

“Olha! Essa daqui parece uma montanha com um pouquinho de mar” - Dimensões sociais da alimentação: um olhar por dentro da infância

“Look! This one looks like a mountain with a little bit of sea” - Social dimensions of food: a look inside childhood

Juliana Lessa

Resumo

O presente trabalho resulta de uma pesquisa em nível de doutorado que investigou os momentos de alimentação na rotina da educação infantil e buscou compreender os modos como as crianças se apropriam desse espaço-tempo, direcionando o olhar às suas ações, mediadas pelas práticas do comer. As análises partem dos dados gerados em pesquisa de campo, realizada no espaço do refeitório de uma unidade pública de educação infantil, localizada na cidade de Florianópolis, SC, Brasil. A observação participante e a descrição densa das relações investigadas, procedimentos metodológicos da etnografia, consistiram nos principais instrumentos para a geração de dados da pesquisa. *Praticar a escutatória* dos sentidos que circulam entre as crianças quando estão à mesa evidencia a importância que tem para elas o contexto social e afetivo das práticas do comer. Os dados da pesquisa são discutidos em dois momentos: primeiro, aborda os desafios éticos-metodológicos de se fazer uma pesquisa com crianças e, em um segundo momento, apresentam-se alguns episódios da pesquisa de campo, analisando-os como indicativos que informam a educação infantil sobre os aspectos interativos e simbólico-afetivos que incidem sobre as práticas do comer das crianças. E, de um modo geral, nos informam sobre como ocorre seu processo de humanização, como sujeito que se constitui na e pela cultura.

Página | 58

Palavras-chave: culturas da infância; educação infantil; refeitório; alimentação; práticas do comer.

Abstract

This work is the result of doctoral-level research that investigated feeding moments in the routine of early childhood education and sought to understand the ways in which children appropriate this space-time, directing a look at their actions, mediated by eating practices. The analyses are based on data generated in field research, carried out in the cafeteria of a public early childhood education unit, located in the city of Florianópolis, SC, Brazil. Participant observation and the detailed description of the relationships investigated, methodological procedures of ethnography, were the main instruments for generating research data. Practicing listening to the senses that circulate among children when they are at the table highlights the importance that the social and affective context of eating practices has for them. The research data are discussed in two parts: first, it addresses the ethical and methodological challenges of conducting research with children and, secondly, some episodes of the field research are presented, analysing them as indicators that inform early childhood education about the interactive and symbolic-affective aspects that affect children's eating practices. And, in general, they inform us about how their humanization process occurs, as a subject that is constituted in and by culture.

Keywords: early childhood education; canteen; food; eating practices; childhood cultures.

Este artigo está redigido em português do Brasil, mantendo-se a grafia original submetida pela autora.



Aprender (48) dezembro, 2024, pp. 58-70; e-ISSN: 2184-5255

Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0. Direitos de Autor (c) 2024 Juliana Lessa

1. Introdução

Este trabalho discute as análises resultantes de uma pesquisa em nível de Doutorado (Lessa, 2019), que investigou as relações das crianças nos momentos de alimentação na educação infantil. Nesses contextos, são realizadas diariamente quatro refeições: café da manhã, almoço, lanche e janta, de modo compartilhado com o coletivo de crianças de diferentes idades. A pesquisa buscou compreender os modos como elas se apropriam desse *espaçotempo*, que compõe as relações educativas e pedagógicas, direcionando o olhar ao seu agir e se relacionar, à sua *ação social* (Kramer, 2007; Ferreira, 2004; Alanen, 2001). Conforme Kramer (2007), na ação das crianças vai-se expressando uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos.

Essa busca pelo encontro com as crianças parte de um movimento de *virar pelo avesso* as infâncias (Ferreira, 2004; Kramer, 2007), ou seja, virar de “cima para baixo” o cotidiano pedagógico e o olhar, partindo do ponto de vista das crianças. Isso possibilita, conforme Ferreira (2004), compreender a emergência e afirmação de uma *ordem social* por elas *instituída*, que parte do reconhecimento das crianças como seres completos, que viram pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (Kramer, 2007). Por esse ângulo, a ênfase recai sobre os modos como as crianças se apropriam da cultura, à medida em que suas relações, partilhadas de significados, constroem mundos sociais e culturais que vão se sedimentando no tempo e em uma experiência coletiva (Ferreira, 2004).

