

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

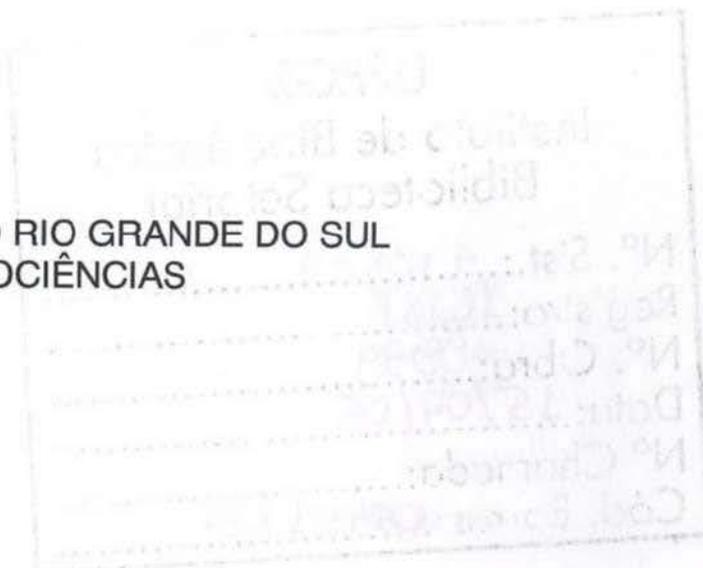
COMO AS ESCOLAS INSCREVEM OS HÁBITOS ALIMENTARES?

Digit



Neila Seliane Pereira Witt

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS



COMO AS ESCOLAS INSCREVEM OS HÁBITOS ALIMENTARES?

Neila Seliane Pereira Witt

Trabalho apresentado como um dos quesitos para obtenção do grau de Bacharel no Curso de Ciências Biológicas, Ênfase Molecular

Orientador: Diogo Onofre Souza
Co-orientadora: Nádia Geisa Silveira de Souza

Porto Alegre, Julho de 2004

Agradecimentos

"O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas grandes observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser. Apenas estamos e desaparecemos..." Carlos Drummond de Andrade.

Na conclusão deste estudo, quero agradecer a todos aqueles e aquelas que, de algum modo, estiveram comigo neste processo e que foram fundamentais para que esta escrita se concretizasse.

Agradeço, com muito carinho, pela oportunidade de realizar meu estágio e por ter me introduzido neste campo de estudos, como bolsista de Iniciação Científica, meu orientador, Diogo Onofre Souza.

Às professoras da banca examinadora, pela leitura, pelas sugestões e indicações.

As minhas amigas e colegas Ana Arnt, Loredana Susin, Claudia Vanacôr e Luciane Correa pela troca de materiais e sugestões e, principalmente, pela amizade e o carinho, pela possibilidade do desabafo ou apenas pela conversa jogada fora no bar.

De modo muito especial e particular, agradeço a minha co-orientadora, Nádia Geisa Silveira de Souza, pela presença; pela incitação a escrita de minhas experiências; pelos conhecimentos compartilhados; pela paciência; pelo estímulo; pelas sugestões de leituras; pelos empréstimos de textos e livros; enfim, pela amizade.

A meu marido, responsável pelos momentos de afastamento da escrita, indispensáveis para manter a "normalidade", pela paciência, pelo amor e pela presença. Às minhas irmãs pela amizade, cumplicidade e escuta. Meu agradecimento, àqueles que nunca recompensarei suficientemente, pelo zelo e pela vida que me deram e que sempre foram exemplos de dignidade e conduta, meus pais, Mario e Neila.

Finalizando, agradeço às direções das escolas as quais possibilitaram a minha inserção para a realização deste estudo.

Sumário

1- Apresentando o estudo...	05
2- De onde venho...	06
3- Conversando sobre a Instituição: Escola	06
4- As escolas estudadas e os passos da pesquisa...	08
4.1- Caracterizando as escolas...	13
5- Buscando conhecer práticas que ensinam determinados hábitos alimentares...	14
5.1- Por onde caminhamos enquanto alunos?	15
5.2- Corpo como "um fenômeno de opções e escolhas".	16
6- E a merenda?	17
6.1- Como se dá o ato de comer nas escolas?	20
6.2- Quem tem direito à merenda e a repetição?	22
7- O que as crianças comem e o que dizem sobre o que comem?	23
7.1- Outro elemento que faz parte do cardápio: o disciplinamento.	28
7.2- Relações com determinadas dietas...	31
7.3 - Quem elabora o cardápio?	32
8 - Alimentação na sala de aula: uso dos livros didáticos pelas professoras...	35
8.1 - O que e como os livros didáticos trabalham a alimentação?	37
8.2 - Alfabetizando paladares...	43
9- Considerações "finais" ...	47
10- Referências Bibliográficas	49
11- Anexos	53

1- Apresentando o estudo...

"Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais" (Duarte, 2002, p.140).

Com este estudo tenho como propósito pensar como vem acontecendo o processo de construção dos hábitos alimentares em algumas escolas e, também, sobre o papel da merenda escolar nos dias de hoje. Para tanto, busco estabelecer conexões com algumas contribuições do campo dos Estudos Culturais.

Entendendo que os hábitos alimentares são adquiridos nas práticas culturais cotidianas de significação, presentes nas famílias, na mídia, nas escolas, nos grupos sociais..., que ensinam paladares, sentimentos de prazer/desprazer, comportamentos e preocupações ou não com determinados alimentos, inscrevendo assim os corpos das pessoas (De Certeau, 1997, Souza, 2001). Procurei conhecer como as práticas escolares integram o processo de inscrição dos hábitos alimentares das crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, realizei esse estudo¹ utilizando algumas ferramentas metodológicas de cunho etnográfico (Caldeira, 1988): observações dos espaços escolares – bares, refeitórios, sala de aula, saguão – em quatro escolas da rede Estadual de Porto Alegre, como também realizei entrevistas² e conversas com professoras, alunos, merendeiras, atendentes dos bares, dentre outras pessoas.

¹ Parte desse projeto foi apresentado no XV Salão de Iniciação Científica, realizado na UFRGS, em novembro de 2003.

² As falas das pessoas registradas a partir das conversas e entrevistas serão apresentadas no texto grifadas com aspas.

2- *De onde venho...*

Neste trabalho apresento a pesquisa que desenvolvi no meu projeto de bacharelado em Ciências Biológicas, vinculado à Linha de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências do Curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, em Bioquímica, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde, da UFRGS. Nesse grupo de pesquisa tem-se investigado as práticas sociais processadas nos espaços dos laboratórios e das salas de aula, na universidade e nas escolas, na tentativa de compreender como funcionam os discursos e as práticas na produção dos conhecimentos, dos procedimentos, das formas de pensamento e dos sujeitos "científicos". Para a realização desses estudos a linha de pesquisa tem procurado estabelecer conexões com questões do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos da Ciência (Estudos Culturais da Ciência) nas suas versões pós-estruturalistas, como também, com proposições de Foucault (Souza, 2002).

3- *Conversando sobre a Instituição: Escola*

Neste estudo tomo a escola como espaço sócio-cultural, isto é, como um espaço constituído nas relações entre ações e pensamentos dos seus integrantes. "Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição" (Dayrell, 2001, p.136). Nessa direção, a escola pode ser pensada como "um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos" (idem, p.137). Ocorrendo um "processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar, fruto da ação recíproca entre os sujeitos e a instituição" (idem, ibidem). Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço onde circulam diferentes saberes que integram e produzem o currículo escolar.

Desse ponto de vista, o currículo escolar passa a ser visto como "um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder,

compondo um terreno privilegiado da política cultural" (Costa, 2001, p.38). Assim, o currículo escolar "modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real" (Sacristán, 2000, p.21). Nesse sentido o currículo, mais do que ordenar e apresentar um conjunto de matérias, métodos, disciplinas, disposições que integram as atividades escolares, integra conhecimentos, saberes e práticas implicados na constituição de tipos particulares de sujeitos, professores e alunos, dirigindo a forma como pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo (Popkewitz, 1994), configurando-se num dos caminhos que nos torna o que somos.

Compreender a educação institucionalizada e suas tecnologias – disciplina, currículo, pedagogias, discursos, entre outras – como construções e práticas sociais implicadas na produção das subjetividades e identidades, levou-me a suspeitar daquilo que, até então, percebia como natural nesse campo. Algumas implicações podem emergir dessas compreensões. Entre elas referir-se ao entendimento do currículo como um dispositivo que constitui o sujeito tanto como objeto de si como sujeitável ao poder disciplinar (Veiga Neto, 1996). Aliada a essa idéia as disciplinas e outros artefatos como, por exemplo, os discursos e os livros didáticos, podem ser pensados como técnicas que "especificam o que e como relacionar entre si as coisas que estudamos; (...) elas nos fornecem critérios e métodos para ver e organizar objetos" (idem, p.292), criando uma determinada forma de pensar sobre o mundo.

É nessa direção que passei a pensar o currículo como um dispositivo, que, ao dispor de determinados artefatos como os livros didáticos, os discursos, os disciplinamentos e as normas, por exemplo, passa a integrar o processo de constituição dos alunos. Nesta perspectiva, fui olhar como os livros didáticos abordam a questão da alimentação e dos hábitos alimentares e se esse assunto é trazido ou não para a sala de aula e como é tratado ali.

Partindo desse entendimento, em que as práticas escolares integram o processo de inscrição dos hábitos das crianças procurei, então, conhecer como as pessoas, que integram as escolas, falam das merendas e de que modo se dá o

momento da merenda (onde e como o alimento é servido, local onde ocorre a merenda e o que é levado em consideração para o planejamento do cardápio).

4- *As escolas estudadas e os passos da pesquisa...*

Para realizar esse estudo visitei quatro escolas estaduais, onde procurei analisar processos e instâncias implicados na constituição dos hábitos alimentares das crianças³. Detive-me nas Séries Iniciais, uma vez que muitas das aprendizagens em torno dos hábitos alimentares encontram-se relacionadas às experiências alimentares da infância, pois é a partir do olhar e das vivências da criança que se memoriza os cheiros, os gostos, as sensações...; os sentidos guardam a lembrança dos sabores, odores e das cores (Giard, 1997). Alguns trechos extraídos do texto escrito por Luce Giard (1997), ilustram essa afirmação:

Como criança, eu me recusava a seguir os conselhos de minha mãe que queria que eu ficasse ao lado dela para aprender a cozinhar. Eu detestava este trabalho de mulher, porque jamais era pedido a meu irmão. Minha escolha já estava feita e meu futuro determinado: um dia eu teria uma "profissão de verdade", estudaria matemática ou me tornaria escritora. (...) com vinte anos de idade, consegui um pequeno alojamento individual (...) suficiente para preparar minhas refeições. (...) Mas como proceder? (...) constatei que jamais aprendi alguma coisa, nada observei, pois sempre preferi fugir, com obstinação, do contágio daquela educação que se dá à filha. Entretanto meu olhar de criança viu e memorizou gestos, meus sentidos guardaram a lembrança dos sabores, dos odores e das cores. Já me eram familiar todos esses ruídos: o borbulhar da água fervendo, o chiar da gordura derretendo, o surdo ruído de fazer a massa com as mãos. Bastariam uma receita ou uma palavra indicativa para suscitar uma estranha anamnese capaz de reativar, por fragmentos, antigos sabores e primitivas experiências que, sem querer, havia herdado e estavam armazenados em mim. (...) Assim fui investida sub-repticiamente, sem que pudesse desconfiar, do prazer secreto e tenaz de *cozinhar*.

Assim, entendo que os hábitos alimentares, são normalmente, adquiridos na família, sustentados por tradições, crenças, valores e paladares que passam pelas práticas culturais (Certeau, 1997). Giard, afirma que "mesmo cru e colhido diretamente da árvore, o fruto já é um alimento culturalizado, antes de qualquer preparação e pelo simples fato de ser tido como comestível" (1997, p. 232).

³ Por questões éticas não identificarei os sujeitos e os locais pelos seus nomes próprios. Assim, os locais serão identificados por uma seqüência numérica e os sujeitos, apenas pela letra inicial de seus nomes.

Acho oportuno falar das minhas escolhas - do tema e das instituições - as quais não surgiram espontaneamente, mas em decorrência de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Segundo Goldenberg, a escolha

é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade. O olhar sobre o objeto está condicionado historicamente pela posição social do cientista e pelas correntes de pensamento existentes (1999, p.79).

A escolha das escolas deveu-se à proximidade em relação ao centro da cidade. Sendo que em duas das escolas (escola 1 e 4) realizei, também, os estágios vinculados às disciplinas de Prática de Ensino, em Ciências e Biologia, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Aproveitei minha inserção nessas escolas para desenvolver este estudo no mesmo período.

No primeiro contato com as escolas sempre justificava o projeto de pesquisa por meio de uma carta de apresentação na qual consta meus dados, orientação e objetivos da pesquisa⁴. E também trazia um termo de consentimento institucional, para obter autorização das escolas em relação aos propósitos e as metodologias de investigação⁵.

Ao iniciar minha inserção nas escolas pesquisadas tinha algumas pistas - realizar observações, entrevistas, conversas - e trazia alguns "equipamentos" para registros - caderno, lápis, gravador - como também esboços de perguntas. Desse modo fui construindo a pesquisa, o que ver e com quem falar no seu percurso, não havia um protocolo a ser seguido, assim ela foi se fazendo à medida que eu entrava em contato com as pessoas e os ambientes. Quando visitei a primeira escola, tinha dúvidas sobre a quem e para onde me dirigir primeiro: observar o bar, o refeitório, falar com quem no primeiro momento (merendeiras, dono do bar, professoras, crianças...)? Esse momento de estruturação e apropriação pareceu-me o mais difícil, afinal nunca participara de uma pesquisa onde o pesquisador sai da sua instituição⁶ (laboratório da universidade, por exemplo) para outros espaços em busca de dados e/ou problematizações.

⁴ Carta de apresentação no anexo 1.

⁵ Termo de consentimento institucional no anexo 2.

⁶ Nas outras pesquisas que realizara, como bióloga, o estudo "limitava-se" ao espaço do laboratório universitário.

