



1500 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 05 - Educação e Infância

UMA REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CARDÁPIOS DE EXPERIÊNCIAS
Andreia Mendes dos Santos - PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA
Renata Santos da Silva - PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Dinorá Meinicke - OUTRAS
Agência e/ou Instituição Financiadora: PUCRS

Resumo: O texto se ancora na rotina da alimentação e na importância de projetos pedagógicos que abordem a alimentação na educação infantil. Utiliza-se Certeau para compreender o conceito da experiência e os estudos de Paes e Bourdieu para a abarcar o cotidiano e da questão do *habitus*, respectivamente. O estudo tem abordagem qualitativa e corresponde à análise parcial das observações e narrativas produzidas a partir da metodologia de pesquisas do/no/com cotidiano realizada em instituições de educação infantil da rede pública e privada do Município de Porto Alegre com o objetivo de dialogar com as escolas e suas realidades, reconhecendo especialmente as múltiplas linguagens que se expressam a partir do campo da alimentação. As narrativas e observações foram construídas a partir da experiência em supervisão de estágio, e esses materiais vem sendo analisados a luz dos pressupostos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. Conclui-se que a alimentação, a comida e os alimentos são como pratos cheios de experiências que nutrem aprendizagens na criança pequena, relacionam-se ao desenvolvimento infantil e a criação de *habitus* que podem ser entendidos como um sistema que produzirá estilo de vida.

Palavras-chave: Alimentação. Educação Infantil. Experiência. Rotina.

UMA REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CARDÁPIOS DE EXPERIÊNCIAS

Resumo: O texto se ancora na rotina da alimentação e na importância de projetos pedagógicos que abordem a alimentação na educação infantil. Utiliza-se Certeau para compreender o conceito da experiência e os estudos de Paes e Bourdieu para a abarcar o cotidiano e da questão do *habitus*, respectivamente. O estudo tem abordagem qualitativa e corresponde à análise parcial das observações e narrativas produzidas a partir da metodologia de pesquisas do/no/com cotidiano realizada em instituições de educação infantil da rede pública e privada do Município de Porto Alegre com o objetivo de dialogar com as escolas e suas realidades, reconhecendo especialmente as múltiplas linguagens que se expressam a partir do campo da alimentação. As narrativas e observações foram construídas a partir da experiência em supervisão de estágio, e esses materiais vem sendo analisados a luz dos pressupostos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. Conclui-se que a alimentação, a comida e os alimentos são como pratos cheios de experiências que nutrem aprendizagens na criança pequena, relacionam-se ao desenvolvimento infantil e a criação de *habitus* que podem ser entendidos como um sistema que produzirá estilo de vida.

Palavras-chave: Alimentação. Educação Infantil. Experiência. Rotina.

A título de abertura

Este artigo toma em discussão a importância da rotina e de projetos pedagógicos sobre a alimentação no cotidiano do trabalho na Educação Infantil, entendendo que a comida possui diferentes funções, para além da alimentação em atenção a uma necessidade básica^[i]. Nossa compreensão é de que o comer e a alimentação produzem conteúdos de ordem micro (social e psicológica) e macro (estruturais), uma vez que são territórios de experiências que alicerçam importantes aprendizagens. No mesmo sentido, se culturalmente a alimentação encontra-se relacionada ao bem-estar, talvez seja essa uma das principais razões para que muitos pais, ao buscarem seus filhos nas instituições perguntem ao professor “Foi tudo bem? Comeu tudo?”. Assim, o que se observa é que a alimentação possui função social (SANTOS, 2009) e representa um importante elo na relação entre a escola e a família (LESSA, 2011).

O escopo deste artigo são as crianças^[ii] e a discussão sobre as funções do comer na escola infantil. Nessa lógica, adota-se como ponto de afirmação que as crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). Sendo assim, entende-se que o protagonismo da criança na instituição infantil, é obrigatória desde os momentos em que é alimentada até o manusear dos talheres, nos projetos pedagógicos e atividades de culinária; possibilitando a criança diferentes e diversas trajetória de experiências, descobertas e apropriações que irão reverberar em importantes e significativas aprendizagens.

