

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“Tem repetição, Professora?...”  
Um estudo sobre a prática da merenda escolar e seus significados

Lúcia Elena Matos Amaro

Porto Alegre  
2002

Lúcia Elena Matos Amaro

“Tem repetição, Professora?...”  
Um estudo sobre a prática da merenda escolar e seus significados

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre  
2002

## Agradecimentos

E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu (...) há de se dizer palavras, enquanto elas ainda existam (...). (LARROSA, 1998, p. 27-8)

É através da linguagem que nos constituímos, que criamos nossa relação com o mundo e conosco mesmos. Assim, este trabalho, este texto produzido é fruto do diálogo e do entrecruzamento de outros vários textos: das pessoas que contribuíram e participaram com suas informações, depoimentos e sugestões e, também, das que possibilitaram o meu envolvimento nesta tarefa, me incentivando e compreendendo minhas escolhas.

Agradeço à direção da escola em que foi realizada a pesquisa e que possibilitou e apoiou a consecução deste estudo. Aos alunos, professores, colegas, e funcionários que contribuíram de forma fundamental para a realização deste trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação, com seus comentários, materiais e apoio.

Um agradecimento especial à Rosa, minha orientadora, que, além de cumprir com o seu papel, foi incansável na sua dedicação e empenho, contribuindo com sugestões significativas para o andamento do trabalho, sempre me encorajando.

No campo pessoal, sou grata a minha mãe, pela paciência e pela “dispensa” dos outros compromissos domésticos, possibilitando-me a dedicação ao trabalho. Agradeço, também, a minha irmã, bibliotecária, que fez o trabalho de revisão e catalogação da obra.

## Resumo

Essa dissertação, que consiste em um estudo sobre a merenda escolar em uma escola do ensino fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre-RS, tem como objetivo buscar significados e representações que circulam entre alunos e alunas, na sua realização e a partir dela. A abordagem desenvolve-se na perspectiva dos Estudos Culturais, tomando-se a prática da merenda escolar na sua dimensão cultural, enquanto prática social plena de significação, sendo fundamentais para o estudo os conceitos de linguagem, discurso e cultura. Primeiramente, o tema é apresentado, mostrando a gênese do interesse da pesquisadora, assim como as questões de pesquisa e o desenho metodológico, inspirado em estudos etnográficos. Os discursos correntes sobre a merenda escolar, assim como informações sobre a escola em que se realizou o estudo são, a seguir, trazidos. As relações entre a constituição do refeitório da escola — espaço em que acontece a prática da merenda — seu uso e a constituição da própria prática da merenda são fundamentais para que se encontrem os significados relacionados ao ato de comer na escola. A partir das observações e registros feitos acerca dessa prática, são destacadas cinco cenas exemplares em que significados como o cotejo comer na escola/comer em casa, preferências por uma ou outra comida, "ser pobre", a importância da comemoração, a "boa educação" à mesa emergem consistentemente. O estudo reafirma, assim, as múltiplas dimensões culturais da merenda escolar, que vão muito além de uma simples questão nutricional.

## **Abstract**

This thesis, consisting of a study on the school lunch in one primary school of the municipal public network of Porto Alegre-RS, aims at looking for meanings and representations that circulate among students, in their accomplishment and starting from it. The approach develops in the perspective of Cultural Studies, considering the cultural dimension of the school lunch, taken as a social practice with full significance. The concepts of language, discourse and culture are fundamental for the study. Firstly, the topic is introduced, showing the genesis of the researcher's interest, as well as the research subjects and the methodological drawing, inspired in ethnographic studies. Then, current discourses on the school lunch, as well as information on the school where the study was conducted, are brought about. Relationships among the constitution of the school cafeteria – the space where the lunch takes place –, its use and the constitution of the lunch itself are fundamental so that the meanings related to the act of eating in school may be found. From the observations and registrations made concerning that practice, five exemplary scenes are highlighted, in which meanings such as the comparison between eating in school and at home, preferences for specific foods, the "being poor", the importance of celebrating and good manners when eating emerge consistently. Thus, the study reaffirms the multiple cultural dimensions of the school lunch, which reach much farther than a simple nutritional subject.

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>1 MERENDA ESCOLAR...</b>	<b>11</b>
1.1 APRESENTANDO O TEMA	11
1.2 ENCAMINHANDO AS QUESTÕES	14
1.3 TRAÇANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	16
<b>2 DISCURSOS SOBRE A MERENDA</b>	<b>21</b>
<b>3 ESPAÇOS...</b>	<b>29</b>
3.1 A ESCOLA...	29
3.2 O REFEITÓRIO...	34
<b>4 CENAS...</b>	<b>42</b>
4.1 CENA 1: PREPARAÇÃO DO REFEITÓRIO... (PARA O ALMOÇO EM UMA SEGUNDA-FEIRA)	42
4.2 CENA 2: CHEGADA DAS TURMAS	44
4.3 CENA 3: CARDÁPIO E PREFERÊNCIAS	50
4.3.1 Outras representações	57
4.4 CENA 4: “SER POBRE”	60
4.5 CENA 5: COMPORTAMENTO `A MESA	71
4.5.1 Aprendendo a ser “civilizado”	76
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>85</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>89</b>

## Apresentação

Movimento, barulho... vozes, fila, empurra-empurra, reclamações, risadas, olhares, repreensão, sorrisos,... cheiros... mesa, conversa,... fila, movimentação...

Rotina, ritual... parece que o quadro se repete diariamente: sair da sala, passar no banheiro, dirigir-se ao refeitório, organizar-se para receber a merenda, dirigir-se à mesa, sentar, comer, devolver o prato e a caneca, ir para a fila, voltar para a sala ou ir embora.

Mas... nem tanto... comida derramada, colher que cai no chão, briga... guerrinha de comida... Mas isto também “não é novidade”, é comum que aconteça. Acabamos nos habituando com essa rotina, com esse “burburinho”.

Fazendo uma analogia com o que nos apresenta Larrosa a respeito da experiência da leitura e da escrita, podemos considerar a cena acima como um texto escrito, um texto a ser lido, ou um filme, cuja fórmula parece se repetir e, assim, não nos possibilita nenhuma abertura, nenhum mistério, nenhuma experiência<sup>1</sup>, pois já estaria saturado com as caracterizações e as expressões convencionais, com os esclarecimentos rotineiros.

Porque são as rotinas da linguagem as que, se superpondo ao mundo, matam o silêncio. (...) Essa forma de anulação do silêncio é também um efeito do poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade. (LARROSA, 1998, p. 56,58).

Assim, ao falar sobre a merenda escolar, minha preocupação é a de poder sair do burburinho (muita ousadia?!) — escala da merenda, alunos que estão “atrapalhando”, professores que não ficam no refeitório, novas combinações, bolacha no lanche... — ou, talvez, procurar um pouco desse silêncio de que nos fala Larrosa, com o intuito de

---

<sup>1</sup> Larrosa, ao tratar do papel formativo da leitura (ver entrevista para Veiga-Neto – *Literatura, experiência e formação*, 1996), ressalta a importância da relação entre o texto e a subjetividade, que denomina de experiência – relação de produção de sentido. Assim, experiência seria aquilo que “nos passa’ (... algo que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)” (p. 137).

procurar outros sentidos, de procurar/produzir aberturas, janelas nesse “texto”, e outras possibilidades de pensá-lo. Nesse sentido,

Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. (Op. cit., p. 59)

Ressalta-se aqui o papel central da linguagem e do discurso na constituição do social, em uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*, dos significados. Nessa perspectiva, o “significado surge não das coisas em si — a ‘realidade’ — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas.” (HALL, 1997, p. 29) Assim,

[...] O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997, 29).

Retomando, então, a pergunta do aluno (dos alunos e das alunas): “Tem repetição, professora?”, à qual geralmente (e diariamente) se dá a resposta: “Não sei, pergunta para a merendeira.” E o aluno vai até a merendeira, que habitualmente lhe diz **não**. Mas ... não será uma tentativa do aluno de procurar espaços nesse “texto”, nesse *script* já tão conhecido?

