar conscientemente todas as informações visuais que surgem em nosso caminho” (Tischman, 2024, p. 14).

Nesse sentido, fui tecendo uma prática observacional que acompanhasse as mudanças das ações das crianças em suas práticas alimentares, aquilo que aprendiam nas experiências com a comida, o que era necessário alterar para qualificar os momentos de alimentação, dentre outros movimentos que eram realizados à medida que a vivência cotidiana acontecia e eu ia observando cada criança em suas individualidades, e também o coletivo. Um exemplo desse processo está a seguir.

Narrativa nº 23 - Reflexão e projeção

Instrumento de reflexão semanal - Semana 16/06 à 20/06 (professora Débora)		
Situação	Processo reflexivo	Relançamento projetual
Cotidiano: refeições	No almoço, foi possível identificar que, com o movimento das crianças servirem-se sozinhas, elas também têm mais noção fisiológica de fome e saciedade. As crianças que “comem mais”, tem se sentido à vontade para servirem-se quantas vezes forem necessárias, e percebem a si mesmas quando estão saciadas. É certo que, algumas crianças como Theo Rodrigues e Cecília, precisam de um auxílio mais específico, pois mostram-se mais ansiosos para comer, mas isso já era realizado antes mesmo desta ação, em todas as refeições. Uma problemática identificada é que, ainda que as crianças tenham a liberdade de servirem-se o que quiserem comer, algumas ainda aceitam ou pedem todos os alimentos disponíveis, talvez por ainda estarem fixadas na dinâmica de receberem um prato pronto para comer que se desenrolou nos primeiros meses do ano.	- Realizar uma conversa antes do almoço explicando que podem servir apenas o que quiserem comer, talvez auxiliando-os a identificar e nomear os alimentos mais comuns do almoço (arroz, feijão, frango, gado, macarrão) para poderem verbalizar os alimentos que querem servir. - Acompanhar as crianças no buffet para lembrá-las que não precisam servir todos os alimentos, se não quiserem comer. Caso queiram experimentar, sugerir que sirvam uma porção pequena. - Combinar com Elisama para que sempre pergunte à criança antes de servir, para estimular que ela (a criança) verbalize seu desejo.

Fonte: excerto do processo documental

Aqui apresento que, naquela semana, eu havia identificado nas crianças maior apropriação das noções de fome e saciedade pelo fato de estarem servindo-se sozinhas no momento de almoço. Também cito que, ainda assim, há duas crianças que continuam precisando de auxílio para atentarem-se aos sinais do seu corpo para identificar quando comeram o suficiente. Ainda, levanto uma problemática que deveria estar em foco na próxima semana, que é o fato das crianças servirem-se de todos os alimentos disponíveis mesmo não querendo, o que acabava gerando desperdício de comida. Junto disso, proponho algumas ações para serem realizadas na semana posterior, como alternativas para sanar a problemática recém levantada. Esse processo era realizado semanalmente, tanto com o almoço quanto com o café da manhã,

ainda que, na semana cuja narrativa foi documentada, não haja menção do café da manhã (talvez não tenha sido possível observar com mais atenção esta refeição, ou mesmo com a observação, não tenha surgido nenhuma questão importante de ser documentada).

Sobre isso, Bondioli (2004) sugere que a observação pedagógica é também um estudo do cotidiano educativo. Logo, observar é entender como os processos pedagógicos se desenrolam na escola, como se dão os tempos, as relações, as experiências, para definir o que se entende por aprendizagem e só então ter condições internas, ou seja, um conhecimento bem fundamentado sobre aprendizagem, para pensar e comunicar as aprendizagens das crianças. Como já citado anteriormente, o adulto aprende muito ao observar a criança em suas vivências cotidianas na escola, e com isso, irá construindo um arcabouço de saberes pedagógicos que sustenta a própria prática e pode ser partilhado na comunidade educativa ao qual faz parte.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2017) colaboram com esta perspectiva ao explicarem que é uma exigência profissional à professora que ela aprecie o ato de observar a criança, encontrando alternativas para documentar esta observação. Há uma cadeia de movimentos que geram o que os autores chamam de “práxis de descoberta da criança”: se observa a criança no contexto educativo; essa observação é documentada, analisada e refletida; todo este processo leva à transformação do cotidiano educativo em prol da criança; e assim sucessivamente, em uma lógica cíclica. Desta forma, é produzida uma “[...] coerência entre a pedagogia da criança (aquela vivida no cotidiano das escolas) e a pedagogia do adulto (a que orienta a formação e a pesquisa)” (Fochi, 2024, p. 7), e o adulto como observador e sistematizador das experiências educativas das crianças se auto-produz como aprendente.

Ainda, Mantovani e Perani (1999, p. 83 *apud* Coutinho, 2017, p. 112) destacam a importância de observar a criança para entender o contexto na qual ela aprende e como transformar o cotidiano:

Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças.

Partindo para o aspecto da negociação, Rogoff (1993) propõe que, para garantir a participação das crianças e no intuito de apoiá-las enquanto desafiam-se com o desenvolvimento

de uma nova habilidade, é importante propor pequenas metas ao invés de um grande objetivo formado de modo abstrato. Por exemplo, na narrativa nº 22, não foi proposto para as crianças que “evitem o desperdício de comida”, mas, a partir da reflexão estabelecida em como as crianças têm experimentado a ação de servirem-se sozinhas no almoço, pensou-se em estratégias mais simples e tangíveis para elas internalizarem uma atitude que, de modo geral, engloba o cuidado com o desperdício, como ajudá-las na nomeação dos alimentos que são servidos no almoço e acompanhá-las no buffet para auxiliar de modo direto ao servirem-se. Assim, à medida que amadurecem esta atitude com a colaboração do adulto, torna-se menos necessária a intervenção direta do adulto, e a criança vai tomando para si uma responsabilidade que agora possui estrutura interna suficiente para assumir.

Tal reflexão aborda o que Rogoff (1993, p. 122) nomeia de “preparação periférica das atividades infantis”, em que o adulto atua como organizador da situação ao qual a criança irá participar, e essa organização prévia também acaba sendo o que define o nível de participação da criança. Para isso, a própria criança vai comunicando ao adulto como e no que deseja participar, inclusive indicando por meio de gestos e expressões quando e o quanto de ajuda precisam para executar determinada atitude. Isso é a negociação: crianças e adultos negociando e co-participando das decisões em torno das situações diversas que ocorrem no cotidiano educativo. A narrativa abaixo é um exemplo do aspecto da negociação:

Narrativa nº 24 - Negociando a participação

03 de junho:

Hoje foi dia do Lucca arrumar a mesa e, desta vez, fiz algo diferente: ao invés de ir explicando como arrumar a mesa, atendendo a pergunta das crianças de “como se arruma a mesa”, devolvi a pergunta para Lucca, que ainda não havia vivenciado este momento, para ver como ele se organizava e que ideias colocava em ação.

Ele iniciou pela toalha de mesa, e me explicou:

- Ela é muito grande, acho que preciso de ajuda.



Depois, Lucca segue com as bananas, mas escolhe apenas uma penca para colocar no centro da mesa.

Eu lhe questiono:

- O que você vai fazer agora? (professora-pesquisadora).
- Os pratos? (Lucca)
- E como você vai arrumar os pratos? (professora-pesquisadora)
- Ué? Arrumando! (Lucca)
- E você pode arrumar? (professora-pesquisadora).
- Sim, e isso eu não preciso de ajuda (Lucca).



Lucca vai distribuindo e contando:

- Um aqui, um aqui, um aqui... eu tô arrumando sozinho! E consigo até segurar o prato só com uma mão! (Lucca).

Logo após, ele segue com as canecas:

- Eu não preciso de ajuda para arrumar as canecas. Eu estou arrumando tudo para os meus amigos, né? (Lucca)

Fonte: excerto do diário de campo

Esse aspecto da negociação é o que está no centro do meridiano da relação educativa, distanciando do trópico onde o adulto decide tudo e nega a importância da criança ser partícipe

da própria experiência de aprendizagem, tão como do trópico oposto, em que o adulto não assume seu papel e a criança não possui um modelo para espelhar-se enquanto aprende sobre o mundo que lhe rodeia. É isso que fazemos, Lucca e eu, em que ele vai me anunciando quando precisa de ajuda e quando não precisa, a partir da sua percepção de si mesmo e do ritual em construção. Eu me coloco ali como apoio, mas vou abrindo espaço para que ele vá compreendendo a própria atuação diante do desafio de organizar a mesa do café da manhã. Nós negociamos a nossa participação no ritual.

Gostaria de encerrar esta seção amarrando os elementos aqui levantados como parte da reflexão sobre a ação do adulto nas práticas alimentares da Educação Infantil. Foi discutido sobre a postura de escuta e a promoção de democracia e participação; sobre a observação e negociação como caminho para efetivar a escuta; sobre a operacionalização da escuta a partir da organização do contexto educativo da alimentação, bem como da reflexão e projeção contínua das situações alimentares vivenciadas pelas crianças. Ainda que todos estes pontos tenham como direcionamento o papel do adulto nas vivências alimentares das crianças, o protagonismo das reflexões ainda é das crianças, pois é para e com elas que investimos nosso empenho, nossas intenções, no objetivo de construir um cotidiano escolar que gera bem-estar, aprendizagem, desenvolvimento, vínculo.

“Cada um de nós tem, no interior de si, uma imagem da criança que direciona na relação com a criança. Essa teoria, em nosso interior, leva-nos a nos comportar de determinadas maneiras; orienta-nos quando conversamos com a criança, quando a escutamos, quando a observamos. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a essa imagem interna (Hoyuelos, 2021, p. 71 *apud* Heming, 2024, p. 267). À luz desta reflexão, fica evidente que as vivências alimentares são atravessadas pela imagem de criança que os adultos carregam e que, muitas vezes de forma implícita, orientam seus modos de escutar, observar e intervir.

Assumir a escuta como prerrogativa para construir a própria prática pedagógica implica reconhecer a criança como sujeito competente, capaz de participar e atribuir significados às experiências que vive, especialmente naquelas que envolvem a comida, pois alimentar-se é uma maneira de fazer parte da cultura e colocar-se no mundo. Nesse movimento, a atuação do adulto desloca-se da necessidade de controle para um lugar de mediação, e a alimentação, como parte da vida cotidiana na Educação Infantil, passa a configurar-se como experiência privilegiada de encontro, participação e produção de sentidos.

5.3 **COMIDA-ADULTO-CRIANÇA: A COMIDA NA ESCOLA COMO MEDIADORA DA RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E A CULTURA**

Este último subcapítulo terá como base reflexiva a comida, pois, depois de discorrer sobre a vivência da criança nos momentos de alimentação na escola, e do papel do adulto na promoção destes momentos no contexto da Educação Infantil, ainda são necessárias algumas reflexões que evidenciem a relevância de discutir sobre a alimentação como situação cotidiana importante para adultos e crianças, promotora de encontros e aprendizagens para ambos.

A comida é repleta de símbolos que produzem uma subjetividade partilhada. Isto porque ela é um veículo para a manifestação e compartilhamento de identidade e significados que dão sentido à realidade, assim como a narrativa. Por isso, a comida é narrativa. Ela conta histórias sobre pessoas, comunidades, nações. Ao contar esta história, a comida materializa a memória que mantém viva a identidade de um sujeito e seu grupo, já que nós, humanos, nos constituímos e nos desenvolvemos dentro da nossa espécie por meio das relações que estabelecemos uns com os outros.

Essa vivência tão valorosa ganha ainda mais intensidade quando acontece na escola da primeira infância, na qual as crianças estão vivendo suas iniciações na cultura e na comunidade ao qual são parte. Assim, a comida vai anunciando às crianças como se organiza o contexto em que ela vive, que sabores ali são partilhados, quais rituais sustentam um modo específico de comer, o que há para aprender sobre si mesmo e sobre a vida em sociedade por meio das refeições.

Considerando que esta pesquisa se ocupa com as narrativas do cotidiano da Educação Infantil, vou apresentar como algumas comidas e práticas alimentares contaram histórias bonitas e potentes sobre a cultura alimentar da escola e sua comunidade, tão como sobre a construção da identidade das crianças como parte desta cultura.

5.3.1 A história da farinha de aipim: o elo cultural e social materializado em um alimento

Narrativa nº 25 - A farinha de aipim

23 de julho:



No almoço de hoje, tivemos um alimento inédito neste ano, que foi a farinha de aipim. Os cozinheiros disponibilizaram em um pequeno refratário no centro da mesa, junto com a salada. Ao chegarem à mesa com o prato servido, as crianças logo passaram a pedir a “farinha” ou “farofa”. Pegavam com a colher e balançavam-na em cima do prato, fazendo cair uma “chuva” de farinha em cima dos alimentos, ou do alimento que queriam. As fotografias da Cecília são apenas uma representação visual desta narrativa, pois todas as crianças presentes serviram-se de farinha e apreciaram seu sabor e combinação com os outros alimentos (macarrão, feijão, coração de galinha e alface). Isso também é inédito.

[...]

Durante o almoço, Noah pede o recipiente de farinha:

- Eu quero mais farinha. Cecília, me alcança? (Noah).

Enquanto se serve, Noah conta ao seu amigo João Augusto:

- É igual que tem lá na minha casa, sabia João? (Noah).

- Tem essa farinha na tua casa? Na minha tem também! (João).

- É igual da nossa casa, né Noah (Théo Rodrigues, irmão do Noah).

- Lá na nossa casa a gente come farinha assim, misturada no resto da comida (Noah).

- Na minha casa a gente come churrasco com farinha (João).

Além das fotografias de Cecília, este diálogo entre Noah, Théo Rodrigues e João Augusto representa bem a satisfação das crianças ao identificarem a farinha de aipim no centro da mesa.

Fonte: excerto do diário de campo

A farinha de aipim é um alimento que compõe a cultura alimentar brasileira desde os seus primórdios, pois "[...] mais do que qualquer outro alimento, a farinha de mandioca acompanhou a formação do povo brasileiro [...]" (Maciel, 2004, p. 31). É ela quem dá a liga entre o arroz e o feijão, é o elo entre estes dois alimentos opostos (DaMatta, 1986). É este elo que eu metaforizo na narrativa acima, em que as crianças encontram na farinha de aipim uma conexão com a comida de casa, pois naturalmente, ao sentir seu sabor, textura, aroma, aparência, vão reconhecendo o vínculo que a comida pode estabelecer entre dois ambientes distintos: a família e a escola.

Quando as crianças comem a farinha de aipim e conversam sobre ela, entendo que esta vivência alimentar produz para elas o sentimento de pertencimento para que possam se entender-se inseridas em sua cultura, porque ainda que família e escola sejam duas instituições sociais diferentes, elas fazem parte de um mesmo berço alimentar, que provê uma experiência sensorial e social compartilhada, isto é, um gosto comum. Alguns alimentos são diferentes, ofertados em casa e não na escola e vice-versa, mas outros estão presentes em quase todos os lugares que frequentamos, como a farinha de aipim.

Bruner (2001, p. 44) expõe que é papel da escola atentar-se à “[...] forma como as crianças em crescimento criam significados a partir da experiência na escola os quais elas podem relacionar a suas vidas em uma cultura [...]”. A sugestão do autor é que, para dar conta disso, a escola assuma como preceito a produção de significados por meio da narrativa. E como estou partindo do pressuposto de que a comida é narrativa, me arrisco a acolher esta ideia de Bruner (2001) para ressaltar que a comida contribui para esta construção de significados que relacionam a experiência escolar com aquilo que é vivenciado no seio da cultura familiar.

Ainda me apropriando de Bruner (2001, p. 46), o autor salienta que “[...] um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura e encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado [...]”. Assim, a experiência educacional na escola cria essa ponte entre a cultura e a criança, e ao cruzar esta ponte, a criança não só aprende sobre a realidade que lhe rodeia, mas conhece a si mesma, vai compondo-se sujeito, desenvolvendo habilidades de diversas ordens, entrepondo-se entre as normas sociais sem perder de vista aquilo que emerge organicamente dos seus desejos, necessidades e interesses.

Essas reflexões são despertadas através da narrativa da farinha de aipim pois ela evidencia essa impulsão das crianças em encontrar artifícios para se sentir pertencentes à cultura, ao seu núcleo comunitário. A “chuva” de farinha que elas vão fazendo na sua comida, muito atentos ao movimento da mão chacoalhando suavemente a colher, e no cair da farinha no prato de comida, até mesmo escolhendo colocar a farinha no feijão e na carne, mas não no macarrão, são sutilezas de um modo de estar no mundo que é participado, coletivo, sustentado pelas relações.

Além disso, é muito interessante que um alimento, tal como a farinha de aipim, possa carregar um simbolismo tão potente para o senso de pertencimento das crianças e da sua inserção na cultura, seja a microcultura em que estão inseridas, seja a aquela de proporção nacional, dada a imponência do aipim (mandioca, macaxeira) no Brasil. Este ponto me remete à dimensão da apropriação por parte das crianças do que já existe aqui e dos modos de vida que antecedem sua chegada ao mundo. Um bebê não nasce no vazio, ele já vem para um tempo-espaço em que as pessoas que ali vivem estão construindo coletivamente e há bastante tempo um certo arranjo cultural e social, e constituir-se humano é colaborar com este arranjo ao mesmo passo que se concilia com ele. Fochi (2024, p. 5) versa sobre esse fenômeno:

Costumo dizer que as crianças são pintoras de novas paisagens. Mas parte do que pintam é feita com tinta deixada por aqueles que chegam antes. Por isso, parte da nossa responsabilidade adulta é construir paisagens e deixar tinta para os recém-chegados poderem participar e também ir deixando suas marcas.

A história da farinha de aipim conta sobre o processo de cada criança passar a reconhecer-se parte de um grupo através do vínculo interpessoal desenvolvido por um alimento. Conta também sobre este empreendimento duplo de valorizar e incorporar uma realidade cultural que está dada à medida que vai inscrevendo um pouco de si nesta realidade. Logo, não é apenas um ingrediente a mais no almoço, é um artefato que pontifica a identidade que a criança está constituindo com a identidade da comunidade ao qual ela faz parte.

5.3.2 A história do purê de moranga: descoberta de sabores e constituição de identidade

Narrativa nº 25 - Que gosto tem?

26 de fevereiro:

Após Laís servir todas as crianças e eu alcançar os pratos para elas (enquanto a apoiadora Edilaine atendia uma

criança que havia se machucado), deixei o purê de moranga e um prato de alface no centro da mesa para quem quisesse. Interessado na moranga, Lucca pergunta:

- O que é isso, profe? (Lucca).

- É moranga, é bem boa, tu quer? (professora-pesquisadora).

- Eu não sei se é boa. Que gosto tem? (Lucca).

- Eu vou colocar um pedacinho aqui para ti provar. Se tu gostar, me avisa que eu coloco mais (professora-pesquisadora).

Coloco uma quantia mínima no prato do Lucca (uma colher de café, mais ou menos), afastado dos outros alimentos. Ele coloca o dedo indicador no purê e leva à boca, bem receoso. Ao degustar, faz uma expressão de surpresa e diz:

- Hum, que delícia, eu gostei profe, coloca mais para mim (Lucca).

- É uma delícia mesmo (professora-pesquisadora).

A partir daí, Lucca serviu algumas repetições de moranga, dizendo:

- Profe, vou servir mais daquela coisa que eu não sabia o que era (Lucca).

Fonte: excerto do diário de campo

A moranga referida nesta narrativa, descobri há pouco tempo, na verdade é a abóbora cabotiá ou japonesa. Independente do nome, é adocicada e aveludada. Em forma de purê, fica cremosa e acentua seu sabor doce. Eu suspeito que é por isso que costuma ser um alimento que gera curiosidade por parte das crianças. Um alimento doce no almoço? Eu me lembro de, em outras experiências com as crianças, em especial com as bem pequenas, perceber sua cara de estranhamento ao provar a moranga. E foi isso que eu esperei de Lucca, mas ele se surpreendeu e me surpreendeu ao apreciar o sabor singular deste alimento.