Ao longo do processo de interação com aqueles cotidianos fui construindo uma espécie de roteiro do percurso⁷ a partir dos registros, uma das minhas estratégias de investigação que tornou mais organizada a prática da pesquisa.

As discussões e estudos relacionados ao que eu vinha observando e ao que as pessoas me diziam, tornou mais claro, especialmente nas duas últimas escolas, o que eu estava buscando, onde eu deveria estar para ter uma participação mais efetiva nos momentos da merenda e quando deveria conversar com as crianças, funcionários e professoras. Assim, as estratégias e as categorias de análise foram sendo construídas no transcorrer da pesquisa na articulação entre as questões que emergiam e com os autores estudados.

Nesse momento identifiquei-me com o que Larrosa (2001), comenta ao comparar o sujeito da experiência ao pirata, onde coloca que "o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele a sua oportunidade, sua ocasião"(idem, p.6). Por isso, "a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido"(idem, p.9). E o saber da experiência é "o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece"(idem, p.8).

Assim, entendo que meus questionamentos e análises foram permeados pelas vivências e construções que fui fazendo durante esse trabalho, estando ligados às diferentes posições, conhecimentos e posturas que fui adquirindo e assumindo no seu transcorrer. Chamo a atenção para os aspectos envolvidos na atividade de observar e escrever sobre determinado grupo (e suas práticas) no intuito de mostrar o quanto esse fazer resulta de um processo parcial (e não neutro), em que reconstruções e posicionamentos vão acontecendo ao longo do trabalho (e não *a priori*), tornando-se provisórios, móveis e fluidos. Nesse tipo de estudo, portanto, "produz-se menos uma posição, uma visão permanente e cumulativa sobre uma série fixa de questões, do que uma série de posicionamentos — argumentos variados para fins variados" (Geertz, 2001, p.10).

⁷ Roteiro da pesquisa com perguntas no anexo 3.

Significa dizer que, enquanto pesquisadora, integrei um fazer que mescla processo e produto, cuja mistura só é possível *no acontecimento*. Nós nos transformamos no acontecimento, assim como o transformamos. Por isso não cabe perguntar: *é/foi* isso mesmo o que acontece/aconteceu? O acontecimento é sempre algo aberto, é sempre um devir⁸ (Susin, 2003).

Para analisar os processos e instâncias implicados na constituição dos hábitos alimentares das crianças, preoquei-me em olhar para a rede de discursos e práticas que envolvem o comer nas escolas, para tanto utilizei-me de estratégias de cunho etnográfico. A etnografia é uma metodologia empregada pela antropologia para estudar a cultura e a sociedade. Um dos princípios básicos de tal metodologia é a tentativa de inserção do pesquisador na cultura a ser estudada, descrita e narrada, no caso, a escola. As ferramentas etnográficas que utilizei foram observações de espaços escolares (bares, refeitórios, sala de aula, saguão, pátio) na hora da merenda, entrevistas e conversas informais com os sujeitos (professoras, alunos, merendeiras, atendentes dos bares, diretoras, dentre outras pessoas) e o diário de campo.

Essa metodologia de investigação pressupõe que “somente através da imersão no cotidiano de uma outra cultura que se pode chegar a compreendê-la” (Santos, 1998, p. 36). Portanto, não estou me vendo como antropóloga, mas buscando estabelecer algumas conexões com o campo da antropologia através das ferramentas utilizadas.

Sobre as entrevistas e conversas, Rosa Silveira (2002) diz que essa metodologia não pode ser considerada neutra e sem intencionalidade, ela propõe que olhemos as “entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam (...) no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (idem, p. 120). E sobre o diário de campo, nele estão os registros descritivos das observações, das conversas, das entrevistas, dos questionamentos e das interpretações que fui fazendo naqueles momentos.

⁸ Devir, algo que não termina e se constrói.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa qualitativa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. e não com a representatividade numérica, ou seja, os resultados não são baseados em números amostrais significativos, mas na natureza simbólica da vida social, onde as atividades interativas dos indivíduos produzem as significações sociais. Tais significações são colocadas em prática pelos indivíduos e assim constrói-se o mundo social. Temos que perceber que existem diferenças entre os objetos de estudos, pois distinguimos diferentemente objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva, e de lidar com emoções, valores, subjetividades. Esta diferença se traduz em diferença nos objetivos e nos procedimentos metodológicos de pesquisa (Goldenberg, 1999).

Duarte (2002), define como pesquisa qualitativa, de um modo geral, as pesquisas que exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nessa perspectiva identifiquei meu estudo como tal, pois nele, relatei observações, conversas e entrevistas semi-estruturadas na tentativa de imergir nessa rede⁹ de práticas sociais, discursivas ou não, conectadas através de determinados regimes de verdade que lhes dão legitimidade.

Busquei compreender como articulam-se os discursos¹⁰ e as práticas relacionados à merenda escolar, uma vez que nessa articulação complexa o sujeito se constitui no que é (Larrosa, 1994).

Procurei examinar também as implicações de práticas culturais cotidianas de significação, envolvidas em relações de poder, na produção de tipos particulares de conhecimentos dos alunos (o que as professoras trabalham em aula, o momento da merenda, o recreio), de condutas (das pessoas que integram a escola) e de identidades (Souza, 2002). As práticas presentes, neste caso nas escolas, ensinam entre outros elementos, paladares, sentimentos de prazer e de

⁹ A rede pode ser definida como todas ou algumas unidades sociais (indivíduos, grupos, objetos, ambientes ou situações) com as quais um indivíduo particular ou um grupo está ou mantém um contato. É a trama de inter-relações formada por sujeito/sujeito e/ou sujeito/ambiente (Craidy, 2004, Rey, 2004).

¹⁰ O discurso como "o filósofo francês Michel Foucault argumenta (...) não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso "fabrica" os objetos sobre os quais fala" (Silva, 2000, p. 41).

desprazer, comportamentos e preocupações ou não com determinados alimentos, inscrevendo assim os corpos das pessoas (Certeau, 1997; Giard, 1997; Souza, 2001).

4.1- Caracterizando as escolas...

Apenas uma entre as quatro escolas estudadas situa-se em local periférico em relação ao centro da cidade, esta é a escola 4, que dispõe do ensino médio e fundamental e atende apenas a comunidade do em torno. As demais escolas situam-se em zonas centrais da cidade. A escola 1, apesar de também dispor de ensino médio e fundamental, atende alunos de diferentes localidades, desde a periferia até as zonas mais centrais. A escola 2, dispõe apenas do ensino fundamental e atende basicamente a comunidade do em torno. E a escola 3, dispõe apenas das séries iniciais (1ª a 3ª série) e também trabalha basicamente com as crianças do entorno.

As pesquisas relacionadas ao momento da merenda, em três escolas aconteceram no turno da tarde e em uma durante o turno da manhã (escola 4), em decorrência do horário do estágio docente. A pesquisa nas escolas correspondeu a cerca de três a quatro encontros semanais, durante dois meses, às vezes mais, afinal retornei às escolas em vários momentos.

De modo a apresentar algumas características das escolas apresento o quadro abaixo:

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Localização	Central	Central	central	Periférica
Ensino	médio e fundamental	fundamental	séries iniciais (1ª a 3ª)	médio e fundamental
Atendimento a alunos	diferentes localidades	comunidade do entorno	comunidade do entorno	comunidade do entorno
Turno observado	tarde	Tarde	tarde	manhã

5- *Buscando conhecer práticas que ensinam determinados hábitos alimentares...*

A alimentação é um tema que gera questões que levam a refletir sobre a relação da cultura com a natureza, o simbólico e o biológico. O alimentar-se é um ato fundamental para a nossa sobrevivência, “mas ao se alimentar, o homem cria práticas e atribui significados àquilo que está incorporando a si mesmo, o que vai além da utilização dos alimentos pelo organismo” (Maciel, 2001, p. 145) como um combustível a ser liberado como energia e sustentar o corpo. Claude Fischler (2001), considera que o homem nutre-se também de imaginário e de significados, partilhando representações coletivas, caso contrário consumiríamos tudo o que é biologicamente ingerível, porém “comida” em uma cultura não é necessariamente em outra. Da mesma forma Maciel (2001) comenta que:

“a escolha do que será considerado “comida” e de como, quando e por que comer determinado alimento, é relacionada com o arbitrário cultural e com uma classificação estabelecida culturalmente. A cultura não apenas indica o que é e o que não é “comida”, estabelecendo prescrições (o que deve ser ingerido e quando) e proibições (fortes interdições como os tabus), como estabelece distinções entre o que é considerado “bom” e o que é considerado “ruim”, “forte”, “fraco”, ying e yang, conforme classificações e hierarquias culturalmente definidas” (p. 149).

Outro aspecto de importância fundamental para a alimentação relaciona-se com quem comemos, implicando em divisões por sexo, família, idade, status, etc. Com quem é partilhado o alimento, comensalidade, é o que transforma o ato alimentar em um acontecimento social. Assim, o ato de “comer juntos”, é o momento de reforçar a união do grupo, pois “ao partilhar a comida partilham-se sensações, tornando-se uma experiência sensorial compartilhada” (idem, p.150). “A comida pode marcar um território, um lugar, servindo como marcador de identidade ligado a uma rede de significados (...), permitindo que cada país, região ou grupo assinale sua distinção” (idem, p.151).

Para Amaro (2002) o comer na escola tem características que lhe são próprias, entretanto,

não pode ser desvinculada de questões culturais mais amplas sobre a alimentação e, portanto, questões/dimensões históricas, políticas e

econômicas, envolvendo relações entre sujeitos e diferentes grupos sociais. Na perspectiva dos Estudos Culturais, essas práticas dentro e fora da escola estão implicadas na construção e circulação de representações, de significados que vão sendo produzidos, prevalecendo sobre outros, constituindo, assim, esses alunos, como se vêem, como se pensam e pensam os outros a partir de sua relação com os rituais relacionados ao comer”(Amaro, 2002, p.14).

Na escola o alimento pode ser obtido de diferentes formas, ou seja, além da merenda oferecida pela escola, podem ser comprados no bar e trazidos de casa. Durante a merenda, o lugar onde se adquire o alimento exerce um valor simbólico, posicionando diferentemente aquele/a que compra no bar em relação aos demais. Nesse momento, apareceram marcas que nos falam dos sujeitos, seus gostos, poder aquisitivo e relações que os posicionam como com ou sem poder aquisitivo, consumidores ou não, por exemplo. Nesse sentido, Rial (1997), destaca que estudos diversos vêem o alimento como um elemento decisivo na construção da identidade pessoal: "*nós somos o que comemos*" (p.146). Nas palavras de Showalter (2002), "A comida é uma das melhores maneiras de compreender uma cultura e os rituais que a envolvem. Pode-se perceber o panorama de uma cultura pelo prisma da comida" (p.8).

5.1- Por onde caminhamos enquanto alunos?

A escola, entretanto, não é o único ambiente freqüentado pelos alunos, sendo assim, tais estudantes também participam de diferentes práticas que igualmente vão atuar na constituição de suas subjetividades e de seus hábitos. Os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, resultante de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais (Dayrell, 2001). Nesse sentido, os sujeitos carregam consigo as marcas, inscritas em seus corpos, para fora da escola, assim como trazem para esse espaço as marcas adquiridas em outros espaços sociais.

O estudo realizado por Amaral (2003), numa segunda série, exemplifica essas afirmações. Ao propor, numa atividade, que cada criança elegesse seu alimento preferido e justificasse a sua escolha, entre as preferências destacadas pelas crianças predominou a alimentação do tipo lanche, especialmente pizza. Além disso, relacionada à preferência alimentar fizeram-se presentes familiares

(pai, mãe, vó), hábitos alimentares regionais (churrasco), situações e lugares implicados na construção de hábitos e das escolhas alimentares das crianças.

5.2- Corpo como "um fenômeno de opções e escolhas"

Partindo dessa premissa, passei a pensar no papel do bar, na escola, e as práticas a ele associadas como, por exemplo, comprar no bar como uma prática que naturalmente integra o cotidiano escolar. Se por um lado, a existência de um bar, a exposição de produtos ali vendidos e de cartazes de propaganda podem participar do processo de construção de significados em torno dos produtos vendidos/consumidos no bar – salgadinhos, bolacha recheada, balas, chicletes, pastéis, sacolé (suco artificial num saquinho plástico e congelado), cachorro-quente, refrigerantes... – por outro, esses produtos em geral, são aqueles que aparecem em anúncios publicitários e propagandas na mídia.

Nesse sentido, ali, articulam-se nitidamente construções simbólicas envolvidas na compra de um produto, no bar da escola, que carrega consigo a influência da mídia e dos anúncios publicitários. A exposição de produtos e a existência do bar na escola, constroem signos tanto em torno do alimento quanto do comer na escola. Comprar um lanche no bar é visto como natural, pois estão ali à sua disposição. Além disso, integram outras aprendizagens adquiridas em suas casas (comendo o lanche que os pais compram e/ou que estão nos comerciais da televisão) e em outros lugares (ao fazer compras no mercado, ao comer ou lanchar fora de casa com a sua família ou na escola) de que tais produtos são gostosos.

Para situar o leitor em relação ao posicionamento do bar e do refeitório, nas escolas, apresento o quadro abaixo. Nele constam informações sobre os períodos destinados ao momento da merenda, a ocorrência ou não do bar e a localização do bar e do refeitório.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Horário da merenda	15:30- 15:45	15:25 – 15:45	15:20 – 15:40 1ª série 15:40 – 16:00 2ª e 3ª séries	9:30 – 10:00
Presença de bar	Sim	Sim	Não	Sim
Localização do bar	Entre os prédios de sala de aula num corredor, é bem escondido.	Em frente ao refeitório.	-	Entre a quadra de jogos e o refeitório.
Localização do refeitório.	Fica no prédio das salas de aula.	Em frente ao saguão para onde as crianças vão após merendarem.	Não possui refeitório, somente cozinha.	Fica em frente à quadra de jogos.

Como o quadro mostra, na escola 3 não tem bar, as crianças são instruídas pelas professoras a comerem a merenda da escola e não trazerem lanches como salgadinho e refrigerante.