Na tentativa, então, de procurar aberturas, de procurar dar novos sentidos a esta prática, vou lançar o meu olhar, vou combinar elementos, não para “demonstrar uma verdade sobre o mundo” ou “defender uma maneira mais apropriada de analisá-lo”, conforme ressalta Veiga-Neto ao referir-se ao pensamento pós-moderno, mas para buscar novas formas de pensar e problematizar o vivido, buscando novas compreensões. Daí,



[...] a idéia segundo a qual todos os entendimentos que temos sobre o mundo (e, de novo, mundo principalmente social) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas. Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos uma nova maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor, nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA-NETO, 1996, p. 30).

[...] mas talvez mais eficaz, mais produtiva (EWALD apud. VEIGA-NETO, p. 31).

Foi nesta perspectiva que empreendi esta pesquisa, realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, escola em que trabalho. Minha intenção é investigar a constituição desta prática nesta Escola e aí buscar por significados e representações que estão circulando entre os alunos e as alunas na e a partir de sua realização.

Para isto, o trabalho que ora apresento foi organizado em cinco capítulos.

Optei, por questões éticas, em não identificar os sujeitos e os locais pelos seus nomes próprios. Assim, para os locais, apresentei nomes fictícios e, para os sujeitos, apenas a letra inicial de seu nome.

No capítulo “Merenda Escolar...” , apresento o tema, ressaltando os motivos de sua escolha, encaminho as questões de pesquisa e, de forma breve, exponho a estratégia metodológica empregada na investigação.

Em “Discursos sobre a merenda”, retomo o tema da merenda para trazer algumas informações gerais a respeito dos mais correntes discursos que circulam a seu respeito e incluo, também, alguns aspectos históricos sobre a merenda escolar no Brasil, situando, aí, o Rio Grande do Sul e o município de Porto Alegre.

Em “Espaços”, trago informações sobre a Escola em que foi realizada a pesquisa e destaco, aí, “a” história do refeitório. Procuro mostrar como este espaço, ao mesmo tempo em que institui/constitui práticas e sujeitos, vai se constituindo enquanto espaço de uso, de significação para aqueles que o freqüentam, destacando, portanto, a sua

função produtiva. Esta idéia servirá como referência para a análise das cenas apresentadas no capítulo seguinte.

Tal capítulo, intitulado “Cenas”, foi organizado através do que chamei de *cenas*, que remetem tanto à idéia do teatro — cenas que se “repetem” a cada espetáculo, sem serem as mesmas, quanto a partes de um filme, de uma história, que a princípio não estão muito interligadas, com espaços/aberturas entre si, e que, por isso, podem ser recombinações, produzindo novos sentidos. Estas cenas são fragmentos das observações realizadas, que se referem não só a situações vivenciadas no refeitório, como também a aspectos a elas relacionados, que foram selecionados para a análise. As cenas 1, 2 e 5 referem-se mais diretamente ao uso do refeitório pelos alunos, tendo como foco de análise as relações entre tempo e espaço, enquanto que as cenas 3 e 4 remetem para os significados relacionados ao ato de comer e às questões culturais aí envolvidas, sugerindo diferenciações entre o espaço casa/escola e apontando para a marcação de identidades.

Em Considerações Finais, destaco alguns aspectos significativos referentes, principalmente, ao capítulo 4, relacionando-os com o tema da proposta: “Tem repetição, professora?...”, retomando, assim, alguns significados relacionados à prática da merenda para os alunos desta Escola.

# 1 MERENDA ESCOLAR...

## 1.1 Apresentando o tema

Início do ano letivo. Reuniões para organização do trabalho, combinações... horário da merenda. *Cinco minutos, dez minutos antes ou depois do recreio... Os menores vão primeiro, precisam de mais tempo... Assim não vai dar certo... Vamos ver como é que funciona.*

Alguns dias depois, em outra reunião... *A fila está muito grande... os alunos estão brigando...* nova reorganização do horário, combinações. *Assim vai ficar melhor.*

Tentativas de organizar a “hora da merenda” — do comer na escola — ou, também, dizendo de outra forma, tentativas de controlar, de regular as ações de acordo com determinadas intenções e convenções e “criar um mundo ordenado — no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos” (HALL, 1997, p. 42).

A merenda na escola pública municipal de Porto Alegre ocupa um espaço significativo no dia a dia dessa escola, tanto no que se refere ao tempo e à organização da rotina como no que diz respeito ao acompanhamento e consecução desta prática junto aos alunos. São servidas duas refeições por turno aos alunos. No turno da manhã, lanche (antes de iniciar as aulas) e almoço, e, no turno da tarde, lanche e janta ou almoço (antes de iniciar as aulas) e lanche.

Mas, por que ter como objeto de estudo a merenda escolar, ou melhor, a sua prática na escola?

Grande parte de minha escolarização ocorreu em escola particular, onde se deu, também, o início de meu trabalho como professora e orientadora pedagógica. Para os alunos da Educação Infantil (antiga Pré-Escola), o lanche ocupava (ocupa) um espaço e um tempo significativo na rotina: levar guardanapo, organizar-se com o lanche, esperar a professora abrir a garrafa térmica (pois geralmente não conseguem abri-la sozinhos),

cuidar para não derramar o suco ou o leite... não comer muito depressa, não demorar... Outras especificidades, ainda: trazer o lanche de casa, levar lanches “saudáveis” (orientação para a família). Para as séries iniciais, já funcionava (funciona) um pouco diferente: os alunos poderiam comprar o seu lanche no bar (para isto teriam que entrar na fila e eventualmente manipular dinheiro) e o tempo destinado à merenda em sala de aula era menor.

Quando ingressei como professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre, fui para uma escola pequena (aproximadamente 350 alunos). Lá, o “refeitório” (local coberto, mas aberto) tinha três mesas grandes para os alunos fazerem as refeições, o que era insuficiente para atender a todos. Assim, muitas turmas faziam o lanche nas salas de aula. Na sala, então, comentários sobre a comida se misturavam com histórias e conversas sobre outros assuntos. Naqueles grupos (turmas de progressão de II ciclo<sup>2</sup>, com alunos/as entre 11 e 13 anos), o almoço geralmente era elogiado, principalmente quando tinha massa com guisado, polenta com carne e molho, galinha assada e bife; tais elogios já aconteciam com o carreteiro ou o risoto. Como sobremesa, geralmente ganhavam frutas (maçã, banana ou laranja) que eram distribuídas na sala, depois de comerem o almoço. Neste caso, às vezes dava confusão, pois muitos queriam mais de uma fruta e, geralmente, os meninos pegavam as frutas dos colegas e as escondiam no moletom ou nos bolsos das calças. Alguns queriam levá-las para casa, enquanto outros comiam-nas rapidamente ou diziam comê-las no caminho para casa, senão teriam que reparti-las com alguém quando lá chegassem. Outros/as não as queriam, dando a sua para os colegas. Quando era laranja, havia reclamação, não pela fruta, mas porque não recebiam faca para descascá-la<sup>3</sup>.

Todos os dias, então, preparação dos alimentos e distribuição para os alunos... organização das turmas. Cheiro de comida na escola... Esta rotina e prática da **alimentação na escola** é uma das marcas diferenciadoras da escola brasileira para as

---

<sup>2</sup> Na rede municipal de ensino de Porto Alegre, assim como em outras cidades brasileiras, o currículo é organizado por Ciclos de Formação. De acordo com o Regimento Escolar (Documento de Referência para a Escola Cidadã, Escola Municipal de 1º Grau – I, II e III Ciclos) são três ciclos de três anos cada um. Esta estrutura tem como referência as idades e as características do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos educandos, sendo: I ciclo – dos seis anos aos oito anos e 11 meses; II ciclo – dos nove anos aos 11 anos e 11 meses; III ciclo – dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses. Entretanto, nas turmas de progressão, as idades não obedecem este padrão.