Nosso convite é para uma análise de como os alimentos, a comida, a alimentação e suas rotinas se configuram como campos de diversas experiências e, dessa forma exigem o escopo de categoria pedagógica (BARBOSA, 2006), superando uma primeira finalidade de ensinar as crianças a comerem. É preciso considerar que a nutrição da criança na instituição de educação infantil se inscreve entre as rotinas cotidianas, assim como a higiene, o repouso e o brincar e, do mesmo modo que o cuidar e o pedagógico se entremeiam, torna-se uma possibilidade para estabelecer aproximações com diferentes práticas, pois os mais “simples cuidados”, ao possuírem intencionalidade e planejamento –, são pedagógicos.

Muitas crianças chegam à Creche^[iii] alimentadas quase que exclusivamente pelo leite e, em muitas situações, serão apresentadas a um novo sabor nesse contexto. As vivências e os sentidos que elas formularão a partir de então, tornando-as experiências, constituem-se em importantes conteúdos, pois é nessas relações que a criança articula os primeiros contatos com a realidade e com o mundo exterior (ARRIBAS, 2004). Seja ao ser alimentado, ao manipular, experimentar e brincar com os alimentos, talheres ou utensílios de cozinha, assegura-se que estas experiências ampliam sua capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem,

atuando também no seu desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Comer torna-se um momento em que a criança "fabrica" múltiplos sentidos e significados a respeito do mundo, de si mesma, dos outros e dos objetos. Entre o ato de comer e produzir o seu próprio conceito - seu próprio paladar -, a criança descobre a si mesma, observa e interage com o outro e amplia seu repertório em relação ao mundo. Trata-se de um processo de explorações que se configuram à medida que ela é apresentada a uma variedade de alimentos, que são planejados a partir de uma específica orientação nutricional. Por outro lado, consideramos que a alimentação e os alimentos como projetos pedagógicos possibilitam a apresentação de diferentes conceitos, pois pequenos diálogos (ou mesmo simples palavras) como "mais", são colaborações concretas para a estruturação do pensamento lógico-matemático, assim como o "não", para organizar a noção de limites; da mesma forma, a textura, as cores e os sabores dos alimentos apresentam às crianças noções de formas, figuras, cores e valores (HORN, 2004).

Através da alimentação a criança vive seus primeiros conflitos de entendimento e de comunicação, constrói sua identidade pessoal e conquista sua autonomia. As crianças revivem e consolidam momentos anteriores de sua vida e quase todas avançam em destrezas pela imitação e pelo esforço por realizar por si mesmas gestos e condutas que veem nos adultos. Nestes momentos desenvolvem-se também as sensações primárias do gosto, olfato tato, que são a base dos esquemas de conhecimento fundamentais (ARRIBAS, 2004, p.92).

Dado o escopo deste texto, nossa questão principal é a relação entre alimentação e educação a partir do conceito da criação *dehabitus*, na perspectiva de Bourdieu, entendendo que esses se estabelecem a partir da rotina e experiência no cotidiano das instituições de educação infantil. Sobre o cotidiano, é preciso anunciar que esse cumpre dupla jornada neste texto, a primeira como categoria teórica e outra quanto intensamente como trajetória investigativa, como metodologia de pesquisa no/do cotidiano, a partir das contribuições de Nilda Alves.

A construção de hábitos alimentares e conhecimento: o que a criança aprende enquanto come na educação infantil?

[...] a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre criança-criança-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2006, p. 25).

A primeira etapa da educação básica desenvolve a importante função social de atuar ativamente para a formação da criança e fomenta-la para que sua posição no mundo seja de sujeito e cidadão, através de ações conjuntas com a família, representando a garantia de direitos sociais e políticos. Como construção social, as crianças ocupam as infâncias e essas – especialmente a partir das contribuições da sociologia da infância – devem ser compreendidas como plurais, pois para cada criança a sua infância é diferente, mesmo levando-se em conta os mesmos espaços que as diferentes crianças habitam, as representações que se estabelecem e o modo como cada criança vive a sua infância é única.

Por definição as infâncias são "independente das crianças; [pois] estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a "geração" está continuamente a ser "preenchida" e "esvaziada" dos seus elementos constitutivos concretos (SARMENTO, 2005, p. 364). Ao que se complementa:

A infância- esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural (...) [querendo] dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Neste sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece (CORSARO, 2011, p. 16).

Dessa forma, infância é o lugar da criança, que será ocupado por novas crianças ou quando estas atingirem a puberdade e a adolescência. A partir destas aproximações, o que se evidencia, então, é que o protagonismo da criança é o que opera a infância e que esse se desenvolve a partir das possibilidades de sua participação na sociedade (PIRES & BRANCO, 2007), o que compreendemos que ocorra - entre outros espaços – na educação infantil.

