

Parte II - Códigos Identitários e Alimentação Vivências na Interface dos Campos da Alimentação e Educação

Carolina Muniz Pessanha D’Almeida de Brito
Letícia da Silva Coutinho
Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho
Verônica Oliveira Figueiredo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BRITO, C. M. P. A., COUTINHO, L. S., CARVALHO, M. C. V. S., and FIGUEIREDO, V. O.
Vivências na Interface dos Campos da Alimentação e Educação. In: CARVALHO, M. C. V. S.,
KRAEMER, F. B., FERREIRA, F. R., and PRADO, S. D., eds. *Comensalidades em trânsito*
[online]. Salvador: EDUFBA, 2020, pp. 225-243. Sabor metrópole series, vol. 11. ISBN: 978-
65-5630-177-8. <http://doi.org/10.7476/9786556301778.0011>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

VIVÊNCIAS NA INTERFACE DOS CAMPOS DA ALIMENTAÇÃO E EDUCAÇÃO¹

CAROLINA MUNIZ PESSANHA D'ALMEIDA DE BRITO
LETÍCIA DA SILVA COUTINHO
MARIA CLÁUDIA DA VEIGA SOARES CARVALHO
VERÔNICA OLIVEIRA FIGUEIREDO

INTRODUÇÃO

Os campos da Nutrição e Educação vêm sendo estudados sob diversas perspectivas, porém, ao nos aproximarmos de pesquisas (ALMEIDA, 2016; PAIVA et al., 2018; PINTO; ARAÚJO; SOUZA, 2016; SANTOS, 2005; SOUZA; LIMA;), sob a lente das Ciências Sociais, observamos que práticas adotadas, em ambos, revelam certa impregnação de agentes e sistemas reprodutores de estruturas que mantêm posições e condutas nas relações sociais. (BOURDIEU, 2014)

A atribuição de caráter, predominantemente, biológico e tecnicista à Nutrição impulsionou uma reflexão em torno da questão e, desse modo, a

1 O texto deriva do projeto de extensão “Direito humano à alimentação adequada para populações invisibilizadas: uma realidade dos gramachinhos” aprovado e financiado pelo edital PROFAEX/UFRJ 2018 e 2019 e aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa sob o número CAAE 87156418.1.0000.5257.

comida e temas que circundam sua história, cultura, modos de produção, cenários políticos e sociais têm sido fundamentais na construção do conceito Alimentação (SILVA et al., 2010), sinalizando que as múltiplas interações dessas vertentes manifestam uma natureza holística do campo.

Não obstante, a Educação revela em si um sistema de ensino há muito perscrutado por autores das ciências humanas e sociais, os quais abordam, na relação educador-educando, elementos de dominação, imposição e colocam o alcance de um saber sob condições unidirecionais, inculcando ações pedagógicas com pouco ou nenhum espaço para reflexões. (BOURDIEU, 2014; FOUCAULT, 2013; FREIRE, 1994, 1999, 2011, 2014)

Nesse sentido, o aprendizado precisa ser experienciado de maneira que perpassa a experimentação pessoal, pois como posto por D'Ambrosio (2005), na prática os conhecimentos se consolidam e ganham sentido, gerando novos conhecimentos. E em vista deste contexto buscamos modos interativos e na contramão da educação tradicional, utilizando a educação alimentar como processo de incorporação de nova alimentação saudável construída na cultura local a partir de conteúdos de disciplinas convencionais do ensino básico. Essa experiência foi desenvolvida em processo contínuo de atividades de extensão universitária no curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Escolhemos um caminho que busca distanciar-se de um processo educativo tradicional, que tem como prática a transferência de conhecimento de um sujeito a outro, de modo unilateral e passivo, havendo nesse modelo uma proposta de educação bancária, que se opõe à curiosidade epistemológica, como dito por Freire (2011), sem a qual não se alcança o conhecimento ampliado do objeto. Esse *modus operandi* do processo educativo, em que um personagem detentor transfere conteúdo para um executor, remete a um aspecto próprio da cultura contemporânea que Foucault (2013) chama de “corpos dóceis”. Em busca de uma prática disciplinar e, a partir dos corpos que ela controla, se organiza táticas, codifica-se as atividades e forma-se as aptidões e, assim “o treinamento dos escolares pode ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais”. (FOUCAULT, 2013, p. 160)

Nessa perspectiva, acreditamos em ações que estimulem uma formação de indivíduos críticos (FREIRE, 2011), a partir de experiências na educação alimentar em consonância com o Direito Humano à Alimentação Adequada

(DHAA) em um território de extrema pobreza, antigo aterro sanitário em Jardim Gramacho, Duque de Caxias-Rio de Janeiro (RJ), em que desenvolvemos a extensão universitária. Para tanto, é mister a compreensão do cotidiano de crianças e adolescentes que vivem nesse local e é nesse sentido, portanto, que a importância da palavra e do diálogo pode ser compreendida.