Página | 59

Nesse caminho, a pesquisa foi em busca de compreender como os momentos da alimentação, muitas vezes, corridos, controlados, afastados do olhar pedagógico e com ênfase no aspecto nutricional são significados pelas crianças quando estão com seus pares à mesa, compartilhando a refeição cotidianamente. A pesquisa de campo foi realizada em uma unidade pública de Educação Infantil, que corresponde à primeira etapa da educação básica, localizada na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, Brasil. Os dados foram gerados com o auxílio de procedimentos etnográficos, como a observação participante, registro em diário de campo e descrição densa das relações investigadas, os quais serão detalhados mais adiante.

2. Praticar a escutatória e compreender o território usado

No contexto da educação infantil, virar o cotidiano ao avesso conduz a um modo de ver as crianças que pode nos ensinar não só a entendê-las, mas também revelar contradições e uma outra maneira de compreender a realidade (Kramer, 2007). Isso passa por aprender a ouvi-las, *praticar a escutatória*, como sugere Rubem Alves, posto que ‘não basta ter ouvidos para ouvir o que é dito’¹. Historicamente, as crianças foram situadas em um lugar de alguém ‘sem fala’ e a infância foi sendo construída socialmente no bojo de uma sociedade adultocêntrica. Entretanto, não se trata de ‘dar voz’ às crianças, porque elas sempre tiveram voz²; a voz que a criança não tem é a logocêntrica,

¹ A passagem trata-se de uma referência ao poema de Rubem Alves, *Escutatória* (Alves, s/a.).

² Conforme Echeverri (2024), o olhar eurocêntrico e adultocêntrico da infância reduziu a existência das crianças como alguém ‘sem voz’. Entretanto, como mostram os estudos da Antropologia da Criança, nós temos voz desde que nascemos. Segundo Cohn

da razão instrumental, essa que se funda da racionalidade exploradora da vida como fundamento único de sentido às coisas e aos seres. Somos nós que nem sempre ouvimos as crianças no sentido de uma escuta que considera seus modos de dizer, expressar, por meio de suas *cem linguagens* (Malaguzzi, 1999),

Assim, para captar as contribuições geracionais das crianças é preciso, como nos diz o poeta Rubem Alves (s/a.), “*praticar a escutatória*”, em que “*haja silêncio dentro da alma*”. É preciso nos despir de “*um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas*”. Para escutar, “*é preciso abrir vazios de silêncio... Expulsando todas as ideias estranhas*” (Alves, s/a.). Ideias que, ao serem construídas sob um olhar da falta, da *tábula rasa*, da ausência de fala, deixam de ver a inteireza das crianças, “a serem estudadas em seus próprios direitos e não apenas como recipientes dos ensinamentos dos adultos” (Hardman, 1973, p. 87). Como ressalta Agostinho (2018, p. 154), ao “*conhecer as crianças, informamos a Educação Infantil*” (grifos da autora).

Nessa direção, as relações sociais das crianças, mediadas pelas práticas compartilhadas do comer na educação infantil, configuram um contexto privilegiado para perceber as *territorialidades das infâncias* (Lopes & Vasconcellos, 2006). De acordo com Santos (1999, p. 8), “O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (grifos do autor). No caso da pesquisa, o *território usado* consistiu nos usos e significados partilhados entre as crianças no espaço-tempo do comer no refeitório. Esse contexto se configura como uma *territorialidade da infância*, na medida que, ao se apropriarem dele, as crianças também vão deixando marcas de seu pertencimento ao lugar e à cultura.