Nessas instituições se passa o cotidiano e, para esse não deve ser entendido como "um simples" conjunto de acontecimentos que se relaciona com a memória que emerge de um sentido atribuído à vivência (VEIGA-NETO, 2005). O cotidiano se relaciona com cultura e, na perspectiva de Certeau, o sentido gerado a partir da experiência do/no cotidiano possibilita ao sujeito – a criança - executar a própria arte de fazer, tornando imprescindível a função da experiência no processo de construir conceitos, valores, atitudes e conhecimentos (CERTEAU, 2012; ALVES, 2003). Os autores comungam que o cotidiano fornece materiais necessários para que se produza significados para o que se faz e, portanto, para que se produza cultura, "não basta[ndo] ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza." (CERTEAU 1996, p. 142).

Nós fabricamos o cotidiano, não apenas no sentido de programá-lo, produzi-lo e reproduzi-lo, mas no sentido de representá-lo como cotidiano. Tal representação se dá em função da memória (...). O cotidiano se institui na memória, como uma intrínseca combinação entre espaço e tempo (...) [voltando-se] a Educação: a abertura do cotidiano é da maior importância na medida em que toca justamente para ela a manutenção e disseminação das diferentes maneiras e regras com que a cultura formata, por pouco que seja, o fluxo do acontecimento (VEIGA-NETO, 2006, p. 123).

Assim, é certa a intrínseca relação entre educação e experiência, definida como "aquilo que nos passa, ou nos acontece, ou nos toca" (LAROSSA, 2007; 2011, p. 57), com o grifo de que nestas situações muitas coisas acontecem, mas o que é particular da experiência é o sentido que aquilo assume para cada sujeito (FERRAÇO, 2017). No cotidiano da educação infantil ocorrem "modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denominamos *prática teórica/prática*" (ALVES, 2008, p.15), o que confere múltiplos sentidos a essa educação. É interessante observar que no contexto da educação infantil, são exercidas funções pedagógica e sociopolítica (DNCEI, 2010) e apresentados conceitos sociais e, portanto, mesmo que sob diferentes perspectivas teóricas, os processos de desenvolvimento e aprendizagem se aproximam entre diferentes rotinas que ocorrem cotidianamente. Para Certeau e Mayol (1996) a rotina ocorre neste cotidiano e este "é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente" (p. 31).

o cotidiano - costuma-se dizer – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem na rotina (...) o que se passa no cotidiano é a rotina e a ideia de rotina expressa o hábito de fazer as coisas. É certo que considerando do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o cotidiano manifesta-se como campo das ritualidades (PAIS, 2003, p. 28).

Nesta articulação entre importantes autores, nos ancoramos ainda na teoria de Bourdieu (SETTON, 2002; NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002; GONÇALVES, 2017) para entender que este cotidiano alimenta o processo de criação de *habitus*, conceito esse importante para pensar a função da ação humana emergente de uma rotina ou cultura, até tornar-se um processo de esquemas funcionais. *Habitus* significa:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Se para Bourdieu *habitus* produzem gosto e estilo de vida (MARQUES; GUTIERREZ, 2009) e ponderando que a alimentação é uma das mais frequentes rotinas da educação infantil, então é preciso considerar que os processos envolvidos na alimentação tornam-se "cardápios" de linguagens, práticas, conceitos e experiências, potencializando também o desenvolvimento de bons hábitos alimentares e outras

aprendizagens.

Assim, é preciso garantir que as rotinas na educação infantil sejam impregnadas de ações pedagógicas, estruturando o trabalho cotidiano com as crianças pequenas. Especialmente as rotinas das práticas alimentares são também reguladoras do tempo, pois aproximadamente a cada três horas são oferecidos lanches e/ou servidas refeições, e nesse cotidiano a criança se relaciona com promoção de saúde e com conteúdos reais, como reconhecer o tempo sobre o retorno dos pais/familiares, que ocorrerá em qualquer tempo depois da janta, o que a tranquiliza e, portanto, uma rotina não pode ocorrer sem sentido (BARBOSA, 2006).