6- *E a merenda?*

É hora da merenda! Esse curto espaço de tempo tem que ser suficiente para ir ao banheiro, lavar as mãos, passar no bar e comprar um lanche rapidamente, ir para o refeitório, parar para comer e ainda brincar no pátio. O que acaba acontecendo são escolhas, já que em vinte minutos não dá para fazer tudo, mesmo que muito rapidamente.

Como mostra o quadro anterior, o bar localiza-se sempre próximo (no caminho) ou em frente ao refeitório, o que favorece a compra de lanches antes de chegar ao refeitório. Nas minhas observações, percebi que muitas crianças antes mesmo de ver – e às vezes, até mesmo de saber – o que a escola está oferecendo para a merenda, param no bar e compram algum lanche. Essas crianças chegam ao refeitório com as suas merendas em mãos, entram correndo e dão uma olhadela rápida nas porções servidas, para decidir se vão ou não comer a merenda oferecida pela escola. Na maioria das vezes comem somente o

lanche que trouxeram. Alguns ficam comendo seu lanche no refeitório com os colegas que comem a merenda da escola, outros vão para o pátio.

No quadro abaixo apresento minhas observações, a respeito dos alimentos mais presentes, durante o período da merenda no pátio, na sala de aula e no refeitório das diferentes escolas.

Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Bolacha recheada, salgadinhos, achocolatado, refrigerante, suco, prensado.	Bolacha recheada, bombom, salgadinho, refrigerante, bolo de chocolate, pizza e prensado.	Bolacha recheada, salgadinho, pão com queijo, pão com presunto e bolo.	Bolacha recheada, pastel, bala, chiclete, pirulito, salgadinho.

Chamo a atenção aqui, para a forte influência dos comerciais de TV, onde há uma estimulação auditiva e visual que busca atingir principalmente o público infantil, afinal as crianças não são capazes de fazer certas distinções, e acabam por aceitar o que se diz (abordagem lúdica) como fazendo parte de sua realidade, conseqüentemente torna-se imprescindível a sua adesão ao produto anunciado que representa sonhos, desejos e prazeres (Fischer, palestra em vídeo). Um exemplo disso é o comercial de televisão do cereal "sucrilhos", onde aparecem crianças praticando esportes e de repente acabam as suas energias, então as crianças páram para comer "sucrilhos" e assim recarregá-las.

Rial (1996) comenta que os lanches rápidos fazem parte das estruturas sociais contemporâneas, trazendo como uma de suas simbologias próprias a eliminação do tempo de preparo e o trabalho na elaboração dos alimentos. Segundo a mesma autora, "os *fast-foods*¹¹ apostaram nas forças das imagens¹² (...). Come-se o hamburguer verdadeiro olhando para a sua imagem fotográfica: maior, mais colorida e mais apetitosa que o *hamburguer real*" (idem, p.94).

Além disso, a possibilidade de comer um lanche "mais gostoso" e "atrativo" que a merenda faz com que o bar seja um lugar procurado e também visto, por alguns alunos, como projeção social através dos produtos ali consumidos, em relação àqueles que não compram no bar e comem a merenda da escola.

¹¹ *Fast-foods* são restaurantes que têm em seu cardápio *snacks* (lanches, opondo-se à refeição) e organizam-se em cadeias de franquias, nos quais empregam-se técnicas Tayloristas e Fordistas de trabalho (alimentação em série) (Rial, 1996).

¹² A imagem é tida como "toda uma gama de signos, pictóricos, iconográficos, publicitários, decorativos, etc." (Rial, 1996, p.94)

Neste caso o bar também possibilita que o alimento seja ingerido de diferentes modos em trânsito (correndo/brincando) e no refeitório e, ainda, favorece o ato de compartilhar com os amigos. Nesse sentido o bar e os produtos que disponibiliza integram a constituição dos hábitos alimentares e sociais das crianças que os consomem ou não.

Mas no momento da merenda, além de comer, também se brinca e corre, tudo ao mesmo tempo. Pode-se comer sentado em torno da mesa, em pé ou percorrendo os espaços que lhes são permitidos com ou sem seus amigos e colegas. Além disso, o momento da merenda pode acontecer em suas classes, na sala de aula, ou ainda correndo pelo pátio (em trânsito). Podendo haver, partilhas e trocas de alimentos em meio às brincadeiras e conversas. Ao meu ver, nas ações relacionadas à merenda aparecem elementos da refeição. Segundo Rial (1996), a refeição obedece a regras estritas quanto ao modo de combinar os componentes entre si, a sua sucessão no tempo e também no que diz respeito ao arranjo do lugar (a mesa, a toalha de mesa, os talheres) e a composição do grupo de convidados (a família, os amigos, os colegas). Partindo dessa idéia, o ritual da merenda escolar constitui-se como uma ocorrência alimentar em horas fixas, que possibilite uma certa socialização, como observamos nas fotos abaixo.



Essa foto ilustra o momento da merenda no refeitório e mostra crianças comendo outros tipos de alimentos em torno da mesa ou não.



Essa foto ilustra outra situação durante a merenda, as crianças comendo em trânsito no espaço entre o bar e o refeitório.

6.1- Como se dá o ato de comer nas escolas?

No momento da merenda os alimentos podem ser comidos apressadamente ou não, com ou sem o uso de talheres, quanto a isso Rial comenta: “o *fast-food* requer o *comer com as mãos*, uma maneira considerada no mundo ocidental moderno, como não civilizada, própria (...) aos “selvagens” (...)” (Rial, 1997, p. 163). O “modo como muitas vezes esse *snack*¹³ é consumido, com os dedos, faz com que desconheçam as regras de polidez, dispensando os modos de comer solidamente implantados por um processo civilizatório” (Rial, 1996, p.98).

¹³ O *snack* é uma ocorrência alimentar não estruturada (opondo-se a refeição) ao longo da qual podem ser servidos um ou vários pratos independentes um dos outros, sem que tenha previsto o lugar ou os horários de seu consumo. O *snack* pode se compor de uma bebida (um refrigerante, um milk-shake, um cafezinho), de um prato salgado (batatas fritas, um hambúrguer) de um prato doce (uma torta de maçã ou sorvete) ou ainda de uma combinação desses vários elementos (Rial, 1996, p.96).

No quadro abaixo, compartilho algumas informações sobre os utensílios utilizados para comer a merenda e o que se come no local onde é oferecida a merenda da escola.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Uso de talheres	Garfo, faca e colher	Colher	Colher	Colher
O que se come no refeitório?	Somente a merenda oferecida pela escola.	Desde a merenda da escola até a que a criança compra no bar ou traz de casa.	As crianças comem na sala de aula a merenda da escola e/ou a que a criança traz de casa.	Somente a merenda oferecida pela escola.

Como o quadro mostra apenas uma das quatro escolas oferece os diferentes talheres necessários para comer a merenda. Coloco como necessário partindo da idéia de que em algum momento fomos ensinados a usar além da colher, o garfo e a faca para facilitar o ato de comer certos alimentos, como carnes e saladas. Mas se a escola não oferece os talheres para que se coma a merenda, de que modo pode-se comê-la? Ou, como a escola vê a criança ao não lhe proporcionar talheres?

Num dia em que foi servido, como merenda, uma salada de alface junto ao carreteiro, observei algumas crianças fazendo um grande esforço para comer aquelas folhas com a colher, o que era bastante difícil. Então, muitos ou deixaram de comê-la ou pegaram-na com as pontas dos dedos. Para Barthes (1961), "Alimentar-se é um comportamento que se desenvolve para além de seu próprio fim, que substitui, resume ou assinala outros comportamentos e é nisso que ele é um signo" (*apud* Rial, 1996, p.95).

Ao apresentar um alimento "gratuito" que deve ser ingerido de qualquer maneira, a falta dos talheres pode implicar não só na dificuldade em comer certos alimentos, mas também deixa de criar uma situação de aprendizagem em torno do uso desses utensílios, próprios para comer em nossa cultura.

6.2- Quem tem direito à merenda e à repetição?

Nas escolas observadas, pude perceber distinções no modo de servir e de oferecer os alimentos por parte das funcionárias (merendeiras). No quadro abaixo coloco as condições apresentadas para que se tenha o direito à repetição.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Tem repetição?	Na repetição é servido meia porção.	Podem repetir no máximo duas vezes.	Podem repetir, mas daí tem que buscar nova bandeja na cozinha.	Podem repetir uma vez.

Com a intenção de tornar mais claro o quadro acima, vou descrever uma das situações que vivenciei. Num dia, em que a merenda era cachorro quente (pão com molho, na verdade, pois não havia salsicha), várias crianças merendaram e dessas pelo menos a metade pediu repetição, porém quando recebiam a segunda porção ganhavam meio cachorro quente. Algumas repetiam mais de uma vez, daí a merendeira falava: essa é a última vez, né? Vocês já estão bem gordinhos. Algumas dessas crianças não eram nem um pouco gordinhas. Mas por que negar repetição às crianças, já que o custo daquela merenda (pão com molho), em termos financeiros, não era elevado. Será que foi porque o pão fora comprado pronto? A diretora e a vice-diretora garantiram que a verba destinada à merenda é sempre suficiente. Será que foi devido ao trabalho que estavam tendo em servir aluno por aluno? Bom, essa questão apesar de parecer não ter relação com esse estudo, tem sim, pois várias crianças saíram do refeitório com vontade de repetir, mas ficaram constrangidas em pedir mais meio pão e serem chamadas à atenção.

Em outra situação, em uma das escolas, havia duas merendeiras no mesmo turno, que nem sempre concordavam em suas decisões relativamente à oferta da merenda. Em algumas conversas que tivemos após a merenda, uma delas relatou-me várias situações e algumas das dúvidas que tanto ela quanto a outra merendeira tinham, acredito que na busca por uma resposta ou por uma

atitude que ela acreditava que eu pudesse ter. No quadro abaixo compartilho algumas falas dessas merendeiras:

- Devemos ou não oferecer merenda aos alunos do ensino médio, já que não é estabelecido por lei?
- Nós servimos merenda para eles, mas é por que a merendeira mais antiga é quem decide. E também por que sabemos que muitos alunos vêm até a escola só por causa da merenda, mas chega um momento que não tem merenda nem para os pequenos. Daí o pessoal lá da direção fica quase louco atrás de verba para comprar mantimentos.
- Às vezes não sabemos se oferecemos ou não repetição para os pequenos. Se oferecermos falta merenda para os alunos grandes. Daí eles ficam bravos e começam a chutar a porta do refeitório e gritar palavrões. Teve um dia que jogaram um rojão aqui dentro do refeitório, quase morremos de susto!

O cruzamento desses diferentes discursos e práticas atuam no sentido de ensinar algo ao sujeito e é nisso que se constituem como pedagógicos. Isso nos remete a pensar no aprendizado dessas crianças a respeito da alimentação, da nutrição, dos hábitos e da fome. Questões quase sempre presentes para esses alunos e um problema que me pareceu não passar por discussões e encaminhamentos tomados no conjunto da comunidade escolar.

7- O que as crianças comem e o que dizem sobre o que comem?

Percebi que várias crianças ficavam no pátio sem ao menos ir ao refeitório para ver o que tinha de merenda e que elas, na maioria das vezes, comiam lanches ou ficavam sem comer nada.

É impossível deixar de perceber que certas merendas são impróprias para o horário em que são servidas, como por exemplo massa com molho de salsicha. No meio da manhã (9:30 – 10:00) ou no meio da tarde (15:30 – 15:45) a maioria das crianças não sente vontade de comer refeições completas. Pude verificar isso, nas falas e ações de alguns alunos em relação aos lanches que costumam comer no lugar da merenda gratuita. No quadro abaixo destaco falas das crianças que comiam lanches no pátio, a partir da pergunta: Vocês nunca comem a merenda da escola?

"Só quando meu pai não me dá dinheiro".

"Eu tô enjoado de comer feijão com arroz".

Uma menina tomava um sacolé, no pátio da escola, na hora em que estava sendo servida a merenda. Fiquei curiosa, afinal era uma menina magrinha, vestida com roupas simples e desbotadas, então fui falar com ela e perguntei: Hoje tu vais ir ao refeitório?

R: - "Não eu não gosto de comida".

Nova pergunta: *Mas tu sabes o que tem de merenda hoje?*

R: - "Não, mas é sempre comida".

Nova pergunta: *Tu vais comer mais alguma coisa?*

R: - "Não".

Quando acabou seu sacolé, ela foi pedir salgadinho a um colega, ou seja, ela prefere ficar com fome a comer "comida de sal". O menino resistiu em compartilhar seu "fandangos", mas de tanto ela pedir ele acabou partilhando seu lanche. Essa é mais uma evidência de que as crianças não aprovam esse tipo de merenda.

Mas até agora estou falando de merenda do tipo comida salgada, mas e as doces? Além disso, temos que pensar em outros elementos, como por exemplo a repetitividade, o preparo e o modo de servir a merenda.

Num dia das observações, em que a merenda era bolacha com achocolatado, me detive a olhar o modo como estava sendo oferecida a merenda. Primeiro as bolachas foram retiradas das embalagens e reservadas numa bacia. A seguir a merendeira servia as canecas plásticas com o achocolatado. As crianças pegavam as bolachas diretamente da bacia, ou quando a outra merendeira aparecia, entregava três bolachinhas para cada um. No entanto, nem todas as crianças haviam lavado as mãos antes da merenda e mesmo assim, quase todas colocavam as mãos dentro da bacia para pegar as bolachas, sendo que não tocavam apenas nas bolachas que comeriam, em outra escola aconteceu uma cena parecida, as crianças pegavam o saquinho de bolachas sortida (que vinha

fechado para cada sala de aula) e colocavam a mão dentro da embalagem e retiravam e/ou devolviam as bolachas que não queriam.

Mas retornando ao relato da merenda (bolacha com achocolatado), mesmo sendo uma merenda doce, a maioria das crianças pegou somente as bolachas e saíram correndo para o pátio, onde comiam e brincavam ao mesmo tempo. Uma situação curiosa neste dia, foi que seis crianças de uma turma de 3ª série não quiseram comer nem as bolachas nem o achocolatado.