Descobrir um novo sabor, proveniente de um alimento talvez inédito, é uma experiência de aprendizagem ímpar, assim como propõe Bruner (2008 *apud* Heming, 2024, p. 61) em sua concepção de aprendizagem pela descoberta: “[...] se a criança tem a possibilidade de descobrir, aprender passa a ser um processo ativo e não passivo, em que ela, a partir de suas próprias explorações e relações, vai construindo descobertas”.

Essa disposição para descobrir e, consequentemente, aprender, pode ser fomentada por um adulto disponível, em que a descoberta é oportunizada por ele para a criança, e não atravessada pela necessidade de transferir uma informação que a própria criança poderia elaborar como conhecimento em contato direto com aquilo que deseja conhecer. E ainda se tratando de comida, não há explicação verbal que dê conta da complexidade de conhecer um novo sabor. Esse tipo de descoberta só acontecerá no contato direto e sensorial com o alimento, observando seus aspectos, sentindo seu cheiro, comparando mentalmente com aquilo que já conhece, até sentir-se encorajado à saboreá-lo.

A cada nova experiência com um alimento, a criança é convidada a experimentá-lo com alegria. Ao associá-lo metodicamente ao que ela já conhece, sua tolerância aos alimentos aumenta gradualmente por meio de sutis diferenças de sabor, aroma, textura e temperatura. O objetivo final é sempre o prazer da experimentação (Gutknecht, Höhn, 2016, p. 92, tradução minha)

Este movimento de experimentar é, para Barcellos (2017), uma experiência educativa, pois a comida, por sua capacidade comunicativa, educa os sentidos, permite um processo de descoberta mais profundo, quase visceral. Inclusive, “sabor” e “saber” são palavras que derivam do mesmo original em latim *sapere* (Barcellos, 2017), que significa tanto o gosto dos alimentos, quanto uma noção de conhecimento. Assim, não há como desvincular a ação de comer da ação de descobrir, conhecer e aprender.

Ainda, cabe destacar que o sabor doce, como o da moranga, é visto pelos gastrônomos como um descanso para os sentidos, pois diferentes dos outros (azedo, amargo, salgado e umami), que despertam sensações estridentes e acordam os sentidos, a doçura é o sabor que suaviza as sensações e faz repousar os sentidos (Brillant-Savarin, 1995; Barcellos, 2017). Não por menos, usamos o termo “doce” para adjetivar pessoas e atitudes delicadas, que geram calma.

Assim, em meio à uma refeição salgada (do feijão, do arroz e da carne) e amarga (da alface), a moranga trouxe para o paladar do Lucca a suavidade necessária para que ele apreciasse ainda mais a comida. Descobrimos este sabor diferente para o almoço, ele utilizou dos seus sentidos para conhecer, para aprender sobre uma cultura alimentar que lhe rodeia, que comumente mistura alimentos doces na comida de sal (batata doce, cuca, diferentes tipos de abóbora), e constituir para si uma identidade alimentar, que é comunitária assim como é pessoal.

5.3.3 A história do requeijão caseiro: a interferência do mercado na construção do gosto

Narrativa nº 26 - De onde vem o requeijão da escola?

17 de abril:

No café da manhã de hoje tínhamos requeijão caseiro para passar no pão. Noah pega o recipiente e começa a passar o requeijão no seu pão, e Liz comenta:

- Essa coisa branca é ruim (Liz).

- Não é não Liz, é requeijão do tio Matheus (Noah).

Realmente, eu havia contado para eles há alguns dias que quem faz aquele requeijão é o cozinheiro Matheus, conforme ele e Laís haviam me contado. Liz e Noah continuam a conversa:

- Requeijão não é assim, ele é num pote que tu compra no mercado. Esse tá na caneca (Liz).

- É que esse não é de comprar, é de fazer aqui na escola (Noah).
- Como que faz então? (Liz)
- Eu não sei, quando a gente vem tomar café já tem pronto na caneca (Noah).
- Deixa eu provar, me dá aqui (Liz).

Noah alcança a canequinha com requeijão e Liz o passa no seu pão. Na primeira mordida, ela espreme o rosto em aversão.

- Ai, isso não é requeijão! É ruim! (Liz)
- Eu gosto (Noah).
- Eu gosto mais daquele que vem no potinho (Liz).

Fonte: excerto do diário de campo

Se nas duas narrativas iniciais (nº 23 e nº 24) foi abordada a potência da comida e do comer como situação social para inserir a criança na cultura, da sensorialidade como modo de aprender sobre esta cultura, e da descoberta como fenômeno de aprendizagem que vincula comida e sujeito, nesta terceira narrativa (nº 25) é possível perceber que a “cultura” apreendida pela criança enquanto come não é somente aquela envolta em uma alimentação saudável, dos alimentos e preparos que nutrem o corpo e as relações. Noah e Liz, ao dialogar sobre de onde vem o requeijão da escola, demonstram que, seja a comida propriamente dita, seja o gosto construído coletivamente, está cada vez mais minado pela industrialização.

Baseada naquilo que conhece, Liz deslegitima o requeijão caseiro, seu sabor mais azedo e textura pastosa (tipo uma coalhada), em prol do requeijão ultraprocessado, salgado e cremoso. Ou seja, para ela, o critério utilizado para qualificar o requeijão é tanto o seu sabor, quanto sua procedência: requeijão é aquele que vem no potinho, que se compra no mercado e tem um gosto bem diferente. E é aqui que se torna mais fácil entender que o gosto não é apenas uma preferência individual, mas uma construção social que sofre a interferência da mercantilização da alimentação.

Mas por que o requeijão do mercado não estava disponível para Liz, Noah e toda a turma em seu café da manhã? Por que o cozinheiro Matheus fez um requeijão caseiro só com leite, vinagre e sal? Primeiro, porque a RME-NH possui um setor específico de nutrição que cria os cardápios e faz as solicitações de compra dos alimentos que são oferecidos nas escolas do município. Neste cardápio, é levado em consideração as orientações do PNAE, o orçamento municipal, e principalmente, as questões nutricionais e culturais dos alimentos para proporcionar para as crianças uma alimentação variada, nutritiva e contextualizada com a cultura local.

Em segundo lugar, lendo a narrativa do requeijão, é possível perceber que há certa disparidade entre o que Liz come na escola com o que come em outros meios. Isso evidencia que

a escola é um lugar que cria possibilidades para encontrar outros modos de estar no mundo, para encontrar outros sabores, texturas, aromas, ter uma vivência estética com a comida que ultrapassa o gosto mercadológico.

Como cita Freire (2010), a educação é ideológica e pressupõe uma ética, mas a ética do mercado não é universal, é apenas uma via. Na contramão dela, existe a alternativa de propor uma experiência educativa em que há uma ética do cuidado, uma ideologia do humano. Esse pensamento se estende para a alimentação das crianças, e ajuda no desenvolvimento de uma escola de Educação Infantil que entende sua responsabilidade política para com as crianças, na promoção de uma alimentação que desperta os sentidos, gera conhecimentos, amplia as possibilidades, é aberta ao diferente e produz uma cultura alimentar contra-hegemônica. Fica evidente, com a narrativa do requeijão, a função social irremediável da escola na vida da criança.

5.3.4 A história da bergamota: o não descolamento entre o natural e o cultural

Narrativa nº 27 - Bergamotada

13 de maio:



Depois de muita espera, permeada por observações e discussões, as bergamotas das árvores da escola finalmente estão maduras para consumo. Neste dia, Isaac veio ao meu encontro pedindo:

- Profe Dé, a gente pode pegar bergamota com aquela garra assim que vai na árvore e arranca? (Isaac)
- Podemos. Vou lá buscar (professora-pesquisadora).

Busquei o apanhador de frutas e, diferente do limão ou da laranja, a bergamota possibilita que cada uma descasque sozinha, sem precisar picar ou descascar com a faca. Fui colhendo e alcançando às crianças. Quem não sabia descascar, pediu ajuda para o colega. Heitor explica para os amigos:

- Ô gente, vamos jogar as casquinhas ali naquela terra para as minhocas comer. Aí elas comem, fazem cocô na

terra e a árvore de bergamota fica maior por causa disso e vai dar mais bergamotas pra gente comer (Heitor). E todos se reúnem ao redor da horta e colocam ali as casas de bergamota. Alguns comeram, outros não, pois queriam apenas participar do momento e do desafio de descascar sua própria fruta. Desde então, o momento de colher e comer bergamotas se tornou diário.

Fonte: excerto do diário de campo

“Bergamotada” foi o nome que demos, a turma e eu, para nossa experiência diária de comer bergamota direto do pé no pátio da escola. Nada mais característico do inverno gaúcho do que colher bergamota e comê-las tomando sol, nossa “lagarteada”. Como contado na narrativa, nem todas as crianças apreciavam o sabor da bergamota, mas todas queriam fazer parte do ritual, que não foi exatamente construído pela turma, mas que ela se apropriou a partir das observações dos costumes da família e de toda uma tradição sul riograndense.

Contudo, neste tópico, para além da apropriação cultural alimentar já discutida, gostaria de utilizar a fala de Heitor para refletir sobre a alimentação e sua propriedade conectiva entre humano, natureza e cultura. Para isso, me ancoro em Krenak (2022) quando explica que viver em contato com a natureza é uma das maneiras de se auto-entender como natureza, e este movimento cria uma nova cultura. Logo, naquilo que o autor chama de “futuro ancestral”, humano, natureza e cultura são três elementos que se constituem mutuamente, não se anulam e não se hierarquizam.

Trazendo esta reflexão para a educação, Krenak (2022) aponta para uma possibilidade em que, ao invés de almejar um futuro baseado em abstrações (já que o futuro é sempre algo incerto), é mais potente focar no agora e

[...] recepcionar a inventividade que chega através das novas pessoas. As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos — o que é muito mais interessante do que inventar futuros. Esses primeiros anos de existência fazem uma cartografia do mundo e fornecem uma espécie de mapa para a experiência adulta. Então, se nesse período a gente não reconhece os caminhos, depois vamos andar pelo mundo como se ele fosse um lugar estranho — não só do ponto de vista geográfico e climático, mas também de um lugar a ser compartilhado com outros seres. Nossa sociabilidade tem que ser repensada para além dos seres humanos, tem que incluir abelhas, tatus, baleias, golfinhos. Meus grandes mestres da vida são uma constelação de seres — humanos e não humanos (Krenak, 2022, p. 51).

Essa é, para Krenak (2022) uma concepção de educação que faz sentido no agora: crianças elaborando outros mundos cuja experiência interativa não está limitada aos seres humanos. É isso que me representa a explicação de Heitor quanto ao processo cíclico da

bergamota: tudo está conectado, e entendo que essa conexão levantada por ele é a comida. A bergamota alimenta o Heitor; a casca da bergamota alimenta a minhoca; os dejetos da minhoca alimentam a árvore, que produz bergamota para alimentar Heitor. Este mundo elaborado por Heitor, certamente por meio da ação de narrar tal como sugere Bruner (1997), exprime que alimentar-se não é uma vivência individual, e sim um modo de estar no mundo que pressupõe coexistência.

5.3.5 A história do piquenique: a dimensão estética da comensalidade como fator para a constituição do eu

Narrativa nº 28 - Vai ser um piquenique!

16 de maio:

Há algo muito bonito que Lara vem vivenciando na sua relação com a comida e com os rituais da refeição depois de participar de um momento conduzido de organização do café da manhã. Hoje, por exemplo, ela pôs uma mesa de café da manhã na sala, em sua brincadeira de faz-de-conta:

- Tá na hora do café, vou arrumar a mesa (Lara).



Ela estica a toalha no chão, coloca os pratos e, logo depois, os talheres. Distribui-os nas margens da toalha. Ela conta enquanto faz isso: um, dois, três, quatro...

Logo depois, Cecília e Caroline se juntam a ela. Cecília ajuda na arrumação, Caroline finge ser o “cachorrinho”. As meninas servem os pratos com frutas picadas e anunciam:

- Não vai ser um café da manhã, vai ser um piquenique! (Lara)



Como o faz-de-conta atravessa a produção de significados sobre o comer para as crianças?

Fonte: excerto do diário de campo

Para falar de comida e estética, é preciso apresentar uma noção do que se entende por estética. Derdyk (2025, p. 63), ao tratar da dimensão estética na educação de crianças, propõe que esta é “[...] uma aproximação sensível com o mundo: é quando o usual se torna inusual, quando o ordinário se torna extraordinário”. Para chegar neste estado estético, é necessário ativar os sentidos e, numa relação direta com as coisas, utilizar desta experiência sensorial para apreender a realidade (Brasil, 2009a; Derdyk, 2025).

Ao invés de dispor uma narrativa de uma ou mais crianças organizando a mesa do café da manhã, trouxe esta narrativa de Lara em um jogo de faz-de-conta porque ela me aciona ideias concretas sobre a dimensão estética na relação das crianças com a comida. Isso porque o lúdico possui uma função central na ativação do senso estético das crianças exatamente por ser o dispositivo que permite o encontro entre o real e o imaginário (Brasil, 2009a). As crianças, em sua constante busca por entender seu entorno e ser parte dele, utilizam do jogo simbólico nas brincadeiras, pois é ali onde há espaço psíquico para incorporar os símbolos culturalmente produzidos pela sua comunidade, e, neste caso, incluem-se os símbolos alimentares. Nada é mais característico do estar no mundo das crianças do que “brincar de comidinha”.

López (2018, p. 48) explica que na brincadeira como linguagem acontecem dois fenômenos: “[...] a elaboração de um psiquismo (fundamento da capacidade de pensar e

simbolizar) e o ingresso no território da metáfora, do fazer “como se”, a capacidade de construir a realidade da fantasia”.

Sendo assim, depois de participar algumas vezes da organização prévia da mesa do café da manhã, Lara usufruiu do faz-de-conta para elaborar internamente os significados desta ação e, acredito eu, para revisitar psiquicamente esta experiência que, em termos de cotidiano, acontece apenas uma vez no dia, mas na brincadeira pode ser explorada de forma ilimitada. Para isso, ela ativa seus sentidos e tem um encontro sensível com a comida, logo, um encontro estético.

Ainda, fica evidente na brincadeira de Lara que o encontro estético com a comida é sustentado no cuidado com os detalhes: a maneira como ela estica a toalha, que é vermelha e quadriculada, o que ela logo associa à ideia de um piquenique; como distribui os utensílios no plural, ou seja, premeditando uma refeição compartilhada; como junto de suas amigas Cecília e Caroline, as meninas vão criando um contexto imaginado muito próximo do real mas que não se limita à realidade, e encontram na própria capacidade metafórica um campo fértil para desenvolverem outras possibilidades para uma refeição (“Não é um café da manhã, é um piquenique!”).

Concordo com os argumentos que encontramos nas DCNEI (Brasil, 2009c) de que um projeto educativo para crianças que se atenta à dimensão estética de conhecer o mundo se coloca em negação à um fazer pedagógico que, imerso na aceleração do modo de viver adulto, se baseia apenas naquilo que é funcional e útil. Propor um projeto educativo que oportuniza um encontro sensível com o mundo é “[...] favorecer experiências estéticas que promovam a complexificação do sentir e do pensar, da imaginação e da percepção, de todos os envolvidos com um projeto de educação infantil comprometido com a valorização das produções culturais que significam a existência em sociedade” (Brasil, 2009b, p. 78).

Neste cenário, em que comer também é uma experiência estética e há lugar para transcender o real por meio da brincadeira, o real se torna mais palpável, significativo, ganha mais carga afetiva, é sensibilizado por este afeto e pelas emoções que despertam, tão como pelos sentidos que permitem uma relação mais íntima com a comida, com suas propriedades e detalhes que a tornam única para um indivíduo e seu grupo. Com isso, “[...] essa sensibilidade difundida para todas as ações do nutrir e do nutrir-se acaba se tornando condição essencial e compartilhada do cuidar de si e dos outros” (Cavalini, Tedeschi, 2015, p. 23), assim como Lara faz com seu piquenique.

5.3.6 A história do Theo e os amigos: comensalidade, o fenômeno coletivo do comer

Narrativa nº 29 - Comer junto

14 de março:

No almoço, uma ação muito sutil de Theo Rodrigues evidenciou a carga social da comida e do comer. A mesa do almoço da nossa turma é retangular e comprida, todas as crianças almoçam juntas, ao mesmo tempo. Hoje, à medida que as crianças foram terminando e se retirando para ir ao banheiro, Theo Rodrigues foi ficando sozinho em uma das extremidades da mesa, enquanto Noah, Théo Paim, Ben-hur e Lucca juntos na outra extremidade, conversando e comendo. Alguns segundos depois, Theo Rodrigues olha para o grupo, empurra seu prato pela mesa e escorrega pelo banco, até se aproximar dos meninos. Quando percebe que eu estava lhe olhando, ele me diz:

- Quero ficar perto dos meus amigos, profe (Theo Rodrigues).

Eu dou um sorriso, o que ele entende como um aceite. A refeição partilhada do grupo de meninos continua, agora com um integrante a mais.

Fonte: excerto do diário de campo

Conforme Lima, Neto e Farias (2015), “comensalidade” possui origem etimológica do latim *comensale*, sendo “com” relativo à “junto” e “mensa” relativo à “mesa”, significando comer junto na mesma mesa. Os autores apresentam a perspectiva de Poulain (2013, p. 182 *apud* Lima, Neto, Farias, 2015, p. 510) sobre a comensalidade: “É pela cozinha e pelas maneiras à mesa que se produzem as aprendizagens sociais mais fundamentais e que uma sociedade transmite e permite a interiorização de seus valores. A alimentação é uma das formas de se tecer e se manter os vínculos sociais”.

Sendo a escola um espaço cuja socialização é premissa básica, exercitar a comensalidade deveria ser uma vivência consolidada e valorizada. Ainda, se as interações são o coração da pedagogia e da Educação Infantil (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2018; Fochi, 2019), fazer uma refeição na creche e na pré-escola, junto das pessoas que possui afeição e saboreando uma comida que nutre física e afetivamente, pode ser onde esse coração pulsa ainda mais forte.

“Quero ficar perto dos meus amigos” é o desejo de Theo, o que escancara a potência que um momento de alimentação carrega quando valorizado o atributo da comensalidade. É comendo perto dos amigos que Theo encontra o aconchego que precisa para continuar sua refeição, alimentando também suas relações de amizade e companheirismo.

Para diversos antropólogos da alimentação, a comensalidade é a dimensão da alimentação que sustenta os símbolos culturais coletivos da comida, especialmente porque reunir-se em volta de uma base (do fogo inicialmente, e logo depois da mesa, da esteira, da toalha estendida...) foi o

que transformou a civilização humana, fundando um novo modo de existir no mundo que se caracteriza pela noção de comunidade (Lima, Neto, Farias, 2015). Essa concepção sugere que a comensalidade é uma condição quase visceral do humano, na qual se decorre a sua participação no meio social.

Historicamente, o comer na escola é um momento coletivo por motivos técnicos, mas só passa a ser um momento interativo, que emana comunidade, quando conversar e estar junto é visto pelos profissionais como uma potência, uma experiência de aprendizagem que promove a troca social de sentimentos, ideias, risadas e cuidado.

Além disso, numa realidade em que a comensalidade está cada vez menos presente nas refeições, a escola pode consumir-se como um espaço de resistência, protegendo esse aspecto da alimentação que nos caracteriza como humanos, principalmente se tratando da primeira infância. Esse compromisso faz jus à responsabilidade ética, política e estética da Educação Infantil para com as crianças e à sociedade, e abraça a ideia de que “[...] é justo permitir às crianças que descubram a riqueza incomensurável que um bom prato consumido em boa companhia pode dar... porque, também na escola, a mesa quer dizer saúde, prazer e convivência” (Spaggiari, 2015, p. 14).