Página | 60

Outros contextos de relações distintas na educação infantil também foram investigados na perspectiva de conhecer como as crianças os vivenciam. Entre esses estudos, o da antropóloga Julie Delalande (2001) focou nas relações das crianças no parque, concebido como um espaço-tempo da rotina em que se produzem e circulam sentidos compartilhados entre elas. Também, a pesquisa de dissertação de Maurícia Bezerra (2013), que identifica os usos e os significados dados pelas crianças aos diferentes espaços da educação infantil, evidenciando o corredor como um *lugar das crianças*. Essas pesquisas mostram-nos, conforme Bezerra (2013), a importância de se considerar esses lugares, tomando-os como indicadores de qualidade.

3. Materiais e métodos: os desafios de se fazer uma pesquisa etnográfica com crianças

A pesquisa de campo foi realizada durante o ano letivo de 2016, em uma unidade pública³ de educação infantil, localizada na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina (Brasil), que atende crianças de 0 a 6 anos em tempo integral e oferece, no espaço do refeitório, quatro refeições diárias a um total de cerca de 195 crianças,

(2000), os Kayapó dizem que as crianças “tudo sabem por que tudo vêem”. Para os Guarani, “A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra” (Tassinari, 2007, p. 14). Nesse sentido, as crianças têm a voz da natureza, não a voz logocêntrica, da racionalidade instrumental.

³ Pertencente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), Santa Catarina, Brasil.

com idade entre 2 e 6 anos. Algumas vezes também foram observadas as relações do grupo de 15 bebês em torno dos momentos de alimentação, porém no espaço da sala.

Para gerar os dados da pesquisa foram utilizados procedimentos metodológicos da etnografia, como a observação participante e a participação observante, o registro em diário de campo, a permanência prolongada em campo e descrição densa de sentido das relações envolvendo os grupos de crianças. As descrições, interrogações e reflexões foram redigidas em um diário de campo, utilizado como uma das principais fontes de dados, juntamente com o banco audiovisual, construído mediante autorização formal⁴. Como referencial teórico-metodológico, este trabalho fundamenta-se nos Estudos da Infância que partem de uma perspectiva sociológica e antropológica.

No âmbito dos estudos que se voltam para a pesquisa *com* crianças, que as reconhecem e afirmam como sujeitos históricos, informantes de seus mundos de vida e partícipes da investigação, a etnografia tem se mostrado um interessante desenho teórico-metodológico. Pois permite jogar luz à ação social das crianças, na interseção com mundos sociais organizados e ordenados por adultos. Em pesquisa anterior (Lessa, 2011), já havíamos considerado esse desenho como um modo de geração de dados⁵ representativos da dinâmica das relações investigadas. Com a continuidade na tese, isso permitiu adensar as reflexões sobre o uso dos procedimentos etnográficos para acessar a trama de significados partilhados pelas crianças nas suas relações com os pares.

Dilemas e desafios éticos

Ao levar em consideração na investigação etnográfica o fato de que a pesquisadora faz parte da equação analítica (Graue & Walsh, 2003) disto decorrem as possibilidades e limites com o campo da pesquisa⁶. Muitos foram os dilemas e desafios éticos da investigação⁷, particularmente considerando uma pesquisa *com* crianças no espaço coletivo.

Entre o grupo de pessoas adultas que integraram a pesquisa, estão: familiares das crianças e profissionais da unidade educativa investigada, sendo: i. em atuação direta com as crianças (professoras/es e auxiliares de sala); ii. em atuação indireta (diretor escolar, supervisora pedagógica, profissionais da cozinha, da limpeza e da segurança).

Entre os desafios éticos, primeiro, o processo de entrada em campo e apresentação às famílias do documento que pactua o aceite/autorização da participação das crianças na pesquisa. Com um baixo retorno dos documentos, encaminhados pela agenda, o caminho foi buscar uma relação que pudesse se estabelecer em um clima de mútua confiança, evitando modalidades excessivamente formais (Brasil, 2015). Isso implicou uma presença estratégica da pesquisadora durante os momentos em que as famílias chegavam até as salas para buscar as crianças. Importante reafirmar e ressaltar essa que é uma especificidade da educação infantil, a educação e o cuidado compartilhado com as famílias, sendo esses encontros, à porta, que se tecem no cotidiano, propícios momentos de trocas entre as pessoas adultas que compartilham essas ações com as crianças. Os encontros à porta com as pessoas familiares

⁴ Pesquisa realizada com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH/UFSC (Parecer consubstanciado n. 1.513.055, abr. 2016). Todos os nomes são fictícios.