Perguntei a elas se gostavam de bolacha com achocolatado e uma menina com a caneca plástica na mão, respondeu: -"Eu não gosto muito desse chocolate, arde a garganta". Então decidi experimentar, aquele achocolatado, que para meu gosto, era muito doce e a bolacha (também doce) não estava crocante. Interroguei-me então sobre a qualidade dos alimentos oferecidos na merenda.

Diante dos acontecimentos, concluí que a merenda passou a ser vista e tratada tanto pelas merendeiras e professores/as como pelas próprias diretoras, na maioria das vezes, com um propósito assistencialista no sentido de servir determinados alimentos no mesmo horário (restringindo o número de crianças que comem a merenda), preocupando-se apenas em suprir a fome das crianças partindo do pressuposto que a renda de suas famílias não garante a sua alimentação. A merenda na escola pública é um direito da criança, devendo-se levar em consideração, os gostos, as necessidades relacionadas ao horário, a idade, o clima, etc. independente do nível econômico de sua família.

Quando perguntei às diretoras das diferentes escolas se procuravam saber as preferências dos alunos com relação ao tipo de merenda, todas disseram que era impossível fazer tal levantamento, afinal não tinham se quer nutricionista, quem dirá uma pessoa que se ocupasse apenas com isso. Nas palavras de uma das diretoras, mas com o mesmo discurso das demais, ela disse: "as merendas aqui da escola são feitas com produtos de primeira qualidade. E aqui todos comem e gostam da merenda, é só tu perguntar para os alunos para ti ver".

Num primeiro momento, essas falas levaram-me a pensar que seria muito trabalhoso saber algo relacionado ao paladar e à satisfação das crianças em relação à merenda. No entanto, para saber se a merenda era boa e se eles gostavam dela, foi só falar com os alunos. Destaco no quadro abaixo alguns comentários das crianças sobre as suas preferências:

A merenda era massa com salsicha.

Perguntei: *-Por que vocês não quiseram o molho?*

R: - "Porque eu não gosto muito de salsicha."

R: - "Eu gosto de salsicha só no cachorro quente."

Nova pergunta: *- Está gostosa a massa sem molho (alguns estavam repetindo)?*

R: "Tá bom."

A merenda era "bolinho de chuva". Perguntei: *-Vocês gostam de "bolinho de chuva"?*

R: -"Eu adoro!".

Nova pergunta: *- Do que vocês não gostam?*

R: -"Eu não gosto de massa com sardinha."

R: - "Eu não gosto de risoto".

R: - "Eu não gosto daquele nescau".

As observações e as conversas não só com as crianças, mas com as professoras e com as merendeiras, mostraram-me que as coisas não estavam tão bem assim, ou seja, elas disseram que pelo menos metade da turma nunca comia a merenda da escola e que a maioria trazia lanche de casa ou comprava no bar.

Trago no quadro abaixo, exemplos de alguns cardápios que prevaleceram nas merendas das escolas para compararmos com as falas das crianças sobre o que gostavam ou não de comer:

Cardápios observados nas escolas			
Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Tarde M-15:30 às 15:45	M- 15:00 às 15:25	Tarde M- 15:20 às 15:40	Manhã M- 9:30 às 10:00
<p>3ª feira- Feijão, arroz, salada mista (batata com sardinha e tomate). Suco de laranja.</p> <p>4ª feira- Arroz com galinha desfiada, maçã de sobremesa.</p> <p>5ª feira- Cachorro quente (no molho tem cenoura e beterraba triturados, pão d'água) e suco de laranja.</p>	<p>2ª feira- nescau com bolacha sortida.</p> <p>3ª feira- risoto (ervilha, pimentão, cebola, tomate, arroz, galinha, alho).</p> <p>4ª feira- guisado com batata e arroz.</p> <p>5ª feira- arroz de leite.</p> <p>6ª feira- creme de chocolate e metade de uma maçã.</p>	<p>2ª feira- pãozinho surpresa (pão com patê ou schmier de uva).</p> <p>3ª feira- pãozinho minuto (massa de pão caseiro)</p> <p>4ª feira- massa com sardinha</p> <p>5ª feira- arroz doce</p> <p>6ª feira- bolacha salgada com patê e nescau - foi servido bolacha com schmier sem nescau.</p>	<p><i>Semana da criança teve cardápio diferenciado.</i></p> <p>2ª feira- batida de banana.</p> <p>3ª feira- pizza com suco de uva (encomendaram os pedaços de pizza prontos).</p> <p>4ª feira- cachorro quente e suco de abacaxi.</p> <p>5ª feira- arroz de leite.</p> <p>6ª feira- bolo inglês (comprado pronto) e suco de uva.</p>
<p>3ª feira- Lentilha, arroz, salada de alface e molho com galinha, ervilha e milho. Bergamota de sobremesa.</p> <p>4ª feira- Polenta com salsicha e salada mista (couve flor, cenoura e tomate). Banana de sobremesa.</p> <p>5ª feira- Feijão, arroz e guisado com batata, cenoura e vagem. Fatias de mamão colocados junto no prato.</p>	<p>2ª feira- nescau com bolacha sortida.</p> <p>3ª feira- molho de salsicha com massa.</p> <p>4ª feira- risoto.</p> <p>5ª feira- arroz de leite.</p> <p>6ª feira- nescau com bolacha sortida.</p>	<p>2ª feira- pizza de sardinha</p> <p>3ª feira- arroz doce (arroz de leite).</p> <p>4ª feira- risoto</p> <p>5ª feira- chocolate quente, bolacha com geléia - foi servido bolacha sortida.</p> <p>6ª feira- bolinho de chuva (bolinho frito com açúcar).</p>	<p>2ª feira- arroz a fantasia (milho, ervilha e salsicha).</p> <p>3ª feira- arroz com salsicha.</p> <p>4ª feira- suco de laranja com bolacha doce.</p> <p>5ª feira- achocolatado com bolacha salgada.</p> <p>6ª feira- frutas (meia maçã e uma banana).</p>

Na escola 3, os cardápios além de serem fixos (repetindo-se todos os meses) são expostos num mural, que se encontra no saguão, informando às pessoas que trazem as crianças para escola qual será a merenda do dia. Porém,

acompanhei várias mudanças de cardápio sem que essas fossem alteradas no mural, duas delas registrei no quadro acima. Em uma das alterações a merenda proposta era bolacha salgada com patê e nescau, mas foi servido *bolacha com schmier, sem nescau* ou qualquer outra bebida; e a outra era, chocolate quente e bolacha com geléia e foi servido apenas *bolacha sortida*. Perguntei à merendeira o motivo de tais mudanças; então, ela me disse que havia faltado os mantimentos necessários. Perguntei para a secretária por que não tinham trocado a informação sobre a merenda, já que era outra, ela disse que não tinha uma fichinha em que estivesse escrito aquele tipo de merenda. Como o cardápio era fixo, cada dia da semana tinha uma ficha com a merenda que seria servida. Surge uma inquietação: os responsáveis pelas crianças têm acesso ao que a escola oferece de merenda? Essa é mais uma das questões em que são colocadas em jogo as implicações da merenda nas vivências das crianças e de seus familiares.

Outro ponto a destacar é em relação aos gostos das crianças, como é mostrado no quadro acima. Não foi difícil perceber como os gostos contrastam com o que a escola lhes oferece. Com exceção da semana do dia da criança, na qual uma das escolas decidiu adotar um cardápio diferenciado, no restante apenas duas merendas enquadraram-se nas preferências mencionadas pelas crianças (cachorro quente e bolinho de chuva). Questiono-me sobre o papel da escola em relação à merenda, uma vez que deixam de oferecer com mais frequência os alimentos preferidos pelas crianças e, também, mantêm fixo um cardápio que as próprias merendeiras e professoras consideram impróprio.

7.1- Outro elemento que faz parte do cardápio: o disciplinamento.

Nos vários momentos de merenda do qual participei, observei que a professora encontra-se presente ou não. Quando presentes as professoras participam da merenda atuando na direção da socialização e/ou do disciplinamento. Observei também, que nesse momento, além de comer, algumas crianças brincam e outras correm. Come-se sentado em torno da mesa, em pé ou percorrendo espaços sozinho ou em grupos. Podendo haver partilhas e trocas de alimentos em meio às brincadeiras e conversas.

Todavia, essas cenas agitadas não permanecem por muito tempo (se a merenda estiver acontecendo dentro do refeitório ou da sala de aula, por exemplo), pois a professora, que quase sempre fica do lado de fora do local da merenda, na maioria das vezes, está ali para disciplinar a fim de que prevaleça a "ordem".

Ao meu ver, nos momentos de merenda, as professoras poderiam estabelecer relações de socialização, como por exemplo, sentar-se à mesa junto aos alunos, mesmo que não merendassem, conversando com eles, demonstrando como se usa os talheres, introduzindo comentários sobre hábitos básicos de higiene (como por exemplo, lavar as mãos antes das refeições, não pegar alimentos com as mãos, etc), sobre a importância de determinados alimentos. Ou ainda, deixando as crianças à vontade para conversar entre elas. Entretanto, dentre os momentos que observei, em poucos as professoras manifestaram algum tipo de interesse em participar desse momento, pouquíssimas sentaram-se com os alunos ou comeram a merenda da escola.

Em geral, as professoras não iam ao refeitório, principalmente as que davam aula para turmas de terceira e quarta série. Dentre aquelas que iam, umas ficavam em pé do lado de fora do refeitório, outras dentro, conversando com a merendeira ou com outras professoras, dirigindo-se às crianças na maioria das vezes apenas para repreender e controlar a bagunça. Sobre as estratégias de disciplinamento dos corpos no processo de escolarização, Louro (2000) nos mostra que

(...) a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (idem, p.60).

Nesse sentido, acho importante mostrar uma situação que presenciei no refeitório com uma turma de terceira série, quando a professora gritou com os alunos que não queriam merendar e que mesmo assim foram forçados a ficar dentro do refeitório. Eles estavam brincando e fazendo um certo barulho, então a professora disse:

- Vocês, fiquem quietos e encostados na parede para esperar os colegas que ainda estão comendo.

- Quem trouxe seu lanche pega agora, não é para comer depois do recreio.

Um aluno respondeu: mas agora eu estou sem fome.

- Professora: Ah é!

Essa cena mostra a atitude da professora em relação tanto aos alunos que não merendaram, quanto aos que estavam merendando. Em pé, junto aos alunos que esperavam encostados na parede, ela ia normatizando o momento da merenda através do que dizia para os alunos. Quando a maioria já havia acabado de comer, restaram duas meninas que demoraram um pouco mais. A professora chamou a atenção das alunas em voz alta (suficiente para que todos ouvissem): "Gurias não dá para ir mais rápido?" Nesse momento eu estava sentada próxima às meninas, então a professora falou olhando-me:

Essas aí são as mais lerdas, sempre me fazem esperar.

Em seguida dirigiu-se à turma, dizendo:

Vamos lá pessoal, não dá para esperar essas duas.

Essa foi uma das situações que chamou muito minha atenção, pois foi uma seqüência de ações e falas, em que a exposição dos alunos e o desrespeito ao tempo de cada um ao comer e a escolha de comer ou não, teve vários desdobramentos no sentido de regular as maneiras das crianças se portarem no refeitório, comerem e de fazerem suas escolhas. Partindo do entendimento de que o que dizemos e fazemos integra os processos de constituição das identidades dos sujeitos, a qual "é sempre, necessariamente, definida em relação à outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença" (Louro, 2000, p. 67); sendo no corpo que "se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras" (idem, p. 71), considero relevante que se pense sobre as formas como interpelamos e posicionamos os alunos no espaço escolar.

7.2- *Relações com determinadas dietas...*

Em relação ao comer uma comida balanceada e suas implicações, positivas e negativas, na saúde ao se manter determinados hábitos alimentares, recorri a uma outra questão: a escola discute – seja em sala de aula ou no momento da merenda – as conseqüências de determinadas dietas, o que deveria ser mantido ou evitado na hora de comer? Das quatro escolas, apenas uma mostrou-se preocupada em tratar dessa questão. Digo isso, a partir das conversas com as professoras que disseram trabalhar a alimentação sob a forma de atividades em grupo, nas quais cada aluno traz um alimento que goste e então fazem uma refeição em formato de bufe com toda a turma. A cada semana a professora solicitou que os alunos trouxessem um tipo de alimento. Numa foi somente frutas, na outra verduras para que fizessem uma grande salada, e em outra ainda, foi solicitado que trouxessem o alimento de sua preferência. O cardápio foi sendo criado pelos alunos conforme o que eles iam trazendo a cada dia. Segundo Certeau (1997), "cada hábito alimentar compõe um minúsculo cruzamento de histórias. No "invisível cotidiano", sob o sistema silencioso e repetitivo das tarefas cotidianas (...) empilha-se de fato uma montagem sutil de gestos, de ritos e de códigos, de ritmos e de opções, de hábitos herdados e de costumes repetidos (idem, p. 234).

Nas outras escolas, as professoras diziam trabalhar esse assunto em sala de aula. Abaixo mostro um quadro que ilustra o que as professoras disseram falar sobre a alimentação em sala de aula.

	Escola 1	Escola 2	Escola 4
Primeira série	Sim, peço para não trazerem porcarias para a aula.	Falo diariamente sobre esse assunto, peço para não comprarem guloseimas e incentivo que comam a merenda da escola.	Falo sobre a importância em comer frutas.
Segunda série	Converso com as crianças sobre alimentação, que não é para desperdiçar com guerrinhas de comida.	Falo sobre o conteúdo do livro.	Não, ainda não tive como encaixar esse assunto nas minhas aulas.
Terceira série	Sim, incentivo a alimentação no refeitório.	Falo sobre o conteúdo.	Sim falo sobre a higiene com os alimentos e lavar as mãos.
Quarta série	Sim, peço para não irem ao bar.	Falo para não comprarem tantas guloseimas e que comam a merenda do refeitório.	Não falo muito.

Essas falas mostram que, quando se fala da alimentação em sala de aula, aparece um discurso prescritivo do quê e como comer, sem uma discussão ou conhecimentos que possibilitem as crianças diferenciar e repensar seus hábitos. Fala-se, também, através das matérias escolares.