<sup>3</sup> Descascavam a laranja com os dentes e com as mãos. Primeiro faziam um “furo”, um buraco, na fruta, para depois poderem arrancar sua casca.

classes populares, já que nem todas as escolas servem merenda (aqui no Brasil, as particulares geralmente não a servem). Normas e conhecimentos estão presentes dando um sentido a essas ações. Assim, o comer na escola vai adquirindo suas características, suas significações, vai se constituindo e constitui espaços e tempos neste lugar. É uma prática que envolve alunos, professoras e funcionárias<sup>4</sup>, instituindo a “hora da merenda”. **Como os/as alunos/as se vêem, se pensam, a partir desta prática, já que se supõe que os conhecimentos implicados por tal prática estão envolvidos “em processos de transformação da identidade e da subjetividade”?** (SILVA, 1999, p. 139). E, na medida em que tais conhecimentos se constituem em um sistema de significação, também estão vinculados a relações de poder, pois fazem parte da disputa na construção de significados sociais — das representações e discursos que passam a circular com maior força, constituindo regimes de verdade, formas de se ver e pensar o sujeito e de esse sujeito se pensar.

A idéia de governo, de regulação da conduta, pode ser tomada para explicar as relações que acontecem não só na escola, mas também nas demais instituições. Se formos considerar a história da escolarização, da institucionalização da educação, veremos que ela se constituiu muito mais como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e das populações do que como uma simples transmissora de uma cultura comum. Conforme Veiga-Neto (1996):

a escola moderna também pode ser vista como o mais eficaz conjunto de máquinas capaz de executar aquilo que Hoskin (1990) denominou nexa entre poder e saber. (...) a nova escola — com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens — operou a divisão ou separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc.(...) (p.269)

---

<sup>4</sup> A maioria dos professores e funcionários da Escola são mulheres. Por este motivo, utilizarei as palavras professora e funcionária no gênero feminino. Neste sentido, também, cozinheiras e merendeiras.

## 1.2 Encaminhando as questões

Na escola, espaço estruturado, institucionalizado, com determinadas funções e objetivos a cumprir, o “comer” tem também os seus significados, não somente relacionados aos horários e organização das rotinas (envolvendo, portanto, controle e disciplinamento), mas às relações entre os alunos neste momento — o que comem; com quem; trocas/ofertas que realizam; observações que fazem sobre a quantidade que os colegas comem, como comem; usos que fazem dos objetos e utensílios. Embora este trabalho não vá focalizar “o comer na escola” além da merenda, é importante lembrar que esta prática ocorre em outros momentos no espaço escolar: festinhas de final de semestre, comemorações e aniversários. A presença da comida em determinadas atividades escolares tem se tornado mais comum na última década, aparecendo como sinônimo de confraternização (significado esse já atribuído à alimentação em outros espaços e tempos).

Assim, **o comer na escola** também se constitui em um espaço e um tempo, uma prática dentro da escola que tem suas características, suas especificidades, mas que não pode ser desvinculada de questões culturais mais amplas sobre a alimentação e, portanto, questões/dimensões históricas, políticas e econômicas, envolvendo relações entre sujeitos e diferentes grupos sociais. Na perspectiva dos **Estudos Culturais**, essas práticas dentro e fora da escola estão implicadas na construção e circulação de representações, de significados que vão sendo produzidos, prevalecendo sobre outros, constituindo, assim, esses alunos, como se vêem, como se pensam e pensam os outros a partir de sua relação com os rituais relacionados ao comer.

Nesse sentido, então, a **prática da merenda** na escola pública municipal de Porto Alegre e, mais especificamente em uma determinada escola (como é o caso deste trabalho de investigação) — escola de ensino fundamental, se constitui em um objeto de estudo que carrega/envolve os significados que estão relacionados ao próprio processo de escolarização das classes populares, isto é, à história da **escola pública** (local de instituição desta prática). Não pode ser desvinculada, portanto, deste contexto, deste *locus* de significação, já que, como foi referido anteriormente, aqui no Brasil é a escola pública que geralmente serve merenda. Entretanto, é justamente esta especificidade —

**comer na escola** — que delimita e dá sentido a este ato de comer e a esta escola e seus alunos/as.

Minha intenção é investigar a constituição desta prática em uma determinada escola, escola em que trabalho (como professora e coordenadora pedagógica), e aí buscar por significados e representações que estão circulando entre os alunos e as alunas na e a partir de sua realização.

Esta escola, em 2000, começou a funcionar em prédio diferente do prédio original, em prédio novo e maior; com isto, passou da categoria de escola de pequeno porte (cerca de 350 alunos) para escola de médio porte (cerca de 900 alunos) e, em 2001, para escola de grande porte, com aproximadamente 1300 alunos. No prédio antigo, como já foi referido anteriormente, não tínhamos um “refeitório”, mas um local onde “também” se realizava a merenda, junto a uma pequena cozinha. Com o prédio novo, passamos a ter um refeitório, um espaço destinado à realização das refeições e, junto, a cozinha, grande, equipada com pratos de vidro (pois antes só tínhamos tigelas e canecas de plástico) e talheres (além da colher, os alunos passaram a usar o garfo e a faca, antes incompatíveis com a tigela), mudanças essas que envolvem novas relações com os objetos (utensílios) e suas possibilidades e formas de utilização (envolvendo costumes e regras, formas de agir), além de escolhas. O almoço e a janta, antes, já vinham servidos nas tigelas; agora, as merendeiras<sup>5</sup> servem os pratos de acordo com a manifestação de escolha dos alunos que têm a comida à sua frente (nas panelas) e dizem o que querem comer. Os talheres também ficam à disposição deles. Não se leva mais o lanche para a sala de aula e aí a necessidade de uma escala (que também já existia), um cronograma para distribuir as turmas e evitar filas muito grandes e “bagunça” no refeitório. Nesse sentido, **como os alunos estão se relacionando com este espaço? Que significados estão sendo produzidos aí?**

Nesse contexto, este estudo se propõe problematizar aspectos como: **que significados estão presentes nas representações dos alunos sobre o comer na escola? Como os alunos estão sendo apresentados e representados através da**

---

<sup>5</sup> Segundo o Regimento Escolar da Escola Municipal de Porto Alegre, o serviço de nutrição é composto pelo Técnico em Nutrição, Cozinheiro e Auxiliar de Cozinha. Cada cargo possui atribuições que lhe são específicas. A denominação *merendeira* está incluindo os dois cargos: cozinheira e auxiliar. Estas funções estão sendo terceirizadas na rede de Porto Alegre. Portanto, quem as exerce são funcionárias contratadas pela escola. Já a técnica em nutrição, que acompanha e coordena o trabalho das merendeiras na escola, é funcionária concursada pela Prefeitura.

**prática da merenda? Que movimentos, que relações estão sendo estabelecidas/produzidas na escola entre os alunos e entre estes e os demais membros da escola (professores, funcionários, direção)?**

### **1.3 Traçando o caminho da investigação**

Mas que caminho é este? É um caminho que terá que ser construído, à medida em que a pesquisa vai se desenvolvendo. “Trata-se de uma construção peculiar do observador sobre um recorte no tempo e no espaço dos sujeitos e dos lugares observados.” (FRAGA, 2000, p.20).

Assim, conforme Nelson, Treichler e Grossberg, nos Estudos Culturais não há uma metodologia distinta ou que lhes seja específica e esta é uma de suas características. “(...) sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (1995, p. 9). Ressaltam, assim, que a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas e estas dependem de seu contexto.

Pois os Estudos Culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las; portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa ser eliminada antecipadamente (...) — todas podem fornecer importantes insights e conhecimentos (ibidem, p. 10).

Assim, com essas “certezas”, iniciei o trabalho de investigação sobre a prática da merenda escolar. Por trabalhar na própria escola em que faria o trabalho, acreditava que isto facilitaria a coleta de informações, ou seja, o trabalho de observação desta prática e o contato com os alunos, mas, por outro lado, isto também significava um duplo papel: além de professora e coordenadora pedagógica, pesquisadora. Não poderia, no momento em que estivesse no refeitório, “somente” observar e ocupar-me da investigação, não era apenas uma pessoa que estava ali para realizar uma pesquisa, estava ali para participar da própria prática que pretendia investigar. Mesmo quando disponibilizava algum tempo somente para esta tarefa, em horário especial, a própria presença indicava a



necessidade de atuação, portanto deslocamento de posição, já que era professora e/ou coordenadora. Esta dupla função também possibilita que se diga que o olhar do investigador possa estar mais comprometido, pois faz parte, de certa forma, do que analisa. Diria que estamos comprometidos sempre que empreendemos uma tarefa deste tipo, uma investigação; diria, também, que talvez a preocupação seja um pouco diferente já que sempre somos parte daquilo que analisamos. Assim, devemos estar atentos, revisando, problematizando e criticando aquilo que pensamos sobre nossas ações e o que fazemos. E isto é tarefa de todo o pesquisador que pretende realizar seu trabalho na linha dos Estudos Culturais.