Assim, na Educação Infantil, não se compartilham apenas alimentos à mesa, e sim tempo, presença e significados. Comer junto se transforma em um gesto do cotidiano que alimenta também os vínculos, inscrevendo a criança em uma experiência de humanidade que é gerada através do ritual. A comensalidade, neste sentido, afirma-se como uma prática educativa, capaz de nutrir o corpo, as relações e as memórias que produzem identidade e pertencimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver esta pesquisa foi uma experiência bonita tanto quanto foi desafiadora. Por entre os medos, as dúvidas e o cansaço, há um sentimento imponente de gratidão, de ver se concluindo uma experiência que verdadeiramente me transformou pessoal e profissionalmente. É muito especial ver o mestrado da qual tanto sonhei se tornando agora uma conquista.

Este processo de pesquisar é o que mais me remete à um incessante desejo por aprender, um desejo que me mobiliza enquanto pessoa, mas especialmente na minha atuação como professora. Na vivência junto das crianças, atenta ao que elas narravam sobre a comida, fui identificando o que Madalena Freire (2023, p. 158) chama de prática pedagógica assertiva, “[...] em que vamos nos tornando criticamente sujeitos, discutindo, indagando, questionando-nos”. Isso porque houveram muitas trocas entre mim e as crianças enquanto vivíamos a nossa jornada cotidiana, e por meio disso, entendi de forma experiencial o que é partilhar uma situação de aprendizagem junto delas e, certamente, aprendi com elas.

Para poder desenvolver esta pesquisa, foi necessário um movimento importante de esvaziamento, considerando que “[...] qualquer pesquisa começa quando você substitui as certezas pelas dúvidas em busca de novas maneiras de entender a realidade” (Martino, 2021, p. 169). Colocar em cheque as minhas “certezas” sobre a alimentação das crianças na Educação Infantil permitiu que eu pudesse visualizar a grande complexidade deste fenômeno.

Entretanto, é interessante me dar conta que algumas destas “certezas” ao qual procurei desconstruir no processo de investigação acabaram voltando à tona como legítimas formas de interpelar o tema foco da pesquisa. Isso deixa evidente o que Streck (2006) sugere sobre não fixar-se em verdades absolutas, mas também não deixar de estabelecer algumas bases que alicerçam uma epistemologia.

Outra dimensão importante que quero destacar, que diz respeito à aquisição de certa maturidade intelectual que mudou minha forma de encarar meu trabalho com as crianças e com a ação de pesquisar, foi assumir que, embora já tivesse acumulado muitos saberes da área da educação, foi na experiência do mestrado que aprendi sobre pedagogia. Aprendi, através de diferentes referenciais teóricos, diálogos empreendidos no Curió e outros momentos formativos, assim como experienciei esta aprendizagem no desenvolvimento desta pesquisa, que pedagogia não é um conjunto de técnicas e métodos, nem um apêndice de outras áreas de conhecimento,

mas um campo de saber próprio que tem a práxis como território ontológico. Entender isso deslocou meu modo de atuar na Educação Infantil: deixei de ser apenas alguém que faz, para tornar-me alguém que pensa o que faz, que reconhece intencionalidade, fundamentos e escolhas em cada gesto cotidiano. Para uma professora de Educação Infantil, saber o que é pedagogia é também compreender que sua prática produz conhecimento, e que investigar o que acontece no chão da escola não é algo acessório, mas constitutivo da profissão. Da mesma maneira, desenvolver pesquisas pedagógicas é um jeito de fortalecer o próprio campo, de adensar suas bases epistemológicas, e de afirmar que a Educação Infantil não é espaço de aplicação de teorias alheias, mas lugar legítimo de produção de saber praxiológico.

Nesse sentido, compreendo que esta pesquisa, ao se inscrever no campo da pedagogia e ao se debruçar sobre o cotidiano educativo de uma escola pública de Educação Básica, constitui também uma forma de defesa da escola, do trabalho docente e do próprio conhecimento pedagógico. Ao escolher olhar para dentro da escola, para aquilo que nela se produz todos os dias, assumo uma posição que tensiona a lógica que frequentemente subordina a educação à outros campos do saber, como se à pedagogia coubesse apenas aplicar teorias externas. Ao contrário, afirmo, a partir desta investigação, que é no interior da escola, nas relações, nos gestos, nas escolhas aparentemente ordinárias - como aquelas que envolvem a alimentação - que se engendra um conhecimento potente, situado e profundamente humano. Defender a pedagogia, aqui, é também defender a escola pública como espaço legítimo de produção de saber, de formação humana e de transformação social. É sustentar que há rigor, intencionalidade e densidade teórica na prática cotidiana, e que narrá-la, investigá-la e pensá-la não é um exercício puramente acadêmico, mas um compromisso ético e político com a valorização daquilo que fazemos e do que podemos vir a ser enquanto campo.

Gostaria de retomar os dois núcleos investigativos que sustentaram a densidade reflexiva desta pesquisa (os capítulos teóricos e o capítulo de análise). Primeiro, o capítulo teórico em que me debruço sobre alimentação como o fenômeno humano, antes de situá-lo no campo da pedagogia. Para criar a sumarização dos modos de se relacionar com a comida, com caneta e papel fui listando todas as dimensões o qual me remetia a discussão sobre a alimentação. Me lembro que esta lista inicial tinha mais de 30 tópicos. No processo de elaborar a escrita de cada tópico, fui percebendo que alguns eram necessariamente vinculados à outros, o que me levou a juntar alguns, que se complementavam entre si. Mesmo assim, foi um grande desafio tratar de

cada dimensão isoladamente, o que só corrobora com a noção de que alimentar-se é uma atividade complexa, multidimensional, carregada de sentido, que interfere diretamente no modo como entendemos a nós mesmos e entendemos o coletivo.

Dar-se conta desta complexidade também me levou a assumir a indispensabilidade de que os profissionais da escola aprendam cada vez mais sobre a alimentação, pois assim são maiores as chances de contemplar estes aspectos variados na organização dos momentos de alimentação das crianças. Ofertar uma comida nutritiva, culturalmente contextualizada, que desperta os sentidos, em uma experiência coletiva, que fortifica as relações e os afetos, produzindo memórias, é um empreendimento hermético, que demanda um vasto processo de reflexão, planejamento, discussão e busca. Mas, ainda assim, é um direito das crianças no ambiente escolar, assim como é um direito humano, pois faz parte da constituição de quem somos.

O segundo capítulo teórico foi essencial para situar a alimentação em sua dimensão pedagógica. Por isso, explico inicialmente como ela se tornou uma responsabilidade da instituição escolar pública, e como se deu a sua origem no Brasil. O histórico do Plano Nacional de Alimentação Escolar evidencia algumas transformações no cenário educacional como um todo, e um exemplo disso é o fato de que apenas em 2009 a Educação Infantil passou a ser contemplada pelo PNAE, sendo até mesmo um indício do longo processo de credibilização da Educação Infantil como parte da Educação Básica.

Ainda que o PNAE seja um documento que abrange as questões técnicas da oferta alimentar nas escolas (valor de investimento, tipos de alimentos a serem ofertados, modalidades de aquisição dos alimentos...), assim como trata da importância da Educação Alimentar e Nutricional, do respeito à diversidade da cultura alimentar brasileira, e do incentivo da produção agroecológica familiar, esta é uma normativa focada “no quê” ofertar, mas que não inclui o “como” ofertar os momentos de alimentação na escola. Logo, este trabalho de produzir uma proposta pedagógica voltada para as experiências alimentares precisa ser contemplado a partir de disposições curriculares específicas, procurando integrar os diferentes profissionais da instituição para criar linearidade na proposição pedagógica, em que, independente da instância, estes profissionais terão como base princípios, valores e estratégias coletivamente definidos e que tem como centralidade o bem-estar físico, psíquico e educativo da criança

Inclusive, acredito que as obras apresentadas no capítulo três são ótimas alternativas para inspirar uma proposta pedagógica que engloba a alimentação em suas diferentes dimensões, com

o propósito de tornar as refeições dispostas na jornada educativa das crianças uma experiência de aprendizagem tão importante quanto aquelas que possuem objetivos específicos.

O segundo núcleo investigativo que quero retomar trata do capítulo que apresenta o processo de análise. É nele que faço a articulação das experiências vividas com as crianças na escola, que neste caso é o produto empírico desta pesquisa, e os saberes que advêm dos aportes teóricos explorados.

São poucas as obras pedagógicas voltadas à alimentação na Educação Infantil (até 2024), as que identifiquei foram expostas no capítulo teórico. Então foi necessário, no processo de análise, mapear conceitos transversais que auxiliam na produção de sentido sobre experiências alimentares das crianças no cotidiano pedagógico. Foram esses conceitos que imprimiram densidade analítica para as narrativas apresentadas, tornando possível visualizar a complexidade do debate sobre a alimentação, e como ele pode se propagar para diferentes lugares, com focos variados, a partir de diferentes autores e aportes teóricos. Alguns dos conceitos abordados, por exemplo, foram: agência, participação e participação negociada, rituais, microtransições, escuta, práxis, organização pedagógica, planejamento, estética, culturalidade, dentre muitos outros.

Também, o intuito de abordar cada elemento da relação triádica foi para tentar destacar a dinâmica participativa indispensável ao processo educativo, em que a criança e o adulto colaboram a partir do seu lugar e do seu papel na experiência de aprendizagem, e os artefatos culturais, que neste caso é a comida, acabam também sendo o elemento que media a relação entre a criança e o adulto, assim como media a relação da criança com o mundo.

Assim, o papel do adulto é dispor de tempo de reflexão, de observação, de projeção e de ação para transformar e qualificar os momentos de alimentação das crianças. O papel da criança é ser criança, experimentando através de uma situação alimentar inúmeras possibilidades de aprender mais sobre o seu entorno e sobre si mesma. E o papel da comida é ser este artefato que aproxima a criança da sua própria comunidade, nutrindo seu corpo, seus vínculos, suas percepções de mundo e seu conhecimento de si.

A título de conclusão, quero compartilhar as principais aprendizagens que construí com esta pesquisa:

→ **A alimentação na Educação Infantil e o projeto civilizatório:** “Na refeição partilhada, as crianças aprendem a arte da conversação e adquirem os hábitos que caracterizam a civilização: repartir, ouvir, ceder a vez, administrar diferenças, discutir sem ofender”

(Barcellos, 2017, p. 16). Esta é uma reflexão que expressa a importância de uma refeição para a construção da subjetividade da criança, e que esta construção acontece intermediada no coletivo. Meu orientador Paulo afirma continuamente que, na escola de Educação Infantil, há um projeto civilizatório imbricado no projeto pedagógico, e a tradução desta complexa ideia pode se dar também ao pensarmos nos momentos de alimentação, em que a refeição se torna uma metáfora da vida coletiva. Quando a criança participa de uma refeição na escola, ela está sendo inserida em práticas sociais que colaboram na sua constituição enquanto sujeitos, e isso é parte da responsabilidade política e ética da escola.

- **Importância dos rituais alimentares na Educação Infantil:** complementarmente ao tópico anterior, entendo que os rituais alimentares são um artifício simbólico que colabora com a integração entre o universo interno da criança e a cultura que lhe rodeia. Além disso, o conceito de ritual é muito próximo de algumas concepções caras à Educação Infantil, como a noção de jornada educativa, de vida cotidiana, de continuidade no processo pedagógico. Todas estas ideias partem do pressuposto de que a criança necessita de um ambiente estável para aprender e se desenvolver, uma estabilidade que transmite segurança, gera familiaridade, por isso, permite à criança ter confiança para ir ao encontro do desconhecido. O ritual alimentar, desta forma, é uma maneira de conceber este ambiente estável, e não apenas isso: há uma dimensão cultural e social em construir um ritual alimentar, este que, muitas vezes, é passado por entre gerações e solidifica a história de uma comunidade.
- **A escola como um lugar de preservação da alimentação ancestral⁶⁸:** Krenak (2021, 2022) me ensinou sobre ancestralidade, me mostrou uma nova “poética da existência”, e me deu a utopia de que recuperar um modo de vida ancestral é uma das alternativas viáveis para adiar o fim do mundo (assim como contar histórias). Transportando estas reflexões para a Educação Infantil, consigo vislumbrar um tipo de escola que é edificada tendo como alicerce a ancestralidade, e isso inclui a alimentação. Esse vislumbre fica nítido quando, durante o trabalho com as crianças, me sentava junto delas no almoço, saboreando um prato de arroz, feijão, carne e salada, conversando sobre nossa manhã

⁶⁸ Com “alimentação ancestral” não estou me referindo à nenhum tipo de regime alimentar que pode ser nomeado com esta mesma expressão.

juntos, auxiliando-as nos movimentos relativos à alimentação, com calma, com prazer, com presença. Essa vivência me fez entender que a escola deve proteger, na medida do seu alcance, um modo de se alimentar que não está infestado por um comer indiferente e esvaziado que a contemporaneidade tem imposto. Esse ato de sentar à mesa, com comida de verdade, aproveitando a companhia dos pares, utilizando dos sentidos para apreciar a comida, percebendo os efeitos dela no seu corpo, é um ato revolucionário que nos humaniza e nos faz ter uma relação com a comida que é constitutiva de saúde física, emocional e social.

→ **O papel da pedagogia para tensionar os momentos de alimentação na Educação**

Infantil: comer na escola é uma experiência pedagógica. Ela envolve um processo de aprendizagem e de desenvolvimento para as crianças, e deve ser intencionalmente pensada, organizada e discutida pelas professoras e gestoras, sempre em diálogo com os profissionais diversos que estão na escola. Nas pedagogias participativas, que se atentam a integralidade do cotidiano e das vivências das crianças na Educação Infantil, a proposição pedagógica voltada à alimentação pode ser “[...] um modo de diminuir os abismos entre o que dizemos em relação às crianças e como nos relacionamos com elas” (Fochi, 2019, p. 214), e ainda em como dispomos para elas um contexto de aprendizagem. Para além disso, a pedagogia como campo de conhecimento praxiológico é a ciência que pode traduzir os importantes saberes de outras áreas que também estudam o fenômeno da alimentação, e que podem estar em consonância com aquilo que é do domínio da pedagogia, ou seja, com a ação educativa situada.

Para arrematar estas aprendizagens, convoco Hoyuelos (2020) e seu compartilhamento da obra de Loris Malaguzzi. O autor explica que a alimentação é uma das maneiras de pensar o princípio do prazer e da estética. Neste debate, entende-se que “[...] o prazer de alimentar a criança, mais do que a comida, depende das pessoas, das situações, da atenção que o adulto demonstra” (Malaguzzi, 1980, p. 48 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 62). Referindo-se ao almoço, mas permitindo pensar em qualquer experiência alimentar, Malaguzzi (1980, p. 44 *apud* Hoyuelos, 2020, p. 62) propõe o seguinte:

É absolutamente necessário o *máximo de relacionamento personalizado e significativo* com as crianças durante o almoço [...].

Algumas condições parecem importantes:

- *que o almoço* possa ser consumido em locais distantes e descentralizados [...];

- *que o almoço* possa ser consumido em períodos longos e calmos, destinados para *relaxar e tranquilizar* o diálogo e a relação entre a criança e a comida [...];
- *que o almoço* possa incentivar os processos de participação e de responsabilização das crianças, por meio de uma atribuição cuidadosa de autonomias e serviços cooperativos.

Fica explícito com este trecho da obra malaguzziana que os momentos de alimentação em uma escola da primeira infância não referem-se apenas à garantia da nutrição, mas engloba uma escolha ética e estética que revela a imagem de criança que orienta a prática pedagógica. Quando o adulto cria condições propícias para que a comida seja vivenciada como encontro, ele também legitima a criança como sujeito capaz de se inserir no mundo e significar a própria experiência. Assim, mais do que ofertar uma refeição, comer na escola trata-se de ofertar um contexto que cuida e educa.

Para finalizar, concluo esta pesquisa com o desejo sincero de que ela possa contribuir com o campo da pedagogia, tanto no âmbito das investigações acadêmicas quanto no cotidiano das professoras de Educação Infantil. Ao longo do percurso, confirmei algumas hipóteses que me acompanhavam desde o início, mas, sobretudo, construí novos saberes, descobri aspectos que ainda não enxergava e me deparei com perguntas que não estavam previstas. Talvez essa seja a maior potência deste processo: compreender que pesquisar não é apenas responder, mas também aprender a sustentar as perguntas. Saio deste trabalho diferente de como entrei, mais consciente da minha prática, mais implicada com o campo pedagógico e, principalmente, mobilizada a continuar investigando aquilo que acontece no chão da escola, onde a pedagogia se faz e se refaz todos os dias.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. Procedimento de análise de dados. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017. p. 300-302.
- AMON, Denise. **Psicologia social da comida**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2014.
- AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 13-21, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/4467>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo**. Estudos Avançados, v. 11, n. 29, 1997. Disponível em: <https://share.google/UgUN5P5GN1NvjRpFA>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- ASCARI, Giancarlo; VALENTINIS, Pia. **Yum! Il cibo in tutti i sensi**. Ilustrações de Giancarlo Ascari e Pia Valentinis. Modena: Franco Cosimo Panini, 2015.
- BANDEIRA, Viviane. Educação Infantil e hortas convencionais e/ou agroecológicas: confluências e perspectivas sob o olhar das professoras. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16989?show=full>. Acesso em: 8 out. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARCELLOS, Gustavo. **O banquete de psique: imaginação, cultura e psicologia da alimentação**. Petrópolis/RS: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5º ed. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BARTHES, Roland. Pour une psychosociologie de l'alimentation contemporaine. *In*: MARTY, Eric (org.). **Roland Barthes: Oeuvres complètes**. Paris: Éditions du Seuil, França, 1961.
- BASTOS, Mariana Nunes Pereira. Fome e colonialidade alimentar no Brasil. **Revista Mosaico**, v. 14, n. 22, p. 341-354, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/86295>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BERTRAM, Tony; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; GRAY, Colette; PASCAL, Chris; WHALLEY, Margy. Código de Ética da European Early Childhood Education Research Association (EECERA) para Pesquisadores com a Infância: tradução autorizada. **European Early Childhood Education Research Journal**. 24º ed, nº 1, 2016. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2024.2445361?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, Portugal, 1994.

BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. *In*: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudos de caso. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-30.

BOTELHO, Louise; CUNHA, Cristiano C; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121- 136, dez. 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 mai. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144563-rceb006-20-pdf&category_slug=educacao-inf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76, e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, bem como ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/historico>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96, modifica a Lei nº 10.639/03, para incluir a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil-pdf&category_slug=educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica: uma possibilidade metodológica**. Caderno 2. Brasília: MEC/UNESCO, 2018. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/caderno2-docped.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para crianças menores de dois anos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_crianças_menores2anos.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). **Quando introduzir novos alimentos para o bebê**, 2021. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/especiais/pediatria-para-familias/nutricao/quando-introduzir-novos-alimentos-para-o-bebe/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRILLAT-SAVARIN, Jean Anthelme. **A fisiologia do gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-9.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 11-23.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 307-320.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra & Voz, 2014.

BRUNER, Jerome. **Sobre o conhecimento: ensaios da mão esquerda**. São Paulo: Phorte, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: para que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMPOS, Raquel; DAHER, Andrea. A antropologia da natureza de Philippe Descola. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 14, n. 27, p. 495-517, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X014027013>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CARVALHO, Luna Dalla Rosa; CRUZ, Fabiana Thomé da; ROZENDO, Cimone. Produção de verdades na alimentação: as noções de qualidade e segurança dos alimentos no marco regulatório brasileiro. **Inter-Legere**, v. 2, n. 25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/17384>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 4º ed. São Paulo: Global, 2011.