7.3 - Quem elabora o cardápio?

Aceitar um alimento como comestível implica incluí-lo na cultura, ou seja, escolher e preparar os alimentos de acordo com regras que se ordenam em cada região segundo valores e símbolos, em torno do qual se organiza o modelo alimentar de uma área cultural num determinado período (Certeau, 1997). A partir desse entendimento busquei perceber como se dá a elaboração dos cardápios da merenda oferecida nas escolas. Para tanto, procurei conhecer através de conversas e entrevistas, quem compra os mantimentos, quem organiza a

dispensa, quem determina os tipos de produto a serem comprados, quem elabora o cardápio, se há nutricionistas ou não.

No quadro abaixo mostro, em cada escola quem são as pessoas envolvidas no processo de confecção das merendas a partir de conversas com as merendeiras, diretoras e vice-diretoras.

	<i>Escola 1</i>	<i>Escola 2</i>	<i>Escola 3</i>	<i>Escola 4</i>
Quem elabora o cardápio?	Merendeiras e coordenadora	Merendeira	Vice-diretora e as merendeiras	Merendeira
Quem elabora o cardápio, também determina os tipos de produto a serem comprados.				
Critérios adotados na elaboração do cardápio?	Tentar não repetir a merenda de acordo com o que tem de produtos na dispensa.	Evitar a repetição e intercalar dois dias de merenda doce e três dias de merenda salgada.	Tentar utilizar de formas variadas o mesmo produto.	Tentar intercalar dois dias de merenda doce e três dias de merenda salgada.
Quem organiza a dispensa?	Coordenadora com auxílio das merendeiras.	Merendeira.	Merendeira.	Merendeira.
Quem compra os produtos perecíveis?	Coordenadora	Coordenadora	Vice-diretora	Diretora
As escolas não adotam os cardápios sugeridos pela Secretaria da Educação (S.E.).				

Apesar das escolas 1 e 3 apresentarem a participação da coordenadora e da vice-diretora na elaboração dos cardápios, quem tem autonomia para decidir o que será feito para a merenda são as merendeiras. Afinal, elas são as pessoas que se preocupam em usar de diferentes formas os mesmos produtos e procuram intercalar dois dias de merenda doce e três dias de merenda salgada. Presenciei cenas nas quais as merendeiras chegavam na sala da direção com uma lista de mantimentos que deveriam ser comprados. Em conversas posteriores elas me disseram que as pessoas que compram os mantimentos (vice-diretora, diretora e coordenadora) não participavam da organização da dispensa e, por isso, não tiveram noção do que podia estar faltando ou não. Nenhuma das escolas adotava os cardápios sugeridos pela Secretaria da Educação. Os motivos apresentados

foram que esses cardápios eram muito trabalhosos para uma pessoa sozinha dar conta de fazer e servir, seria necessário ter frutas quase todos os dias e uma variedade de produtos perecíveis, o que ficaria financeiramente inviável.

O cardápio da Secretaria da Educação aconselha que seja servido um prato principal, suco e sobremesa, mas também traz sugestões de lanches e recomenda que as escolas variem a merenda de acordo com a aceitabilidade dos alunos e com os produtos da safra. Além disso, apresenta sugestões de substituição, preparo de determinados alimentos e receitas. O cardápio enviado às diferentes escolas é o mesmo, independente da localização (bairro ou centro) e da comunidade que atende¹⁴.



Esta foto ilustra a ausência da professora durante o momento da merenda e a presença de apenas uma merendeira no refeitório.

¹⁴ O cardápio que as escolas receberam da Secretaria da Educação estão no anexo 4.

8- Alimentação na sala de aula: uso dos livros didáticos pelas professoras...

Entendendo o currículo como um dispositivo, que, ao dispor de artefatos como os livros didáticos, os discursos, os disciplinamentos e as normas, por exemplo, passa a integrar o processo de constituição dos alunos. Nesse sentido fui olhar como alguns livros didáticos abordam a questão da alimentação e dos hábitos alimentares. Analisei cinco livros¹⁵, os quais foram indicados pelas professoras de uma das escolas que participou da pesquisa. No entanto, é importante enfatizar que tais livros não eram usados diretamente com os alunos, ou seja, as professoras não os usam na sala de aula; eles serviam como um recurso didático de apoio, sendo usados como fonte de informação para o planejamento de suas aulas. Muitas vezes esse recurso — segundo comentário de uma das professoras — era sua única referência.

Não examinei somente as sessões específicas sobre alimentação; em alguns livros, busquei olhar como esse tema aparece em outras sessões que não estão diretamente ligadas à alimentação (como nos livros de alfabetização, que tratarei mais adiante). Os livros analisados foram: *De olho no Futuro: Ciências, 4¹⁶*; *Pensar e construir: Ciências Naturais, 3^a série¹⁷*; *Na trilha da Ciência¹⁸*; *Terra Viva: ciências: primeiro grau¹⁹*; *Eu Chego Lá: no mundo da escrita: alfabetização²⁰*.

A análise dos livros que procurei fazer aqui não foi no sentido de dizer se os “conteúdos” estavam certos ou errados e, sim, uma tentativa de problematizá-los como uma instância de produção de saber implicada em relações de poder²¹.

¹⁵ Essa análise é parte do artigo “Como os livros didáticos trabalham a alimentação?” elaborado em conjunto a mestrandas Ana Arnt e apresentado no 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, realizado na ULBRA.

¹⁶ Passos, M. M. *De olho no Futuro: Ciências, 4*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1996.

¹⁷ P, M. S. N. e Gallo, M. V. e Vendramin, S. *Pensar e Construir: ciências naturais, 3^a série*. São Paulo: Scipione, 2001.

¹⁸ Trivelato Junior, J. et al. *Na trilha da ciência*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001.

¹⁹ Costa, I. e Lembo, A. *Terra Viva: ciências: primeiro grau*. São Paulo: Moderna, 1995.

²⁰ Melo, M. da C. S. e Barauskas, C. M. T. *Eu Chego Lá: no mundo da escrita: alfabetização: livro do professor*. São Paulo: Ática, 2002.

²¹ Na perspectiva foucaultiana, poder configura-se como, algo que “não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação” (Foucault, 2002b, p. 175); esse poder só existe em relação entre uma pessoa ou um grupo de pessoas e outra pessoa ou grupo. Para o autor, ele não é repressivo, negativo e violento, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede

Essas relações de saber/poder²² podem ser evidenciadas, por exemplo, quando os livros, através dos discursos por eles veiculados, não apenas influenciam as professoras nas suas programações, como também “estipulam o papel do corpo docente, suas tarefas, estímulos que devem fornecer aos estudantes, a maneira de avaliar, as atividades de reforço, etc.” (Santomé, 1998, p.181). Isso pode ser evidenciado, por exemplo, no livro *Pensar e construir*, que além de trazer as respostas das questões propostas, recomenda atitudes que a professora deve assumir em relação ao assunto tratado e prescrições para ocorrências que possam vir a acontecer durante as aulas.

Você já pensou por que nós e os outros animais precisamos nos alimentar?

Professor: Este é um momento de levantamento de hipóteses; aceite as respostas dos alunos, desde que justificadas.²³

Refleta sobre as notícias e faça as atividades:²⁴

Professor: Conduzir as atividades com o cuidado necessário para evitar que as pessoas magras ou obesas sejam estigmatizadas. Consultar a **Assessoria Pedagógica**²⁵.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Ao realizar atividades envolvendo o assunto alimentação, é necessário ter sensibilidade para que não existam situações constrangedoras entre os alunos. É comum as pessoas muito magras ou muito gordas serem alvo de brincadeiras por vezes hostis. É papel do professor exigir respeito em relação a essas outras características. Se esse tipo de brincadeira ocorrer, deve-se retomar o que foi discutido na Unidade 1 — Diversos rostos, em que são tratados assuntos como diversidade humana e preconceito.²⁶

Neste caso é possível pensar o livro como uma estratégia disciplinar, que através da vigilância e controle das ações da professora (e por ela, dos alunos),

produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (idem, p. 8).

²² Para Foucault poder e saber estão diretamente implicados, segundo o autor “o poder produz saber (...); não há relações de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2002a, p. 27)

²³ *Pensar e Construir: Ciências Naturais, 3ª série, p. 44.* Exemplar do professor

²⁴ *Pensar e Construir: Ciências Naturais, 3ª série, p. 46.* Essa atividade propõe que os alunos respondam duas questões a partir de um trecho de uma reportagem da Revista Veja, intitulada “Risco Pesado” que trata sobre os riscos da obesidade (tratada como doença na revista) e as principais causas dessa “doença”.

²⁵ *Pensar e Construir: Ciências Naturais, 3ª série, p. 49.* Exemplar do professor. Assessoria pedagógica é uma sessão do livro, destinada aos professores que auxilia-os com possíveis dúvidas em relação aos conteúdos ou assuntos tidos como problemáticos, comentando que atitudes tomar quando emergirem alguns possíveis problemas nas salas de aula.

busca ordenar, enquadrar as possíveis “desordens”; como coloca Foucault, o poder disciplinar “se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. [... Permitindo, assim,] o controle minucioso das operações do corpo” (Foucault, 2002^a, p.118). Desse modo, os discursos presentes no livro didático ao apresentarem uma atividade, indicarem como fazê-la e os dizeres “certos” e “errados” a serem proferidos aos alunos definem “para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (Foucault, 2003, p.29). Tais discursos funcionam, portanto, posicionando sujeitos — como professora (porta-voz de um conhecimento específico²⁷), ou como aluno (aquele que está ali para aprender, que não sabe) — nas palavras de Larrosa “para cada enunciado existem posicionamentos de sujeitos. O sujeito é uma variável do enunciado” (Larrosa, 2002, p.66).

8.1- O que e como os livros didáticos trabalham a alimentação?

Muito do que se fala sobre alimentação nos livros didáticos vincula-se com disciplinas acadêmicas, como o campo bioquímico, por exemplo. O livro “*Pensar e construir*” inicia a lição sobre dieta saudável trazendo fotografias de alimentos e sua principal composição (gordura, carboidrato, proteína e sais minerais/vitaminas), mostrando as funções dos nutrientes constituintes necessárias para nós (os alimentos são divididos em: fornecedores de energia ou fornecedores de materiais para o crescimento e renovação de tecidos e células)²⁸. Na página seguinte o livro apresenta uma pirâmide alimentar colocando “a proporção em que cada tipo de alimento deve aparecer em nossa dieta”²⁹. Mas será que todos os alunos podem comer carne, leite, ovos, verduras e legumes nas suas refeições diárias? As propostas desses livros “parece ser a de normatizar e disciplinar os desejos, os hábitos, as atitudes, estabelecendo conceitos, impondo um modo único de viver e ser feliz, tudo preestabelecido” (Leal, 2000, p.78).

²⁶ Sessão “Assessoria Pedagógica”, p. 16, livro *Pensar e Construir: Ciências Naturais, 3ª série*.

²⁷ Tal conhecimento é trazido, no exemplo citado acima, para a professora por uma *expert* e aquele que, ao ser visto como o que “conhece”/“sabe”, exerce a função de dizer aos outros como proceder em determinados momentos.

²⁸ *Pensar e Construir: Ciências Naturais, 3ª série*, p. 46. Sessão: Os Alimentos e a dieta saudável

²⁹ *Pensar e Construir: Ciências Naturais, 3ª série*, p. 47.

Ao tratar do assunto alimentação, o conteúdo é apresentado com base em terminologias científicas, não se articulando com a vivência dos estudantes, as categorias citadas acima (gordura, carboidrato, etc.) são apenas colocados como verdades, prescrições do que deve ser comido e evitado para se obter uma dieta saudável, não relacionando os alimentos às refeições e aos hábitos cotidianos, culturais, na qual o aluno está inserido. Desse modo, entendo que, nesse caso, pode-se estar tratando de uma temática que não faça sentido para os alunos, que não tenha significado³⁰. Segundo Costa (2001) "os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação" (idem, p.51). Nesse sentido, ao trabalharmos em sala de aula com determinados conteúdos, devemos lembrar que esses fazem parte de uma rede de significações³¹ específicas, das quais nossos alunos, não necessariamente, integram. Podemos observar um exemplo do livro *De olho no futuro*³² em que se discute a relação entre alguns nutrientes e o nosso corpo, sem entretanto, vincular os alimentos a uma dieta (saudável ou não), e a práticas culturais (exercícios, vida sedentária, hábitos alimentares...):

A vitamina D e o cálcio são exemplos de substâncias importantes para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção da estrutura óssea.

A vitamina D pode ser no leite e seus derivados, no peixe, no óleo de fígado de bacalhau e em alguns outros alimentos.

O cálcio é uma substância fundamental para o crescimento dos ossos. Pode ser encontrado no leite e seus derivados e em algumas verduras, como brócolis e espinafre.³³

Os músculos precisam de muita energia para trabalhar. Essa energia é fornecida em maior quantidade pelos alimentos energéticos, entre eles o açúcar, o mel, a uva e a beterraba. Além desses, os alimentos ricos em proteínas são indispensáveis para os músculos.³⁴

³⁰ Segundo Silva (2003, p. 23) "significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles".

³¹ Entendo por rede de significações um conjunto de conceitos, discursos, práticas de determinado grupo de pessoas ou campo de conhecimento, como a Ciência Biológica, por exemplo. (Souza e Arnt, 2003).

³² *De olho no Futuro: Ciências*, 4. Parte II: Nosso corpo. páginas 57-112.

³³ *De olho no Futuro: Ciências*, 4. página 69. Capítulo: Sistema Ósseo, sessão "os ossos e a alimentação"

³⁴ *De olho no Futuro: Ciências*, 4. página 75. Capítulo: Sistema Muscular, sessão "os músculos e a alimentação"

Existem alguns alimentos que, quando ingeridos em grande quantidade e constantemente, podem até ser considerados “inimigos do coração e dos vasos sanguíneos”. Eles contêm uma substância chamada colesterol, que, quando em excesso, é prejudicial a todo o sistema circulatório. Entre esses alimentos estão as carnes gordurosas, a manteiga, o queijo e a gema do ovo.³⁵

O livro *Pensar e Construir* traz, entretanto, alguns elementos relacionados com o dia-a-dia dos estudantes, com atividades como “Verificando o rótulo dos alimentos”³⁶, em que propõe que os alunos tragam rótulos de alimentos que costumam comer em casa. No entanto, tais atividades encontram-se em um capítulo do livro, intitulado “Bem-estar”³⁷, que possui pouca relação com o capítulo onde se discute a temática “dieta saudável”; aqui, evidencia-se, ao meu ver, a diferença entre o que se come (hábito alimentar) e os discursos biomédicos a esse respeito.