A pesquisa de campo ocorreu no período entre 2000 e 2001 e para isto utilizei-me da observação e de entrevistas informais. À medida em que participava das atividades, ia me aproximando dos alunos e conversando, sem uma pauta prévia ou um roteiro de perguntas. Assim, as situações observadas, as conversas, as opiniões e as fotos se constituíram em textos a ser analisados, dos quais retirei os “fragmentos” apresentados e analisados neste trabalho. Este tipo de abordagem, segundo Johnson, relaciona-se aos “estudos baseados nas culturas vividas” (1999, p. 4), o que me/nos remete à etnografia.

Assim, fui buscar instrumentos para traçar o percurso da investigação, que é feito de idas e vindas (parece que estamos sempre partindo!), trabalhos relacionados à antropologia e, mais especificamente, à etnografia. Entre eles, os estudos de Alex Branco Fraga, no qual o autor investiga o cotidiano escolar e nele a cultura juvenil, e de Cláudia Fonseca, sobre o cotidiano de famílias em bairros populares de Porto Alegre. Aproveitei, também, o aporte da história cultural, relacionado à história da alimentação.

Nessa linha, Gottschalk, citando Fontana, posiciona-se a favor da multiplicidade de abordagens na forma de fazer e relatar a etnografia. O autor refere-se à metáfora (já conhecida) do *bricoleur* crítico e auto-reflexivo para a realização da “etnografia pós-moderna”. “A criatividade, a flexibilidade e a adaptação ética ao campo deveria contar mais do que a submissão a regras produzidas alhures por outras pessoas em outro tempo com propósitos diferentes” (1998, p. 208). Assim, ao abordar a questão metodológica, Gottschalk salienta que sua “primeira sugestão será de desenvolver estratégias que sejam práticas, em harmonia com o local e as pessoas os quais se interaja, e que melhor habilitem o(a) etnógrafo(a) na prática de seu trabalho, desde que se mantenham éticas” (ibidem, p. 208).

E, aí, a importância de Geertz, que, ao analisar e repensar o papel da antropologia, ressalta as implicações advindas com o “fim do colonialismo” , que “alterou radicalmente a natureza do relacionamento social entre os que perguntam e olham e os que são perguntados e se tornam objeto do olhar” (1989, p. 60). Nesse sentido, Geertz afirma que as descrições etnográficas “são descrições de quem descreve, não de quem é descrito”.

Além disso, como bem nos lembra Cláudia Fonseca, ao realizar as análises precisamos ter presente que vamos lidar com valores diferentes dos nossos/“dos meus” (mulher, pesquisadora de classe média, professora, branca), pois nossas referências culturais não têm validade universal. Nesse sentido, “(...) a antropologia dos últimos anos tem martelado no fato de que um valor deve ser visto como produto de seu contexto.” (1995, p. 270) Entretanto, o reconhecimento da diferença não significa, por parte do pesquisador, uma “omissão moral”. Assim,

Procurar compreender a lógica subjacente a determinada prática social não equivale a aprovar nem advogar a manutenção desta prática. É aceitar o princípio básico do diálogo — a dúvida de que seus interlocutores tenham algo a dizer que vale a pena escutar. (FONSECA, 1995, p. 270).

Para lidar com estas questões, a autora aponta para alguns princípios metodológicos (que também vê como desafios): “definir e entender as diferenças”, “situar nossa lógica como uma entre outras”, ou seja, “reconhecer a ‘historicidade’ de nossas próprias percepções sobre o que está sendo abordado” e “entender as diferentes percepções como partes inter-relacionadas de uma mesma configuração cultural”, no sentido de que “cada termo só pode ser plenamente compreendido quando visto contra o pano de fundo do todo.” Acredita a autora que só assim nossos conceitos poderão “contribuir a uma análise social e — eventualmente — para a formulação de políticas que respondam às necessidades da justiça social na complexa realidade brasileira.” (FONSECA, 1995, p. 270-1)

Assim, tendo como parâmetro esses apontamentos, retomo a idéia inicial a respeito da questão metodológica nos Estudos Culturais, que exige por parte do pesquisador um espírito aventureiro, já que não existem trilhas prontas e ele/ela deve inventar o próprio caminho. Entretanto, acredito que a mobilidade de nosso olhar e do

nosso caminhar depende de certas ferramentas teóricas que levamos na bagagem, entre elas, a própria noção de cultura. Para os **Estudos Culturais**, a própria noção de cultura é/deve ser discutida e problematizada. “Dar combate a esta posição [cultura como algo superior — concepções elitistas de cultura] significou, desde o início, que a cultura, nos Estudos Culturais, muito antes de dizer respeito aos domínios estético ou humanístico (do espírito ‘cultivado’), está ligada ao domínio político” (COSTA, 2000, p. 23).

Hall (1997, p. 32), ao analisar o deslocamento que o próprio conceito de cultura teve, principalmente a partir da segunda metade do século XX, enfatiza o “seu peso explicativo” e o “seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social”. Nesse sentido, “**todas** as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’.” [Grifo do autor] (p. 32) Como bem esclarece o autor, não significa que tudo seja “cultura” ou que a “cultura” seja tudo, mas

que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda a prática social **tem o seu caráter discursivo**. [Grifos do autor] (ibidem, p.33).

Assim, a merenda escolar, a prática da merenda como objeto de estudo deste trabalho, será considerada na sua dimensão cultural, enquanto prática social, portanto, enquanto prática de significação. Como esta prática faz parte, de uma forma ou de outra, do cotidiano de todos que freqüentam a escola pública municipal, esta prática e todo o seu ritual diário podem ser “banalizados”, pois, além de rotineiros, ocupam um lugar menos importante neste espaço, já que acontece na escola, local destinado ao **ensino**. Por outro lado, o ato de comer já está, também, misturado com a própria “rotina da vida”, faz parte da vida. Assim, trago as idéias de Daniel Roche que, em *História das Coisas Banais*, enfatiza e propõe que se olhe de outra maneira para as práticas e os objetos que fazem parte do nosso cotidiano, já que, ao longo do tempo, com as modificações das capacidades produtivas e de consumo, simultâneas e relacionadas à evolução de códigos e sensibilidades, e também por utilizações diferentes das coisas,

“os sujeitos podem construir-se de outro modo e reajustar a sua relação com a comunidade” (1997, p. 15).

## 2 Discursos sobre a merenda

Que significados podem estar vinculados à merenda escolar, ao comer na escola pública brasileira? Estes significados, produzidos e instituídos através de políticas sociais públicas e de suas práticas, podem nos remeter a diferentes questões, dependendo do lugar que ocupemos neste contexto (neste texto). Há aqueles que instituem essas políticas, aqueles que tentam analisá-las, aqueles que delas se utilizam e aqueles sobre os quais essas políticas dirigem suas “ações”. Aí, o cruzamento de vários discursos. Assim, podemos pensar na alimentação, na nutrição (na satisfação de uma necessidade) e na saúde, mas, também, na desnutrição, na falta de alimentos, na fome — na falta de condições das famílias poderem comprar comida para seus filhos, que por esse motivo precisam da merenda escolar para viver (e que, por isso, precisam perguntar diariamente se poderão repetir, comer mais naquela refeição). Questão sempre presente para esses alunos. Problema sério, cruel e violento, produzido política e economicamente e que tem sido objeto de conferências, acordos entre nações/organizações, publicações (especialmente a partir da década de 30), campanhas, leis — de políticas sociais públicas, envolvendo discursos de profissionais de diversas áreas: médicos, nutricionistas, sociólogos, diplomatas, economistas, entre outros. Ligado à produção e consumo de alimentos, portanto à capacidade que um determinado país tem de garantir o abastecimento — a produção e/ou aquisição e a distribuição desses alimentos à população. Forma simplista de apresentar uma questão que, inserida em um contexto maior, contexto mundial, envolve relações de poder entre nações e a produção e o estabelecimento de distinções entre povos e grupos: países pobres e ricos, produtores e não produtores, exportadores e importadores; populações que necessitam de ajuda — famintos, subnutridos, miseráveis e populações “capazes de auxiliar”. Relações essas que, para funcionarem, dependem de e, ao mesmo tempo, produzem significados sociais, o que nos remete para a sua dimensão cultural.