CASTRO, Vanessa Maria de (org.). **Glossário de Conceitos e Termos Fundamentais para a Pesquisa sobre Povos Originários e suas Infâncias no Brasil**. Brasília, DF: [s. n.], 2024. Disponível em: https://opoinfancias.unb.br/wp-content/uploads/2025/02/glossario_conceitos_e_termos_fundamentais_para_a_pesquisa.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

CAVALIERI, Cecília. Trabalhos. Cargocollective. 2022. Disponível em: <https://cargocollective.com/ceciliacavaliere/trabalhos-works>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CAVALLINI, Ilaria; TEDESCHI, Maddalena. **As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamento**. São Paulo: Phorte, 2015.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 4, p. 45-56, out./dez. 2007. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/5653650/mod_resource/content/1/CHARLOT_2007_Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

CÔCO, Valdete *et al.* Ética em pesquisas na Educação Infantil: (re)conhecimentos da docência. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/45658>. Acesso em: 30 abr. 2025.

COIMBRA, Marcos; MEIRA, João Francisco Pereira de; STARLING, Mônica Barros de Lima. **Comer e aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil**. Belo Horizonte: MEC / INAE, 1982.

CONSIGLIO, Keka. **10 pinturas que mostram o significado secreto da comida na arte**. In: Isto é Online. 24 jul. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/10-pinturas-que-mostram-o-significado-secreto-da-comida-na-arte/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CONSIGLIO, Keka. **20 curiosidades sobre "A Última Ceia", obra-prima de Leonardo da Vinci**. In: Isto é Online. 14 mai. 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/20-curiosidades-sobre-a-ultima-ceia-obra-prima-de-leonardo-da-vinci/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CORALINA, Cora. **Vintem de cobre: meias confissões de Aninha**. 4º ed. UFG: Goiania, 1987.

CÔRREA, Milena Regina Duarte; MOREIRA, Altamir. Considerações sobre a presença da natureza-morta na arte contemporânea. **DaPesquisa (UDESC)**, Florianópolis, v. 16, 2021, 1-21. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/20742>. Acesso em 22 out. 2024.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (orgs.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017a. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil? E-book**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de culturas infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-94.

DERDYK, Edith. **Composições: [en]cantos para a Arte na Educação**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2025.

DESCOLA, Philippe. Além de natureza e cultura. **Tessituras**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 7-33, jan./jun. 2015.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIDONET, Vital. O percurso histórico da educação infantil no Brasil. In: GARCIA, Luiz Miguel Martins; LIMA, Alessio Costa. **Educação em movimento 3: as mudanças decorrentes da BNCC da educação infantil ao novo ensino médio**. São Paulo: Santillana Educação, 2023.

DOUGLAS, Mary. Deciphering a Meal. **Symbol and Culture**, v. 101, n. 1, p. 61-81, 1972.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. 3º ed. São Carlos: João e Pedro Editores, 2021.

FLANDRIN, Jean-Louis. Formas de privatização: a distinção pelo gosto. In: CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada 3: da Renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 267-310.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002954485>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul (RS), v. 25, p. 52 - 72, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FOCHI, Paulo. Apresentação: construir um patrimônio pedagógico para produzir novas políticas de conhecimento. In: HEMING, Leisiane. **Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem: o caso da professora Carolina e das crianças de 3 anos**. Novo Hamburgo/RS: Diálogos Embalados, 2024, p. 5-10.

FOCHI, Paulo. **Cuidar da Educação Infantil é cuidar dos começos**. [S. l.: s. n.], 3 jan. 2023. 1 vídeo (14 min 41 s). Publicado pelo canal TedX Talks. Disponível em: <https://youtu.be/nSfciOPFelo?si=zTABFixinCjFbUpy>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FOCHI, Paulo Sergio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. Estudos de caso em pesquisas na Educação Infantil: uma revisão integrativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-17, jan-dez 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/45662>. Acesso em: 8 out. 2024.

FOCHI, Paulo Sérgio; HEMING, Leisiane. O currículo na educação infantil. In: GARCIA, Luiz Miguel Martins; LIMA, Alessio Costa. **Educação em movimento 3: as mudanças decorrentes da BNCC da educação infantil ao novo ensino médio**. São Paulo: Santillana Educação, 2023.

FOCHI, Paulo; FOCESI, Luciane Varisco. As contribuições de Elinor Goldschmied para a construção da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. In: FOUCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 49, p. 4 – 7, Out / Dez, 2016.

FOCHI, Paulo; FOCESI, Luciane Varisco; PIVA, Luciane Frosi. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI.

Crítica Educativa, n. 2, v. 2, p. 165–177, fev., 2016. Disponível em: <https://share.google/9nidcKAHx4T3qM0ll>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FOCHI, Paulo. Por uma escola honesta e generosa com as crianças: apresentação da terceira obra do OBECI. In: FOCHI, Paulo (org.). **Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos embalados, 2023a. p. 7-11.

FOCHI, Paulo. Vida cotidiana e microtransições. In: FOCHI, Paulo (org.). **Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos embalados, 2023b. p. 13-30.

FOGAGNOLI, Marcela. Criança desnutrida é ameaça social: Dante Costa e a alimentação infantil no Brasil. **Anais do XX Encontro Estadual de História**, ANPUH-Rio, 2019. Disponível em:

https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1563144779_ARQ_UIVO_d3d98771282be77a2f94526bb83dcc19.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/328430285_ESTUDANDO_A_PRAXIS_EDUCATIV_A_O_CONTRIBUTO_DA_INVESTIGACAO_PRAXEOLOGICA. Acesso em: 19 dez. 2024.

FORTUNATI, Aldo. **Confiança, oportunidade, tempo: olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças**. Milão: Buqui, Itália, 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 22º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 55º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FUNDAÇÃO ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2025**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2025. Disponível em:

https://fadc.org.br/sites/default/files/2025-03/FUNDACAO_ABRINQ_2025.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

FUNDAÇÃO SCHEFFEL. *Histórico da Fundação*. Disponível em:

<https://www.fundacaoscheffel.com.br/hist%C3%B3rico-da-funda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.** Porto Alegre: Penso, 2014.

GRALIK, Caroline et al. “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v.1, n.29, p. 112-130, jan-jul 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2014n29p112>. Acesso em: 8 out. 2024.

GUTKNECHT, Dorothee; HÖHN, Kariane. **Manger à la crèche: Pour une organisation attentive à l’enfant et à ses besoins.** Suíça: Loisirs e Pédagogie, 2019.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2021.

HAUCK-LAWSON, Annie. When Food is the voice: a case study of a Polish-American woman. **Journal for the Study of Food and Society.** Nova Iorque, v. 2, n. 1, p. 21-28, 1998.

HEMING, Leisiane. **Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem: o caso da professora Carolina e das crianças de 3 anos.** Novo Hamburgo/RS: Diálogos Embalados, 2024.

IACONELLI, Vera. **Manifesto antimaternalista: psicanálise e políticas da reprodução.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2023.

INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 2022: Panorama populacional de Novo Hamburgo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama>. Acesso em: 10 fev. 2026.

KALIL FILHO, Marcos da Veiga. Ponto de vista teórico-metodológico: aproximações da semiótica com a Gastronomia. **Revista Mangút: Conexões Gastronômicas.** Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 178-190, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mangut/article/view/41695/24231>. Acesso em: 19 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: as contribuições de Jerome Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-276.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEONEL, Amália; MENASCHE, Renata. Comida, ato alimentar e outras reflexões consumidas. **Contextos da Alimentação – Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, São Paulo, v. 5, n. 2, jul. 2017, p. 1-20. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2017/07/1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LESSA, Juliana Schumacker. O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_4d2108f2c53e34b2d75f6c8a7d3bc526. Acesso em: 8 out. 2024.

LESSA, Juliana Schumacker; MULEKA, Christian Mwewa. Infância e alimentação: embalagens como engrenagem da indústria cultural. **Emancipação**, Ponta Grossa, n.17(2), p. 319-332, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 8 out. 2024.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido: introdução à antropologia estrutural**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1964.

LÉVI-STRAUSS, Claude. The Culinary Triangle. In: COUNIHAN, Carole; ESTERIK, Penny van. **Food and culture: a reader**. 3º ed. Nova Iorque: Taylor and Francis Group, Estados Unidos, 2013.

LIMA, Romilda de Souza; FERREIRA NETO, José Ambrósio; PEREIRA FARIAS, Rita de Cássia. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 10, n. 3, p. 507-522, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/16072>. Acesso em: 19 dez. 2024.

LODY, Raul. **Brasil bom de boca: temas da antropologia da alimentação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 33, p. 25-39, 2004. Disponível em: <https://share.google/7vH8ponAtOhzzjLpK>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 129-132. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381107993_Autodeclaracao_de_principios_e_procedimentos_eticos_na_pesquisa_em_Educacao. Acesso em: 24 fev. 2026.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **10 Lições sobre Goffman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MENEZES, Luciane Bessa Diniz. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. *In*: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 181-202.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 161-176, jan-mar 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cZL7VJDCJQQnL8rHP6Z3kBF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Assembleia Geral, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

NASCIMENTO, Angelina de Aragão Bulcão Soares. **Comida: prazeres, gozos e transgressões**. 2º ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

NOVO HAMBURGO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 14, de 7 de junho de 2018**. Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Novo Hamburgo: Conselho Municipal de Educação, 2018.

NOVO HAMBURGO. Prefeitura Municipal. **História**. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal, [s/d]. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/historia>. Acesso em: 10 fev. 2026.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Organização da Ação Pedagógica da Rede Municipal de Ensino Documento Orientador - Caderno 2**. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil Negrinho do Pastoreio**. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9–28, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tkVFzhPRWLjXZQ89XcqdBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2026.

NUPENS – Núcleo de Pesquisas Epidemiológicas em Nutrição e Saúde. **A classificação Nova**. São Paulo: Nupens, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fsp.usp.br/nupens/a-classificacao-nova/>. Acesso em: 10 set. 2025.

O LEITE, a comida e a sexualidade. Mirante - Observatório Psicanalítico - FEBRAPS. [Locução de]: Betty More, Luciana Saddi, Cecília Meireles. Agosto de 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2f4lFIBJ6QL5UNRekX3LW5?si=e3b96a44b9b74652>. Acesso em: 8 out. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 89-108.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como Pedagogia da Relação. **Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/4963/3171>. Acesso em: 25 fev. 2026.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (orgs.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017a. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**. Genebra: ONU, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO). **The State of Food Security and Nutrition in the World 2025**. Roma: FAO, 2025. Disponível em: <https://www.fao.org/publications/sofi>. Acesso em: 27 jan. 2026.

ORNELLAS, Lieselotte Hoeschl. **A alimentação através dos tempos**. 4º ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

PECOITS, Sariane. **Direitos de aprendizagem na educação infantil: narrativas da experiência de uma professora no desenvolvimento de uma orientação curricular**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PINAZZA, Monica Appezzato. Jonh Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94.

PIVA, Luciane Frosi; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXHjTB9FZyN/>. Acesso em: 8 out. 2024.

PRIMEIRA INFÂNCIA PRIMEIRO. **Demografia da população infantil de Novo Hamburgo**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <http://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/novo-hamburgo-rs/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. Alimentação e globalização: algumas reflexões. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 4, p. 43-47, out. 2010. Disponível em: https://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252010000400014&script=sci_arttext. Acesso em: 19 dez. 2024.

QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. 4º ed. São Paulo: Globo, 1997.

REDE PENSSAN. 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil. 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/#:~:text=A%20Rede%20Brasileira%20de%20Pesquisa,partidos%20pol%C3%ADticos%2C%20organismos%20nacionais%20e>. Acesso em: 19 dez. 2024.

RENGIFO-HERRERA, Francisco José; RODRIGUES, Ana Paula Gomes Melo. Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. **Psicología desde el Caribe**, Colômbia, v.37(3), p. 237-258, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2020000300237. Acesso em: 8 out. 2024.

RIBEIRO, Carlos; BARROS, Daniela; MAGNO, Eduardo. **Comida é arte: aspectos culturais e sociais da alimentação do brasileiro através dos tempos**. São Paulo: Segmento Farma Editores, 2009.

RIBEIRO, Jaqueline Damaceno. **Infância, consumo e alimentação**: reflexões sobre essa relação no contexto de uma escola de educação infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15092>. Acesso em: 8 out. 2024.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 486-501, mai-ago 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBTnqwJ6zMrtCnY9yqdvG/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

ROCHA, Luiz Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 136-148, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

RODRIGUES, Carla. Em busca de um novo lugar para o homem e a natureza: entrevista com Philippe Descola. **Instituto Humanitas Unisinos**, 20 nov. 2012. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/515670-em-busca-de-um-novo-lugar-para-o-homem-e-a-natureza>. Acesso em: 19 dez. 2024.

RODRIGUES, Livia Bernardes; LIMA, José Milton; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A educação nutricional no contexto das culturas da infância. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 3, p. 1-6, jul-set 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1766>. Acesso em: 8 out. 2024.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil**: o banho e a alimentação em foco. 2019. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamiento**: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James; RÍO, Pablo del; ALVAREZ, Amelia (orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**, v. 27, n. 2, p. 21-28, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/1697/1667/7842>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6º ed. São Paulo: Record, 2001.

SCANLON, Liz Garton; FRAZEE, Marla. **O mundo inteiro**. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SLOW FOOD BRASIL. Movimento Slow Food Brasil. Disponível em: <https://slowfoodbrasil.org.br/movimento/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SOUSA, João Eudes Portela de; SOUSA, Antonia Nilene Portela de. Cultura, práticas alimentares e comunicação: a comida como dimensão comunicativa. **Revista de Estudos Universitários (REU)**, Sorocaba, v. 41, n. 2, p. 265-280, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/2428>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SOUZA, Marina Pereira de Castro; FALCIANO, Bruno Tovar. Os reflexos de uma política de acesso à educação infantil destinada a bebês e crianças desnutridas. **Educar em revista**, Curitiba, v. 39, 2023, p. 1-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/crWQvWwjBdSHrVHcpDDzdy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

SPAGGIARI, Sergio. Introdução: as linguagens da comida. In: CAVALLINI, Ilaria; TEDESCHI, Maddalena. **As linguagens da comida**: receitas, experiências, pensamentos. 1º ed. São Paulo: Phorte, 2015.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, Espanha, 1998.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante**: A partilha do saber. Aparecida (SP): Ideias e Letras. 2006.

TANCREDI, Rinaldini C. P.; MARINS, Bianca Ramos. Evolução da higiene e do controle de alimentos no contexto da saúde pública. In: MARINS, Bianca Ramos; TANCREDI, Rinaldini C. P.; GEMAL, André Luís (Org.). **Segurança alimentar no contexto da vigilância sanitária**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

TISHMAN, Shari. **Olhar atento**: como incentivar os alunos a aprender por meio da observação. Porto Alegre: Penso, 2024.

TONON, Rafael. **As revoluções da comida**: o impacto de nossas escolhas à mesa. *E-book*. São Paulo: Todavia, 2021.

VARGAS, Débora Caroline. **O alimentar-se como ato educativo na Educação Infantil: uma perspectiva intercultural**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão et al. Práticas pedagógicas na educação infantil: a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens. In: **1º Simpósio Luso-brasileiro de Educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14398/2/Praticas_pedagogicas_na_educacao_infantil_a_alimentacao_como_campo_de_experiencia_e_um_prato_cheio_de_aprendizagens.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

VIDAL Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho *In*: ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação: Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026, p. 43-46.

WILHELM, Charlise *et al.* Olhares e caminhos que antecedem o momento da alimentação: reflexões sobre as idas para o almoço nas escolas da infância. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. São Paulo: Diálogos embalados, 2023. p. 61-106.

WILLIOT, Jean-Pierre; GILES, Fumei. **História da alimentação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

WOORTMANN, Klaas. A comida, a família e a construção do gênero feminino. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 103-130, 1986. Disponível em: <https://dados.iesp.uerj.br/artigos/?id=317>. Acesso em: 19 dez. 2024.

WOORTMANN, Ellen. A comida como linguagem. **Habitus**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/2844>. Acesso em: 19 dez. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2º ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: penso, 2016.

APÊNDICE A - REVISÃO INTEGRATIVA DO TEMA

AS CRIANÇAS E A ALIMENTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS?

Traçar um caminho de pesquisa a partir da problemática identificada exige que passemos por lugares importantes, que qualificam a proposta do estudo e situam tanto a pesquisa quanto o próprio pesquisador no vasto assunto na qual ele está se debruçando. Sendo assim, no intuito de mapear e analisar as produções científicas engendradas em torno do tema desta pesquisa, bem como para permanecer no percurso reflexivo que sustenta algumas singularidades desta pesquisa, mostra-se indispensável um processo de revisão de literatura, que aqui acontecerá sob os parâmetros da revisão integrativa, amparada nos pressupostos teóricos sobre este modo de revisão de literatura desde o arranjo apresentado por Botelho, Cunha e Macedo (2011) e revisitado por Fochi, Fraga e Heming (2024)⁶⁹

A *revisão integrativa* é classificada como uma revisão bibliográfica sistemática (Botelho, Cunha, Macedo, 2011), particularmente por propor uma estrutura de buscas, sistematização e análise por meio de procedimentos bem definidos que dão ao pesquisador certa segurança para se movimentar sem prejudicar o rigor científico e metodológico do estudo. Conforme Fochi, Fraga e Heming (2024, p. 8), “[...] a partir da revisão integrativa, é possível criar um cenário mais sistemático sobre o assunto de interesse, integrando abordagens teórico-metodológicas distintas e permitindo as colocar em contraste a partir da pergunta que orienta a revisão”, isto é, cada etapa da revisão integrativa - que serão apresentadas a seguir - aproxima o pesquisador de seu próprio tema de pesquisa por intermédio de outros estudos que podem estar em contextos científicos variados, evidenciando inclusive as potencialidades e lacunas dos conhecimentos já produzidos sobre o tema.

A revisão integrativa possui seis etapas, explicadas por Botelho, Cunha e Macedo (2011): (i) criação do tema de pesquisa e a pergunta norteadora, já explicitadas no capítulo introdutório desta pesquisa, logo após, escolha dos descritores que serão utilizados nas buscas e as bases de dados a serem explorados; (ii) escolha pelos critérios de inclusão e exclusão, que auxiliarão no

⁶⁹ A escolha pela revisão integrativa como procedimento metodológico é uma prática já consolidada no Curió, sendo a primeira etapa que desenvolvemos para dar início aos encaminhamentos e definições da pesquisa.

refinamento das buscas nos portais de periódico; (iii) leitura dos títulos, palavras-chave e resumos das produções indicadas na etapa anterior, para uma pré-seleção de materiais que, em seguida, serão lidos na íntegra para realização da seleção definitiva; (iv) categorização das produções selecionadas a partir da matriz de síntese, que traz as principais informações sobre estas produções e as organiza em categorias de análise; (v) análise aprofundada dos dados e interpretação dos conhecimentos elaborados na conjunção das diferentes produções. A sexta e última etapa prevista pelos autores é a construção de um documento que traga a descrição do processo tão como os achados da revisão. No caso desta pesquisa, tal etapa se efetiva no presente capítulo.

O ponto de partida para desenvolver a revisão integrativa, assim como propõe a primeira etapa, foi consolidar não apenas um tema de pesquisa, mas especialmente a problemática central - **que narrativas emergem da relação criança-comida-adulto no cotidiano da escola de Educação Infantil?** Partindo daqui, definiram-se os descritores e a organização de buscas da seguinte maneira:

- “educação infantil” AND alimenta*
- “educação infantil” AND (comer OR comida)
- “educação infantil” AND alimenta* AND (narrar OR narrativa)
- “educação infantil” AND (comida OR comer) AND (narrar OR narrativa)

Além disso, os operadores booleanos foram importantes para o melhor mapeamento das produções nas diferentes portais de periódicos escolhidos. Dentre estes operadores estão ‘AND’ que fez a união entre os descritores, especificando que todos precisam aparecer na escrita das produções; ‘OR’ que atua como a conjunção ‘ou’; também as aspas no descritor “EDUCAÇÃO INFANTIL”, que une duas palavras sob o mesmo termo; e o asterisco (*) que acompanha a palavra ALIMENTA, já que, desta forma, o algoritmo do portal acaba por buscar todos os termos a partir do radical estabelecido, abrangendo as possibilidades de busca para alimentação, alimentar, alimentares.