⁵ Conceber que os dados são gerados implica entender que estes não se encontram prontos no campo, mas são construídos, reunidos e depois, recolhidos e tratados (Graue & Walsh, 2003).

⁶ Mesmo que a unidade educativa tivesse sinalizado interesse, aceite e autorização formal/institucional.

⁷ Vide Buss-Simão e Lessa (2023) e Lessa e Buss-Simão (2021).

compuseram estratégias para fomentar o *processo de consentimento*⁸. Permeados por uma relação de negociação, trocas e apresentações, esse caminho permitiu estabelecer maior proximidade entre a pesquisadora, a pesquisa e familiares das crianças. Adiante, será falado sobre como esse processo se deu com as crianças, o que passa por outros modos de expressar consentimento.

Depois desse esclarecimento quanto à pesquisa às famílias das crianças, o desafio se voltou para a própria inserção da presença física da pesquisadora, que não se fez sem estranhamento entre as profissionais, sendo confundida ora com uma nutricionista⁹, ora como ‘alguém’ da secretaria de educação. Essas interpelações levam a pensar o lugar da pesquisa em Educação no contexto do refeitório e das práticas do comer-juntos das crianças, um lugar não-comum quando se quer olhar a dimensão *educativa e pedagógica*.

Um terceiro desafio decorre do caráter fechado e restrito do refeitório, o que implicou em algumas limitações à investigação quanto à inserção dos materiais da pesquisa, em particular, o caderno, a caneta e a máquina fotográfica. Neste espaço cheio de pessoas, apontar uma câmera, ou escrever anotações consistiram em um ato um tanto incomum para o contexto. A presença de uma máquina sendo mirada passou a chamar mais atenção, muitas vezes, interpelando ou invadindo uma interação. A partir disso, o registro realizado de forma mais discreta, por meio de aparelho celular, se mostrou uma interessante estratégia. Aliada à *prática da escutatória* e dos registros escritos, esses foram importantes instrumentos de geração de dados, porque permitiram não fixar meu olhar, nem chamar atenção, mas adensar uma participação observadora das relações das crianças com seus pares, em seus diálogos, conversas e cumplicidades.

A presença da pesquisadora no campo e o processo de consentimento junto às crianças

A dificuldade em situar ‘quem é’ a investigadora parece ter sido melhor contornada pelas crianças. Logo nas primeiras semanas de entrada em campo, elas expressaram gestos de acolhida, com cumprimentos e acenos, seguidos de: “oi, profe!”. O lugar-comum de “professora”, que é atribuído pelas crianças a grande parte das pessoas adultas que trabalham na unidade, foi logo concedido a mim. Em um dos registros, foi possível escutar meninos partilhando entre si o meu estatuto temporal na instituição, na ocasião, um deles me apresenta como “*professora nova*”, ao ser questionado pelos pares com quem comia à mesa sobre ‘quem eu era’ e ‘qual era meu nome’, após ter me cumprimentado.

Entre as mais pequenas, os modos que me levaram a entender como uma aceitação à pesquisa deram-se, fundamentalmente, por meio de expressões e olhares. O encontro do olhar, a retribuição com um sorriso e a afirmação dos pares pela imitação (olhar e sorrir de volta) consistiram nas formas comunicacionais das crianças pequenas de aceitação da entrada da pesquisa, marcada por uma expressão de acolhida na contingência das situações.

⁸ Processo que permitiu chegar a um quantitativo de autorizações satisfatório.

⁹ Essa discussão encontra-se ampliada no capítulo: Lessa, J. S. (2024). “Agora tu ficou com bem cara de nutri”: a conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. In I. R., Valle (Org.), *Miséria e sofrimento na educação brasileira* (pp. 147-160). EDUFBA, (1).