Quando tentamos um adestramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (FREIRE, 1994, p. 44)

Numa posição de educador, a busca desses elementos requer considerar nossos próprios pré-conceitos dessas vivências, nos conduzindo a refletir sobre práticas adotadas no processo educativo, conforme colocado por Caregnato e Pinho (2013, p. 190):

[...] não somos neutros, somos seres sociais portadores de visões de mundo e de perspectivas de interpretações parciais, mesmo sendo altamente competentes em nossos conhecimentos e práticas educacionais. Temos preconceitos e práticas discriminatórias que só podem ser compreendidas e repensadas dentro de nossas trajetórias de historicidades individual e social. Tratar de nossas histórias, na perspectiva da diversidade cultural, é também enfrentar nossas limitações.

A partir de então, no contexto deste trabalho, o debate acerca da alimentação ganha centralidade nas abordagens educativas, de modo a envolver (e não desenvolver) crianças e adolescentes, enquanto sujeitos sociais que têm um lugar de fala e de escuta para além da comida. É nesse sentido que um caminho se abre para partilharmos nossas práticas e percepções na interface dos campos da Alimentação e Educação.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo refletir, criticamente, sobre as vivências nas relações entre sujeitos, compreendendo que em meio às atividades, narrativas do público infanto-juvenil carregam percepções, falas, expectativas e histórias de vida. (BAMBERG; GEORGAKOPOLOU, 2008; BASTOS; BIAR, 2015; BECKER, 1994; LABOV, 1972; LINDE, 1993;

RIESSMAN, 1993) Para tanto, descrevemos e analisamos situações que envolvem o pensar desde o território às práticas pedagógicas.

DO TERRITÓRIO ÀS EXPERIÊNCIAS

As experiências selecionadas para esse texto emergem das atividades do projeto de extensão “Direito humano à alimentação adequada para populações invisibilizadas: uma realidade dos gramachinhos”. A atuação do grupo, em Jardim Gramacho, é viabilizada pela parceria firmada, desde abril de 2018, com a Associação Projeto Gramachinhos, que propõe ações destinadas às famílias daquele lugar, com ênfase no público infantojuvenil. As atividades, em sua maioria, ocorrem em Jardim Gramacho, na sede da Associação, mas há também a execução de algumas delas nas dependências da UFRJ, campus fundão, como nas Oficinas Culinárias desenvolvidas no laboratório culinário do Restaurante Universitário Central. Os encontros, que acontecem frequentemente ao longo do ano, são previamente marcados e estruturados pelo grupo de extensionistas, e o público alvo são as crianças e adolescentes que frequentam as atividades de reforço escolar da Associação.

Jardim Gramacho, pertencente ao 1º distrito do município de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, é um território marcado por abrigar um aterro sanitário desativado em 2012, cujas características provocam uma reflexão sobre a vida naquele lugar, mediante à falta de infraestrutura urbana e à existência de grandes bolsões de pobreza (INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS, 2005), resultado de uma história progressa e, ainda vivenciada, de processos de distinção social. Nesse cenário, as atividades do projeto de extensão ocorrem pela articulação de conteúdo de disciplinas convencionais do ensino básico com a educação alimentar na busca de ações que possam despertar interesse do público alvo, por meio de estratégias que valorizem a emancipação de sujeitos sociais (FREIRE, 2011) e, portanto, fomentam possíveis caminhos para alcançar o DHAA.

Assim, selecionamos experiências de educação alimentar vivenciadas na conjuntura do projeto de extensão e pesquisa, que constituíram o *corpus* de análise, para a chamada da Coletânea sob o título *Corpos*, identidades dissonantes e subjetividades em cenas de comensalidade e, a partir das mesmas, procuramos refletir, criticamente, sobre propostas de Educação Alimentar

e Nutricional (EAN) em um contexto de extrema pobreza, uma vez que os guias de alimentação saudável e adequada não contemplam territórios com tal característica. Mediante a isso, o estudo busca problematizar questões relacionadas aos limites extremos e o que se preconiza em estratégias globais de alimentação saudável. Diante desse cenário, a pergunta norteadora é “Como podemos compreender as condições de saúde na prática quando não se compreende os anseios e sentidos da vida cotidiana de crianças e adolescentes de Jardim Gramacho?”.

Deste modo, adotamos um processo semelhante ao sugerido por Becker (1994), que reconhece as histórias de vida dos sujeitos como uma mensagem viva e rica em sentidos e significados. E, consideramos ainda, as narrativas como um discurso construído em diferentes contextos na ação de se contar histórias, vistas como funções complexas e comuns à experiência cotidiana, buscando compreender subjetividades. (BASTOS; BIAR, 2015) Esses autores revelam uma perspectiva de que as histórias de vida e experiências acumuladas articulam uma sociabilização entre sujeitos.