As crianças da educação infantil trazem consigo uma natural “bagagem” ainda limitada de conhecimentos ou ainda não possuem uma expressiva linguagem oral, afinal são crianças pequenas e, portanto, as rotinas e o cotidiano devem ser compreendidos como *menus* de aprendizagens. Neste contexto, questões como a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades e de materiais - elementos esses constitutivos das rotinas a serem planejados pelo professor- (BARBOSA, 2006), possibilitam à criança a estruturação e compreensão de sua vida cotidiana, normas e regras e permitindo a construção de cultura, inserindo também a criança como um sujeito/ cidadão na sociedade. Se comer é uma atividade vital, a forma como essa será oferecida à criança irá alimentar, ainda, sua capacidade motora, afetiva, social e cognitiva, ancoradas num triplo processo de maturação-desenvolvimento-aprendizagens, possibilitando a formação de progressivas habilidades (BASSEDAS, 2011). Assim, entendemos que os momentos voltados para a alimentação necessitam, além de atender e estimular a criança a fim de encorajá-las a novos cardápios alimentares, proporcionar novas experiências e descobertas com múltiplos sentidos.

A artesanaria de um trabalho: o percurso metodológico

O estudo que se apresenta tem abordagem qualitativa e corresponde à análise parcial das observações e narrativas produzidas a partir da metodologia de pesquisas do/no/com cotidiano realizada em instituições de educação infantil da rede pública e privada do Município de Porto Alegre. O objetivo deste estudo é dialogar com as escolas e suas realidades, reconhecendo especialmente as múltiplas linguagens que se expressam a partir do campo da alimentação. As narrativas e observações foram construídas a partir da experiência em supervisão de estágio, o que tornou possível registrar o cotidiano das escolas infantis de diferentes formas: nos encontros de supervisão de estágio, nas visitas aos locais e nos cadernos de estágio produzidos pelo(a) estagiário(a) em atenção aos padrões de ética na pesquisa. Esses materiais vem sendo analisados a luz dos pressupostos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009), em reuniões de grupo de estudos, com a participação de alunos de graduação e pós-graduação, onde num processo dinâmico de constante confronto entre teoria e conteúdo se originam novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse na pesquisa.

O olhar das pesquisadoras sobre os achados

Para aprofundar que o objetivo principal da educação infantil de

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL. DNCEI, Resolução nº 5/2010, s/p).

se cumpra, a educação da criança pequena deve ser desenvolvida a partir de eixos norteadores que garantam as elas o *devenir-criança* (DELEUZE, 1997; KOHAN, 2004; 2009; JÓDAR E GÓMEZ, 2002), especialmente através de priorização de interações e brincadeiras. Com serenidade, é preciso compreender que a pedagogia na educação infantil se materializa transversalmente na escola, através da finalidade e do fim de proporcionar às crianças novas descobertas que calmamente irão se configurar em novos conhecimentos. Do mergulho no cotidiano das escolas observou-se que esta proposta somente será fátível se tomado o protagonismo das crianças, pois para que ocorra esse processo e a consequente ampliação de conhecimentos, é imperativa a curiosidade, as explorações e as descobertas da criança.

Percebeu-se que a alimentação, os alimentos e a comida tornam-se naturais “pratos” que despertam a curiosidade das crianças e, portanto, tornam-se potenciais projetos desencadeadores de aprendizagens. Além de cumprirem a tarefa de saciar a fome e suprirem as necessidades infantis, instigam nelas o desafio de conhecerem novos sabores, cores, sons e aromas. De outro lado, entendeu-se também que a alimentação desperta nas famílias um importante movimento de acolhimento e segurança, pois se as crianças aceitam bem a comida “*é porque estão se sentindo bem*” (sic – mãe, ? 4 anos).

Observamos que as crianças da educação infantil encontram-se num intenso processo de introduzir novos alimentos e ampliar o que comem, e que esses momentos são acompanhados de curiosidade por muitos e resistência por outros. Muito se ouve de crianças: “*eu não gosto*” (de determinados alimentos), sem – na verdade – nunca tê-los experimentado, o que muitas vezes tem origem na estranheza pelos hábitos familiares, principal espaço de constituição do *habitus* (SOUZA, 2018) e, portanto, ao provar um alimento que não lhe é comum, elas reagem de diferentes formas, algumas como um arrepio ou uma expressão facial que denuncia que ela não encontrou registro de que já tivera ingerido o alimento anteriormente. É preciso distinguir essa primeira expressão e a rejeição ou repulsa pelo alimento, que significa que ela não gostou do alimento.