Dentre os aspectos que ajudaram a ir definindo meu lugar no campo da pesquisa e nas relações com as crianças, fui encontrando-os naquilo que não sou, nem “*nutri*”, nem “*profe*”. Deste ponto de partida, surgiu a necessidade de explicitar às crianças quem era a “*adulta*”, que não é professora naquele contexto e o que fazia ali, no sentido de diferenciar a relação/vínculo daquela entre crianças e professoras. E, por esse caminho, fazê-las tomar parte da investigação, dentro de suas possibilidades, interesses e compreensões.

Desde o início da pesquisa, o princípio da *simetria ética* (Christensen & Prout, 2002) foi norteador das relações entre pesquisadora e participantes, sejam pessoas adultas ou crianças. Esta consideração implica não tratar, em termos éticos, as crianças diferentemente dos adultos. Por outro lado, isso não significa percebê-las como se fossem iguais, em termos de riqueza e poder, por exemplo, mas implica levar em consideração a posição social e cultural da criança em seus contextos particulares (Christensen & Prout, 2002). Isso exige, como pontua Christensen (2004) uma mudança, um envolvimento com as próprias culturas de comunicação das crianças.

Com o tempo da pesquisa e as idas a campo, foi possível ir anunciando às crianças meu nome: “*olha, eu não sou profe, tá? Eu me chamo...*” e a importância disso se evidenciava na mudança de expressão e de conteúdo da relação: “*Ah! Então tu és minha amiga*”. Destas relações, que se deslocam para o lugar da pesquisadora com as crianças, um dos principais desafios consistiu em como se relacionar com elas, se lhes eram exigidas comer em silêncio? Alguns foram os momentos em que essas questões foram colocadas, como quando as crianças, em suas buscas pela pesquisadora para conversar, eram chamadas pelas professoras para que voltassem a comer. Por parte da pesquisa havia uma preocupação também em não ultrapassar os limites colocados pela *ordem social instituída* (Ferreira, 2004). A partir disso, as conversas com elas passaram a se estender para os momentos do parque, um contexto livre de interações que permitiu tecer fortuitos diálogos e escutar sobre suas existências. Por outro lado, durante as práticas do comer-juntos no refeitório, com a compreensão das crianças acerca das limitações que havia nas interações com a pesquisadora, foi possível *praticar a escutatória* dos sentidos partilhados entre as crianças à mesa e continuar vendo-as em sua inteireza.

4. Resultados e discussão: a face inventiva e potente da ação das crianças

A potência que tem os momentos de alimentação na educação infantil, por fomentar interações entre pares à mesa, mediadas pelas práticas do comer, permitiu observar a ação das crianças, em sua face tanto de reprodução do mundo social, como também inventiva, imaginária, de construção de uma realidade nova, orientada para seus interesses, desejos e necessidades. Conforme Ferreira (2004, p. 58), “as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala, mas “pelo avesso”, o reconstroem e ressignificam, a partir de múltiplas e complexas interações com os pares.

Nesta direção, ao olhar para a ação social das crianças foi possível perceber a dupla face que a constitui, dupla, porém unitária. Isso permite compreender que, se por um

lado a criança se apropria do mundo social, reproduzindo-o, por outro, ela também atua sobre ele produzindo outros sentidos nas relações em que está inserida. Suas possibilidades e limitações de ação são determinadas pelo contexto e condições sociais de vida, acentuando-se conforme o grau de autonomia que possui na posição social e cultural que ocupa. Sendo assim, o contexto da educação infantil se configura como espaço privilegiado de garantia das possibilidades e contextos de ampliação e autonomia da ação das crianças, no âmbito das mais diversificadas linguagens.