Convém explicar que houve a escolha de não utilizar outros descritores que poderiam equivaler à “Educação Infantil”, tais como “infância” e “criança”, visto que ambos termos não circunscrevem a relação da criança com a alimentação no espaço da escola. Ou mesmo, o próprio termo “escola”, pois não limitaria as instituições de atendimento das crianças de zero a cinco anos, faixa etária atendida na Educação Infantil.

Por conseguinte, decidiu-se por utilizar os seguintes portais de periódicos e de teses e dissertações: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e EBSCO Information Services (EBSCOHost).

Tabela 1 - Buscas iniciais nos portais de periódico

	SCIELO	CAPES	BDTD	EBSCOHost	Total
"educação infantil" AND alimenta*	49	214	211	77	551
“educação infantil” AND (comer OR comida)	0	29	459	3	491
“educação infantil” AND alimenta* AND (narrar OR narrativa)	0	20	22	0	42
“educação infantil” AND (comida OR comer) AND (narrar OR narrativa)	0	19	62	0	81
TOTAL					1165

Fonte: elaborado pela autora.

A partir desta busca, foram selecionados alguns critérios de inclusão e exclusão para filtrar os resultados obtidos. São eles: (a) período de abrangência entre 2009 e 2024, considerando o marco legal da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no ano de 2009, bem como o ano de desenvolvimento desta etapa (2024); (b) trabalhos publicados em português; (c) que façam parte da área da Educação, especificamente na etapa da Educação Infantil; (d) com acesso aberto. Também se atentou às publicações duplicadas em diferentes portais.

Neste segundo movimento de busca, já utilizando os critérios de inclusão e exclusão, o número de trabalhos selecionados foram:

Tabela 2 - Resultados após filtro com critérios de inclusão e exclusão

	SCIELO	CAPES	BDTD	EBSCOHost	Total
"educação infantil" AND alimenta*	10	19	36	4	69
“educação infantil” AND (comer OR comida)	0	0	144	2	146
“educação infantil” AND alimenta* AND (narrar OR narrativa)	0	3	7	0	10
“educação infantil” AND (comida OR comer) AND (narrar OR narrativa)	0	0	18	15	33
TOTAL					258

Fonte: elaborado pela autora.

Refinando o processo de busca, os trabalhos tabulados no quadro acima foram analisados através da leitura do título, palavras-chave e resumos, com a finalidade de afunilar os resultados até chegar em um conjunto de produções que estão dentro do escopo desta pesquisa.

Tabela 3 - Resultados após leitura de título, palavras-chave e resumos

	SCIELO	CAPES	BDTD	EBSCOHost	Total
"educação infantil" AND alimenta*	4	2	4	3	13
“educação infantil” AND (comer OR comida)	0	0	0	0	0
“educação infantil” AND alimenta* AND (narrar OR narrativa)	0	0	0	0	0

“educação infantil” AND (comida OR comer) AND (narrar OR narrativa)	0	0	0	0	0
					TOTAL 13

Fonte: elaborado pela autora.

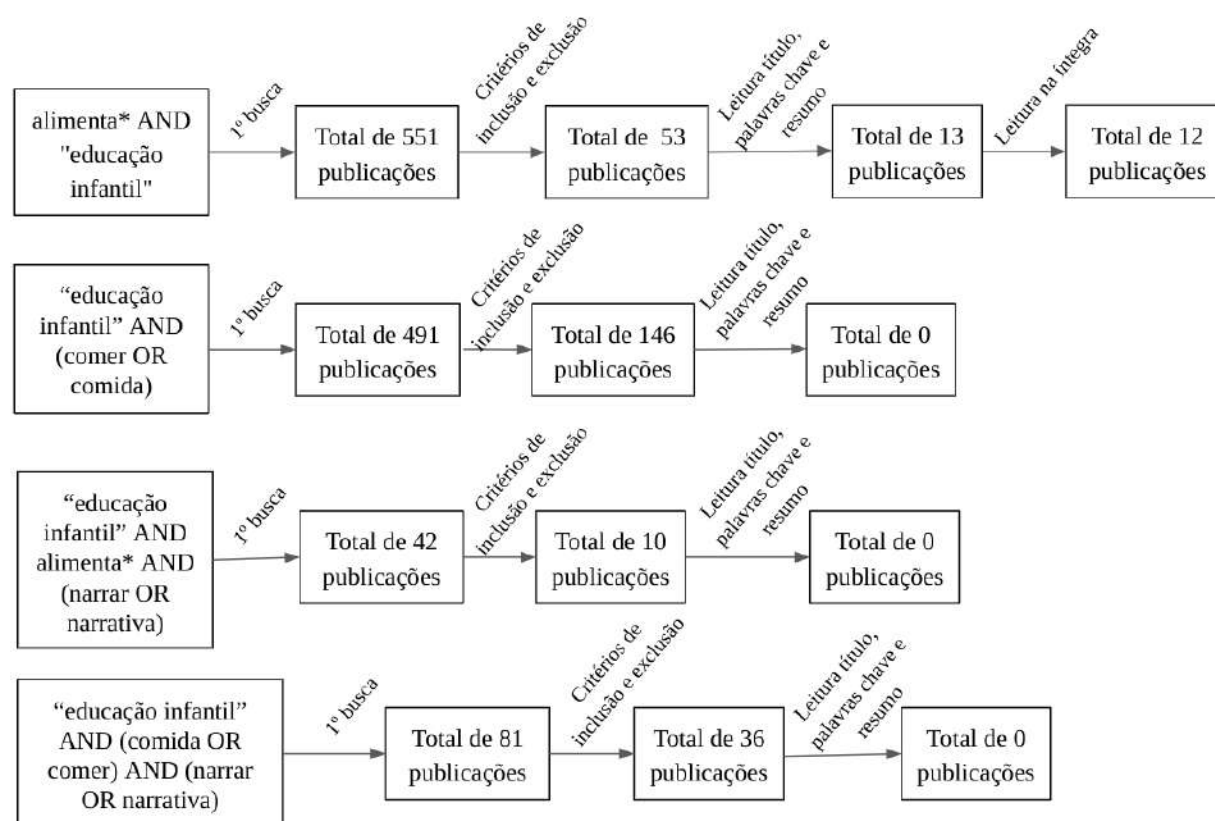
Mediante o processo de revisão integrativa realizado até este ponto, é possível constatar que apenas a primeira organização de descritores (alimenta* AND “educação infantil”) trouxe resultados para uma seleção de produções a serem analisadas. As demais organizações, mesmo que apresentassem inicialmente um montante de materiais, após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, ficou evidente que as publicações não estavam dentro do escopo da pesquisa. Por exemplo, nas buscas a partir de ““educação infantil” AND alimenta* AND (narrar OR narrativa)”, as publicações tratavam, basicamente, sobre narrativas na Educação Infantil através de diversos outros temas que não da alimentação. Aquelas que envolviam o tema da alimentação e das narrativas alimentares, estendiam-se por outras etapas da Educação Básica. Já nas buscas a partir de “educação infantil” AND (comer OR comida)” que, em um primeiro momento, apresentou um número significativo de publicações (144, com critérios de inclusão e exclusão), na verdade, foi detectado, na própria descrição da BDTD, que o *script* de busca⁷⁰ considerou o termo “comer” tal qual *come*, verbo “vir” em inglês, abrangendo materiais que não tratavam dos assuntos relacionados aos descritores.

O próximo passo após a leitura de título, resumo e palavras-chave é a leitura dos trabalhos restantes na íntegra. Realizando este exercício, percebeu-se que todos os títulos abordam, à sua maneira, a alimentação das crianças no campo educacional, cada qual com seu enfoque teórico e metodológico. Contudo, a dissertação intitulada “Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco” (Rodrigues, 2019), encontrada através da BDTD, apesar de trazer para discussão as experiências alimentares dos bebês e seus processos, todo o trabalho foi estruturado unificando momentos de alimentação e de higiene, tornando dificultosa a interpretação dos dados apenas nos termos das práticas alimentares, que é o ponto de atenção desta pesquisa, logo, optando-se por descartar este

⁷⁰ *Script* de busca trata-se de um roteiro de consulta utilizado para realizar uma averiguação específica em um determinado banco de dados.

trabalho na tabulação final de publicações selecionadas para análise. A seguir, apresenta-se um organograma com o resumo dos resultados obtidos em cada etapa da revisão integrativa.

Quadro 3 - Resumo das etapas 1, 2 e 3



Fonte: elaborado pela autora.

Vale pontuar que tais publicações se tratam de artigos publicados em revista, exceto: o material “Práticas pedagógicas na educação infantil: a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens”, que é um artigo submetido para participação em evento acadêmico; os materiais encontrados na BDTD com títulos “Infância, consumo e alimentação: reflexões sobre essa relação no contexto de uma escola de educação infantil”, “Espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública” e “Educação Infantil e hortas convencionais e/ou agroecológica: confluências e perspectivas sob o olhar das professoras”, que são dissertações de mestrado. Outro detalhe relevante é que algumas produções, ainda que tratando de alimentação na Educação Infantil, foram produzidas dentro dos

estudos da Nutrição. Para esta escolha, foi necessário levar em conta que os trabalhos selecionados deveriam estar atrelados à área da Educação.

Com a seleção definitiva de 12 publicações, e considerando que “[...] para analisar as informações coletadas nos artigos científicos, é necessário que o pesquisador crie categorias analíticas que facilitem a ordenação e a sumarização de cada estudo [...]” (Botelho, Cunha e Macedo, 2011, p. 131), foi realizado o exercício de construção de tais categorias, que conduzem a análise do conteúdo presente em cada estudo e concilia-os de acordo com sua abordagem central, possibilitando a formação de reflexões concretas em torno das diferentes formas com que o campo científico tem discutido o tema da alimentação na Educação Infantil.

Conjuntamente, organizou-se a *matriz de síntese* das produções selecionadas, que foram resultado do desenvolvimento das demais etapas e serão investigadas deste ponto em diante. Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 131), “[...] a matriz deve conter informações sobre aspectos da investigação e permitir que o pesquisador tenha uma visão geral de dados relacionados a um desempenho de certos pontos [...]”, por isso, o quadro abaixo foi sistematizado, apontando as três categorias criadas para a análise e interpretação dos dados e os materiais que fazem parte de cada categoria, indicando título, objetivo, autores e respectiva base de dados de cada um deles.

Quadro 4 - Matriz de síntese

Categoria	Título	Objetivo	Autores (as)	Base de dados
Propostas pedagógicas e alimentação como conteúdo.	1. A educação nutricional no contexto das culturas da infância.	Abordar sobre pressupostos da educação alimentar e nutricional na Educação infantil tendo como ponto de partida o protagonismo infantil.	RODRIGUES, Livia Bernardes. LIMA, José Milton. LIMA, Márcia Regina Canhoto de.	EBSCOHost
	2. Práticas pedagógicas na educação infantil: a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens.	Analisar as rotinas alimentares das crianças na Educação Infantil e estabelecer uma proposta pedagógica em torno da alimentação saudável.	VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão. SANTOS, Andréia Mendes dos. COSTA, Fábio Soares da. SILVA, Renata Santos da.	Capes
	3. “Prepara tudo que nós vamos	Analisar registros de estagiários em atividade	GRALIK, Caroline. ROCHA, Eloisa	Capes

	brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil.	em escolas de Educação Infantil e suas primeiras experiências com a docência e a organização de uma proposta pedagógica.	Acires Candal. STEINBACH, Flávia. BUSS-SIMÃO, Márcia.	
Temas de cunho social transversais à alimentação (sociopolíticos, socioculturais e ambientais)	4. Infância e alimentação: embalagens como engrenagem da indústria cultural.	Compreender como o processo de massificação da noção de infância, com base na indústria cultural, se desenvolve às custas de um exercício vital como a alimentação.	LESSA, Juliana Schumacker. MULEKA, Christian Mwewa.	EbscoHOST
	5. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche.	Mapear momentos de alimentação em creches e como eles incidem sobre os processos civilizatórios presentes na escola.	RICHTER, Ana Cristina. VAZ, Alexandre Fernandez.	Scielo
	6. Infância, consumo e alimentação: reflexões sobre essa relação no contexto de uma escola de educação infantil.	Compreender como a cultura do consumo se consolida nas práticas alimentares das crianças, tanto no ambiente escolar quanto familiar.	RIBEIRO, Jaqueline Damasceno.	BDTD
	7. Os reflexos de uma política de acesso à educação infantil destinada a bebês e crianças desnutridas.	Analisar a proposta do programa Creches e Centros de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC) e seus efeitos na comunidade local e nas crianças ali atendidas.	CASTRO, Marina Pereira de. FALCIANO, Bruno Tovar.	Scielo
	8. Espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública.	Refletir sobre o ambiente do refeitório como um espaço destinado a alimentação, socialização e construção de hábitos dentro da cultura.	LESSA, Juliana Schumacker.	BDTD
Conceitos e reflexões que envolvem momentos de alimentação	9. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche.	Relatar experiências de transições tempo-espaciais e atitudinais das crianças na creche.	PIVA, Luciane Frosi. CARVALHO, Rodrigo Saballa de.	Scielo
	10. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da	Observar e discutir sobre os momentos cotidianos em creches e pré-escolas, em especial momentos de	MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes.	Scielo

	integração entre cuidado e educação.	descanso e alimentação, e como ambos estão atrelados a concepções de educação e cuidado.		
	11. Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF.	Descrever como acontecem as interações entre adulto-criança-objeto em relação aos momentos de alimentação em duas creches do Distrito Federal e o desenvolvimento semiótico das crianças a partir deste viés.	RENGIFO-HERRER A, Francisco José. RODRIGUES, Ana Paula Gomes Melo.	EbscoHOST
	12. Educação Infantil e hortas convencionais e/ou agroecológica: confluências e perspectivas sob o olhar das professoras.	Verificar e refletir sobre as percepções dos professores (as) de Educação Infantil sobre a importância da construção de hortas na Educação Infantil e seus efeitos na alimentação, educação ambiental e sustentabilidade.	BANDEIRA, Viviane Andrade.	BDTD

Fonte: elaborado pela autora.

Estas categorias analíticas serão exploradas no desenvolvimento pormenorizado da matriz de síntese, que discorrerá por todas as publicações apresentando seu resumo - metodologia adotada, hipóteses, dados produzidos e conclusões - com o objetivo de ampliar conceitualmente o que estes materiais abordam em essência e, assim, construir análises e interpretações mais concretas na quinta etapa desta revisão.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E ALIMENTAÇÃO COMO CONTEÚDO

Esta categoria abrange publicações que partem de uma proposta pedagógica envolvendo a alimentação, para refletir sobre os encadeamentos desta prática na escola, bem como as possibilidades de ampliação do trabalho educativo e os resultados provenientes da ação docente de empregar a alimentação como um conteúdo a ser trabalhado com as crianças, sob diferentes abordagens e métodos educativos.

O primeiro artigo explorado, intitulado “A educação nutricional no contexto das culturas da infância” (Rodrigues, Lima e Lima, 2016), traz suas percepções em torno de como a escola de Educação Infantil pode potencializar a construção de hábitos alimentares saudáveis junto das crianças, a partir do desenvolvimento de propostas pedagógicas que abordem a alimentação enquanto conteúdo curricular, com base no pressuposto de que as culturas das infâncias incluem as noções de “[...] interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração” (Rodrigues, Lima e Lima, 2016, p. 2). Para isso, os pesquisadores fazem uso da pesquisa-ação como modo de construir tais compreensões e, dentro deste viés metodológico, realizam a observação participante, elaboração de diários de campo e, após estes dois movimentos, o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica na turma observada. Esta intervenção aconteceu em seis atividades com as crianças, em dias distintos, e cada uma delas compunha etapas para a construção de uma plantação de alfaces. A pesquisa conclui que, em função das graves consequências da obesidade na saúde humana, torna-se essencial que o tema da educação nutricional seja tratado já na etapa da Educação Infantil. Ainda, para que este processo seja valorado pela criança na construção da própria identidade, tal abordagem deve estar intrinsecamente articulada às culturas das infâncias e suas formas de viver no mundo.

Já o segundo artigo, intitulado “Práticas pedagógicas na educação infantil: a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens” (Veríssimo et al, 2017), propõe uma pesquisa de cunho qualitativo e caráter exploratório. Realiza a análise do diário de observação de dez estagiárias do curso de Pedagogia de uma universidade do sul do Brasil, mantendo o olhar sob os momentos de alimentação descritos por tais estudantes em suas observações de estágio. A partir de dois excertos retirados dos diários de observação das estudantes, os autores explicam sobre as potencialidades de um trabalho pedagógico que gira em torno da alimentação e da educação nutricional, este que pode envolver diferentes aprendizagens atrelados ao raciocínio lógico-matemático, motricidade ampla e fina, linguagem oral e socialização.

O terceiro e último artigo que faz parte desta categoria tem como título “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil” (Gralik *et al*, 2014). Semelhante ao artigo anterior, este também tem como ponto de partida a ação docente de quatro estudantes de Pedagogia em suas vivências no estágio supervisionado em Educação Infantil. Logo, não se trata exatamente de uma pesquisa

e sim da apresentação de reflexões realizadas pelos autores durante o estágio, incluindo, em especial, os momentos de alimentação. No subtítulo “Alimentação e surpresas, é hora de comer!” (Gralik *et al*, 2014, p. 123), os autores ilustram as variadas intervenções pedagógicas que desenvolveram em uma turma com crianças de dois anos de idade, dentre elas a utilização de imagens alusivas à alimentação na organização do espaço para as refeições, inclusão de elementos para este mesmo fim (jogo americano e toalha de mesa), e realização de um piquenique com frutas. A fim de legitimar tais propostas, cada uma delas foi embasada em diferentes teóricos da área, tais como Goldschmied e Jackson (2006) e Vygotsky (1998).

Vale comentar que este último artigo também poderia ser enquadrado na categoria de análise “Conceitos e reflexões que envolvem momentos de alimentação”, pois não aborda diretamente a alimentação, e sim variadas experiências presentes no cotidiano da Educação Infantil. Escolheu-se apresentar este artigo na atual categoria pois acredita-se que está substancialmente elaborado como uma prática pedagógica, podendo ser melhor examinado com base neste ponto de vista.

TEMAS TRANSVERSAIS À ALIMENTAÇÃO - SOCIOPOLÍTICOS, SOCIOCULTURAIS E AMBIENTAIS

Nesta categoria fazem parte cinco publicações que abordam as práticas alimentares das crianças na escola para além da lógica educativa - mas tendo-a como âncora no processo reflexivo desenvolvido - abarcando discussões sociopolíticas, socioculturais e ambientais. Por exemplo, o artigo de Richter e Vaz (2011) com título “Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche” traz o recorte de uma pesquisa de abordagem etnográfica realizada em uma creche pública do sul do Brasil, utilizando como instrumentos metodológicos a análise documental, entrevistas e observação não participante, objetivando “[...] inventariar momentos e espaços da educação do corpo [...]” (Richter, Vaz, 2011, p. 489), sobretudo nas vivências alimentares das crianças e adultos participantes da pesquisa. Partindo de trechos extraídos das entrevistas com agentes educativos (professoras e cozinheiras) e das anotações das refeições observadas, os autores constataam que o momento de alimentação é o balizador de toda a rotina dos bebês e crianças na instituição de Educação Infantil, mas ainda pode ser interpretado como um atravancador da fluidez que possui o cotidiano nestes espaços educativos. Além disso,

consideraram que, tanto a organização global da escola diante da sua responsabilidade de alimentar adequadamente as crianças, quanto da postura dos/as educadores/as nestes momentos de alimentação, carregam em si uma carga civilizatória que atravessa às necessidades reais das crianças e da comunidade a qual fazem parte.