Nesse sentido, no presente trabalho, e sob a perspectiva do educador, ora ocupado pelas pesquisadoras, é que as vivências são contadas, à luz de uma reflexão crítica que produzimos nestas atividades extra escolares, que embora com componentes curriculares da Educação Básica, envolvem também uma troca de significados em torno da alimentação, uma reflexão que pode seguir uma visão ampliada sobre ensino aprendizagem, fora dos muros da universidade, nos termos de Paulo Freire (2011, p. 25) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

No relato das experiências, os nomes dos sujeitos serão substituídos pelas palavras “criança” ou “adolescente”, em alguns casos seguida de um numeral, a fim de atender critérios éticos da pesquisa.

UM OLHAR APROFUNDADO EM NOSSAS VIVÊNCIAS

Pautadas em nossas vivências com o público, resgatamos narrativas no âmbito de algumas atividades educativas, apresentadas a seguir. Para tanto, buscamos dar espaço para fala do público, bem como apreender as reações e expressões, as quais instrumentalizam nossa reflexão.

Organizamos as experiências em cinco partes: percepções e palavras que alimentam; a cozinha como um ambiente para diminuir obstáculos; a naturalização de uma violência; que direitos eu tenho: um convite à reflexão e a mudança possível permeada na prática. No primeiro, expomos o contato inicial do grupo com o local bem como uma das primeiras atividades realizadas na sede, a qual articula um conteúdo específico da disciplina de português e alimentação, com foco no respeito à linguagem do educando. No segundo, apresentamos duas dentre as quatro experiências de oficinas culinárias já realizadas, a primeira abarcando questões matemáticas e a segunda com ênfase nos sentidos percebidos a partir do sensorial e, em ambas, ressaltamos dificuldades e superações percebidas nas atividades. Já no relato intitulado como “A naturalização da violência”, partimos de um fato cotidiano para realçar tanto um problema quanto a busca de suas alternativas. Com o objetivo de explorar mais questões e reflexões sobre os direitos acessados por nosso público, selecionamos o relato “Que direitos eu tenho: um convite à reflexão”. E por último, em “A mudança possível permeada na prática”, relatamos o impacto que a prática pode ter em nossas ações, quando nos permitimos vivenciá-las de maneira crítica.

PERCEPÇÕES E PALAVRAS QUE ALIMENTAM

Nossa aproximação com o campo ocorreu, num primeiro momento, pela visita à região, incluindo casas, ruas e comércio, com o auxílio de um dos coordenadores da Associação. Ao retornarmos para os arredores da sede, uma das crianças, moradora do local, percebendo a presença do coordenador, questionou se haveria alguma atividade no dia e, após respondermos positivamente, confirmamos que o horário seria às duas horas da tarde, entendendo que esta informação iria viabilizar sua participação. Logo, a criança ao perguntar: “mas que horas são duas horas?”, revelou que compartilhar informações, do modo como fazemos cotidianamente dentro dos muros da universidade, não seria simples.

Percebemos o desafio demonstrado pela criança de situar-se com base nas unidades de medida de tempo, com isso, apesar de não podermos afirmar a existência de uma ansia em aprender as horas, compreendê-la o ajudaria a marcar o tempo. Nesse sentido, ao assumirmos um compromisso que possui data e horário, refletimos o quanto essa informação precisa fazer sentido

para ela. Isso vai ao encontro do que Freire (1994, 2011) diz sobre partirmos de um acontecimento para pensar sobre temáticas a serem trabalhadas, mediante o diálogo entre educadores e educandos, não impondo a nossa visão de mundo numa transferência de conhecimento, mas sim alinhando-nos às questões que emanam na(da) coletividade.

Ainda em um momento de reconhecimento de práticas sociais presentes no grupo, observamos que as aulas de reforço escolar oferecidas pela Associação apresentavam um caráter expositivo, com pouca interação dialógica. E, nesse cenário, as carteiras escolares seguiam uma disposição enfileirada e as estratégias pedagógicas adotadas, tais como ditado e resolução de operações matemáticas no quadro branco, revelaram certa tendência para a prática de uma abordagem tradicional de ensino. Assim, em nossas ações optamos, de modo estratégico, por atividades coletivas, buscando o envolvimento do público no processo educativo e, apesar de imersos em um espaço de apoio escolar, com práticas sociais semelhantes à de uma escola, visamos trocar informações interdisciplinares associadas, de algum modo, ao comer.

Exemplo dessas atividades foi a ação pedagógica, contemplando a língua portuguesa, sendo realizada uma abordagem de construção de palavras, a partir de uma estruturação silábica. Para tanto, elaboramos uma atividade interativa, utilizando pequenos recortes de papéis coloridos com sílabas distintas e, por meio de uma atuação em grupos, o público foi incentivado a formar vocábulos referentes ao contexto culinário. Diante da participação, percebemos dúvidas sobre a grafia das palavras e, além disso, observamos que, apesar de termos planejado, nomes relativos ao contexto da alimentação, outros substantivos por eles construídos como “sacolher”, “baço” e “asa” foram concebidos pelos sujeitos, possibilitando o exercício da criatividade.