O registro que se segue pode ser compreendido como um episódio representativo desse duplo movimento da ação das crianças. Ao se apropriarem das regras e expectativas da *ordem institucional adulta*, vemos os usos que elas fazem dessas regras nas relações com os pares, fomentadas pelo convívio multietário na hora do almoço compartilhado à mesa:

Eduarda (5-6 anos) compartilha a mesa com um menino do mesmo grupo que o seu e outro menor (3-4 anos). O menino do mesmo grupo pergunta à Eduarda: “*Tu vai comer mais?*”. Ela responde afirmativamente e começa a dialogar com o menino pequeno, que está sentado a sua frente. Sem que troquem palavras entre si, Eduarda busca o encontro do olhar e mostra a sua própria blusa para o menino mais novo. Ele a observa e tenta entender o gesto da menina. Ela pega em sua própria blusa e faz um gesto de sacudi-la. Ele continua sem entender. Então, *ela se debruça sobre a mesa e tira o arroz que havia na blusa dele*. Eduarda se levanta e vai em direção ao buffet servir-se novamente, junto com o amigo que perguntou se ela iria comer mais. Quando retornam, Eduarda diz ao amigo: “*Acabou de pegar, agora vai comer!*”. “*Se eu converso, eu esqueço de comer, no lanche também*”, diz o menino (Registro de campo, 15 jun. 2016 - almoço, grifos da pesquisadora).

Página | 64

A análise do episódio permite observar dois tipos de relações: menina-menino de mesmo grupo e idade e menina mais velha-menino mais novo. Na primeira, menina e menino (4-5 anos), conversam, combinam, significando suas ações em torno de uma das regras principais do refeitório, o ‘comer tudo’ (Lessa, 2011). Na segunda, a menina se desloca para uma outra posição, que faz dela uma menina mais velha na relação com um menino mais novo. Sua ação passa a ser mobilizada pelo *cuidado* e, à medida que ela o ensina a cuidar de si, também participa de seu processo de inserção na cultura, entrelaçado por valores e princípios de *horizontalidade* nas relações. Ao mesmo tempo que a menina reproduz e elabora as práticas do mundo social em que vive, o menino cria sentidos importantes relacionados a sua prática do comer. Importante observar que, ainda que a menina oriente o menino mais novo a limpar-se do alimento caído em sua blusa, isso ocorre sem que seja preciso verbalizar a situação. Com gestos, ela lhe indica, e depois, ela própria limpa, evidenciando aspectos de *cumplicidade* e solidariedade que sustentam relações de cuidado.

Ao longo da pesquisa, outras relações de *cuidado* e *cumplicidade*, marcadas por bons *afetos* e fomentadas pela *horizontalidade* puderam ser analisadas (Imagens 1 e 2), nos quais as crianças ajudavam seus pares:

Imagens 1 e 2

Relações horizontalizadas de cuidado mediadas pela prática do comer



Fonte: registro feito pela pesquisadora (Lessa, 2019)

Na maioria das vezes, essas relações eram mobilizadas pelos encontros à mesa entre irmãos e irmãs (Imagens 1 e 2), primos/as, vizinhos/as. Nessas situações, mediadas pelas práticas do comer, as crianças aprendem e ensinam umas às outras a partir de conteúdos de relação sustentados em laços de *amizade*, *cuidado* e *cumplicidade*. O lugar que a dimensão afetiva¹⁰ assume para as crianças nos contextos do comer-juntos pode ser observado nos seus modos próprios de expressar corporalmente o desejo por sentar-se ao lado de suas *amizades*, como será abordado na seção seguinte.

Página | 65

A guarda de lugar como uma ordem social instituinte das crianças

A linguagem corporal, os gestos são marcas fortemente presentes nas culturas infantis. O corpo, com seus movimentos, gestos e expressões são “formas pelas quais as crianças comunicam e expressam seus pontos de vista, seus sentimentos e opiniões” (Agostinho, 2020, p. 383).

Entre as crianças maiores, de três a cinco anos, era possível observá-las sentadas à mesa em uma posição particular: colocando uma perna sobre a cadeira ao lado da sua. Dada a especificidade dos mobiliários próprios aos seus tamanhos e que apenas elas poderiam realizar esse gesto, essa era uma linguagem que se originava delas, para elas. Em fotografias (Imagens 3, 4 e 5) de diferentes dias e momentos do comer foram registradas essa linguagem corporal. Após observar com mais atenção aos desdobramentos do movimento dessa posição do corpo, foi possível perceber que o gesto expressa uma regra tácita entre as crianças para sinalizar a guarda do lugar a alguém em particular.