O recorte de pesquisa nomeado “Os reflexos de uma política de acesso à educação infantil destinada a bebês e crianças desnutridas” (Souza, Falciano, 2023) expõe como funciona a oferta educativa em Creches e Centros de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC), instituições estas que são do poder público do município de Caxias do Sul/RJ e cujo critério de matrícula é a composição corporal, ou seja, atendem apenas bebês e crianças desnutridas da comunidade local. Os autores explanam o funcionamento desta política pública intersetorial, que envolve a Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social, trazendo o histórico que avança desde sua origem em 1980 com casas de acolhimento e recuperação de bebês, crianças e adolescentes desnutridos. Após densa inquirição, os autores concluem que a continuidade desta política pode gerar efeitos irreversíveis no desenvolvimento e na saúde destas crianças, considerando que, para permanecerem matriculadas, precisam estar em estado de desnutrição. Nos termos de alimentação, inclusive, explicam que tal política reduz a prática de alimentar-se a “perspectiva fisicalista de nutrientes”, negando a “[...] multidimensionalidade do ato de se alimentar [...]” (Souza, Falciano, 2023, p. 1).

Uma das dissertações que fazem parte desta categoria tem como título “Espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública” (Lessa, 2011), pesquisadora esta que também escreveu outro artigo incluído nesta categoria. A metodologia de pesquisa adotada por Lessa (2011) foi estudo de caso com inspiração etnográfica, e os instrumentos foram observação etnográfica, entrevistas, conversações e análise de conteúdo. Tendo como sustentação teórica, principalmente, os sociólogos Émile Durkheim e Pierre Bourdieu, a autora aborda em supramodo as implicações sociais inerentes aos momentos de alimentação e como se efetivam na Educação Infantil. Desde Durkheim (2008), convida a refletir sobre o refeitório enquanto local onde habitam crianças e adultos, muitas vezes projetado para instituir normas análogas à educação moral, dando como exemplos “[...] a formação de um espírito de disciplina, de adesão aos grupos sociais e de progressiva formação de uma autonomia da vontade” (Lessa, 2011, p. 98). Inspirando-se em Bourdieu e suas ideias sobre o consumo em matéria alimentar, a autora afirma que “[...] o gosto é uma construção social e, por ser

condicionado às condições sociais, o gosto por determinada classe de objetos e práticas (incluindo-se os alimentos e as práticas alimentares) também classifica os indivíduos num determinado espaço social" (Lessa, 2011, p. 126). A pesquisa conclui que muito se disseminam os princípios balizadores da educação moral no refeitório da instituição de Educação Infantil, como uma forma de reproduzir e garantir a incorporação de regras, tratando-se de "[...] uma prática de manutenção da ordem que, na medida em que acentua os condicionantes impostos na infância, também os transforma em limites sociais" (Lessa, 2011, p. 195).

A outra dissertação selecionada chama-se "Infância, consumo e alimentação: reflexões sobre essa relação no contexto de uma escola de educação infantil" (Ribeiro, 2019), na qual a pesquisadora valeu-se do Estudo de Caso como método e dos instrumentos da observação participante, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Partindo da educação ambiental na Educação Infantil, a autora se propõe a discutir sobre a cultura do consumo (Bauman, 2008) diante da alimentação e do alimento, bem como compreender como se portam as instituições de Educação Infantil diante do desafio proveniente deste fenômeno, se reproduzem os aspectos de uma alimentação proposta pela cultura do consumo ou se apresentam-se como resistência. Para a análise dos dados obtidos nas observações, a pesquisadora construiu eixos de discussão, são eles: "[...] alimentação nas atividades pedagógicas, práticas alimentares na escola de educação infantil, o consumo e/ou a alimentação nas brincadeiras das crianças, família e hábitos alimentares, consumo e personagens infantis, consumo e alimentação e a presença da mídia e da publicidade na vida das crianças" (Ribeiro, 2019, p. 107). Com base nos engendramentos teóricos e empíricos destes eixos, a autora confirma que muito dos hábitos alimentares das crianças de três a cinco anos são construídos a partir do contexto familiar, que preserva uma alimentação abundante em produtos industrializados, incluindo a influência da publicidade infantil no domínio dos alimentos, principalmente por intermédio das mídias sociais e da televisão. Também, a autora observa que a escola, enquanto espaço que prima o desenvolvimento dos sujeitos, pode ser promotora de novos hábitos que vão em contraponto à lógica do consumo, auxiliando crianças e famílias na formação de hábitos alimentares saudáveis.

A última publicação desta categoria é um artigo, cujo título é "Infância e alimentação: embalagens como engrenagem da indústria cultural" (Lessa, Muleka, 2017) e conversa diretamente com a publicação anterior. Trata-se de um ensaio crítico que realiza a análise de

embalagens de produtos alimentícios e seus elementos publicitários, discutindo sobre as repercussões de tal fenômeno proveniente da indústria cultural - conceito estruturado por Horkheimer e Adorno ([1947] 1985) - em favor a constituição das infâncias contemporâneas. Como resultado desta análise, as autoras concluem que “[...] tratar os alimentos como produtos residuais ou extensões dos filmes tem consequências alarmantes na qualidade dos alimentos consumidos, pois eles passam a alimentar pessoas destituídas da sua subjetividade e das mínimas possibilidades de escolha” (Lessa, Muleka, 2017, p. 330). Ou seja, existe um processo de mistificação das infâncias que evidenciam uma falha social, pois unem sob o mesmo propósito a industrialização da alimentação, o ato comer enquanto atividade humana comum e o desenvolvimento das crianças, que estão cada vez mais expostas à esse cenário de coisificação e, por isso, são consideradas um alvo da indústria cultural.

CONCEITOS E REFLEXÕES QUE ENVOLVEM MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO

A terceira e última categoria engloba as publicações cuja proposta inicial não se ocupa especificamente em discutir sobre a alimentação das crianças, mas usa este fenômeno para produzir análises e reflexões mais abrangentes. O artigo “Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche” (Piva, Carvalho, 2020), neste caso, dedica-se em mapear e discutir sobre as atividades transicionais que “[...] exigem e/ou geram mudanças relativas às formas como as crianças lidam com o tempo, habitam os espaços, relacionam-se com os seus pares, utilizam artefatos durante a jornada na creche etc.” (Piva, Carvalho, 2020, p. 2). Para isso, os autores elaboraram uma pesquisa etnográfica, conduzindo observações, construção de diário de campo e registros fotográficos em uma escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. Este estudo foi selecionado para fazer parte desta revisão integrativa pelo fato de que a transição cotidiana na qual os autores se debruçam são “[...] deslocamentos da sala-referência ao refeitório e ao uso de talheres nos momentos de alimentação” (Piva, Carvalho, 2020, p. 3), isto é, dois movimentos referentes às práticas alimentares. Como desfecho, o artigo explica sobre a imprescindibilidade de uma prática pedagógica que promova momentos de transição atrelados à alimentação que se atente a oferta de tempo, espaço e suporte adequados para que sejam bem-sucedidos.

Já o artigo “Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação” (Monção, 2017), que realiza um estudo de caso de cunho etnográfico, desdobra suas discussões em torno da rotina das crianças de uma instituição de Educação Infantil de São Paulo, na articulação das noções de cuidado e de educação nos momentos de alimentação e descanso. No decorrer da escrita, a autora expõe a rotina alimentar do grupo observado através das observações e entrevistas. Após, elabora uma reflexão sobre estes dados, convidando alguns autores para dialogarem sobre trabalho educativo e suas especificidades na Educação Infantil, sobretudo dentro da dinâmica organizativa que abarca a integração entre cuidar e educar. Com isso, Monção (2017, p. 175) explicita que “[...] tal rotina ainda é um desafio à efetivação de ações que promovam o respeito à individualidade e singularidade das crianças [...]” já que “[...] a ausência de um debate rigoroso e permanente sobre o cotidiano favorece uma ritualização das ações, obstruindo possibilidades de mudança na organização do trabalho e na qualidade das interações”. Além disso, o estudo considera que, sistematicamente, as necessidades emocionais e até físicas das crianças não são levadas em consideração nos momentos de alimentação e descanso, dando lugar a uma ideia de cuidado enquanto demanda, e não como oportunidade de aprendizagem e construção de vínculos entre crianças e adultos.

Na dissertação “Educação Infantil e hortas convencionais e/ou agroecológica: confluências e perspectivas sob o olhar das professoras”, Bandeira (2022) apresenta as diversas facetas vinculadas à prática de construção de hortas nas creches e pré-escolas, dentre elas os aspectos relacionados à educação alimentar e nutricional, focalizando nos discursos proferidos pelos/as educadores/as desta etapa da Educação Básica. Para isso, desenvolve uma pesquisa de abordagem qualitativa através de questionários virtuais com professoras de Educação Infantil. Através dos pressupostos da educação holística, a pesquisa conclui que a construção de hortas convencionais ou agroecológicas dialogam com um conceito que a autora chama de “alfabetização da terra”, bem como com a noção de integralidade dos processos educativos que indicam a importância de um trabalho transdisciplinar, abordando as diferentes possibilidades da educação ambiental. Sobre os aspectos da alimentação das crianças, Bandeira (2022) aponta para a escola enquanto lugar potencial para a edificação de hábitos alimentares saudáveis para os educandos, tendo a prática do cultivo de hortas como aliada na criação de significados sobre a comida.

Por último, o artigo nomeado “Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF” (Rengifo-Herrera, Rodrigues, 2020), ainda que esteja alicerçado sobre os fenômenos alimentares na Educação Infantil, utiliza-se destes para refletir particularmente sobre a relação da criança com o adulto no uso dos objetos, com a observação não participante de três turmas de Educação Infantil, registradas por meio de filmagens, fotografias e anotações. Os autores elaboraram categorias metacomunicativas que reúnem as cenas observadas sob diferentes vieses, a fim de mapear a incidência das variadas percepções dos educadores em torno do uso convencional dos objetos, neste caso, referentes aos momentos de alimentação. Estas cenas são quantificadas, a partir da categorização, e expostas em gráficos, seguidos de sínteses reflexivas baseadas nas ocorrências ali expostas. Um dos pontos de discussão conduzidos pelos autores é que “[...] no contexto da escola infantil [...] tanto o cuidador quanto a criança parecem identificar quais objetos têm uma função nos momentos de alimentação. Contudo, os cuidadores corrigem continuamente as ações das crianças na execução das atividades” (Rengifo-Herrera, Rodrigues, 2020, p. 256). Com isso, a pesquisa considera que os modos de conceber uma relação triádica nos processos educativos constrói “esferas semióticas” (Rengifo-Herrera, Rodrigues, 2020) que engendram o uso convencional, não convencional e simbólico dos objetos durante as refeições vivenciadas na escola.

INTEGRAÇÃO DOS ESTUDOS E AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA: A INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

Botelho, Cunha e Macedo (2011) explicam que a quinta etapa de uma revisão integrativa consiste na análise e interpretação dos dados obtidos para a construção de conhecimentos em torno do já produzido sobre o tema em questão, a fim de identificar possíveis caminhos teóricos-metodológicos para considerar no desenvolvimento da pesquisa.

Para esta organização, cada categoria que fora explorada nos subcapítulos anteriores será arguida em si mesma, ou seja, apenas entre os materiais pertencentes à mesma categoria. Depois, elas serão articuladas para que seja possível realizar um aparato geral do que abordam e quais lacunas são identificadas.

Na categoria **“Propostas pedagógicas e alimentação como conteúdo”**, os artigos apresentam atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças de Educação Infantil tendo como enfoque a alimentação saudável, reputando a alimentação como um conteúdo disciplinar, que faz parte de uma visão de currículo como prescrição. Gralik (*et al*, 2014) e Rodrigues, Lima e Lima (2016) formulam em seus escritos algumas intervenções pedagógicas que podem ser nomeadas de sequência didática, estratégia trabalho educativo que sistematiza uma ordem de atividades em torno de um determinado tema. Colocando a alimentação e, mais especificamente, a alimentação saudável como objeto nesta sequência didática, incute a ela a imagem de competência a ser adquirida pelas crianças em suas vivências na escola, também atreladas a uma lógica de transmissão de saberes, muito comum em abordagens pedagógicas reprodutivistas, em que há um conhecimento social e cientificamente produzido que deve ser transferido, tal como é, para esse grupo de indivíduos em desenvolvimento. Brasil (2009a, p. 48-49) expõe este cenário ao explicar que:

A análise de algumas propostas curriculares evidencia que certos conhecimentos – que nas escolas são chamados de conteúdos – se perpetuaram no tempo, apesar das mudanças sociais, culturais e científicas da sociedade: há ausência de movimento e atualização dos mesmos na intencionalidade pedagógica. Nelas, somente são reconhecidos como conhecimentos aqueles sistematizados em disciplinas formais e transmitidos de um modo que se mostra linear, fragmentado e repetitivo.

Dentro desta lógica, a alimentação só é considerada “conhecimento” se for contemplada em atividades dirigidas ou projetos didáticos. As refeições, em contrapartida, são encaradas como frivolidade, perdendo sua carga educativa. Esta compreensão revela um modo de fazer pedagogia que tem como centralidade a transmissão, assim como explica Oliveira-Formosinho (2007): “[...] a pedagogia da transmissão se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão [...]” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17). Para a autora, esta estratégia pedagógica diz respeito à necessidade de assegurar o controle e a regulamentação, e a melhor forma de colocar isso em prática é na simplificação dos processos de aprendizagem e dos conhecimentos a serem, neste caso, absorvidos pelas crianças.

Compreender a alimentação, ação humana e não humana complexa que sustenta em si variadas dimensões do existir no singular e no coletivo, como um conteúdo a ser contemplado em atividades planejadas para transmitir conhecimentos engessados, traz algumas problemáticas

que devem ser tensionadas pela pedagogia e pelas/os pedagogas/os. Uma destas problemáticas é a simplificação desta rede de significados que o ato de comer carrega, até porque, antes de tornar-se uma refeição, o alimento percorre todo um caminho que o leva até ali, caminho este que, inclusive, vai lhe atribuindo valores de inúmeras ordens. Alimentar-se extrapola o comer, o nutrir, e encontra espaço para ser mais quando está dentro de um contexto que abraça sua complexidade.

Outra problemática é a canalização de uma intencionalidade pedagógica que poderia estar voltada à qualificação das refeições propriamente ditas, para que sejam momentos de aprendizagem e socialização entre crianças, adultos e comida, e acaba sendo disposta no planejamento de atividades isoladas, artificializadas, que podem não dar conta da complexidade de significados que a alimentação possui na constituição dos sujeitos.

Partindo para o artigo de Veríssimo (*et al* 2017), este pode ser interpretado como uma reflexão que se difere dos outros dois, já que apresenta a alimentação também como conteúdo, mas não inquirindo-a em atividades alheias ao alimentar-se no cotidiano, e sim visualizando e valorando, no próprio momento de refeição, os elementos importantes para a constituição das crianças enquanto partícipes do seu projeto de vida. Nas palavras dos próprios autores: “[...] as experiências de ser alimentado pelo outro, de tocar a comida e até de lambuzar-se, de aprender a manejar os talheres, as explorações sobre e com os alimentos, são fundamentais para a construção da autonomia, de conceitos, gostos e valores” (Veríssimo *et al*, 2017, p. 634).

Mesmo incorporado um modo mais orgânico de conceber a alimentação no cotidiano das crianças na escola, em certo ponto Veríssimo (*et al* 2017) traz mais precisamente os aspectos de desenvolvimento humano que podem ser ampliados nos momentos de alimentação, tais como desenvolvimento motor, linguístico, cognitivo e social. Os autores abordam cada um destes elementos isoladamente, apontando quais fenômenos acontecem no momento de alimentação que podem auxiliar na aquisição de competências que desencadeiam-se no desenvolvimento de tais aspectos.

Esta característica do artigo nos convida a repensar esta visão compartimentada de desenvolvimento humano que os autores abordam. A criança é um sujeito inteiro: mente, corpo e convicções. É importante, em suma, compreender as minúcias desta inteireza, mas não fazer do trabalho educativo um meio de setorização das diferentes áreas de desenvolvimento e, a partir disso, elaborar uma proposta pedagógica que as isola em atividades para aquisição de

competências.^a Para sustentar este ponto de vista, basta uma busca nas normativas curriculares de instância nacional - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (Brasil, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI's (Brasil, 2009c). Nestes dois documentos, não há menção de áreas de desenvolvimento ou mesmo de competências específicas em cada área. Ao contrário, as DCNEI's (Brasil, 2009c) atestam que, para a organização de tempos, espaços e materiais na Educação Infantil, é preciso aceitar “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009c, p. 19), reiterando ser contraproducente um trabalho educativo que prevê uma noção de criança compartimentada.

Brasil (2009a), ao debater sobre o histórico do currículo na Educação Infantil, explica que houve um período em que a pedagogia e a psicologia, enquanto campos científicos, propunham que áreas de desenvolvimento - motora, afetiva, social e cognitiva - fossem os parâmetros para pensar a Educação Infantil, tanto em sua organização curricular quanto na efetividade de práticas avaliativas a respeito da criança. Porém, com o aprimoramento destes debates e à medida que a criança passou a ser percebida como sujeito multidimensional dotado de direitos, também se transformaram os moldes ao qual o trabalho educativo deve ser elaborado, superando este entendimento de áreas de desenvolvimento em seções separadas.

Por meio das reflexões trazidas até aqui na categoria de análise em questão, que permitiu ponderar sobre currículo, desenvolvimento da criança e trabalho educativo, percebeu-se que, por vezes, há um esforço desnecessário em converter uma atividade cotidiana que é, em si mesma, repleta de significados sociais, culturais, biológicos, políticos e estéticos, em uma demanda disciplinar - e por disciplinar refere-se a organização curricular por disciplinas - que precisa ser suprida com atividades e projetos esvaziados de sentido ontológico. Certamente, há muitas formas de pensar os momentos de alimentação e qualificar sua oferta no cotidiano da escola, mas isso não necessariamente diz que o movimento de proposição pedagógica deve partir da ideia de projetos de ensino ou sequências didáticas, até porque o ato de comer, por sua essência, já é um conteúdo.

Partindo para a segunda categoria de análise, **“Temas transversais à alimentação - sociopolíticos, socioculturais e ambientais”**, pode-se afirmar que esta é uma categoria fidalga com produções científicas que abrangem importantes óticas no tangente à alimentação das crianças, dentro e fora das instituições de Educação Infantil.

Alguns materiais analisados abordam a noção contemporânea de alimento, deturpada pela lógica do consumo neste tempo (Bauman, 2008). Outras, escancaram os pressupostos civilizatórios historicamente construídos e que estão presentes na escola enquanto extensão da sociedade. As cinco publicações, em alguma medida, denunciam determinados equívocos ocasionados na ordem educacional por intermédio de normas que perpetuam desigualdades, preconceitos e, no que se refere à alimentação, ao empobrecimento desta vivência desvelada na escola.

Por estes motivos, esta categoria permite a visualização de encadeamentos plurais que transcendem o viés pedagógico e o nutricional, permitindo conceber que alimentar-se é um ato multifacetado que não se restringe à subsistência humana. Não que a pedagogia - ou mesmo a nutrição - não seja um campo diretamente relacionado à discussões políticas, culturais, ambientais, socioeconômicas e até filosóficas. Seguramente, existe muito esforço empregado na promoção de encontros teóricos e epistemológicos entre estes eixos de estudo. Contudo, o ato de comer está para além destes encontros, e é elementar que a escola e o sistema educacional como um todo se preocupe com esta complexidade, para contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária, em que a alimentação adequada - não só em termos nutricionais - seja um direito garantido e não um privilégio.