A atividade realizada permite um pensar sobre as diversas possibilidades de criação e visões de mundo, conforme apontado por Freire (1999), o que nos leva a considerar que existem diferenças entre os educandos, ainda que numa mesma condição social, desviando nosso olhar para além de um erro ortográfico. Quando visto sob a ótica da educação bancária (FREIRE, 1994), o erro, ao fugir da correspondência esperada pelo educador, tende a ser discriminado, uma vez que essa estrutura de ensino está centrada na resposta. Seguindo, no entanto, a proposta de pluralizar a leitura de mundo, ao nos depararmos com um erro a reação deve se basear no respeito

à linguagem e à cultura daquele que o cometeu. Há de ser ressaltado, no entanto, que esse respeito não reside em tomar o erro como sendo certo, mas está em compreendê-lo como uma etapa que se constitui importante na busca pelo acerto. (FREIRE, 2014) A partir do entendimento de que esse erro, ao ser trabalhado, pode gerar uma curiosidade no educando, ainda que ingênua, o mesmo pode abrir caminho para a curiosidade epistemológica, defendida por Freire (2011), colocando o conhecimento empírico como uma força motriz na transformação de “sacolher” em “sacolê”. O que poderia ser interpretado como resultado negativo no contexto da língua portuguesa, julgamos ser proveitoso diante da percepção de Freire (2011), no que diz respeito ao fazer do educando, colocando o educador numa posição mais de facilitador do que de autoridade pedagógica.

A COZINHA COMO UM AMBIENTE PARA DIMINUIR OBSTÁCULOS

A culinária pode ser considerada uma estratégia que já foi legitimada pelo Guia alimentar para população brasileira do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) em prol de uma alimentação saudável, como uma possibilidade de articular distintos saberes globais com o universo de significação da cultura local, entrelaçando dimensões sensoriais, cognitivas e simbólicas, apresentando-se como uma ferramenta de interação dialógica. (DIEZ-GARCIA; CASTRO, 2011; MENEZES; MALDONADO, 2015) Nesse sentido, as oficinas culinárias foram, estrategicamente, um meio de suscitar tais dimensões em nossas práticas nesse estudo.

Nossa oficina foi realizada no laboratório culinário do Restaurante Universitário Central da UFRJ e contou com uma parte do público participante do Projeto Gramachinhos, que foi até a Universidade com ônibus fretado pela mesma. Toda a prática foi desenvolvida sob o tema cozinhar e calcular, valorizando a matemática no cotidiano de uma cozinha e, assim, buscando estimular este conhecimento no contexto da culinária, a partir das etapas de preparo e degustação, com suas respectivas experiências sensoriais. Durante a atividade, havia uma orientação pedagógica com exercícios matemáticos para cada grupo de crianças, cada qual responsável por receitas específicas. Assim, durante a produção, elas poderiam, por meio do contato com a balança, pesar, quantificar e anotar o rendimento total e a

porção das preparações, aplicando, para isso, operações básicas da matemática. No entanto, observamos certa complexidade para a maioria dos participantes, uma vez que, para muitos, estas atividades matemáticas podem ser percebidas com certa dificuldade de apreensão. Apesar dos obstáculos no desenvolvimento da atividade, ao final, notamos por meio de relatos e abraços, que houve satisfação, entusiasmo e envolvimento.

Tal como Freire (2011) defende, é necessário um estímulo à participação, à curiosidade e ao fazer. Dentro desse contexto, percebemos que, em contraponto, nossas atividades foram impulsionadas em um ambiente novo para o grupo de crianças, de forma conjunta, utilizando a culinária como estratégia que possibilita novos fazeres. Dessa maneira, ainda que tenham dificuldades com o conteúdo de determinada disciplina, a estratégia proposta é uma forma de diminuir os obstáculos encontrados na assimilação desta, viabilizando uma educação alimentar através de atividades interdisciplinares. Nessa experiência pudemos ver a complexidade de ser um educador do diálogo e da relação de companheirismo com os educandos numa estrutura de poder presente em um restaurante universitário.

Em outra oficina culinária, cujo nome foi “Explorando os sentidos”, também realizada no laboratório culinário do restaurante no âmbito da UFRJ, e que fora elaborada por conta do interesse demonstrado pelo público nessa estratégia, optamos por trabalhar com os sentidos, propondo despertar a curiosidade através do preparo de receitas selecionadas a partir de seus atributos sensoriais, sendo elas: bolo de espinafre, panqueca de beterraba, biscoito de morango, nhoque de cenoura e sorbet de manga.