Percebemos que, por vezes, as rotinas de alimentação tornam-se momentos de maior tensão, tanto para as crianças quanto para professores, uma vez que nestas atividades estes desempenham múltiplas funções, como servir, ajudar a comer, orientar e estimular, tornando muitas vezes essas ocasiões quase que exclusivamente de cuidados. Contudo o olhar atento, a certeza de que essa tarefa é implicada de afeto e que pode ser revolucionada se aproveitada considerando tempo e espaço e na sua prática para a construção de sentidos; desta forma acredita-se que as rotinas alimentares poderão ocorrer com maior tranquilidade.

Em uma turma de bebês o projeto em desenvolvimento tratava dos alimentos e as atividades planejadas visavam vivências que tivessem potencial para gerar explorações, como conhecer novos sabores e texturas; aperfeiçoar potencialidades e superar desafios, entre os quais manusear os alimentos e identificar as diferentes formas de conduzir os alimentos a boca – com as mãos ou talheres, com copos/canecas; introduzir as primeiras noções sobre futuros conceitos como de quente/ frio, antes/depois; conhecer as cores, entre outros. Observamos que neste projeto a intenção de trabalhar a autonomia das crianças era prioridade e que os tempos e ritmos de cada criança era respeitada.

A exploração dos alimentos era um projeto coletivo em outra escola, nesta as turmas de diferentes níveis, independente das crianças já terem provado determinadas frutas, trabalhavam os sentidos a partir das frutas, que foram apresentadas uma a uma. A sequência foi primeiro a banana, mamão, abacaxi, maçã, kiwi, laranja, tangerina, tomate, uva, manga, morango, melancia, pera, caqui e, por último a pitaya, destacando que essa organização e os planejamentos foram discutidos com a equipe de nutrição da escola.

Percebemos que algumas crianças exploraram os sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) e entendemos eles como essenciais pela a interpretação do mundo e que estas vivências, mesmo que não tenham culminado com o consumo da fruta e sim no fato da criança aceitar a permanência do alimento, mesmo que entre as mãos, colaboraram para que fosse estimulada a criação de novas zonas de desenvolvimento

potencial (VYGOTSKY, 2007), compreendidas como uma espécie de “janela de aprendizagem” prospectiva, ou seja, permitindo a existência de uma nova área potencial de desenvolvimento cognitivo da criança, demarcada pela distância entre o seu nível atual de desenvolvimento e o seu real potencial (NOGUEIRA, 2001).

Pegar os alimentos com as mãos, higienizá-los e explorá-los, levar a boca, apertar, esmagar, mastigar, saborear e engolir eram objetivos, entendendo que estas ações ao mesmo tempo que estimulam, demandas das crianças habilidade motora e cognitiva, tornando o exercício responsável por desencadear uma série de aprendizagens, pois, a medida que recordam (ativam a memória) (VYGOTSKY, 2007), tornam-se ativos em buscar ações semelhantes, mesmo tratando-se de um outro alimento.

Essa comparação ocorreu espontaneamente na experiência com a tangerina [vi], quando foram apresentados dois tipos da fruta: a pokár [vi] e a mexirica [vii]. Tomando-se as características da fruta, foi apresentada primeiro a pokán (por tratar-se de fruta mais doce) e observamos que as crianças tiveram maior facilidade no manejo da fruta, o que refletiu também em sua maior ingestão; porém – quando foi ofertada a mexirica, as crianças tiveram maior dificuldade em descasca-la, o que foi tornando-as mais irritadas e, em seguida, a repulsa pela mesma, inclusive jogando-as no chão da sala. Nesta situação, foi preciso a mediação da professora propondo auxílio, convidando a criança a lidar com o desafio enquanto estimulava-a a lidar também com suas emoções – raiva e tristeza, por não estar conseguindo descascar a fruta. Assim, se entende que na relação da criança com a alimentação, triangulam-se experiências que irão contribuir para o desenvolvimento de aspectos sociais, emocionais, motores e cognitivos. As atividades eram praticadas pelas crianças e sentar com elas e estimula-las a estas explorações foi fundamental para encorajá-las.