De forma similar, a distribuição de riqueza e dos recursos econômicos tem efeitos **materiais** reais e tangíveis para os ricos e os pobres da sociedade. Entretanto, a questão sobre a distribuição da riqueza vigente, se é ou não “justa”, é uma questão de significado — isto quer dizer, depende de como são definidas “justiça” e “equidade”; e nossas ações econômicas

serão determinadas, em parte, segundo a posição que tomarmos com respeito a estas definições. Conseqüentemente, podemos dizer que as práticas econômicas ocorrem e produzem efeitos dentro da referência discursiva daquilo que compreendemos como sendo justo e injusto — elas dependem e são “relevantes para o significado” e, portanto, “práticas culturais”. (HALL, 1997, p. 31).

A merenda, então, pode nos remeter ao problema da fome e à sua dimensão cultural. Não para minimizar ou desconsiderar seus efeitos materiais reais, mas para apontar para a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social e seus significados.

Mas, e o aluno (os alunos e alunas)?

Talvez, apareçam como o “sujeito-que-passa-fome” — o indivíduo, que, no discurso da Biologia, é privado da satisfação de uma necessidade básica, vital, enquanto ser vivo: alimentar-se; mas, em um outro discurso que o posiciona como cidadão, aquele que adquiriu direitos (à vida, à saúde, à alimentação, à educação,...), que pode aparecer integrando os dados estatísticos sobre a fome (como parte da “massa-dos-que-não-têm-o-que-comer”) e as condições de vida no país. E esta categoria de cidadão, que foi se constituindo com a urbanização e o desenvolvimento das cidades — e que está relacionada ao controle das populações e ao gozo dos direitos civis e políticos do Estado (morando ou não este indivíduo na cidade) — veio modificar as relações dos indivíduos, das famílias com os bens naturais, inserindo-os/as num sistema de produção e comercialização, estruturando, assim, necessidades e ligando a subsistência a relações de consumo. Misturam-se o político e o econômico, o antropológico e os fatores de socialização — uso dos objetos e seus significados; regras, costumes, saberes; privações, distinções; relações entre o público e o privado; salários e distribuição de renda, impostos, enfim, práticas/ aspectos que historicamente vêm sendo modificados ou recombinaados, posicionando e constituindo os sujeitos, as suas “identidades de cidadãos”.

É neste quadro dos direitos, direitos do cidadão, que a merenda escolar tem sido apresentada e “falada”. Da questão assistencialista e nutricional — combate à desnutrição e ao fracasso escolar — para a questão pedagógica e da cidadania — como espaço para aprendizagens e convivências entre os alunos e exercício do direito de

alimentar-se, independente da carência. Entretanto (aqui no Brasil), são os alunos das escolas da rede pública que, na sua grande maioria, precisam da merenda para garantir a sua alimentação (embora tenhamos escolas particulares de turno integral que sirvam refeições, estas são pagas pelas famílias, o que já lhes confere um outro caráter, além de não serem denominadas “merenda escolar”).

Ao longo da história,

O problema das necessidades e recursos alimentares transborda amplamente o campo culinário e gastronômico, já que remete às culturas populares, a influências religiosas, à biologia e à medicina. Remete, igualmente, aos mecanismos econômicos e acontecimentos políticos, às tensões sociais e às condições meteorológicas, às medidas fiscais e aos fenômenos sanitários (...) (SORCINELLI, 1998, p. 792).

Crises de fome e escassez de gêneros alimentícios estão geralmente ligadas a outros acontecimentos: catástrofes climáticas ou ecológicas, guerras, epidemias, etc.

Segundo Massimo Montanari, se a fome “não traz fatalmente a morte”, porque “os homens têm uma grande capacidade de adaptação”, não deixa de ser verdade que “as freqüentes penúrias, o medo de que a alimentação venha a faltar ou que a próxima colheita seja ruim são realidades de tal modo ancoradas na vida cotidiana que provocam profundos déficits fisiológicos e psicológicos” que atingem a sociedade em seu conjunto. [Grifos do autor] (SORCINELLI, 1998, p. 796).

O autor, ressalta que, apesar da “plebe” ser diretamente atingida com a falta de alimentos, compete às classes dominantes “vigiar, conter, controlar a penúria ou, pelo menos, seus efeitos, por motivos tanto políticos — garantir a paz social — como sanitários.” Assim, “o cidadão vive com pobreza, mas não morre de fome” (p. 796-97).

Retomando a questão da merenda e buscando material sobre o tema, encontrei trabalhos de especialistas e pesquisadores de várias áreas (nutricionistas, pediatras, sociólogos, sanitaristas, psicólogos e pedagogos) que se ocuparam, principalmente, das relações entre aprendizagem e estado nutricional ou, mais especificamente, da relação “fracasso escolar” e desnutrição. Embora estas relações já tenham sido bastante

discutidas e mesmo criticadas em função de suas repercussões para a educação, para a escola, não podemos dizer que façam parte de um “passado” ou, então, que exista um consenso a respeito de outras formas de abordá-las. Estas poderiam ser foco de um outro estudo, no que se refere à produção de discursos, dos “vários” discursos que estão tentando explicar a importância da merenda e suas implicações históricas na constituição da própria escola pública e das políticas formuladas para esta escola.

No sentido de tentar constituir o tema, de me localizar e de poder localizar o leitor, trago algumas informações gerais a respeito dos mais correntes discursos sobre a merenda escolar. Ressalto que a produção (brasileira) deste material concentrou-se na década de 90, utilizando trabalhos e pesquisas também realizados na década de 80 (ou fazendo análises de períodos anteriores), em que se percebe uma preocupação de trazer para discussão e análise questões relacionadas às políticas sociais públicas e ao direito à escolarização. Nestes trabalhos enfatizava-se a necessidade de uma “escola para o povo”, que atendesse aos seus direitos enquanto cidadão, enquanto usuário e consumidor, e não enquanto “assistido” ou “favorecido pelo Estado”. A merenda localizar-se-ia, aí, como um direito que as crianças têm, “que todas teriam”, e não como um “programa assistencialista de suplementação alimentar”.

De acordo com Moysés e Collares (1995), as relações entre desnutrição e Sistema Nervoso Central foram “objeto intensamente pesquisado, principalmente no período entre as décadas de 50 e 70” (p. 43) em que se destacam os trabalhos de Dobbing, Cravioto, Monckeberb, Frisch, Brozek, Pollitt e Graves, por servirem de referência para os demais trabalhos a partir daí realizados. Estes estudos defendiam a tese de que

a desnutrição pode provocar alterações anatômicas no cérebro quando — e apenas quando — existe a simultaneidade de três condições: a **intensidade** de desnutrição deve ser grave; a **época de incidência** deve coincidir com o período de maior velocidade de crescimento do cérebro (...); a **duração** deve ser longa, incidindo durante a maior parte do período de maior crescimento. [Grifos do autor] (MOYSÉS e COLLARES, 1995, p. 44).



Na década de 70, a relação entre nutrição e desenvolvimento infantil e suas conseqüências negativas sobre o desempenho escolar foram questionadas ou relativizadas.

Pesquisadores nacionais neste tema, preocupados com a saúde infantil (aspectos pediátricos) e com o desempenho escolar (aspectos pedagógicos), como Maria Aparecida Affonso Moysés, Gerson Zanetta de Lima, Cecília Azevedo Lima Collares e Ana Cecília Lins Sucupira, entre os mais conhecidos, enfatizam que, mesmo em face de lesões estruturais ou de comportamento bem estabelecidas, decorrentes de desnutrição, se pode alcançar padrões de aprendizagem satisfatórios em crianças desnutridas que chegam à escola. (CECCIM, 1995, p. 64).