¹⁰Este trabalho compreende o entrelaçamento das dimensões afetiva, cognitiva e corporal, no processo de constituição humana, como base de formação da memória, do pensamento e da linguagem (Vigotski, 2009; Wallon, 2007).

Imagens 3, 4 e 5

Gestualidades que expressam o desejo pelos vínculos



Fonte: registro da pesquisadora (Lessa, 2019).

Página | 66

O contexto da rotina da alimentação para esses grupos maiores (4-5-6 anos) se organiza chamando para comer até 5 crianças de cada uma das diferentes salas. No caso da unidade investigada, eram quatro salas, assim, iam para o refeitório 20 crianças por vez, sendo cinco de cada um desses quatro grupos. Dessa forma, as crianças passam a se encontrar com outras, de grupos e idades diferentes. Por outro lado, elas não necessariamente escolhem com quem comer. Muitas vezes, nas salas, a escolha de quem vai ao refeitório é feita pelas professoras e profissionais que estão com as crianças. Na *ordem social adulta*, separam-se *amizades* para irem um de cada vez, de forma a evitar a 'brincadeira' ou a 'conversa'. Na *ordem social das crianças*, é o desejo por compartilhar a refeição à mesa com suas *amizades*, seus vínculos, que as mobiliza, que afeta sua experiência com a prática do comer-juntos. Para nós, isso informa a educação infantil que uma dimensão importante para as crianças na hora de comer, é poder escolher com quem compartilhar a refeição.

Frutas com iogurte: entrelaçamento do imaginário e real

A face inventiva da ação social das crianças se expressa em toda a sua intensidade pelo faz de conta e o livre fluir entre a fantasia e a realidade. No contexto do refeitório esses processos nem são deixados de lado, nem cessam, mas passam a ser mediados pelas práticas do comer-juntos.

O episódio seguinte permite observar o entrelaçamento da dimensão lúdica com a criação de pensamento imaginário, potencializado pelos encontros das crianças à mesa:

No lanche da tarde, Luís, João e Carina (5-6 anos) sentam-se em uma mesa e tomam o iogurte com frutas (maçã, banana e mamão). “*Olha, uma pirâmide!*”, diz João mostrando um pedaço de maçã na colher. “*Ó, essa daqui parece uma montanha com um pouquinho de mar*”, diz Luís referindo-se ao pedaço de maçã na colher embebido no iogurte (Registro de campo, 30 jun. 2016 - lanche da tarde, grifos da pesquisadora).

Como diz Kramer (2007, p. 16), as crianças, nas suas tentativas de conhecer e de se inserir no mundo, “atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis”. Nas relações trazidas no episódio, as crianças colocam em jogo o faz de conta durante um momento da rotina em que não se tem como expectativa que a brincadeira possa existir, simultaneamente, com a atividade do comer (Alcock, 2007). As relações das crianças no grupo de pares, fomentadas pelos momentos do comer à mesa e potencializados pelas práticas autônomas e livres, criam linhas de fuga a partir de uma capacidade ativa do grupo de transformar as rotinas em um cotidiano brincante.

Nesse sentido, a *pirâmide*, a *montanha* e o *mar* são confronto das crianças com a *ordem social adulta*, pois quem determina o conteúdo imaginário do brinquedo é a criança, no confronto com a regra em torno do comer-tudo e sem conversa. A *pirâmide*, a *montanha* e o *mar* são também expressões de desejos e interesses das crianças, ao mesmo tempo em que dão pistas de seus repertórios de conhecimentos e vivências, trazendo-os na combinação com uma nova realidade. Pela brincadeira, são estabelecidas novas relações e ao virarem as coisas pelo avesso, as crianças revelam a possibilidade de criar, e pedaços de maçã embebidos em iogurte se tornam uma *montanha* ou uma *pirâmide*, “uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão” (Kramer, 2007, p. 15). Como observou Vigotski (2009, p. 17), todas estas “crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação”.