A coordenação motora necessária para realizar a atividade de manusear os talheres, ocorre gradativamente. Os processos que se estabelecem desde o controle da cabeça e das mãos, ao movimento e a força necessários para segurar (apreensão) o alimento, a condução deste a boca e a inserção de um objeto externo (talheres) são aquisições que permitiram a criança o avanço da sua motricidade para sistemas cada vez mais complexos. Em relação à linguagem oral, uma das primeiras palavras que, geralmente, os bebês aprendem é “papá”, referindo-se à comida, e, “gostoso”, referindo-se ao paladar. Na hora da alimentação e nas atividades desenvolvidas, foi possível observar que a interação das crianças com os objetos (os alimentos) e as relações entre criança-criança e criança-professor, contribuem para a expansão destas capacidades. O diálogo torna-se mais intenso, cada criança quer partilhar com os colegas suas descobertas, como no inserto a seguir: *“tu sabia que a uva pode ser verde também? Eu conheço uva verde”*(?, 5 anos).

Os ritos e as rotinas em torno da alimentação são práticas sociais que se iniciam no contexto familiar (STIVANIN & ALBUQUERQUE, 2017). Neste sentido, percebe-se que a adoção de rituais como o arrumar a mesa – afinal, em muitas escolas as crianças alimentam-se nas mesas onde há pouco realizavam atividades com tintas, cola, entre outros - o uso de toalhas (ou jogos americanos), a jarra d’água, etc. tornam-se representações estéticas e, o comer em coletivo possibilita a interação no grupo, fomentando respeito e a arte da convivência. Para Dayrell (1996) a escola é um espaço sociocultural e, portanto, é esperado que aspectos simbólicos demarquem a alteridade das infâncias, levando cada criança a significar suas experiências de forma singular.

Verificamos também que na educação e através dos alimentos, ocorre a apresentação de diferentes conceitos e nessa relação se dá uma das formas da primeira estruturação do pensamento lógico-matemático, por meio das aproximações com quantidades e medidas que surgem quando o grupo passa a quantificar as frutas (por exemplo 1, 2, 3 limões), ou quando são utilizadas expressões como “mais”, que proporcionam uma forma inicial de conhecimento sobre adição, ou que o “não” também adquire sentido e que se relacionam com uma negativa, contribuindo para organizar a noção de limites. Ainda, sobre a textura, fomentando respeito e a arte da convivência. Para Dayrell (1996) a escola é um espaço sociocultural e, portanto, é esperado que aspectos simbólicos demarquem a alteridade das infâncias, levando cada criança a significar suas experiências de forma singular.

Considerações finais

Muitas rotinas, como a alimentação, a higiene e o descanso são organizadas no cotidiano das instituições de educação infantil considerando espaços tempos para atender essas demandas. Contudo, é também preciso aprender a comer e bons hábitos devem ser estimulados desde a primeira infância (SANTOS, 2009). Este artigo intencionou ressaltar que a alimentação se insere ativamente no processo de aprendizagem na educação infantil, a partir de uma rotina cotidiana que conduz a criança à experiência. Assim, além de um alimento, a comida é também uma linguagem, responsável por construir a relação da criança com os outros e com o mundo. Dessa forma, comer é um ato social e cultural, que integra momentos de partilha, celebração, encontros e (muita) aprendizagem, pois relaciona-se ao bem-estar, à saúde, com cuidado e educação.

Na educação infantil, a rotina da alimentação é um eixo norteador do planejamento do professor, podendo então ser considerada como parte do currículo nessa etapa educacional. No Brasil, a atual política de educação aponta para a concepção da criança como um sujeito de direitos e que, portanto, deve ter garantido o brincar e o interagir na instituição infantil, reconhecendo essas ações como práticas pedagógicas que possibilitam o seu desenvolvimento e novas aprendizagens.

O cotidiano da educação infantil é o representante do mundo real, e a rotina é uma categoria pedagógica que necessita de planejamento para organizar e desenvolver o trabalho do cotidiano. Tomando-se a especificidade do cuidar e do educar que tem sede na educação infantil, é preciso considerar que as rotinas que atendem às necessidades básicas conjugam essas duas ações e não devem ser hierarquizadas. Entende-se ser necessária a integração desses dois conceitos para que se formule uma pedagogia própria da educação infantil, com o planejamento da atenção integral às crianças.