Assim, ao cogitarmos preparar um bolo de espinafre, almejando o interesse das crianças, acabamos por criar uma situação-problema: a tentativa de convencê-las a experimentar. Mesmo diante da rejeição durante o preparo, a proposta em degustar o bolo foi aceita e, ao comentarem sobre suas impressões verbalizaram gostar da preparação. Apesar daqueles que realmente não gostaram, pode-se dizer que o resultado dessa estratégia foi satisfatório, pois diversas crianças que inicialmente reclamaram dos ingredientes envolvidos nas preparações, não só do espinafre, mas também da beterraba, por exemplo, alegando que “não gostavam” ou que “isso não iriam comer”, ao final da preparação, ao experimentarem, aprovaram e repetiram, afirmando que haviam mudado sua percepção. Foi possível ouvir diversos comentários como “*o lá de casa não é gostoso assim não*”, que ao serem

proferidos despertavam risadas e outros comentários como “*tia, repete isso sempre*” (referindo-se ao bolo). Desse modo, acreditamos que a atividade foi capaz de suscitar conhecimentos e vivências que perpassam por uma educação alimentar e nutricional que valoriza a degustação de comidas, promove comensalidade e troca de experiências por meio de estratégias de sensibilização, e que conduz para além de uma abordagem conteudista e estritamente curricular, entendendo que “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. (FOUCAULT, 2013, p. 164)

Do modo como se conduziu tal prática abarcou a ideia de que a degustação e a experimentação viabilizam, ao sujeito que degusta e experimenta, a oportunidade de considerar, aquilo a que degusta e experimenta, algo adequado ou não, dentro de suas individualidades, fugindo, assim, de uma concepção tecnicista de adestramento. Percebemos que o consentimento, a espontaneidade e a criatividade são elementos constituintes da prática executada, o que corrobora para o entendimento de que é possível escapar de um autoritarismo categórico quando se fala de uma nova alimentação. Partindo, então, desse olhar que fomenta o processo de apropriação, percebemos o quanto os educadores e educandos vão se (re)construindo na prática. Enquanto ocupamos o lugar de apresentar e propor preparações de formas e gostos diferentes dos habituais e eles aceitam prová-lo ou não, o que, em um primeiro momento, não os é atrativo, é notório que ambos os sujeitos desse processo podem ocupar um lugar de protagonista. No momento em que trazemos à discussão, o provar novas preparações e eles se expressam de forma crítica aos sabores e às apresentações, procuramos estimular a fala e a reflexão, colocada como narrativa ou simplesmente transferida sensorialmente na degustação.

A NATURALIZAÇÃO DE UMA VIOLÊNCIA

Em uma das visitas à sede do Projeto Gramachinhos, após a realização de todas as atividades propostas para o dia, uma menina de oito anos perguntou se poderia utilizar o material (papel e lápis) para desenhar. No meio de outros desenhos e rabiscos, identificamos que um deles se tratava da representação de uma arma. O que para nós motivou um olhar mais atencioso, e

gerou reflexões, não pareceu ser incomum para a autora do desenho nem para as outras crianças que a observavam desenhar, pois aquele não passava de um desenho como qualquer outro.

De acordo com o artigo 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: “As revistas e publicações destinadas ao público infante juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família”. (BRASIL, 1990, p. 21) Ao considerarmos este dispositivo legal, entendemos que embora essa criança esteja protegida por lei, pode haver uma exposição ao referido objeto e, possivelmente, de maneira intensa, pois o desenho demonstra a possibilidade da arma pertencer ao seu contexto social, o que nos faz refletir sobre a naturalização do uso de armas de fogo naquele território.

A experiência aqui colocada desempenhou papel importante na compreensão do contexto social desta localidade de Jardim Gramacho, pois ainda que seja visto como problemático, não deve ser visto como inexorável em sua totalidade. Ao encararmos tal realidade, entendemos que o fim de nossas ações não deve culminar em prescrições, isoladamente, ou mesmo se encerrar em uma análise crítica sobre o processo de educação nesta vivência, mas devem abrir caminhos para as possibilidades de educação alimentar. Essas possibilidades, no entanto, ainda que sejam pensadas abarcando a análise feita, vão para além dela, de modo tal que as diferenças culturais participem de um diálogo e de uma troca simbólica com protagonismo tanto do educador quanto do educando. Nesse sentido, abrimos espaço para a reflexão sobre o aceitar e entender as diferentes realidades dos sujeitos, sendo importante considerá-las ao longo de todo o processo, a fim de que se estabeleça uma criticidade própria (FREIRE, 2011), tornando possível uma construção coletiva na defesa do DHAA em seus mais variados contextos.