Neste e em outros livros os discursos biomédicos, principalmente prescritivos — o quê e como comer — e higienistas estão, também, bastante presentes. Abaixo apresentamos dois exemplos em que há prescrições do que e como deve ou não ser comido:

Certos hábitos podem facilitar a digestão. Ao alimentar-se: coma devagar e mastigue bem os alimentos; não tome líquido durante as refeições. Após as refeições espere no mínimo duas horas para fazer grandes esforços físicos, como carregar peso, jogar bola, nadar ou correr.³⁸

Uma boa alimentação deve ter vários tipos de alimentos: carnes, leite, queijo, ovos, verduras, legumes, arroz, feijão, batata e frutas. Balas, bombons, doces, refrigerantes, tudo isso é uma delícia! Mas cuidado! Você pode beber ou comer essas coisas só depois das refeições e em pequena quantidade. Essas delícias possuem muito açúcar, que pode estragar seus dentes e fazer você ficar gordinho³⁹.

³⁵ *De olho no Futuro: Ciências, 4.* página 88. Capítulo: Sistema Circulatório, sessão “os sistema circulatório e os alimentos”.

³⁶ *Pensar e construir: ciências naturais.* Página 91.

³⁷ Bem-estar é a unidade do livro *Pensar e construir* que se propõe a discutir o que é necessário para tenhamos uma boa qualidade de vida. Nessa unidade é discutido direitos humanos, manutenção da saúde, alimentação, descanso e lazer, higiene pessoal e ambiental, doenças, saneamento básico, entre outros...

³⁸ *De olho no Futuro: Ciências, 4.* página 79. Capítulo: Sistema Digestivo, sessão: Dicas para uma boa alimentação.

³⁹ *Terra Viva: ciências: primeiro grau.* página 36. Esse exemplo foi retirado do capítulo “Os sabores dos alimentos”, no qual discute as diferenças entre os sabores salgado, doce, azedo e amargo a partir das experiências dos estudantes.

No segundo exemplo, tais prescrições vinculam-se a posicionamentos de sujeitos através de imagens, nele aparecem duas figuras: de uma menina magra e branca sentada à mesa comendo saladas, frutas, carne, arroz e feijão e de um menino gordo, negro comendo (em pé) chocolate, refrigerante e com os bolsos cheios de balas... Aqui, o discurso sobre alimentação saudável articula-se com discursos de como comer e, também, posiciona sujeitos colocando o branco e magro como o correto, exemplo a ser seguido; e o negro e gordo como alguém que come o que lhe dá prazer, mas com as conseqüências de ficar fora do padrão estipulado, sendo, portanto, o que deve se cuidar. Kellner (2001), comenta que as imagens devem ser lidas de modo a entender e analisar “tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas” (idem, p.109). Dessa forma, devemos pensar que ao articular imagens e textos, discursos estão sendo colocados em funcionamento, produzindo e naturalizando posições de sujeitos na cultura (Amaral, 2000; Kellner, 2001).

Ainda nessa discussão, o mesmo livro (*Terra viva*) apresenta um discurso sobre higiene e água, em que aparecem duas figuras: um menino (negro) e um rapaz, consumindo água de um rio, e uma menina e sua mãe (brancas), fervendo e filtrando água para beber, com o texto ao lado:

Em alguns lugares as pessoas bebem água de poço, de lago, ou de rio. Mas cuidado! Essas águas podem causar doenças.⁴⁰

O livro recomenda que se filtre e ferva as águas de diferentes fontes (rio, poço, lagos, torneira, etc.). Novamente, há um posicionamento de sujeitos, tanto em relação a raça, como também desconsiderando diferentes culturas e condições sócio-econômicas que tornam viáveis tais tratamentos prescritivos (filtrar, ferver...). Nesse sentido, Meyer (2001) aponta que seria importante, e interessante olhar “para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e

⁴⁰ *Terra Viva: ciências: primeiro grau.* página 52

exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão sendo representados” (idem, p.81).

Outro exemplo que trata de higiene e saúde, sem entretanto falar diretamente em alimentação, mas ainda assim ensinando e prescrevendo hábitos, costumes e práticas relacionadas ao comer, percebemos nos livros *Na trilha da Ciência*, e *Terra Viva*. No primeiro há uma proposta de um “passeio” imaginário por uma fazenda, onde apresenta-se, entre outras coisas, como deve-se cuidar dos alimentos e dos animais e plantas da fazenda. No segundo livro, um dos capítulos⁴¹ fala da importância da água em nossa vida e na natureza. Em ambos os livros há uma atividade proposta de um jogo de tabuleiro onde os participantes, ao andarem sobre ele, caem nas “casas” com dizeres sobre a higiene necessária (em cada situação — na fazenda ou com a água). Quando o participante cai na “casa” onde não houve higiene ele deve permanecer uma jogada parado, ou voltar algumas “casas” indicadas no jogo; quando cai na “casa” em que houve cuidados com a higiene, ele pode seguir adiante. A seguir mostraremos exemplos dos discursos presentes nos jogos:

Você ainda não tomou banho. Volte para a casa um.
Sua roupa está suja. Fique parado uma rodada para lavá-la.⁴²

Oba, quanto goiaba! Esse ano haverá muito doce em calda.
Faltou higiene para preparar o doce de goiaba. O doce estragou.⁴³

Descobriram uma nova mina de água. Ela é boa até para beber.
A mina não foi cercada. Fezes de animais estão contaminando a água.⁴⁴

Outro exemplo trazido pelo livro *Na trilha da Ciência* é produção do leite, começando com a vacinação das vacas (para que o animal não adoença e prejudique a produção), passando pela a ordenha da vaca, até a nossa mesa de casa e todos os cuidados exigidos para que esse alimento chegue em condições

⁴¹ *Terra Viva: ciências: primeiro grau*. Capítulo “Água no planeta”, páginas 47-54.

⁴² *Terra Viva: ciências: primeiro grau*. página 54. Nesse jogo, proposto no capítulo “Água no planeta” apenas há dizeres sobre a falta de higiene, as “casas” em que o procedimento foi “correto”, apenas estão representados com desenhos (menino lavando a maçã, menino tomando água filtrada, menino tomando banho, etc.)

⁴³ *Na trilha da Ciência*, p. 81. Nessa atividade, da Unidade “Visitando uma fazenda”, aparece, sempre, uma casa onde houve higiene, e outra sem higiene, tratando do mesmo assunto (doce de goiaba, cuidados com a água, cuidados com os animais na fazenda, etc.).

⁴⁴ *Na trilha da Ciência*, p.80.

de consumo. Continuando a lição o livro apresenta, agora, os cuidados em nossa casa para que o alimento continue saudável: limpeza na cozinha, cuidados com o lixo, etc.

Esses discursos higienistas — como comer, conservar e lavar os alimentos, arrumar a cozinha/lixo, tomar banho, cuidados com a água, etc. — faz parte, no nosso entender, de um conjunto de enunciados, discursos biomédicos que poderíamos articular com o que Foucault chamou de biopoder. Segundo o autor, o biopoder se ocupa dos processos que são próprios da vida, dos fenômenos coletivos de uma população (como natalidade, mortalidade, longevidade, doenças, etc.). Assim, esse poder lida com o corpo múltiplo, com estatísticas de uma população, com a população “como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (Foucault, 2002c, p.292-293). Os mecanismos de ação da biopolítica visam a regulamentação da população, buscando prever seus eventos, “controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos” (idem, p.297). Assim, uma medicina cujas ações dirigem-se aos problemas de higiene e saúde públicas, enquadra-se numa política de regulamentar a vida da população. Especialmente, no século XIX, o conjunto constituído por medicina e higiene vai ser “um elemento, não o mais importante, mas aquele cuja importância será considerável dado o vínculo que estabelece entre as influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos” (idem, p.301).

Os discursos biomédicos presentes nos livros trazem ensinamentos que, ao serem inscritos nos corpos dos alunos, articulam estratégias disciplinares e de biopoder.

8.2- Alfabetizando paladares...

O livro *Eu chego lá* aborda a alfabetização, entre outros exemplos, a partir dos alimentos⁴⁵. Esta análise é no sentido de pensar que se ensina hábitos alimentares, também, através de gravuras e textos, mesmo quando não se está tratando explicitamente do assunto "alimentação". O uso de imagens (animais, objetos, lugares, corpo humano, frutas, doces, etc.) propõe uma relação entre letras, palavras e sons e aquilo que é apresentado.

Ao trazer a lição da letra "U", o livro aborda a temática "uva" e frutas que possuem essa letra em seu nome (maracujá, jabuticaba, caju, cacau). Junto com as palavras, há o desenho das frutas, e um pequeno texto falando da uva, comentando suas características e usos que podemos fazer dela:

Existem muitos tipos de uvas: de casca verde, rosada e roxa, entre outras. Com sementes ou sem sementes, pequenininhas ou gorduchonas. Do suco da uva, fazemos deliciosos sorvetes e refrescos. Com a uva fresca, podemos fazer tortas, salada de frutas e doces⁴⁶.

Abaixo do texto estão as atividades propostas, pedindo que o estudante circule as letras "U" presentes no texto, e complete os nomes das frutas (maracujá, jabuticaba e caju) colocando a letra "U" no espaço indicado. O uso das frutas nessa lição, e em outras ao longo do livro, desconsidera a regionalidade de algumas frutas, o que acarreta em uma possível falta de relação com o hábito alimentar das crianças (por exemplo o caju e o cacau, que não são frutas naturais do Rio Grande do Sul). Ao mesmo tempo desconsidera-se, também, as condições financeiras para o consumo de outras frutas, como no caso da uva, uma fruta com um preço pouco acessível (lembrando que esse livro é utilizado pela rede pública de ensino).

Ao trabalhar a letra "D", a lição traz o "doce" como temática. Assim aparecem constantemente nessa sessão doces diversos, em imagens, em receitas e também num famoso poema:

⁴⁵ Nesse livro, cada letra "nova" é apresentada com uma temática central, por exemplo: letra "A", temática aranha; letra "E", temática "escola"; letra "S", temática "sorvete", etc.

⁴⁶ *Eu chego lá*. página 78.

O doce perguntou para o doce
Qual é o doce mais doce.
E o doce respondeu pro doce
Que doce mais doce
É o doce de batata doce.⁴⁷

Após esse poema, há atividades propostas, como: *Circule no texto a palavra doce; Quantas vezes a palavra doce apareceu no texto?*⁴⁸. Junto as atividades estão gravuras de dois doces conversando, e receitas (doce de banana e doce de coco⁴⁹). Outro exemplo, numa lição mais “avançada” pede que os alunos escrevam os nomes das frutas (agora a palavra completa): mamão, limão, figo, uva, abacaxi e banana⁵⁰.

Ao trazer esses exemplos, tentamos mostrar que nesse livro em questão não se está ensinando somente letras, sílabas, palavras, sons, etc. Ao apresentar diferentes tipos doces, frutas e outros alimentos para exemplificar as letras ou palavras que deverão ser aprendidas, ao mesmo tempo está se ensinando hábitos alimentares, trabalhando com comidas, privilegiando determinados tipos de alimentos que podem ou não fazer parte do “universo” da criança.

O Sorvete é a temática privilegiada ao abordar a letra “S”, aqui, diferentemente do caso das frutas, a discussão é feita em relação aos sabores que as crianças gostam e já experimentaram, como mostraremos no exemplo abaixo:

Existem vários tipos de sorvete: geladinho, picolé, massa raspadinha... Você já provou todos? Converse com seus amigos e escreva aqui o nome de seu sorvete predileto.⁵¹

Como em outros momentos, o alimento privilegiado é rico em açúcar (como os doces, caseiros e industrializados, as frutas, etc.). Entretanto, não houve discussão sobre gostos, vivências,... em relação aos outros alimentos, que foram somente apresentados. Isso nos leva a pensar que o uso de tais imagens e

⁴⁷ *Eu chego lá.* página 51.

⁴⁸ *Eu chego lá.* página 51.

⁴⁹ A receita completa aparece, junto a outras receitas, no final do livro, como um anexo. Todas as receitas que aparecem ali, são de alguma forma trabalhadas ao longo das lições do livro.

⁵⁰ *Eu chego lá.* página 84.

discursos estão ensinando mais do que o alfabeto, ensina-se e estimula-se determinados hábitos, gostos, prazeres e desprazeres, sentimentos em relação a esses — e outros — alimentos.

Esse livro ainda trata de alimentação em outros momentos, trabalhando com comidas industrializadas, trazendo junto às atividades, marcas de produtos. Uma proposta é mostrar fotografias de produtos que as crianças supostamente conhecem, nas palavras ditas no livro:

1. Observe estes produtos. Podemos ler tudo isso! (os produtos que aparecem são: Omo, Lacta, Passatempo, Toddy, Danone, Fandangos, Bom bril, Coca-cola).
2. Copie do exercício 1 o nome de dois produtos que você conhece⁵²

O livro ainda propõe que a professora organize um “supermercado” com a classe, fazendo uma lista de produtos para realizar compras. No final da página há uma “observação para pais e professores”:

Os produtos aqui selecionados foram incluídos por razões didáticas: consideramos que esses nomes já fazem parte do universo da criança, facilitando assim sua leitura.