A combinação de elementos reais (a maçã, o iogurte, a colher) com outros da realidade: a pirâmide, a montanha e o mar, mais do que uma simples recordação do que vivenciaram, essa *combinação do velho de novas maneiras* acentua a face inventiva e potencial da ação das crianças. Isso nos informa sobre como ocorre seu processo de humanização, como sujeito que se constitui na e pela cultura. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira, as crianças tornam-se crianças.

5. Considerações finais

Praticar a escutatória das relações entre as crianças permitiu vislumbrar modos pelos quais elas elaboram o mundo social que se apresenta a elas, ou seja, se tornam sujeito da/cultura, a partir de práticas contextualizadas do comer à mesa com os pares. Entre esses modos, elas nos ensinam que os momentos em torno do *comer-juntos* (Alcock, 2007) consistem em um contexto de estreitamento de relações de *cuidado*, *amizade* e *cumplicidade*, que são fomentadas pelo convívio multietário à mesa. Como

os episódios permitem observar, por meio de relações horizontais, as crianças aprendem, cuidam e ensinam umas às outras. Corporalmente, elas criam brechas para transformar as limitações do espaço e as estratégias colocadas pela ordem institucional, em que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas. Seguir o caminho indicado pelas crianças parece ser o mapa de educadores/as das infâncias.

6. Referências bibliográficas

Agostinho, K. A. (2018). A escuta das crianças e a docência na educação infantil. *Poiésis*, 12(21), 154-166. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018154-166>

Agostinho, K. A. (2020). A docência na educação infantil e COM a participação das crianças. *Espaço Pedagógico*, 27(2), 375-388. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11428>

Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. In L. Alanen, & B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-23). Routledge Falmer.

Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years: An International Research Journal*, 27(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/09575140701594426>

Bezerra, M. S. H. (2013). *O espaço na educação infantil: A constituição do lugar da criança como indicador de qualidade* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106910>

Página | 68

Buss-Simão, M., & Lessa, J. S. (2023). Pesquisas etnográficas com crianças e adultas/os na educação infantil: Desafios éticos, conceituais e metodológicos. *Revista Diálogo Educacional*, 23(1), 341-364. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS14>

Cohn, C. (2000). *A criança indígena: A concepção Xikrin de infância e aprendizado* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de São Paulo – Brasil]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-15042024-142639/pt-br.php>

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>

Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165-176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>

Delalande, J. (2001). *La cour de la récréation: Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.

Echeverri, A. P. N. de. (2024). Conferência matinal. *Colóquio Infâncias em contexto de emergência planetária: Desemparedamento e decolonialidade*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2-3 mai. 2024 [Conferência proferida].

Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 55-105). ASA Editores.

Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hardman, C. (1973). Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4(2), 85-99.

Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2ª ed., pp. 13-24). FNDE, Estação Gráfica. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568201008004006>

Lessa, J. S. (2024). “Agora tu ficou com bem cara de nutri”: A conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. In I. R. Valle (Org.), *Miséria e sofrimento na educação brasileira* (pp. 147-160). EDUFBA.

Lessa, J. S. (2019). *Infância, educação e processos geracionais: Um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de educação infantil* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204410>

Lessa, J. S. (2011). *O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: O caso de uma creche pública* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95440>

Lessa, J. S., & Buss-Simão, M. (2021). Gênero e geração: Dimensões do cuidado nas relações educativas na educação infantil. *Educação em Revista*, 37(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/0102-469825804>

Página | 69

Lopes, J. J., & Vasconcellos, T. (2006). Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf

Santos, M. (1999). O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, 1(1), 7-13. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>

Tassinari, A. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, 7(13), 11-25. <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>

Vigotski, L. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico*. Ática.

Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.). Martins Fontes.

Wallon, H. (2007). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon*. Edições Loyola.

Notas sobre a autora:

Juliana Schumacker Lessa

julianallessa@gmail.com

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-3884-8309>

Agradecimentos, Financiamento:

Pesquisa realizada com fomento CAPES - Bolsa de Doutorado, Brasil.

Declaração de conflito de interesses:

Não existe conflito de interesses.