Ceccim (1995), em seu texto “A merenda escolar na virada do século — agenciamento pedagógico da cidadania”, salienta que a merenda na escola pública deve se constituir em um “fato pedagógico” e, para isso, deve ser considerada nas suas várias dimensões, não somente a dimensão concreta, no atender à “fome do dia” (efeitos da sensação da fome — ligada à falta de alimentos em casa e a sensação de fome durante o período escolar — necessidade de aporte calórico para a atenção em sala de aula e energia na recreação), mas também, as dimensões simbólica e a vivencial. E afirma:

Quando se fala do pedagógico à mesa, logo nos vem o ensino das regras de etiqueta ou a tradicional educação nutricional de adestramento e modificação de hábitos alimentares, um padrão crítico-repetitivo: **prescrição** de uma atuação transformadora da realidade. O pedagógico não é isto, é o universo simbólico e expressivo que preenche esse momento e o organiza. [Grifo do autor] (p. 66)

Eu diria, na perspectiva de abordagem deste trabalho, que tudo isto é pedagógico, pois atua no sentido de ensinar algo ao sujeito, envolvido em tais práticas.

Quanto ao que se poderia esperar sobre aspectos históricos da merenda escolar, esclareço que não vou contar *a* história que mostraria a origem primeira da merenda escolar no Brasil, mas *uma história*, breve, que julguei conveniente inserir neste texto.

Segundo Moysés e Collares, até a década de 50 inexistia qualquer proposta sistematizada de merenda nas escolas. A alimentação aos alunos era realizada através

das “caixas escolares”, mantidas por contribuição voluntária de alunos que podiam contribuir e de firmas locais. A proposta das caixas era de cunho assistencialista, imprimindo um significado especial, classificatório, à expressão “aluno da caixa”, já que, em algumas escolas, apenas os “carentes” recebiam a alimentação escolar. Esse caráter assistencialista foi marca do programa de merenda escolar desde as primeiras ações do governo federal, através da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Em 1954, tal campanha teve como objetivo atender aos estudantes carentes do Nordeste do país, através da distribuição de leite em pó. Sua institucionalização aconteceu em 1955, através do Decreto nº 37.106, a partir de um excedente agrícola da safra americana que é doado à Unicef, como parte dos programas de suplementação alimentar vinculados ao Ministério da Saúde. Instalam-se, então, Representações Regionais da CNAE em todos os estados e territórios e acrescentam-se outros produtos (farinhas enriquecidas de leguminosas e cereais) à merenda.

O programa se desenvolve através da distribuição de produtos doados por Organismos Internacionais e em 1956 passa a chamar-se CNME (Campanha Nacional de Merenda Escolar). Em 1961, é selado o acordo entre países americanos reunidos em Punta del Este, sendo implementado o Programa de Emergência dos Alimentos para a Paz. No Brasil, os primeiros acordos foram firmados em 1962 e, depois, em 1964 — PMA (Programa Mundial de Alimentos) e APP (Alimentos Para a Paz). Em 1965, o programa amplia suas atividades, através da obtenção de recursos, mudando o nome: Campanha Nacional de Alimentação Escolar — CNAE. Em 1967, são introduzidos produtos formulados, adquiridos no mercado interno. Posteriormente, em 1972, o governo convoca indústrias nacionais de alimentos que atendam ao perfil nutricional estabelecido pela CNAE, para fornecer gêneros alimentícios às escolas. No Rio Grande do Sul, em 1977, é firmado convênio entre a Secretaria de Educação (SE/RS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para atendimento da Alimentação Escolar nos estabelecimentos de ensino do Estado. Ocorrem, assim, mudanças estruturais no programa, entre elas, a transferência da execução para o Estado e a regionalização do cardápio, através de convênio com a COBAL (Companhia Brasileira de Abastecimento). Quatro anos depois, acontece a descentralização da Merenda Escolar no Estado (RS), através do Decreto nº 4459 de 23/12/81 (aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado) e da assinatura do convênio com a COBAL (em 04/09/81). Em 1983, é criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que dá origem ao PNAE

(Programa Nacional de Alimentação Escolar) — novo nome — executado em nosso Estado através do Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE).

Nesse contexto,

A merenda é criada, assim, enquanto programa oficial, como mais um programa de suplementação alimentar. Esse caráter é explicitado em seus próprios objetivos, em que se destaca o primeiro: **melhoria das condições nutricionais e da capacidade de aprendizagem e conseqüente redução dos índices de absenteísmo, repetência e evasão escolar**. Os demais objetivos são: aumento da resistência das crianças às infecções; melhoria dos hábitos alimentares dos escolares e das condições de ingresso às escolas, através da proteção aos pré-escolares. [Grifos das autoras] (MOYSÉS e COLLARES, 1995, p. 33-4).

A merenda destinava-se, então, às crianças matriculadas na rede oficial de ensino de 1º grau, atendendo a 15% das necessidades nutricionais diárias da criança escolar (percentual esse que parece ser incoerente com os objetivos anunciados).

Segundo as autoras já citadas, em outros países a merenda surge como projeto para suprir a necessidade de todas as crianças — desnutridas ou não, pobres ou não — de se alimentarem a intervalos de quatro horas. Aqui no Brasil e demais países da América Latina, surge propondo-se a erradicar ou diminuir a desnutrição e, assim, minimizar o fracasso escolar.

Apesar de algumas mudanças no programa (proposta de descentralização, nome do organismo responsável e uso de alimentos *in natura*), os objetivos se mantêm.

No que se refere à proposta de descentralização — municipalização da merenda escolar, a partir de 1992/3 acontecem algumas mudanças na forma de controle e distribuição de verbas para a merenda, já que estados e municípios passam a gerenciar a verba destinada à compra de gêneros e materiais, mas somente em 1995 é que a proposta do governo irá atingir um número significativo de estados e municípios em todo o país.

Junto a essas mudanças que ocorreram no Estado do RS, outras foram se efetivando no município de Porto Alegre, como a reformulação dos cardápios, reestruturação das cozinhas e discussões sobre os aspectos pedagógicos da merenda.

Assim, desde 1957 a merenda foi se modificando, do “sopão” para o “merendão” , composto por carreteiro ou arroz com feijão ou massa com guisadinho. A partir de 1985, passa-se a servir duas refeições por turno, introduzindo-se a merenda-refeição (com prato e colher). Depois, a partir de 1989, ocorre a realização de encontros, investigações e discussões, deslocando o foco da nutrição para a questão pedagógica. Ao mesmo tempo em que a Secretaria se preocupava com a elaboração dos cardápios e a realização do serviço nas escolas, enfatizava a necessidade de se trabalhar com o prazer de comer na escola e que se atentasse para as aprendizagens sociais e afetivas que se estabeleciam nesta prática — “o papel pedagógico do **espaço do refeitório**”. Assim, trabalhos foram realizados e publicados, tais como o de Rieth (1989), *Encolherando representações*, sobre o uso dos talheres nas refeições (momento em que nem todas as escolas tinham e/ou disponibilizavam o uso do garfo e da faca) e Rieth, Rigatti e Schabbach (1991), *Um olhar sobre o comer na escola: seus aspectos pedagógicos*, que se refere às representações dos alunos sobre o comer na escola, apontando para a relação entre comer na escola e comer em casa. Desde 1996, houve uma diversificação do cardápio, incluindo refeições mais completas, o que levou a uma necessidade de adequação da infra-estrutura operacional na Secretaria, nas escolas e nas cozinhas — equipamentos, pessoal, entre outros.

## 3 Espaços...

Vou me referir a “espaços”, da escola, do bairro, do refeitório... enfim a vários lugares que possuem uma dinâmica própria, com delimitações e significados diferenciados. Neles, há corpos, ações, “práticas de espaço”, das quais as pessoas vão se apropriando, ao mesmo tempo em que instituem e organizam este espaço, dando “um sentido” a si mesmas. “Assim, o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo.” (VEIGA-NETO, 2000, p.15).

Nesse sentido, seria melhor falar em “práticas de espaço”. Segundo Mayol,

‘Prático’ vem a ser aquilo que é decisivo para a **identidade** de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inseridas no ambiente. [Grifo do autor](MAYOL, 2000, p. 40).

### 3.1 A Escola...

Uma escola municipal, a princípio “igual” às demais escolas da rede de ensino de Porto Alegre, com sua construção “padrão”, tijolos à vista, portas e janelas amarelas. Mas, como sabemos, cada uma delas tem a sua história, vinculada, entre outros aspectos, ao local na qual foram construídas.