Ao apresentar os produtos e marcas como fazendo parte do cotidiano das crianças, o livro as trata como tendo desejos, gostos, sentimentos iguais, homogeneizando as vontades e as experiências. Além disso, desconsidera as condições financeiras dos estudantes (e por extensão das suas famílias) para participar desse “universo” de consumo. O autor Santomé (1998), ao comentar sobre os discursos veiculados pelos livros didáticos (e pelas editoras de livros) considera que esses são “um instrumento decisivo que pretende legitimar uma determinada visão da sociedade, de sua história e cultura” (idem, p.161). Nesse sentido, o conhecimento trabalhado “é apresentado como natural, objetivo, afastado de toda possível subjetividade ou suposto interesse de algum grupo social” (idem, p.109). Assim, o autor comenta que os discursos ao serem

⁵¹ *Eu chego lá*. Página 54.

trabalhados como neutros, universais são considerados imprescindíveis para que os sujeitos sejam integrados em nossa sociedade, dizendo, ao mesmo tempo, quem não pertence àquele lugar. Na mesma direção, Costa (2001) comenta que “quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena” (idem, p.52).

⁵² *Eu chego lá*. Página 16.

9- Considerações “ *finais* ”...

Com esse estudo, busquei entender como vem acontecendo o processo de inscrição dos hábitos alimentares a partir de práticas e discursos experienciados pelas crianças em torno do comer nas escolas. Olhar os diferentes espaços da escola, onde se lida com a alimentação, possibilitou-me perceber que a merenda configura-se num dos momentos em que as crianças aprendem de várias formas hábitos e significados relativamente à alimentação.

Durante a merenda, no refeitório, forma de comer que agrega elementos da alimentação do tipo refeição, em torno da mesa e da comida predominam relações como conversas, trocas, provas de alimentos e disciplinamentos das condutas. Esse também se torna um momento de brincadeiras e do comer em trânsito, seja nos refeitórios e nas salas de aula, seja no pátio. Embora a hora da merenda configure-se como um ritual com hora e nomeação marcados, a “hora da merenda”, o que se come ali ultrapassa a cozinha escolar, afinal come-se mais o que vem de outros lugares. Come-se aquilo que é comprado nas passagens pelos bares – salgadinhos, frituras, refrigerantes – e o que é trazido de casa – bolachinhas, pão com manteiga, salgadinhos, bolos, sanduíche... Assim, no momento da merenda escolar mesclam-se alimentos, hábitos, paladares e comportamentos adquiridos em outros espaços, levando-me a ver que, em muitas situações, o alimento oferecido pela escola distanciou-se do desejo ou do gosto das crianças, seja por estar muito doce ou por ser “comida de sal”.

Considerando o momento de comer como podendo trazer ensinamentos, não só de atitudes, como também de manuseio de talheres, tais utensílios, quando disponibilizados, nem sempre eram apropriados para comer o alimento servido.

Nesse momento, ainda, foram poucas as professoras que se sentaram ao redor das mesas para compartilhar, conversar, comer junto, em geral, quando presentes assumiram o papel de regulação das ações das crianças, procurando controlar a “bagunça” e manter a ordem.

No que se refere ao preparo da merenda e à decisão do cardápio, em geral, estes ficavam ao encargo das merendeiras, as quais também decidiam se haveria ou não repetição e a sua forma, sem que houvesse discussões com a comunidade escolar.

Embora as escolas fossem localizadas em diferentes regiões da cidade, atendendo comunidades também distintas, os cardápios – programados pela Secretaria da Educação – enviados às escolas eram os mesmos, independente da localização (bairro ou centro) e da comunidade atendida. Assim, as práticas escolares relacionadas às merendas não levam em consideração nem a diversidade de necessidades alimentares, comportamentos e gostos, nem as condições econômicas da população que a integra, como também as condições climáticas e o horário em que a merenda era servida. No interior da escola, pouco se questiona e discute sobre as implicações do quê e como se vem comendo, ali, e, também, sobre o papel da merenda escolar considerando-se o contexto. Pareceu-me que a preocupação central era suprir a fome, universalizando o pressuposto de que a renda das famílias das crianças não garantia a sua alimentação.

Ao olhar como a alimentação entrava nas salas de aula, percebi que, nos livros didáticos, a alimentação aparece vinculada aos mais diversos discursos e práticas, das disciplinas acadêmicas (bioquímica, nutrição, saúde), alfabetização até os comportamentos, etiqueta, higiene, prazeres, consumo... No entanto, em tal pedagogia poucas ou nenhuma brecha existe para se conhecer e levar em consideração as experiências das crianças em torno do comer.

Ao examinar as diferentes formas como se lida e ensina, nos espaços escolares, sobre a alimentação não tive a pretensão de desqualificá-los; a tentativa foi de chamar a atenção para narrativas e práticas tidas como “naturais” e “neutras”, que, ao ensinarem determinados hábitos e posições de sujeitos, inscrevem e regulamentam práticas relacionadas aos corpos e à vida das pessoas. Esse estudo foi na direção de questionar a posição hegemônica que determinados discursos vêm ocupando nas práticas escolares, o que não tem possibilitado que se criem condições para que se problematize – nos diferentes espaços da escola – práticas em torno do comer presentes nos dias de hoje, assim como as experiências das crianças, seus gostos, sentimentos, prazeres, condições econômicas e vivências relacionados aos hábitos alimentares.

10- Referências Bibliográficas:

- Amaro, L. E. M. *Tem repetição, professora?... um estudo sobre a merenda escolar e seus significados*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, Dissertação de Mestrado. 2002
- Amaral, C. "Tá na hora da merenda, sora!" *Um olhar sobre a alimentação contemporânea*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, Trabalho conclusão de Pedagogia, 2003.
- Amaral, M. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: Costa, M. V (org.) *Estudos Culturais em educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade. 2000. p. 143-171.
- Arnt, A. M. de. *A (des)corporificação: a biologia na sala de aula*. PPG-Educação/UFRGS. Proposta de Mestrado. 2004.
- Berticelli, I. A. Currículo: tendência e filosofia. In: Costa, M. V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-175.
- Caldeira, T. P. do R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. In: *Novos Estudos*, n. 21, Campinas: CEBRAP, 1988, p. 133-157.
- Certeau, M. de; Giard, L; Mayol, P. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. Tradução Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 3. ed., 1997.
- Costa, M. V. Currículo e política cultural. In: ____ (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª ed., 2001. p. 37-68.
- Craidy, C. M. Algumas considerações sobre a parte 1 deste livro. In: Rosseti-Ferreira, M. C. et al (orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 57-58.
- Dayrell, J. A escola como um espaço sócio-cultural. In: ____ (org.) *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2ª ed., 2001. p. 136-161.
- Duarte, R. *Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p.139-154, março/ 2002.
- Fernandez-Armesto, F. Ruínas do microondas. In: Caderno Mais! Folha de São Paulo, n. 558, 20 out. 2002. p. 5-6.
- Fischler, Claude. A "McDonaldização" dos costumes. In: FLANDRIN, Jean-Souis; MONTANARI, Massimo (orgs.). *História da Alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- ____. L'omnivore. In: Maciel, M. E. *Natureza e Cultura*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Ano 7, n.16,p.145-156. Dezembro de 2001.
- Freitas, D. *Merenda: é possível um dialogo entre culturas?* Porto Alegre: FAGED/UFRGS, Trabalho conclusão de Pedagogia, 2003.

- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 25 ed., 2002a.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 17ª ed., 2002b.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 9ª ed., 2003.
- Geertz, C. Estar lá, escrever aqui, *Diálogo*, 22 (3), São Paulo, pp.58-63, 1989
- _____. *Nova luz sobre a antropologia*, trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- Giard, L. Cozinhar. In: Certeau, M. de; Giard, L.; Mayol, P. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. Tradução Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 3. ed., 1997.
- Kellner, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Silva, T. T. da (org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 104-131.
- Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p. 20-28.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T.T. (org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86
- Leal, S. M. C. A ênfase higienista da educação e saúde na sala de aula. In: Meyer, D. E. E. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediacao, 1998. p. 69-84.
- Louro, G. L. Corpo, escola e identidade. In: *Produção do corpo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.25, n.2, p.59-75.jul./dez.2000.
- _____. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: Costa, M. V. (org.) *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.
- Maciel, M. E. Cultura e alimentação ou o que tem a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-savarin? In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Ano 7, n.16, Dezembro de 2001. p.145-156
- Meyer, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: Costa, M. V. (org.) *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-84.
- Nelson, C. Paula A. & Grossberg, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: Silva, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.
- Popkewitz, S, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: Silva, T. T. (org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

- Rey, F. L. G. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In: Rosseti- Ferreira, M. C. *et al* (orgs.), Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Atrmed, 2004. p. 59-65.
- Rial, C. S. M. Fast-foods: a nostalgia de uma estrutura perdida. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Ano 2, n.4, p.94-103. Jan./Jun.1996.
- _____. Os fast-foods uma homogeneidade contestável na globalização cultural. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Ano 3, n.5, julho.1997. p.140-180
- Silveira, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Costa, M. V. (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119 - 141
- Sacristán, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Santomé, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.
- Santos, L. H. S. dos *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 1998
- Showalter, E. Na cozinha com Derrida. In: *Caderno Mais! Folha de São Paulo*, n. 558, 20 out. 2002 p. 8-9.
- Silva, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P.: 190-207.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Souza, N. G. S. de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001
- _____. *Pensando o ensino de Biologia a partir de algumas conexões com o campo dos Estudos Culturais*. X ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA. São Paulo: USP, 2002.
- Souza, N. G. S. de. e Arnt, A. M. de. *Problematizando o ensino de biologia celular nas práticas escolares*. III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: educação na América Latina nestes tempos de império. Anais em CD. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- Susin, L. ; Souza, N. G. S. de & Souza, Diogo. *Configurações espaço-temporais em um laboratório de pesquisa*. Mimeo, 2003.
- Veiga-Neto, A. Foucault e Educação: outros estudos Foucaultianos. In: Silva, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 225 - 246
- _____. Olhares... In: Costa, M. V. (org) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23 - 38.

_____. *Foucault e a educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

Witt, N. S. P. e Arnt, A. M. de. *Como os livros didáticos trabalham a alimentação?* 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas: ULBRA, julho, 2004.

Witt, N. S. P. e Souza, N. G. S. de. *Como as escolas inscrevem os hábitos alimentares?* EPEB. São Paulo: USP, julho, 2004.

Witt, N. S. P. *Como as escolas inscrevem os hábitos alimentares?* XV Salão de Iniciação Científica. Porto Alegre: UFRGS, novembro, 2003.

Anexos

1- Anexos referentes à carta de apresentação do projeto às escolas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Estudos Culturais em Educação

PROJETO: UMA RELEITURA DA DICOTOMIA CORPO/ORGANISMO

PROPONENTE: Prof. Dra. Nádia Geisa S. de Souza, Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Bioquímica/ICBS/Curso de Pós Graduação em Bioquímica: Linha de Pesquisa "Estudos em Educação em Ciências", Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo/FACED/UFRGS.

BOLSISTA: Neila Seliane Pereira Witt

OBJETIVO: Examinar e discutir como os hábitos alimentares são inscritos nas crianças em algumas práticas que circulam nos espaços escolares.

JUSTIFICATIVA: O entendimento de que as pessoas adquirem os hábitos alimentares nas praticas culturais cotidianas de significação que ensinam, nas famílias, na mídia, nas escolas, nos grupos socais, ..., escolhas, motivos, desejos, paladares, preocupações sobre o que se come, como também como se deve comer, por exemplo, levou-nos a procurar conhecer as práticas que regem as preferências alimentares das crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE: Para tanto, nos propomos a conhecer:

- como a escola lida com a merenda escolar (horário, como acontece, quem prepara e organiza os cardápios, onde é preparada e acontece,..); o bar da escola (horário de atendimento, produtos oferecidos, localização); e, ainda, como a escola lida com o tema nas práticas de sala de aula nas Séries Iniciais;

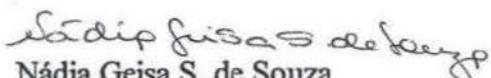
- como as crianças alimentam-se nesses espaços e durante o recreio o que comem suas preferências e motivos;

O estudo será realizado a partir de observações nesses espaços escolares, entrevistas e conversas com professores, alunos, merendeiras, nutricionistas, atendentes nos bares das escolas, dentre outras pessoas.

Na sua continuidade o Projeto prevê discussões sobre as informações e as análises desenvolvidas, com as escolas onde o mesmo foi realizado.

Assim, contamos com a colaboração e o interesse desta escola em participar desse Projeto.

Atenciosamente,


Nádia Geisa S. de Souza
Coordenadora do Projeto

*2- Anexo referente ao termo de consentimento
institucional.*

Termo de Consentimento Institucional

Declaro que fui informado quanto aos propósitos da pesquisa e as metodologias a serem utilizados, bem como:

- Os nomes dos alunos, professores e funcionários serão preservados e mantidos em caráter confidencial;
- De que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento;
- Não haverá nenhum custo da instituição com a pesquisa a ser realizada;
- De que autorizo a veiculação de imagens dos espaços escolares, nos trabalhos pela pesquisadora, sem identificação do nome da escola.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é **Neila Seliane Pereira Witt**, estudante de biologia, bolsista do grupo de Estudos em Educação em Ciências do Departamento de Bioquímica/UFRGS; telefone: xxxxxxxx; e-mail: neila.witt@zipmail.com.br

Nome do responsável da instituição: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de 2003.

3- Anexos referentes ao roteiro elaborado para as buscas nas escolas.

COMO AS ESCOLAS LIDAM/ INSCREVEM OS HÁBITOS ALIMENTARES.

Nome da escola:

Endereço:

Telefone:

Entrevista com a vice- diretora (as conversas que surgiram a partir das perguntas foram registradas no caderno de campo):

Nº total de crianças (1ª a 4ª):

Média de alunos por turma:

Nº de turmas por turno:

- nome da(s) merendeira e formação (fundamental, médio, etc.):
- tem cursos de nutrição oferecidos pela Secretaria da Educação.
- nutricionista:
- vice-diretora:
- diretora:
- coordenadora:
- professoras (1ª a 4ª):
- a escola oferece merenda gratuita?
- a maioria dos alunos merendam?
- a merenda é oferecida até que série?
- os alunos gostam da merenda? Vocês procuram saber as preferências deles?
- Nº médio de alunos que merendam de 1ª a 3ª:
- vocês adotaram o uso de garfo e faca? O que as merendeiras acharam disso?
- as professoras levam os alunos ao refeitório?
- auxiliam-nos com o garfo e faca?
- a escola tem refeitório?
- qual é o horário do recreio e da merenda?