Algo que as produções desta categoria evidenciam, e que continuamente vejo como uma controvérsia no âmbito escolar, é a intersectorialidade que atravessa as práticas alimentares de crianças e adultos neste lugar. Para decidir sobre como os momentos de refeição acontecerão no dia a dia, não basta apenas uma proposição pedagógica bem pensada e planejada pelas professoras. É necessário que se sigam orientações do setor de nutrição, que muitos municípios introduzem para auxiliar nas escolhas de *quais* alimentos serão ofertados aos/as educandos/as e *quantas* vezes por dia. Também, que se esteja de acordo com o setor de vigilância sanitária que estabelece *como* serão ofertadas estas refeições. O que se pode perceber no cotidiano da escola, e mesmo algumas produções indicam em seus escritos, é que pouco se concebem as vivências alimentares proporcionadas na escola através do seu ímpeto pedagógico.

As propriedades regulamentárias de saúde atreladas às práticas alimentares tiveram sua ascensão entre o final do século XIX e início do século XX, quando passou a se compreender, por meio de estudos no campo da medicina ocidental, que muito do controle da saúde humana poderia ser consolidada através de normas sanitárias relativas ao alimento (Tancredi, Marins,

2014). A partir daí, pesquisas, censos e políticas públicas foram progressivamente sendo elaboradas para concretizar ações de gerenciamento da produção, manipulação, venda e preparo de alimentos em espaços como hospitais, comércios, escolas, dentre outros (Coimbra, Meira, Starling, 1982).

Este fato nos leva a constatar que a oferta de refeições nas instituições escolares está sujeita a este aspecto intersetorial que governa a maneira com que tais refeições acontecerão, o cardápio, os utensílios, o espaço, e mesmo as dinâmicas envolvidas, estando elas apoiadas em preocupações das ciências sanitárias, desconsiderando os demais ângulos que a comida possui na sociedade. Isso não significa que a alimentação nas escolas - bem como outros espaços institucionais - deva se eximir da assepsia compulsória das vivências alimentares proporcionadas às crianças. Na verdade, elas são um pilar para que o bem-estar e a saúde das crianças seja assegurada também pelo ambiente escolar que as acolhe. Contudo, cabe questionar-se, e os estudos apresentados nesta categoria incitam tais problematizações, se o que deve perdurar nas escolhas em prol da alimentação das crianças na escola não deveria ser por meio da óptica pedagógica, visto que neste lugar, prioriza-se a circunstância educativa das experiências.

Outro exemplo disso são as inferências do setor de nutrição, que tendem a homogeneizar a oferta de alimentos na escola em nome da “dieta adequada”. Conforme Coimbra, Meira e Starling (1982), a nutrologia, uma ciência própria dos alimentos, também surge com mais força nos primeiros trinta anos do século XX. As pesquisas em torno da nutrição humana existiam antes deste marco temporal, mas a nutrição tal como conhecemos hoje se configurou acompanhada dos estudos na área das ciências sanitárias, como visto anteriormente. Inclusive, são os movimentos entre estes dois campos - medicina e nutrição - que iniciam a construção de uma intervenção estatal na alimentação dos brasileiros, por meados de 1940 (Coimbra, Meira, Starling, 1982)⁷¹. Desde então, os estudos da Nutrição têm se ampliado e acompanhado os avanços provenientes das pesquisas em sociologia e da antropologia, no sentido de acolher em seu corpus reflexivo as demandas socioculturais da alimentação. O que Carvalho, Cruz e Rozendo (2019) indagam é se este avanço ultrapassa os muros das universidades e seus programas de pesquisa, e se estende pela sociedade através do atendimento nutricional das

⁷¹ Sobre este aspecto, os mesmos autores ressaltam que pode ser considerada uma intervenção do estado na realidade alimentar - e aqui, intervenção pode ser entendida como pesquisas, mapeamentos, políticas públicas, etc. - dos brasileiros qualquer movimento de interferência realizado em torno do alimento, desde condições de produção, distribuição e comercialização, até padrões de qualidade e fiscalização (Coimbra, Meira e Starling, 1982).

famílias de diferentes realidades. Será que a “produção de verdades” sobre o alimento e a alimentação (Carvalho, Cruz, Rozendo, 2019) tem dado conta da pluralidade dos modos de comer dos brasileiros? E dentro das escolas, este lugar que tem como base o acolhimento das particularidades dos sujeitos e suas culturas, essas verdades fazem sentido? Ou apenas pasteurizam as atividades alimentares, tornando-as todas com o mesmo gosto, textura, aroma? São perguntas que, novamente, colocam em cheque a hierarquia das decisões em torno das vivências alimentares dos bebês e crianças dentro da intersectorialidade que hoje é realidade da maioria das instituições públicas de Educação Infantil.

De acordo com Coimbra, Meira e Starling (1982), o fato é que desde os primórdios de uma implementação da merenda escolar, o poder de palavra e ação estende-se quase que exclusivamente à nutrição, não havendo espaço para a própria pedagogia ocupar um lugar de fala, de discussão e de decisão. Nas palavras dos autores: “[...] a questão da alimentação infantil e do escolar vai sendo conquistada gradativamente pelo saber nutricional, que procura mostrar-se como único capaz de falar sobre ela e de fazer nascer uma prática racional em assunto de tamanho significado” (Coimbra, Meira, Starling, 1982, p. 249)

Ainda aqui nesta categoria, torna-se inevitável propor discussões sobre a relação do ser humano com o alimento intermediado pelo consumismo e pelos processos de globalização. Santos (2001, p. 19), ao explicar-nos sobre a globalização como uma fábula, diz:

É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.

Dentro desta noção de globalização como fábula, que na verdade figura-se em uma globalização como perversidade, Santos (2001) traz reflexões sobre como a atmosfera do consumo se aloja nas diferentes formas com que o ser humano se relaciona consigo mesmo e com as suas necessidades neste tempo contemporâneo. O autor explica que uma empresa produz primeiro um consumidor, depois um produto, principalmente pela via da publicidade. Estes são exatamente os exemplos dados por Lessa e Muleka (2017) e Ribeiro (2019), ao identificarem como o meio comercial abusa da imaturidade congênita da criança para incutir nela, desde bem pequena, a racionalidade de consumo, utilizando a alimentação em suprassumo, algo que

obrigatoriamente ela vai se confrontar cotidianamente, por ser uma necessidade básica de qualquer pessoa.

Seguindo na mesma dinâmica de trazer questionamentos, problematizações e a desnaturalização de uma realidade que já está dada, cabe aqui as perguntas: como a escola de Educação Infantil, enquanto lugar que deve partir dos princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2009c), proporciona vivências alimentares para as crianças (e até professoras, funcionárias, famílias...) que contrapõem em sua concretude a lógica de consumo instaurada na realidade alimentar da sociedade? Ou seja, como transcender a ordem discursiva destes três princípios, no que concerne a alimentação, e colocar em prática um posicionamento político e ético perante a lógica do consumo, garantindo às crianças acesso à esfera estética que a comida apresenta em si mesma? São interrogações que podem auxiliar na construção de uma postura em favor da educação transformativa, que se alastra por todas as extensões da ação educativa, inclusive das práticas alimentares oportunizadas nas creches e pré-escolas.

Ao percorrer os diferentes estudos analisados nesta categoria, foi possível assimilar a profundidade da discussão que esta pesquisa está propondo em elaborar, e esta tomada de consciência atua como um alerta para que esta pesquisa não seja conivente com as problemáticas que as próprias produções selecionadas nesta revisão integrativa denunciam.

Seguindo para terceira e última categoria **“Conceitos e reflexões que envolvem momentos de alimentação”**, pode-se confirmar que esta é a mais heterogênea das três categorias instituídas aqui, pois, mesmo encontrando-se nos parâmetros estabelecidos pela própria categoria, são produções diversificadas, com metodologias, enfoques e objetivos de reflexão distintos. Dentro os conceitos deliberados estão: transições ecológicas, cuidar, educar, educação ambiental e relação criança-objeto. Alguns dos artigos apresentam proposições pedagógicas assertivas que são desenvolvidas em creches do Brasil dentro dos momentos de alimentação. Outros, expõem realidades que não dão conta de contemplar o caráter multifacetado da alimentação, sucumbindo aos regimentos e normas alimentares empobrecidas.

Assim como na categoria anterior, percebeu-se que a alimentação e seus fenômenos transcendem os pressupostos pedagógicos, pois evidencia que, dentro da pedagogia, o alimentar-se é considerado uma vivência complexa, importante e plural, que envolve diversos movimentos, agentes e saberes. Com base nos conceitos-foco das publicações exploradas, é plausível afirmar que as faces da alimentação na escola perpassam pelas dimensões de

relacionamento e interação, de vida cotidiana, de responsabilidade coletiva e de interconectividade dos elementos humanos e não humanos, assim como estabelecem as teorias educacionais do terceiro milênio.

A análise desta categoria também trouxe um convite a assentar conceitualmente algumas bases para dar sustentação às particularidades desta pesquisa. Isto quer dizer que, no exame das produções, pode-se revisitar pressupostos importantes para uma pesquisa que se desenvolverá tendo a Educação Infantil como lócus. Um deles é a compreensão de vida cotidiana na Educação Infantil e de como ela pode sustentar o trabalho educativo disposto nesta etapa. Esse fato me leva a um dos intuitos desta pesquisa, que é apresentar a alimentação das crianças como inerente à vida cotidiana, que não precisa de “atividades sobre”, que tendem a artificializar algo que já faz parte da vida. Aprender a comer e aprender sobre a comida dentro do transcurso das situações cotidianas gera significados únicos sobre esta vivência, é mais conectivo, cria elos mais fortes e mais profundos.

Esta reflexão, inclusive, origina algumas curiosidades sobre esta cotidianidade das vivências alimentares das crianças, e como este aspecto se articula com a ritualização da comensalidade e dos processos civilizatórios que fazem parte disso. Por exemplo, os escritos de Monção (2017) e Rengifo-Herrera e Rodrigues (2020) problematizam os processos civilizatórios e o estabelecimento de rituais nos momentos de alimentação na creche, pois acreditam que tais encadeamentos são desrespeitosos para com as necessidades das crianças, o que caracteriza as refeições, para os agentes educacionais pesquisados, como uma atividade cotidiana que atrapalha o andamento da rotina da turma, uma demanda cansativa e bagunçada. Penso e entendo que esta é a realidade de muitas instituições de Educação Infantil, mas me questiono se o problema está nos rituais e nos processos civilizatórios, ou na esfera pedagógica que conduz a ação educativa desenrolada nestas escolas. A partir desta reflexão, desenvolvida por meio desta categoria da revisão, vou colhendo pistas sobre a ritualização da alimentação na Educação Infantil que auxiliam na construção de um panorama epistêmico que sustenta a pesquisa aqui elaborada.

Outro pressuposto importante indicado nesta categoria é da alimentação como ato de cuidado, tanto do cuidado recebido quando se é alimentado, quanto do cuidado que se desenvolve por si mesmo nas diferentes vivências com o alimento. É possível identificar a alimentação como uma forma de cuidar da criança e de estimulá-la a cuidar de si mesma, uma dinâmica relacional que abre portas para uma visualização mais global e, paralelamente, mais

íntima da vida na escola, porque a organização macro da escola de Educação Infantil infere diametralmente no momento micro, da criança com o outro, cujo vínculo se estabelece e se fortifica.

O cuidado na Educação Infantil implica que nos atentemos à outras propriedades do trabalho educativo desenvolvido com bebês e crianças, como a participação da criança no que é relativo ao próprio corpo (Falk, 2021), as responsabilidades do adulto na garantia da segurança e bem-estar da criança, a construção da identidade e autonomia dela a partir das atitudes de cuidado (Goldschmied, Jackson, 2006), e, como já levantado, as relações que ela estabelece com seus cuidadores e consigo mesmo através do cuidado recebido. Esta gama de processos faz bastante sentido nas práticas alimentares que a criança vivencia durante sua jornada na escola de Educação Infantil, e até notabilizam a importância de construir protocolos de cuidado que podem ser, se bem planejados e efetuados, uma estratégia para garantir que a criança será cuidada e atendida em suas necessidades emocionais, físicas, simbólicas e sociais.

Lacunas, problematizações, novos e velhos debates

Após o debruçamento crítico-reflexivo acerca de cada categoria, é necessário explicar que a criação destas três categorias foram uma escolha, dentre as inúmeras formas possíveis de agrupar e interpretar as produções aqui sistematizadas. Durante o processo, logo percebi que um mesmo estudo poderia ser enquadrado em mais de uma categoria, por seu perfil abrangente. Mesmo assim, a configuração de análise escolhida culminou em determinados conhecimentos, que ajudam na visão panorâmica do tema da pesquisa a partir do que já foi produzido, cumprindo com o objetivo desta revisão integrativa.

Uma das lacunas identificadas foi a constatação de que as pesquisas que têm a alimentação das crianças na Educação Infantil como foco, as desenvolvem sob dois cursos distintos: ou apresentando uma proposição pedagógica alicerçada nas pedagogias transmissivas, ou denunciando práticas pedagógicas adversas. Já as produções científicas que, de alguma forma, conversam com as pedagogias participativas, não possuem seu foco reflexivo na alimentação, e sim em temas que atravessam os momentos de alimentação.

No reconhecimento dessa lacuna, percebeu-se a ausência de pesquisas com foco na alimentação que apresentem boas práticas, ou mesmo que olhem para a realidade pesquisada com o intuito de colaborar com ela ao invés de apenas criticá-la. É certo que não se trata de ser

complacente com os acontecimentos equivocados que vão se apresentando no decorrer de uma pesquisa, mas de dialogar com as possibilidades, com a inspiração.

Além disso, confirmou-se que uma pesquisa que se concentra nas vivências alimentares e seus fenômenos, sua multiplicidade e complexidade no cotidiano da escola, pode ser uma forma de contribuir para a construção de uma Educação Infantil mais comprometida com a formação de sujeitos éticos, que exerçam sua cidadania com responsabilidade coletiva.

É deste contexto científico que esta pesquisa irá partir, tendo como fundamento o que já foi produzido sobre, valorizando esta progressão, mas suplantando novas perguntas, novas possibilidades, outras formas de pensar, elaborar e concretizar uma prática pedagógica atenta aos momentos de alimentação. Como nomeado neste subtítulo, irá propor novos debates e retornar aos velhos debates, porque é na conjunção destes dois núcleos que nascem novas ideias e concepções que fazem parte do aprimoramento do pensamento pedagógico.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos responsáveis pela criança

Eu, Débora Caroline Vargas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada provisoriamente como “As narrativas da comida e as práticas alimentares na Educação Infantil” sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Seu/sua filho/a está sendo convidado (a) a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo de identificar narrativas das crianças nos momentos de alimentação da creche, para compreender como a relação delas com a comida se desenvolve através das experiências cotidianas neste espaço educativo.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de fevereiro a dezembro de 2025, de convívio com as crianças da turma de seu/sua filho/a, também atuando como professora-referência da turma no turno da manhã. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, vídeos e notas no diário de campo.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola e da criança - ou seja, de seu/sua filho/a - revelada, se você, enquanto responsável legal estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação deles nesta pesquisa. Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o cotidiano do seu/sua filho/a na escola, junto a sua turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Débora Caroline Vargas e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participação de seu filho (a) ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado a seu/sua filho/a, qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 997992699.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

Por meio de sua assinatura neste documento, em duas vias, você autoriza a participação da criança _____ - seu/sua filho/a - e recebe uma das vias. A outra ficará sob minha responsabilidade.

Se concordar com a participação da criança, esta será convidada a confirmar se aceita, por meio da leitura do termo de assentimento junto comigo. A resposta será através de documento específico.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, CPF _____

_____, autorizo a participação voluntária do meu filho (a) , a qual sou responsável, a participar desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Assinatura responsável pela criança

Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2025.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS COZINHEIROS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos profissionais de cozinha

Eu, Débora Caroline Vargas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada provisoriamente como “As narrativas da comida e as práticas alimentares na Educação Infantil” sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Você, cozinheiro(a) da instituição, está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo identificar narrativas das crianças nos momentos de alimentação da creche, para compreender como a relação delas com a comida se desenvolve através das experiências cotidianas neste espaço educativo.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de fevereiro a dezembro de 2025, e envolverá um período de trocas e convívio cotidiano, considerando também minha posição como professor referência da turma Faixa Etária 3. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, vídeos e notas no diário de campo virtual.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola, das crianças e a sua enquanto profissional, revelada, se você estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação de vocês nesta pesquisa.

Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o suas interações com as crianças nos momentos de alimentação da turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Débora Caroline Vargas, e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do e-mail e/ou telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 997992699.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

Sua concordância se dará, por meio da assinatura neste documento, em duas vias: uma fica com a você, e a outra sob minha responsabilidade.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, CPF _____, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Assinatura do(a) profissional

Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2025.

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS E GESTORAS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Às professoras e gestoras

Eu, Débora Caroline Vargas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, estou realizando esta pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada provisoriamente como *As narrativas da comida e as práticas alimentares na Educação Infantil* sob a orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Fochi.

Você, professora da instituição, está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa que tem como principal objetivo identificar narrativas das crianças nos momentos de alimentação da creche, para compreender como a relação delas com a comida se desenvolve através das experiências cotidianas neste espaço educativo.

Através da metodologia de estudo de caso qualitativo, a produção de dados acontecerá entre os meses de fevereiro a dezembro de 2025, e envolverá um período de trocas e convívio cotidiano, considerando também minha posição como professor referência da turma Faixa Etária 3. Os registros serão realizados através da observação participante, fotografias, vídeos e notas no diário de campo.

Nesta pesquisa, os sujeitos serão nomeados, sendo a identidade da escola, das crianças e a sua enquanto profissional, revelada, se você estiver de acordo. Esta é uma forma de reconhecer e valorizar a participação de vocês nesta pesquisa. Esta pesquisa não apresenta danos ou riscos, uma vez que se trata de acompanhar o suas interações com as crianças nos momentos de alimentação da turma. Todo o material produzido nesta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação, Débora Caroline Vargas, e seu orientador, Paulo Sergio Fochi, sendo utilizado para fins desta pesquisa e da divulgação dos dados produzidos na mesma em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Você poderá recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, não será acarretado qualquer prejuízo.

É assegurado assistência durante toda pesquisa, bem como esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da participação, por meio do e-mail e/ou telefone da pesquisadora e mestranda em Educação. Você também poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados a qualquer tempo.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

Agradeço sua colaboração para realização desta atividade de pesquisa e estou à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (51) 997992699.

Sua concordância se dará, por meio da assinatura neste documento, em duas vias: uma fica com a você, e a outra sob minha responsabilidade.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____, CPF _____, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Autorizo ainda, a divulgação dos dados produzidos na pesquisa em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área, não representando qualquer dano ao participante.

Assinatura do(a) professor (a)

Assinatura Pesquisador(a)

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2025.

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE
DIREITOS DAS CRIANÇAS

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE
DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Por esse Instrumento Particular, eu, _____,
_____, RG nº _____ e CPF nº _____,
_____, residente e domiciliado na _____,

por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora Débora Caroline Vargas e seu professor orientador Dr. Paulo Sergio Fochi, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu filho (a), _____, vinculados em material produzido na própria instituição onde estuda, tais como: fotos, desenhos, processo documental e comunicações, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu filho (a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele (a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Assinatura do (a) responsável legal _____,
Novo Hamburgo, ____ de _____ de 2023.

ANEXO E - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS



Querida família!