Não vou contar “a” história da Escola, mas trazer algumas informações que julgo serem importantes para este trabalho, situando-a na “comunidade” local e procurando mostrar que o refeitório, o espaço do refeitório, tem uma história própria. Própria, no sentido de que não bastou a presença da Escola para que se tivesse um espaço físico específico para que se servisse a merenda, ou então, para que se pudesse prepará-la para os alunos, enfim, para que existisse uma cozinha e um refeitório. Essa idéia de

simultaneidade — escola/merenda e, assim, escola/cozinha e refeitório — está presente quando se pensa a escola (pública), mas, neste caso, só se efetiva devido às práticas que vão construindo este “espaço” (da merenda), não só no sentido de garantir a merenda para as crianças, mas de tornar este espaço visível para todos na Escola, garantindo-lhe um *lugar* — cozinha e/ou refeitório. Segundo Certeau (referindo-se às narrativas, mas que pode ser trazido aqui),

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. [Grifos do autor] (CERTEAU, 2000, p. 201).

Mas a Escola, ela mesma, encontrava-se em um espaço provisório, pois, segundo o Plano de Investimento da região<sup>6</sup>, ela já deveria estar funcionando em 96 — era demanda do Orçamento Participativo, o que não aconteceu. Assim, como a construção “oficial” estava atrasada, a SMED<sup>7</sup> e a associação de moradores encontraram um local para que a Escola pudesse funcionar neste período. Isto aconteceu em 97, ano da sua inauguração. Salas de madeira, em terreno vizinho ao da Rosalina Fausto, escola municipal de Educação Infantil, já instalada em prédio próprio. A Escola se localizava entre esta escola infantil e um parque, Parque Zé Feliciano, inaugurado em 1991, do qual teve origem o seu nome.

No início, segundo o relato da diretora da época, discutiram-se, junto à SMED, várias alternativas para resolverem o “problema da merenda”, entre eles, uma terceirização, através de tele-entrega, o que seria muito oneroso. Assim, por dois meses, serviram somente “lanche seco” — bolacha, suco, banana — enquanto providenciavam outra forma de viabilizar o preparo da merenda. A alternativa encontrada, ainda

---

<sup>6</sup> Plano de Investimento da Região – em função do Orçamento Participativo (OP), a cidade é dividida por regiões (que incluem vários bairros) para a aplicação de recursos financeiros. Cada região, via OP, elege, dentre os projetos apresentados, aqueles que considera prioritários, observando critérios pré-acordados e divulgados em regimento próprio (<http://www.portoalegre.rs.gov.br>).

<sup>7</sup> SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

provisória, foi aumentar o número de bocas do fogão da Rosalina (de 6 para 8 bocas), contratarem mais duas funcionárias para auxiliar na cozinha e a presença de um “carrinho”, para levar a comida — “comida quente” — preparada na escola vizinha para os, aproximadamente, 250 alunos. Todos os dias, então, a direção (diretora e vice-diretora) e as funcionárias dedicavam-se à operação da distribuição da merenda: buscar e puxar o carrinho, retirar os potes com a comida, distribuí-los nas salas para os alunos e prepará-lo para nova distribuição. Segundo a diretora, por mais curto que fosse o trajeto, a comida esfriava e assim vieram as reclamações, além dos comentários relativos à higiene, já que não havia expediente para “fechar” cada pote. Isto durou aproximadamente um ano, até que se conseguisse preparar uma pequena cozinha na Escola. A merenda passou a ser preparada na Escola e levada em bandejas para cada sala de aula. Geralmente, um ou dois alunos levavam por escrito o número de alunos que iria comer, para poderem receber a bandeja com a comida em quantidade exata para a turma.

Somente em 99, ano em que comecei a trabalhar na Escola, foi possível a construção de uma cozinha de alvenaria, já que o prédio novo ainda não estava pronto, embora se encontrasse em obras, bem perto dali. A cozinha foi construída junto a uma parte coberta, com três mesas grandes, e funcionava como refeitório. Embora não comportasse todos os alunos, algumas turmas já faziam suas refeições ali, enquanto outras ainda as realizavam em suas salas de aula.

Neste período, já tínhamos uns 350 alunos, pois foram construídas salas emergenciais para podermos atender um número maior de alunos, embora a região ainda demandasse mais vagas. Passamos a ter uma técnica de nutrição para atender as duas escolas, função que, antes, era realizada por duas estagiárias de Nutrição.

Em 2000, nos mudamos para o prédio novo, bem maior, situado na quadra do Posto de Saúde da Vila e atrás de uma das principais ruas de acesso ao bairro. Rua calçada, movimentada, por onde circulam os vários ônibus que cruzam o local. Nesta rua temos um CTG<sup>8</sup> (próximo à “faixa”), dois supermercados, farmácia, videolocadora,

---

<sup>8</sup> CTG – Centro de Tradições Gaúchas. Local onde se realizam atividades (cursos de danças típicas, rodas de chimarrão, música nativista, apresentações artísticas e literárias...) que têm como objetivo a preservação da cultura gaúcha riograndense.

loja de 1,99<sup>9</sup>, ferragem, bar e lancheria, estética, barbearia, além de casas de moradia. Nos arredores da Escola, avistamos as quadras e as ruas (asfaltadas), onde a maioria das casas é de alvenaria, sendo que as que se situam em frente são todas de madeira. Mas, conforme nos deslocamos pelas ruas (estas deixam de ter calçamento), vamos chegar a regiões sem delimitação das quadras: são os becos. Ali já não existe a demarcação regular a que estamos acostumados, e, entrando em um pequeno corredor de casas, vamos encontrar muitas outras. Mesmo assim, a maioria das casas — de madeira, outras mistas — possui o seu cercado, a sua cerca, marcando, assim, o seu lugar naquele espaço.

Muitas famílias, quando entrevistadas nas pesquisas<sup>10</sup> realizadas pela Escola a cada início de ano, manifestam seu descontentamento em relação às condições de vida no bairro, dizendo “Aqui na Vila não tem nada!”, referindo-se, principalmente, à falta de locais onde crianças e jovens possam ficar e se divertir. Embora exista o parque Zé Feliciano, com uma área de 24,7 hectares, este é identificado como um lugar “perigoso” (assaltos, tiroteios, tráfico), portanto impróprio para o lazer. Nesse contexto, a Escola ainda representa um dos únicos e poucos lugares em que as crianças e jovens podem se reunir, fora de casa, sem perigo. Assim,

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui (...) o prédio escolar informa a todos(as) sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 58).

Há um descontentamento dos moradores, principalmente dos mais antigos, em relação àquilo em que teria se transformado o lugar (uma espécie de nostalgia), desde que o governo municipal da época, 1986, transferiu famílias de papeleiros para lá (a fim de erradicar outros locais de invasão), além das invasões que se tornaram cada vez mais

---

<sup>9</sup> Loja de 1,99 – loja popular (em grande número na cidade) que vende artigos variados (desde balas, material escolar, até utensílios domésticos e ferramentas) que, a princípio, custam este valor.

<sup>10</sup> Pesquisas sócio-antropológicas realizadas anualmente pela escola (por seus professores) junto à comunidade, com o objetivo de levantar temas a serem problematizados e contemplados no planejamento do Complexo Temático – conjunto de temas e conceitos que nortearão o trabalho nos diferentes ciclos e a seleção/organização de conteúdos e atividades. Esta pesquisa é realizada por todas as escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, o que varia é a periodicidade com a qual ela acontece.



constantes. Assim, problemas advindos dessa dinâmica: maior densidade populacional, brigas por posse de terra, pendengas judiciais com firmas e imobiliárias “donas de parcelas de terra local”, além da falta de infra-estrutura em determinados locais (esgoto, luz...) e muita rotatividade de famílias, que ficam por pouco tempo (ou por acharem o lugar muito violento, ou porque precisam “fugir” — de um ex-marido, por exemplo) acabam configurando e se configurando neste espaço.