Manhã

Tarde

- quem compra os produtos perecíveis para a merenda da escola?
- quem determina o cardápio?
- qual é o cardápio desta semana?
- a Secretaria de Educação manda alguma sugestão de cardápio? Esse é adotado?
- tem alguma restrição quanto ao tipo de mantimento a ser comprado e quais?
- os mantimentos vêm em quantidade e variedade adequados?
- qual o tipo de mantimento que costuma sobrar (sobremesa)?
- quem organiza a dispensa?
- é tratado a questão da alimentação nas reuniões com os pais?
- as professoras falam sobre alimentação em sala de aula?
- a escola tem algum projeto envolvendo a alimentação?
- A escola tem bar?

- a escola tem participação nos lucros do bar ou é alugado?
- horário de funcionamento:
- a escola tem conhecimento sobre o que é vendido no bar?
- a escola se compromete com o que é vendido no bar caso faça mal?

Cardápios enviados a Secretaria de Educação (dos meses anteriores):

Mês:	Mês:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:	Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:	Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:	Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:	Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:

Entrevista com as merendeiras (as conversas que surgiram a partir das perguntas foram registradas no caderno de campo):

- o que os alunos mais gostam de merenda?
- o que os alunos menos gostam de merenda?
- você acha que a maioria ou a minoria dos alunos merendam?
- o cardápio se repete? Pq.?
- as professoras costumam trazer os alunos ao refeitório? elas auxiliam eles?
- o que você acha do uso de garfo e faca pelos alunos?

Obs.: as conversas também aconteceram em outros momentos como por exemplo após os momentos de observação das merendas.

Entrevista com as professoras (as conversas que surgiram a partir das perguntas foram registradas no caderno de campo):

1ª série:

- o que você acha da merenda?
- acha que a maioria dos alunos merendam diariamente?
- o que você acha do cardápio?
- o cardápio é repetido?
- você costuma comer a merenda? se não, pq?
- você fala sobre alimentação em aula?
- participa de reunião com os pais? Fala sobre alimentação?
- tem conhecimento do projeto (caso a escola tenha)?
- utiliza o livro didático?
- você leva os seus alunos ao refeitório?
- acompanha a merenda deles?
- auxilia no uso de garfo e faca?

2ª série:

- o que você acha da merenda?
- acha que a maioria dos alunos merendam diariamente?
- o que você acha do cardápio?
- o cardápio é repetido?
- você costuma comer a merenda? se não, pq?
- você fala sobre alimentação em aula?
- participa de reunião com os pais? Fala sobre alimentação?
- tem conhecimento do projeto (caso a escola tenha)?
- utiliza o livro didático?
- você leva os seus alunos ao refeitório?
- acompanha a merenda deles?
- auxilia no uso de garfo e faca?

3ª série :

- o que você acha da merenda?
- acha que a maioria dos alunos merendam diariamente?
- o que você acha do cardápio?
- o cardápio é repetido?
- você costuma comer a merenda? se não, pq?
- você fala sobre alimentação em aula?
- participa de reunião com os pais? Fala sobre alimentação?
- tem conhecimento do projeto (caso a escola tenha)?
- utiliza o livro didático?
- você leva os seus alunos ao refeitório?
- acompanha a merenda deles?
- auxilia no uso de garfo e faca?

4ª série :

- o que você acha da merenda?
- acha que a maioria dos alunos merendam diariamente?
- o que você acha do cardápio?
- o cardápio é repetido?
- você costuma comer a merenda? se não, pq?
- você fala sobre alimentação em aula?
- participa de reunião com os pais? Fala sobre alimentação?
- tem conhecimento do projeto (caso a escola tenha)?
- utiliza o livro didático?
- você leva os seus alunos ao refeitório?
- acompanha a merenda deles?
- auxilia no uso de garfo e faca?

Obs.: falei com todas as professoras do turno pesquisado, na maioria das vezes tinha mais de uma professora da mesma série.

Observações diárias:

Observações no local da merenda:

- presença ou não das professoras no local da merenda/se comem e onde comem /se auxiliam os alunos (registrar a série e a professora correspondente)?
- Quais os comentários das professoras durante a merenda?
- cardápio do dia:
- proporção de crianças que comem a merenda em relação à turma:
- as crianças podem levar outros alimentos para comer no refeitório ou sala de aula, junto à merenda da escola?
- falar com as crianças se gostam da merenda, se gostaram da de hoje?
- ver se as crianças estão usando garfo e faca

Cardápios observados na escola:

Mês:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:
Segunda-feira: Terça-feira: Quarta-feira Quinta-feira: Sexta-feira:

Observações no bar e conversas com o dono do bar:

- ver a localização:
- presença de pôster (propaganda de alimentos do tipo lanche):
- pergunta e observação: o que os alunos mais compram?
- falar com as crianças, saber porque estão comendo x lanche? e pq não comeram a merenda do refeitório?

Observações no pátio e conversas com alunos a partir do que comiam:

4- Anexos referentes ao cardápio que as escolas receberam da Secretaria da Educação

SUGESTÕES DE LANCHES:

1- Bolo de cenoura e leite com chocolate	2- Cachorro quente com suco	3- *Sanduiche à california com suco	4 – Torta de legumes com frango desfiado e suco
5 – Pizza de sardinha com Suco	6 – Bolo de banana com Vitamina de mamão	7 – Pão com ** patê com legumes e leite com chocolate	8 –Biscoito com batida de banana com chocolate em pó.
9 – Salada de fruta com creme de baunilha .	10- *** Torta de bolacha c/ creme de baunilha e frutas picadas	11- Bolo de maçã com suco	12- Flocos de milho com banana picada e leite.
13- Pão com chimia e suco.	14- arroz de leite e fruta.	15- Banana picada caramelada com creme de baunilha.	16- Pão de aipim c/ chimia e vitamina de fruta
17- Biscoito salgado com patê e suco de fruta .	18- Biscoito c/ doce de leite e leite com chocolate	19- Bolo de chocolate com suco	20- Creme de baunilha com Purê de maçã.
21- Torta de espinafre e suco	22-**** Cachorro quente assada com vitamina de fruta	23- Canjica cozida com doce de leite e canela	

Notas para ajudar você...

*Sanduíche à califórnia

Rechear o sanduíche com maçã em rodela ou abacaxi em rodela, com sardinha (que pode ser esmagada c/ garfo e um pouquinho de leite até formar uma pasta) e alface.

**Patê com legumes

Quando você fizer suco de beterraba, ou de cenoura, ao coar o suco, a polpa que ficar na peneira pode ser batida no liquidificador com patê e você ainda pode acrescentar ovos picados e tempero verde.

***Torta de Bolacha

Molhar o biscoito Maria no leite, forrar o fundo da forma, acrescentar uma camada de pudim de baunilha, colocar outra camada de biscoito e outra de creme e assim por diante. Ao terminar a torta acrescentar maçã picada e banana.

Dica: Pode-se acrescentar gotas de limão sobre as frutas para estas não escurecerem.

As frutas mais indicadas são: abacaxi(cozido), maçã ou banana picadinhos.

**SUGESTÕES DE REFEIÇÕES
PARA O 1º TRIMESTRE ESCOLAR /2002**

1- Salada de massa gelada (c/ cenoura cozida em cubos, salsicha picada, tomate em cubos e ovos coz. pic.)	2- Polenta c/ molho de frango desfiado e salada de tomate e alface	3- Arroz c/ feijão, carne com moranga refogada e couve refogada.	4 - Purê de aipim com molho de sardinha e salada de brócolis c/ cenoura em cubos.
5 - Purê de batata c/ carne desfiada ou moída, salada de couve-flor com beterraba.	6 - Arroz c/ lentilha, carne c/ batata picada e pêra de sobremesa	7- Arroz c/ *fricassê de frango, salada de repolho e tomate.	8 - Salada gelada de batata picada c/ sardinha, maçã picada e manga .
9 - Arroz, refogado de vagem com carne e salada de beterraba.	10 - Massa com frango salada de berinjela com chuchu.	11-Arroz, Lentilha e carne. Laranja de sobremesa	12- Carreteiro c/ ovo picado e tempero verde. Melão de sobremesa.
13- Enroladinho assado de folha de repolho recheado com, salsicha, tomate picado e orégano e arroz .	14- Sopa de legumes (aipim, repolho, moranga, chuchu e ovo picado)	15- Sopa de feijão c/ carne desfiada e batata picada. Goiaba de sobremesa	16-** Batata Saute c/ Temp. verde, frango c/ molho, arroz e salada de rúcula c/ tomate
17 -Sopa de Ervilha c/ frango desfiado e cenoura picada.	18-Arroz,*** grão de bico. Salada de tomate e alface, maçã de sobremesa	19-Arroz à fantasia, carne assada . Brócolis refogado e salada de repolho roxo.	20 - ****Sopa de agrião c/ pão e salada de fruta.
21 - *****Purê de batata com maçã coberto por legumes refogados (cenoura, chuchu) e frango assado .	22 - Strogonoff de carne, arroz, salada de vagem.	23- Purê de aipim com molho de frango, salada de cenoura e alface.	24- Ensopadinho de carne com aipim, arroz e salada de cenoura.

Notas para ajudar você...

***Sobre o Fricassê de Frango**

Como fazer o molho branco? Bater no liquidificador milho com um pouco de leite, refogar o frango em pedaços pequenos, quando o frango estiver cozido acrescentar o molho branco.

**** Batata Sauté**

Lavar as batatas e descascá-las. Cozinhar as batatas, retirar da água e levar ao forno para dourar. Após acrescentar Tempero Verde.

***** Sobre o Grão de Bico**

Assim como o feijão, o grão de bico precisa ser hidratado, cozido em panela de pressão até o grão amolecer. Refogar cebola, acrescentar o grão de bico e deixar engrossar o caldo. Acrescentar Tempero Verde.

**** Sobre a Sopa de Agrião

Você vai precisar de: agrião, óleo, cebola, alho, batata em cubos, tempero e leite.

Como fazer? Refogue a cebola e o óleo e adicione a batata, tempere a seu gosto e acrescente água. Quando levantar fervura, acrescente o agrião e cozinhe até que a batata fique cozida. Bata a sopa no liquidificador e acrescente leite. Misture bem e leve ao fogo apenas para aquecê-la.

***** Purê de Batata com Maçã

Para fazer este prato você precisa cozinhar as maçãs separadas das batatas. Quando a maçã estiver macia, retire-a do fogo, escorra e amasse com o garfo até ficar um purê grosso. Agora, você pode misturar com o purê e batata e amassar novamente.

😊 Como substituir?

➤ **Importante:** Nos dias em que forem servidos alimentos como: feijão, lentilha, ervilha seca e grão de bico, aconselha-se servir de sobremesa frutas ricas em vitamina C (laranja, tangerina, goiaba, manga rosa...), devido à melhor absorção de ferro.

Sobre os refogados: as escolas podem variar os refogados de acordo com aceitabilidade dos alunos ou de acordo com os produtos disponíveis na escola, assim também como a disponibilidade dos produtos da safra.

➤ Por exemplo: Aipim cozido pode ser substituído por: batata inglesa ou batata doce.

➤ Refogado de repolho pode ser substituído por refogado de: couve, couve chinesa, espinafre, brócolis, mostarda, rúcula, couve-flor e outros.

➤ Vegetais como a cenoura podem ser substituídos por: beterraba, abobrinha verde, chuchu, ervilha e vagem

Sobre as Vitaminas: As vitaminas também podem ser variadas de acordo com aceitabilidade dos alunos e com os produtos da safra.

SUGESTÕES DE SUCOS:

1) Suco de pêra e morango; 2) Suco de pêra; 3) Suco de morango; 4) Suco de maçã e cenoura; 5) Suco de maçã; 6) Suco de abacaxi e tangerina; 7) Suco de tangerina; 8) Suco de abacaxi; 9) Suco de manga; 10) Suco de beterraba com abacaxi; 11) Suco de beterraba com limão; 12) Suco e couve com limão; 13) Suco de Couve com abacaxi; 14) Suco de laranja; 15) Suco de laranja com cenoura; 16) Suco de mamão; 17) Suco de mamão com laranja; 18) Suco de uva; 19) Suco de uva com abacaxi; 20) Suco de limão; 21) Suco de banana; 22) Suco de laranja com maracujá (usar o dobro de laranja para a quantidade de maracujá).

****Para o cachorro quente assado.

Você vai precisar de 1 kg de farinha de trigo, 2 ovos, 1 xic. de óleo, 1 colher de chá de sal, 2 colheres de sopa de fermento, 300g de salsichas cortadas em 4 pedaços.

Como fazer Misture a farinha, o sal e o fermento, acrescente os ovos e o óleo acrescentar água aos poucos até a massa ficar no ponto em que você consiga espichar, cortar em pedaços pequenos e enrolar a salsicha. Levar ao fogo até dourar.

Rendimento: em média 100 unidades pequenas.

- Dicas para deixarem suas preparações mais saborosas.
- Para os bolos com frutas: Prepare a massa do bolo, forre o fundo da forma com açúcar mascavo e acrescente as frutas picadas. Cubra com a massa do bolo.

RECEITA DE PÃO- DE- LÓ

Ingredientes:

12 ovos, 4 xícaras de açúcar, 2 copos de água, 6 xícaras de farinha de trigo, 2 colheres de sopa de fermento.

Modo de fazer: bater as gemas dos ovos com o açúcar e a água, até espumar. Acrescentar a farinha e o fermento e misturar. Por último acrescentar a clara em neve.

- Ao preparar os sucos de frutas, você poderá adoçar com açúcar mascavo, pois este é mais nutritivo que o açúcar cristal. O açúcar mascavo apresenta em sua composição química ferro, fósforo, cálcio.

- Ao preparar as vitaminas de frutas com leite, você poderá acrescentar chocolate em pó. A vitamina ficará mais saborosa.

"Ensinar exige a convicção de que mudar é possível."

Paulo Freire

BOM APETITE!

Merenda Escolar -DCR

**Na construção da Escola Pública
Democrática e Popular**