Alimentar, trocar, fazer a higiene e descansar não podem ser compreendidas como “simples” tarefas, reduzidas a um procedimento habitual, pois são impregnadas de caráter pedagógico. Por fim, verifica-se que, ao compreender-se a rotina, e nesse caso destacamos a alimentação, como parte do cotidiano e como ação educativa, amplia-se sua competência, tornando-a um importante recurso pedagógico.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. Nº 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP e Alí, 2008.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858/11335>

ARRIBAS, Teresa Lleixá. Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar 5ª ed. (Fátima Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Porto alegre: Artmed, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática. 1983.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica*(2010). Brasília. Recuperado em 20 fevereiro, 2017, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&itemid=30192

CERTEAU, Michael de. A invenção do cotidiano. 9ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michael., GIARD, Luce; MAYOL Pierre. A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CORSARO, Willian A. Sociologia da Infância. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. Texto final de Pesquisa (1996). Disponível em:

http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_A-escola-como-esp%C3%A7o-s%C3%B3cio-cultural.pdf

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, G. Crítica e clínica (tradução de Peter pal Pelbart). São Paulo: Editora 34, 1997.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. Pedagogía y Saberes Nº. 46. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a02.pdf>

FOCHI, Paulo. Afinal, o que fazem os bebês no berçário? Comunicação, autonomia e bem-estar de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONÇALVES, Nádia G; GONÇALVES, Sandro A. Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HORN, M.G.S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ Lucia. DEVIR-CRIANÇA: experimentar e explorar outra educação. Educação & Realidade nº 27(2), 2002. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914/15183>

KOHAN, Walter Omar (org.) Lugares da infância: filosofia. DP&A, 2004.

_____. Infancia y filosofía (Colección Pregunto, dialogo, aprendo). Col. Santa María la Ribera / México: EDITORIAL PROGRESO, 2009.

LARROSA. Jorge. Psicologia e Educação: o significado do aprender. 9ª ed. Porto alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. Experiência e alteridade em Educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/j_lui/Downloads/2444-9901-1-PB.pdf

LESSA, J. S. O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: O caso de uma creche pública. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GUTIERREZ, Gustavo Luís. Contribuições teóricas da obra de Pierre Bourdieu à Educação Nutricional. In: Mendes, Roberto Teixeira; Vilarta, Roberto, Gutierrez, Gustavo Luís (org.). Qualidade de vida e cultura alimentar. Campinas: Ipês Editorial, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº. 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>

NOGUEIRA, Carlos Fino. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação v. 14, ed. 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2001. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414212>

PAIS, Jose Machado. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez: 2003.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. Paidéia, 2007, 17(38), 311-320. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6052/1/ARTIGO_ProtagonismoInfantil.pdf

SANTOS, Andreia Mendes. Sociedade do consumo: Criança e propaganda, uma relação que dá peso. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 nº 20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>

SOUZA, Jamacy Costa. O Gosto em Pierre Bourdieu: *habitus* e práticas alimentares. Observatório Brasileiro de Hábitos Alimentares. 2018. Disponível em: <http://obha.fiocruz.br/index.php/2018/02/06/o-gosto-em-pierre-bourdieu-habitus-e-praticas-alimentares/>

STIVANIN, Greice Bem; ALBUQUERQUE, Simone Santos. O que tem na alimentação do bebê? In Albuquerque, S. S. de, Felipe, J., & Corso, L. V. (Orgs.). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: Lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Memória, tempos, cotidianos. Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <http://www.labiocomp.bio.ufba.br/wiki/pub/Pretto/NovasTecnologiasNaSalaDeAula/Memrias...Rioago2005.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo, Martins Editora. 2007.

[i] O termo necessidade básica é adotado em alusão à necessidade vital do homem de alimentar-se para a sobrevivência (SANTOS, 2009).

[ii] Concorde-se com Rocha e Barbosa (apud FOCHI, 2015) quando afirmam que os sujeitos da educação infantil não são alunos e sim crianças.

[iii] A Creche corresponde a primeira etapa não obrigatória na Educação Infantil, para crianças até três anos, sendo anterior a pré-escola, para crianças quatro e cinco anos. Do ponto de vista legal, a Creche, assim como a educação infantil é pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[iv] O conceito de devir-criança é próprio de Deleuze e Guattari e refere-se à alteridade da criança na infância. O devir criança não se relaciona com o vir a ser adulto, trata-se do lugar da criança (ABRAMOWICZ, 2003).

[v] A tangerina, no Rio Grande do Sul é conhecida como bergamota

[vi] Qualidade da fruta que apresenta frutos grandes e é considerada fácil de descascar, pois a casca e os gomos são pouco apegados. É de paladar mais doce.

[vii] Fruta com casca com mais óleos, o que deixa cheiro forte e paladar mais ácido.