Neste ano em que eu, professora Débora, estarei atendendo a Faixa Etária 3 no turno da manhã, também estou realizando Mestrado em Educação, um curso de pós-graduação da Unisinos - São Leopoldo. Para este curso, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a alimentação das crianças na creche, como elas se relacionam com a comida, que emoções emergem desta relação, como elaboram conhecimentos sobre os alimentos, e vários outros aspectos que dizem respeito às descobertas das crianças sobre si mesmos e sobre sua cultura alimentar.

Desta forma, gostaria de realizar esta pesquisa com a turma Faixa Etária 3, considerando que, como professora, permaneço com eles cotidianamente, observando suas ações, aprendizagens e descobertas, o que permite que eu possa também dedicar este olhar aos momentos de alimentação para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Para isso, é necessário o consentimento, para que seu(sua) filho(a) possa participar da pesquisa. Se esse for o caso, peço que leia e assine os documentos que estão em anexo a este bilhete (as duas vias), que explicam os termos legais da participação e autorizam o uso de imagens e falas das crianças para a elaboração da pesquisa.

Importante destacar que as crianças não serão expostas a nenhum tipo de situação que coloque em risco sua saúde ou integridade. Eu, enquanto pesquisadora, estarei observando os momentos diários de alimentação, fazendo fotografias, pequenos vídeos, anotações sobre, ação esta que já é realizada na minha atuação como professora.

Desde já agradeço a participação e fico à disposição para tirar quaisquer dúvida que tenha a respeito do exposto acima.

Atenciosamente, professora Débora,
diretora Mylena e coordenadora Pâmela.

ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

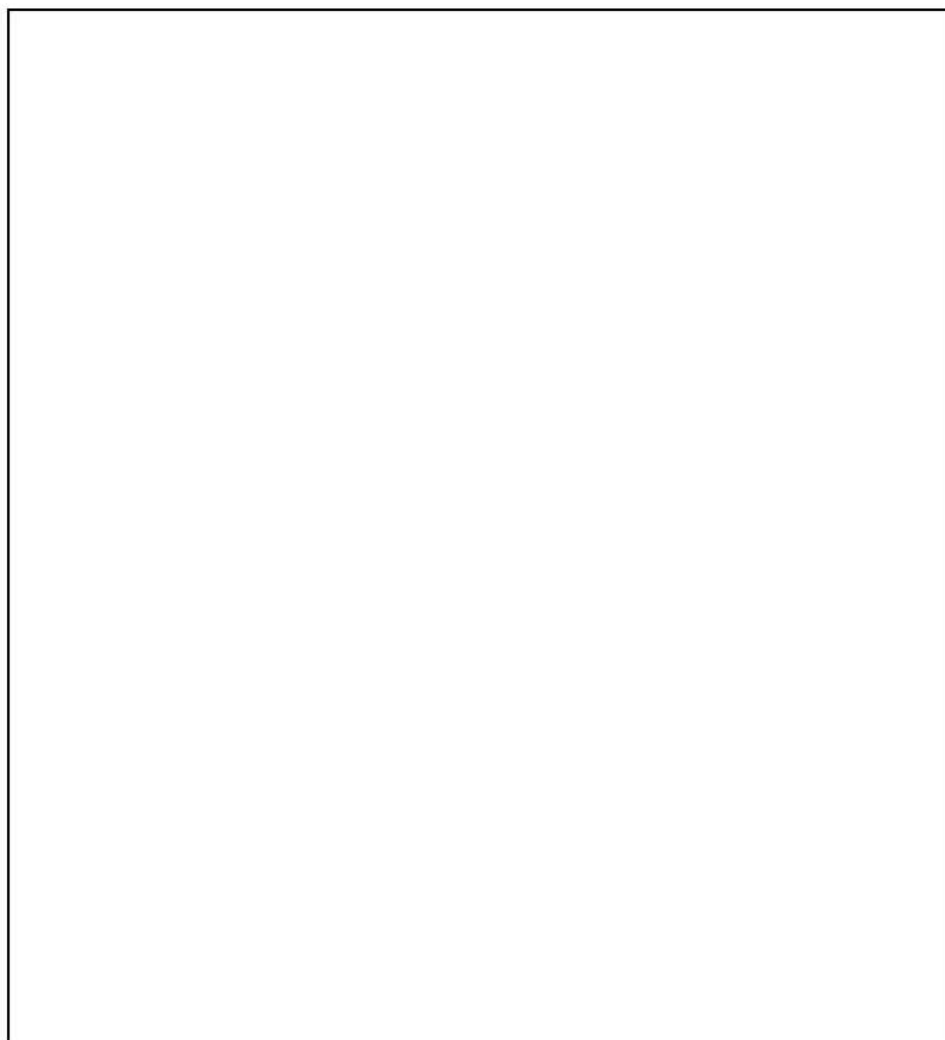
O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Eu, professora Débora, no ano de 2025, estive realizando observações e registros da nossa turma nos momentos de alimentação. Fiz estas observações para encontrar, nas tuas ações, como e o que as crianças aprendem enquanto estão comendo. Eu tirei algumas fotos, fiz vídeos, gravações de áudio, e anotei o que você contava sobre comida e sobre as refeições na nossa escola. Com isso, eu estou aprendendo mais sobre como a alimentação é uma experiência importante para as crianças na escola.

Agora, eu gostaria de saber se você autoriza que eu, professora Débora, utilize estas informações para construir a minha pesquisa e apresente-a para outros professores e professoras. Se você concorda, você pode fazer um desenho abaixo sinalizando que você aceita. Se não concorda, você pode também fazer um desenho que indique sua negatória.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação



Débora Caroline Vargas (pesquisadora)

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2025.

ANEXO G - AUTODECLARAÇÃO ÉTICA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A presente autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos refere-se à dissertação intitulada *Alimentação no cotidiano pedagógico da Educação Infantil: narrativas da relação criança-comida-adulto*, desenvolvida por Débora Caroline Vargas, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Fochi, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2024 a 2026, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROEX), e insere-se no âmbito das Ciências da Educação, especificamente no campo da Pedagogia.

Todos os procedimentos éticos explicitados neste documento, assim como os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a presente pesquisa, não se configuram como escolhas individuais ou aleatórias, mas integram uma construção coletiva desenvolvida no âmbito do Curió - Grupo de Pesquisa sobre crianças, Educação Infantil e cotidiano pedagógico (Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Programa de Pós-Graduação em Educação). Tais elaborações são fruto de um percurso compartilhado de estudos, discussões e reflexões fundamentadas em aportes teóricos relevantes para o campo da Educação, contando com a contribuição dos diferentes pesquisadores que compõem o grupo. Neste processo, destaca-se a condução do orientador, prof. Dr. Paulo Fochi, cujo acompanhamento sistemático assegura a consistência teórico-metodológica e o compromisso ético que orienta as investigações desenvolvidas. Dessa forma, reafirma-se que os princípios aqui apresentados resultam de uma construção situada, rigorosa e coletivamente sustentada.

1. Fundamentos e princípios éticos

A presente pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a ética não se restringe a protocolos normativos, mas constitui um princípio transversal que orienta todas as etapas do processo investigativo, desde sua concepção até o compartilhamento dos resultados. Parte-se do entendimento de que pesquisar em Educação implica uma responsabilidade científica, humana e política diante dos contextos e sujeitos envolvidos.

Os pressupostos éticos que sustentam este estudo estão ancorados em concepções que reconhecem os participantes (crianças e adultos) como sujeitos de direitos, autores de suas próprias narrativas e co-partícipes na produção do conhecimento. Nesse sentido, destacam-se princípios como a escuta sensível, a horizontalidade nas relações e o reconhecimento da autoria, especialmente no que se refere às crianças.

A pesquisa assume que as crianças não são apenas objetos de investigação, mas sujeitos que produzem sentidos sobre o que vivem e expressam suas concepções acerca do que lhes rodeia. Assim, valoriza-se a possibilidade de que possam narrar suas histórias, manifestar suas percepções e participar ativamente dos processos que as envolvem. A decisão de nomear os participantes insere-se nesse horizonte ético, ao compreender que proteção e reconhecimento não são dimensões contraditórias, mas complementares.

Ademais, a pesquisa se ancora em uma perspectiva pós-positivista, que problematiza a ideia de neutralidade científica e reconhece a implicação do/a pesquisador/a como elemento constitutivo do processo investigativo. Dessa forma, a reflexividade torna-se um princípio ético fundamental, orientando a constante problematização das escolhas realizadas.

2. Especificidades éticas da pesquisa

A pesquisa desenvolvida no campo da Educação Infantil aborda as experiências alimentares de crianças em contexto escolar, temática que envolve dimensões culturais, sociais, afetivas e, especialmente, pedagógicas. Sua relevância reside na possibilidade de contribuir para a qualificação das práticas educativas relacionadas à alimentação das crianças na escola, compreendida como experiência complexa e formativa.

Do ponto de vista ético, a circunscrição da pesquisa implicou a consideração de riscos e benefícios diretamente relacionados à sua realização no próprio contexto de atuação profissional da pesquisadora. Um dos principais riscos identificados refere-se à condução da investigação na turma em que a pesquisadora atuava como professora, o que, em um primeiro momento, produziu interferências tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto na prática pedagógica. Esse tensionamento inicial exigiu um movimento contínuo de reflexão e ajustamento, de modo que, ao longo das primeiras semanas, foram sendo compreendidos e elaborados os limites entre pesquisar e trabalhar. A partir desse processo, tais dimensões passaram a se articular de maneira produtiva, possibilitando que ambas se beneficiassem mutuamente: por um lado, a prática docente foi qualificada pelos procedimentos de escuta e documentação inerentes da pesquisa; por outro, a pesquisa ganhou maior profundidade analítica e rigor, sustentados pela experiência pedagógica cotidiana.

Outro risco ético relevante diz respeito à realização da pesquisa no ambiente de trabalho, envolvendo participantes adultos com os quais a pesquisadora mantém vínculos profissionais e interpessoais, como equipe gestora, estagiária de apoio e demais funcionários. Reconhecendo as possíveis implicações dessas relações para a produção dos dados, foram adotadas estratégias de acompanhamento e diálogo contínuo, por meio do compartilhamento frequente do andamento da pesquisa. Esse movimento teve como objetivo garantir que os participantes pudessem expressar suas percepções e sentimentos em relação à sua participação e aos registros produzidos, contribuindo para a construção de um ambiente de confiança, transparência e corresponsabilidade ao longo de todo o processo investigativo.

Como benefícios, destaca-se, inicialmente, a valorização das experiências das crianças, reconhecidas como sujeitos ativos na produção de sentidos sobre suas vivências alimentares na escola, bem como o fortalecimento das práticas pedagógicas no contexto investigado. A realização da pesquisa no próprio campo de atuação possibilitou que, ao longo do processo

investigativo, fossem compartilhados com a equipe escolar reflexões, estratégias e ações pedagógicas voltadas à qualificação dos momentos de alimentação na instituição. Nesse mesmo movimento, a turma participante também foi diretamente beneficiada, uma vez que a prática pedagógica da pesquisadora foi sendo continuamente aprimorada a partir dos procedimentos de escuta, observação e documentação, produzindo efeitos concretos no cotidiano educativo.

Ademais, a pesquisa apresenta relevância no âmbito da produção de conhecimento ao se debruçar sobre uma temática ainda pouco explorada no campo da Educação Infantil - a alimentação na escola como experiência pedagógica - contribuindo para o adensamento teórico e prático dessa discussão. Ao se inscrever em uma perspectiva epistemológica que reconhece a especificidade da Pedagogia como campo de produção de conhecimento, o estudo oferece subsídios que dialogam diretamente com o trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil, ampliando possibilidades de reflexão e intervenção tanto para a prática docente quanto para futuras investigações na área.

As escolhas metodológicas, como a realização da pesquisa na própria turma de atuação da pesquisadora, foram orientadas por princípios éticos que reconhecem a proximidade com o lócus pesquisado como elemento de rigor, ao invés de comprometer a qualidade da investigação. Essa decisão demandou atenção redobrada à reflexividade e ao compromisso ético com os participantes, considerando as relações já estabelecidas no contexto.

Nesse mesmo horizonte, a escolha pelo método do estudo de caso também se constitui como uma decisão eticamente orientada, ao possibilitar a investigação de um fenômeno em seu contexto real, considerando a complexidade e a relatividade inerente aos sujeitos e às relações que o constituem. Ao privilegiar a realidade vivida, em detrimento de contextos artificiais ou controlados, a pesquisa reafirma seu compromisso com a produção de conhecimentos situados, que dialogam efetivamente com o campo educacional. Tal perspectiva sustenta uma postura ética tanto em relação à ciência quanto à sociedade, ao buscar compreender os fenômenos em sua densidade, evitando reduções simplificadoras e reconhecendo a singularidade dos contextos investigados.

3. Procedimentos éticos para a produção de dados

Os procedimentos éticos para a produção de dados foram planejados e implementados de modo a garantir o respeito, a dignidade e os direitos dos participantes em todas as etapas da pesquisa, em especial das crianças, considerando a responsabilidade da pesquisadora em protegê-las e valorizá-las.

Inicialmente, foi realizado o contato com as famílias das crianças por meio de um encontro presencial, no qual foram apresentados os objetivos, procedimentos e possíveis desdobramentos da pesquisa. Nessa ocasião, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando às famílias o direito à informação, à decisão livre e à possibilidade de retirada do consentimento a qualquer momento. Juntamente ao TCLE, foi encaminhado o documento de autorização de uso de imagem, voz e dados digitais, conforme as exigências legais para pesquisas com menores de idade.

Para além do consentimento dos responsáveis, foi produzido o assentimento das crianças,

compreendido como um processo contínuo e situado. Esse assentimento foi mediado por momentos de diálogo com as crianças, adequados à faixa etária, incluindo conversas em pequenos grupos, nas quais a pesquisa foi explicada de forma acessível, e a possibilidade de concordância ou recusa foi explicitamente apresentada. Ademais, foi elaborado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no qual as crianças puderam expressar sua decisão por meio de desenhos ou registros gráficos.

Durante a produção de dados, foram utilizados registros fotográficos, audiovisuais, gravações de áudio e anotações em diário de campo. Em todos esses processos, foi garantido o direito dos participantes de recusar registros em momentos específicos, sendo essa possibilidade constantemente reafirmada. Para as crianças, esta recusa aconteceu tanto verbalmente, em que a criança solicitava explicitamente o desejo de não ser alvo da investigação em determinado momento, quanto de modo não verbal, em que a pesquisadora atentou-se aos movimentos, gestos e expressões faciais que pudessem exprimir desconforto. Nestes dois casos, a observação e registro eram cessados no mesmo momento.

No que se refere aos adultos participantes (professoras, equipe escolar e demais profissionais), foi igualmente utilizado o TCLE, acompanhado de explicações verbais sobre sua participação na pesquisa.

A opção pela identificação nominal dos participantes foi realizada de forma consciente e fundamentada, considerando o reconhecimento da autoria e a valorização das narrativas, sem desconsiderar os cuidados necessários com o uso ético das informações.

4. Considerações éticas acerca dos procedimentos para análise e interpretação dos dados

No que se refere aos procedimentos de análise e interpretação dos dados, foram adotados cuidados éticos orientados pelo compromisso com a fidedignidade das narrativas e com o rigor na produção de reflexões e debates. A organização e análise inicial dos dados foram realizadas com o auxílio do software QDA Miner Lite, o que possibilitou uma leitura minuciosa e sistemática dos registros produzidos, favorecendo a atenção aos detalhes das narrativas das crianças e dos demais participantes, sem perder de vista a complexidade do contexto investigado.

A análise foi sustentada por referenciais teóricos consolidados no campo metodológico, como os estudos de John Creswell, Robert Yin e Laurence Bardin, que orientaram os procedimentos de categorização, interpretação e construção de constatações. Nesse processo, buscou-se assegurar uma apresentação fidedigna dos dados, preservando as formas de expressão dos participantes por meio de transcrições e do uso de imagens, de modo a respeitar a integridade de suas vozes e experiências.

Outro alicerce foi a triangulação dos dados, articulando o material empírico produzido com o aparato teórico elencado e com as reflexões da pesquisadora. Tal procedimento contribuiu para o fortalecimento da consistência analítica da pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilitou uma leitura contextualizada dos dados, evitando interpretações isoladas ou descoladas das condições de produção das narrativas.

Quanto ao armazenamento dos dados, estes foram mantidos em ambientes digitais de

acesso restrito à pesquisadora, garantindo a confidencialidade das informações e a segurança dos registros produzidos. O uso dos dados restringe-se aos fins acadêmicos explicitados nos termos de consentimento, incluindo a elaboração da dissertação, publicações e apresentações do âmbito científico.

5. Reflexividade

A reflexividade constituiu-se como um eixo estruturante da pesquisa, orientando a revisão crítica e contínua das escolhas metodológicas, analíticas e éticas. Ao longo do processo, foram mobilizadas discussões no âmbito do grupo de pesquisa e com orientador, possibilitando a problematização de decisões e a construção coletiva de encaminhamentos éticos.

Entre os dilemas enfrentados, destaca-se a decisão de nomear os participantes, especialmente as crianças, tensionando a tradição do anonimato em pesquisas acadêmicas. Esse dilema foi enfrentado por meio do diálogo com referenciais teóricos e da construção de procedimentos que garantissem o consentimento informado e o assentimento das crianças. Outro aspecto relevante refere-se à escolha de realizar a pesquisa no próprio contexto de atuação profissional, o que implicou a necessidade de explicitar e problematizar as relações de proximidade, evitando naturalizações e reforçando o compromisso ético com os participantes.

6. Devolutiva

A devolutiva da pesquisa foi compreendida como um direito dos participantes e como parte constitutiva do processo ético de investigação. Nesse sentido, foram organizados diferentes momentos e estratégias de compartilhamento dos resultados com as crianças, famílias e comunidade escolar.

Com as crianças, a devolutiva ocorreu por meio de rodas de conversa, nas quais foram apresentados registros da pesquisa, como fotografias e narrativas, possibilitando o diálogo sobre as experiências vividas.

Com as famílias, foi elaborado um material visual em formato de fanzine, contendo elementos da pesquisa e das práticas desenvolvidas, apresentado em encontro coletivo, acompanhado de explicações sobre o percurso investigativo e seus resultados.

Para a comunidade escolar e a rede de ensino, a devolutiva ocorreu por meio da apresentação da pesquisa em evento institucional, ampliando a circulação dos conhecimentos produzidos e fomentando o diálogo com outros profissionais da área.

7. Sistematização e divulgação dos resultados

A sistematização e divulgação dos resultados foram orientadas por princípios éticos que envolvem o respeito aos participantes, a integridade das informações e o compromisso com a produção de conhecimento.

No que se refere à autoria, reconhece-se que o conhecimento produzido é resultado de um processo coletivo, envolvendo a participação ativa das crianças, das famílias, da equipe escolar e

do grupo de pesquisa ao qual a pesquisadora participa. Assim, a escrita busca dar visibilidade às vozes dos participantes, preservando seus sentidos e contextos, bem como as escolhas teóricas e metodológicas que não são isoladas, mas fazem parte de uma tradição científica produzida no centro do grupo de pesquisa e seu orientador.

A linguagem adotada na divulgação dos resultados procura equilibrar rigor acadêmico e acessibilidade, de modo a possibilitar a compreensão por diferentes públicos, principalmente professores e professoras da rede básica de educação, para que possam, a partir da leitura da pesquisa, produzir reflexões e práticas que qualifiquem suas realidades educativas.

Por fim, a divulgação dos achados, como na dissertação em si, artigos e eventos acadêmicos e educativos, respeita os termos acordados com os participantes, assegurando que o uso de imagens, falas e demais dados ocorra de forma ética, responsável e alinhada aos consentimentos obtidos, como nomeação e exposição de mídias visuais que confluem com as constatações da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do orientador