QUE DIREITOS EU TENHO: UM CONVITE À REFLEXÃO

A atividade intitulada como “Que direitos eu tenho?” ocorreu em um de nossos habituais encontros, na sede do Projeto Gramachinhos, e foi estruturada com o objetivo de ampliar a reflexão do público infantojuvenil sobre seus direitos. Nela, conversamos com o nosso público sobre o seu cotidiano

para gerar reflexão sobre os direitos que lhes são concernentes, ressaltando, nesse contexto, a alimentação adequada, compreendendo, no entanto, a importância de realizar uma abordagem que inclua os Direitos Humanos como um todo, indo além do DHAA. Sendo essa uma das atividades realizadas pelo projeto de extensão, sua dinâmica foi pensada para melhor atendê-la, de maneira mais específica. Para isso, em nosso planejamento, optamos por trabalhar com os participantes com idade superior a 12 anos, pensando em uma maior fluidez na linguagem sobre tema. Entretanto, no dia da execução, algumas crianças foram incluídas na atividade mediante o fato de considerarmos dispendioso não abarcar todos aqueles que haviam se direcionado à sede do projeto, em Jardim Gramacho, com a finalidade de serem incluídos. Assim, optamos por dividir as crianças em três grupos, de acordo com suas idades.

A conversa com o grupo das crianças de menor idade, apesar de ser difícil em decorrência de uma inquietação própria da idade, gerou resultados propícios a algumas reflexões. Em meio a sucessivas tentativas de conquistar a atenção dessas crianças, tentamos abordar as perguntas norteadoras elaboradas em nosso roteiro as quais perpassavam pela educação, saúde, lazer, moradia e alimentação, no entanto, o que identificamos pareciam ser percepções pessimistas vindas delas mesmo. Quando questionadas sobre alguns dos vários direitos constitutivos, a maioria das respostas dadas pelas crianças revelava a ausência deles em sua vida cotidiana.

Perguntamos se elas estudavam, mas duas das respostas dadas indicaram uma defasagem no acesso ao direito à educação, visto que uma das crianças contou que seu irmão estava sem vaga, enquanto outra respondeu dizendo: *“aqui eu estudo (referindo-se ao espaço da Associação)”*.

Na tentativa de abordar o direito à saúde, as questionamos também sobre a última vez que haviam ido ao médico, e a resposta, embora com um viés cômico, evidencia a adversidade presente na vida daqueles indivíduos: *“eu não fui nenhuma, só quando eu saí da minha mãe”*.

Em relação à moradia, além de perguntarmos onde as crianças moravam, perguntamos também sobre com quem elas moravam. A minoria das crianças morava em casas com até quatro moradores, pois a maior parte delas tinha muitos irmãos(ãs), como se percebe na fala de duas meninas: *“moro com meu padrasto, minha mãe e meus oito irmãos”*; *“moro com a minha irmã e nove irmãos”*.

Quando perguntadas sobre a rotina, algumas das crianças relataram que, além de arrumar a casa, em algum momento do dia cuidavam de algum irmão(ã) mais novo(a). O que não levaria à nenhuma implicação, torna-se motivo de questionamento ao alinharmos tais relatos com a idade de quem os relata. Sendo a média de idade dessas crianças igual a oito anos, abre-se um novo espaço para reflexão acerca dos direitos que deveriam ser-lhes assegurados, vide o art. 3º do Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, ao elencar os menores de 16 anos como sendo absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil. Outrossim, há de se considerar o artigo 133 do Código Penal, Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, que, inclusive, prevê detenção para os casos de abandono de incapaz. Nota-se, portanto, uma realidade em que aquele considerado incapaz de permanecer em casa sozinho por longos períodos, além de permanecer, o cumpre com a incumbência de cuidar de outro menor.

Em um dos momentos em que a conversa havia desviado de seu foco principal, muito por conta da dispersão própria de crianças, tentamos retomar dizendo: “*Vamos lá, outra coisa...*”, mas houve uma interrupção por um comentário bastante significativo: “*Lá vai ela falar da comida da escola...*”. Aproveitando a oportunidade, questionamos se ela gostaria de falar sobre isso, e então a menina continuou: “*É que no outro dia não teve comida lá na escola. Ai eles deram pizza pra gente!*”. Perguntamos se ela havia gostado dessa troca, pois ao relatar aparentava dizer isso com insatisfação. No entanto, a resposta revela uma noção de que embora entenda que o correto seria a oferta do almoço, a oferta de pizza foi bem aceita, pois com repentino entusiasmo respondeu que sim, pois havia comido três pedaços.

Em relação ao grupo composto pelos adolescentes, durante a conversa surgiu o assunto de mídia social, uma vez que a internet e os aplicativos estão cada vez mais presentes na rotina desses jovens. (SPIZZIRRI et al., 2012) Tal como essas redes sociais solicitam de seus usuários uma apresentação de si mesmos, foi solicitado que os adolescentes se apresentassem, como se estivessem fazendo para tal fim. A pergunta disparadora foi para que eles falassem alguma coisa sobre si, dando liberdade para que falassem o que quisessem e achassem relevante, e assim sucedeu o diálogo:

Adolescente 1: ‘*Tenho 16 anos, gosto de desenhar, não gosto de praia porque acho suja, mas gosto de cachoeira. Moro em Jardim Gramacho...*’

Adolescente 2: *'Precisa falar que mora em Jardim Gramacho?'*, indagou o menino com ar risonho

Adolescente 1: *'Preciso! É um perfil'*.

Adolescente 2: *'Eu colocaria Caxias, que é melhor'*.

Nutricionista: *'Por que Caxias é melhor?'*

Adolescente 2: *'Caxias é melhor, não tem poeira...'*

Nesse instante, o adolescente 1 foi indagado se continuaria colocando que morava em Gramacho, e ele mesmo confirmou que sim, no entanto, prosseguiu com uma ressalva *"Isso! Quer dizer, Gramacho não, Jardim Gramacho! De jardim não tem nada, mas é Jardim Gramacho. Duque de Caxias é a prefeitura e a prefeitura não presta, então... Eu prefiro Jardim Gramacho!"*. E, então, foi perguntada a diferença entre Gramacho e Jardim Gramacho, o que incentivou a participação de um terceiro adolescente: *"Eles vêm lá de Gramacho estudar aqui na nossa escola, que é melhor"*. No momento de apresentação da quarta adolescente, na etapa de falar sobre o lugar onde mora, a mesma, rindo, afirmou morar em Caxias.

Esse momento leva à reflexão sobre as questões do território e da significação do lugar para cada sujeito, e de como esses sujeitos possuem diferentes formas de fazer o mesmo território ser visto. Enquanto um reforça e exalta algumas questões desse lugar, onde Jardim Gramacho o representa e Caxias não, o outro prefere omitir e deixar vago o lugar que possa morar, pois se o especificar ficará claro as características vistas por ele como negativas da onde mora, enquanto Caxias ficaria amplo a ponto do imaginário do outro não conseguir definir as características do lugar. Assim, conseguimos perceber os diferentes significados dados a uma única palavra e, neste caso, também ao território. (SANTOS, 2007; FREIRE, 1994)

Na continuidade dessa ação, mas ainda abordando o tema de redes sociais, a resposta dada pelo participante direcionou o foco para a questão visual, das fotos que são inseridas nesse ambiente virtual. Nesse momento outro adolescente, que até então não havia participado da discussão, comentou que apenas tirava foto em casa, que era muito difícil tirar na rua, pois apesar de já ter 17 anos, ele não saía muito porque não tinha dinheiro. Disse também que se tivesse, viajaria para uns lugares diferentes, não ia ficar só em Jardim Gramacho e Caxias.

Quando perguntamos para qual lugar gostaria de ir, relatou que seu desejo era ir para o Centro do Rio de Janeiro, visitar *"uma biblioteca enorme*

que tem lá” e que depois de visitar outros lugares no Rio de Janeiro, seu desejo era ir “*para lugares fora*”.

E com essa fala percebemos o quanto alguns se sentem presos no seu território, prisão essa que mesmo sem grades os fazem sentir-se limitados, tornando a liberdade de escolha algo ainda utópico. Além disso, não passou despercebido os diferentes significados que o verbo viajar pode assumir, pois no momento que ouvimos, associamos o viajar com lugares mais longínquos, de modo que todo um contexto possa ser evidenciado através da simples escolha de uma palavra. Isso demonstra a importância do ouvir e de conhecer a realidade e as vivências daqueles que nos propomos a dialogar, de maneira que sem isso não alcançaremos êxito na partilha das experiências. Dessa maneira, talvez pela dificuldade de sair desse lugar, o centro do Rio e outros lugares no próprio estado do RJ se tornem tão distantes quanto aqueles aos quais imaginamos, evidenciando que o uso da palavra viajar se alinha ao sentido e significado que cada um lhe atribui.

A MUDANÇA POSSÍVEL PERMEADA NA PRÁTICA

No início de uma das atividades, cuja dinâmica foi organizada para que os participantes fossem divididos em grupos, uma das crianças, com cerca de oito anos, apesar de chegar atrasada e, por isso, ser colocada em um grupo previamente formado, reivindicou seu lugar. Chegou até nós e solicitou que fosse mudada de lugar, pois não gostaria de permanecer onde fora alocada. Nesse momento, de maneira cuidadosa, explicamos que não poderia mudar, pois havia chegado atrasada e os grupos já tinham sido definidos, ao passo que também propomos que ela chegasse mais cedo nas próximas semanas, de forma a estar presente no início das atividades. Em resposta, a criança fala o motivo do atraso: “*estava cuidando do meu irmão, ele é doente*”, não como uma justificativa, mas relatando sua rotina.

Esse momento nos levou à reflexão sobre nossa prática, de modo, a perceber a necessidade do cuidado com as nossas atitudes, a importância da escuta e a real compreensão das rotinas e vivências do outro. Essas reflexões permeiam nossa prática e nos fazem constantemente avaliar nossa postura, adquirindo um cuidado maior. Assim, caminhamos para a permanente construção de uma perspectiva educadora por meio da reflexão crítica sobre a prática, pois é por meio da análise da experiência obtida com a prática

realizada que se reúnem ferramentas que permitirão sua melhoria para a(na) próxima prática do que convencionamos denominar ação de educação alimentar e nutricional.

Nossas ações também reafirmam o reprodutivismo de que fala Bourdieu, pois a estrutura social com produção de pobreza e de abandono da população que mais necessita de alimentação saudável, está imbricada nas ações no campo de Alimentação e Nutrição. No entanto, embora haja um padrão difícil de mudar, há também uma necessidade de atuar criticamente no local, desenvolvendo estratégias criativas para o cotidiano. Estratégias pautadas na percepção do que somos e das razões que nos tornam agentes desse processo contínuo de construção social de nossos modos de comer, ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva crítica sobre as ações de educação alimentar e nutricional realizadas em ambientes de extrema pobreza nos questionamos sobre o potencial dessas práticas. Defendemos nessa discussão a função militante das políticas públicas globais dos Direitos Humanos e da Alimentação Saudável como um resgate de princípios humanos e de uma vida saudável em comum, mas que demanda uma adaptação na prática. A prática representa o espaço social das mediações de afetos e negociações de saberes, atribuir sentidos é uma capacidade e uma necessidade do homem que faz parte do universo simbólico e das relações sociais construídas nas práticas. Assim situamos nossa questão, “Como podemos compreender as condições de saúde na prática quando não se compreende os anseios e sentidos da vida cotidiana de crianças e adolescentes de Jardim Gramacho?”

Modelos prescritivos, construídos de modo unilateral hegemônico, produzem violência simbólica e reafirmam “podres poderes” que se renovam e multiplicam em novos arranjos estruturados e estruturantes nas relações sociais e, portanto, de alimentação por desdobramento. O ir e vir ao campo, por meio da extensão, permite um repensar contínuo sobre as relações sociais extramuros da universidade permitindo um aprofundamento teórico na pesquisa científica do campo da Alimentação e Nutrição numa abordagem das ciências humanas.

As possibilidades de transformar um ambiente de extrema pobreza, como o de Jardim Gramacho, demanda a construção de novos sentidos e significados,

calcados nas ações concretas dos praticantes. Alimentação saudável como estratégia global é uma dimensão de macrocosmo, um motor militante para promover negociações na cultura local. A resposta para nossa pergunta esteve na dimensão do microcosmo, no contexto social de cada prática, em cada momento, onde as ações educativas em alimentação puderam operar como “respiradouros” numa realidade sufocante de desigualdades.

REFERÊNCIAS

- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk*, Berlin, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2008.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015. Número Especial. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>. Acesso em: 9 out 2019.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei nº 2.848, de 7 de Dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em 11 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.
- CAREGNATO, C. E.; PINHO, P. M. Observar e promover a diversidade a partir da escola. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.). *Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na Educação*. Erechim: Gráfica e Editora Ideal, 2013, v. 1, p. 189-202.
- D’AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- DIEZ-GARCIA, R.W.; CASTRO, I. R. R. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da alimentação e nutrição. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 91-98, 2011.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. *Diagnóstico Social*. Duque de Caxias, 2005.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-392.
- LINDE, C. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.
- MENEZES, M. F. G.; MALDONADO, L. A. Do nutricionismo à comida: a culinária como estratégia metodológica de educação alimentar e nutricional. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 82-90, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rhupe.2015.19950>. Acesso em: 10 out 2019.
- PAIVA, J. B.; MAGALHÃES, L. M.; SANTOS, S. M. C. et al. A confluência entre o “adequado” e o “saudável”: análise da instituição da noção de alimentação adequada e saudável nas políticas públicas do Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 8, p. 1-12, 2018.
- PINTO, V. L. X.; ARAÚJO, M. F.; SOUZA, A. C. F. Comer, pensar e sentir: uma experiência de educação alimentar e nutricional na educação infantil. In: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. V.; RAMOS, L. B. et al. *Narrativas sobre cuidado alimentar e o comer na escola*. Salvador: Edufba, 2016. p. 69-88.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage, 1993.
- SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, 2005.
- SANTOS, M. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, J. K.; PRADO, S. D.; CARVALHO, M. C. V. S. *et al.* Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. *Physis: revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 413-442, 2010.

SOUZA, E. C.; LIMA, A. N.; ALMEIDA, M. N. Alimentação, aprendizagem e cultura escolar: com fome ninguém aprende. *In: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. V.; RAMOS, L. B. et al. Narrativas sobre cuidado alimentar e o comer na escola*. Salvador: Edufba, 2016. p. 139-152.

SPIZZIRRI, R. C. P.; WAGNER, A.; MOSMANN, C. P. *et al.* Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. *Psicologia Argumento*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 69, p. 327-335, 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd1=5979&dd99=view>>. Acesso em: 10 out 2019.