Além disso, como chamar o lugar onde moram, vila... ou bairro...? Esta ainda não é uma questão de consenso entre os moradores, pois até 1998 esta região era conhecida por Chácara da Lenha, que, segundo os registros encontrados, data do final do século passado. A partir de um pleito realizado nesse ano de 98, de acordo com o livro Projeto Memória dos Bairros, “O lugar **tornou-se**, então, parcela do bairro Murilo Barreto (...)” [Grifo meu] (JOBIM et al., 1999, p. 13). Significa que passou a ter um nome mais “nobre”, e da categoria de vila, vila Chácara da Lenha (termo geralmente considerado pejorativo, pois estaria associado ao lugar, na cidade, onde moram os “pobres”) passou para a de bairro, mesmo que agregado a outro já existente. Mas o que é um “bairro?” De acordo com Mayol, para esta “pergunta embaraçosa” inúmeras já foram as respostas apresentadas pelos sociólogos, dentre as quais reuniu alguns trechos, dos quais selecionei:

[...] é o pedaço de cidade atravessado por um limite distinguindo o espaço privado do espaço público: é o que resulta de uma **caminhada**, da sucessão de passos numa calçada, pouco a pouco significada pelo seu vínculo orgânico com a residência.

Diante do conjunto da cidade, atravancado por códigos que o usuário não domina mas que deve assimilar para poder viver aí, em face de uma configuração dos lugares impostos pelo urbanismo, diante dos desníveis sociais internos ao espaço urbano, o usuário sempre consegue criar para si algum lugar de aconchego, itinerários para o seu uso ou seu prazer, que são as marcas que ele soube, por si mesmo, impor ao espaço urbano. O bairro é uma noção dinâmica, que necessita de uma progressiva aprendizagem [...] [Grifo do autor] (MAYOL, 2000, p.41-2).

A maioria dos habitantes da vila sempre viveu em zona urbana. Lá encontramos trabalhadores assalariados, pequenos comerciantes, aposentados, mas, na grande maioria, poucos adultos têm emprego estável. As famílias são, em sua maioria, mantidas

por adultos ou adolescentes que atuam nos setores “informais” da economia, além de, possivelmente, roubo e tráfico.

### 3.2 O Refeitório...

Com o novo prédio, passamos a ter um refeitório propriamente dito, um espaço reservado, demarcado, um lugar na Escola “feito” especialmente para os alunos comerem. “Novo” espaço, portanto que exigirá “novas” práticas para garantir o seu funcionamento. Processo, conforme já referido anteriormente, em que esse espaço se faz, fazendo/instituindo sujeitos e práticas. São essas mesmas práticas que irão lhe garantir uma organização, irão colocar uma certa ordem, localizando os atores em determinados lugares (de aluno, de professor, de merendeira; de aluno que obedece as regras...), dando um sentido para essas ações.

Apesar de ter sua principal função definida, neste espaço também acontecem muitas outras práticas que, a princípio, não lhes seriam específicas, entre elas, reuniões com pais, debate político entre chapas que concorrem à direção, assembleias; enfim, trata-se de um local para encontro, para discussão... espaço para a participação através da *palavra*, da *linguagem*. Assim, quando se pede aos alunos que relatem algo que tenha acontecido no refeitório, muitos têm como referência, como lembrança, cenas relacionadas a estes outros significados e não ao comer. Talvez porque isto lhes seja muito óbvio ou porque faça parte da rotina?... Portanto, outras “coisas” devem ser enunciadas?

Meu objetivo neste capítulo é trazer trechos de observações registradas por mim e pequenos relatos de situações ocorridas no refeitório, para buscar por significados que possam estar sendo construídos neste e sobre este espaço e, assim, relacionar com a prática da merenda escolar, que não pode ser pensada sem que se pense e se problematize o espaço em que ela acontece e ao mesmo tempo produz.

Descrever o refeitório... “Mas ‘toda descrição é mais que uma fixação’, é ‘um ato culturalmente criador’.” (LOTMAN, apud CERTEAU, 1994, p. 209) Assim, seria melhor falar de “relato de espaço”, utilizando-me da expressão de Certeau ao referir-se aos relatos, à linguagem.

Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam **metaphorai**. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” — um ônibus ou um trem. Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome: todo o dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases itinerários. São percursos de espaços. (CERTEAU, 1994, p.199)

Este autor, tendo como referência Linde e Labov, ao analisarem descrições de lugares, nos aponta para dois tipos de descrição: as do tipo “mapa” (*map*) — que nos fornecem um “quadro” do que podemos “ver” — e as do tipo “percurso” (*tour*) — que nos fornecem um “itinerário”, uma série de operações para chegarmos a um determinado lugar ou sairmos dele, sugerindo um “fazer”.

Nesse sentido, ao procurar descrever e narrar o que acontece neste espaço — no refeitório — utilizar-me-ei desses dois tipos de descrição (indicadores): de percurso e de mapa.

Chegando na Escola, assentada sobre um terreno irregular, com subidas e descidas, à esquerda podemos avistar, no alto, o prédio do refeitório. Subindo as escadas — dois lances, com corrimão — chegamos lá. O prédio tem duas portas, a central, maior, que nos apresenta um corredor antes de chegarmos ao refeitório e a outra, à direita, que nos leva direto ao refeitório. Pela porta “principal”, se dobrarmos à esquerda, no corredor, chegaremos à sala do Laboratório de Ciências e à sala dos funcionários, e, ainda, encontraremos uma outra porta, com um corredorzinho, que nos leva para a dispensa e a cozinha.

De manhã, os alunos entram pela porta menor... vão chegando à Escola... e, a partir das 7h30min, já podem se dirigir ao refeitório, para o lanche, para o “café da manhã”, pois às 7h45min bate o sinal para subirem com as professoras para as suas salas. O ritmo geralmente é lento, uns sobem conversando... outros parecem ainda meio sonolentos... sobem sozinhos, sem querer muita conversa. Mochilas nas costas ou pastas

nas mãos, dirigem-se para a “janela”, uma das aberturas de comunicação para a cozinha, onde a merendeira vai lhes alcançar o lanche, ou então, onde irão encontrar a caneca ou o pote com a comida. Pegam a sua parte e dirigem-se para uma mesa. A grande maioria permanece com as mochilas nas costas. Alguns comem em silêncio, outros conversam, falando baixo. O ambiente é mais tranquilo, como dizem as professoras e as merendeiras.

Bem... de vez em quando, algum atraso para abrir o refeitório acontece... daí em seguida se forma uma fila e se ouvem reclamações a respeito, tanto dos alunos, quanto das professoras. Eu diria até mais das professoras do que dos alunos, que assim vão levar mais tempo para subir para as aulas.

Antes de 2001, não era assim, as aulas começavam às 8h e os alunos que quisessem lancha deveriam chegar antes à Escola, para fazê-lo antes do sinal. Além disso, não havia professora acompanhando as turmas no refeitório. Durante o mês de março, em reunião com as professoras, decidiu-se aumentar a carga horária semanal, em função das folgas dos professores, o que implicaria alteração do horário de início das aulas. Assim, as professoras e os alunos deveriam chegar às 7h30min na Escola e dirigir-se para o refeitório, sendo que o sinal tocava às 7h45min. As professoras volantes<sup>11</sup> permaneceriam no refeitório até as 8h, a fim de que todos pudessem terminar de comer e, também, porque a mudança ocorreu depois do início das aulas, o que permitiria que as famílias se organizassem e se adaptassem ao novo horário e nenhum aluno ficasse prejudicado.

No início, devido à alteração, nova cena... filas, para aguardar a entrada no refeitório, pois a merenda ainda não estava sendo servida, não estava “pronta”. Distinguiam-se, ali, dois grupos — um dos alunos e outro das professoras, de pé, agrupadas fora da porta, aguardando que os alunos entrassem. Assim que os alunos entravam, formava-se uma fila de professoras próximo da porta de entrada, uma professora do lado da outra, de pé, viradas para os alunos, nas mesas. Apenas algumas, duas ou três (com o tempo, o número aumentou um pouquinho) sentavam-se com eles, cruzando a “linha” estabelecida para marcar e demarcar as suas presenças; as demais continuavam de pé a olhá-los. Combinação tácita?! Depois... já havia conversa entre

---

<sup>11</sup> A professora volante ou itinerante tem a função de realizar substituições eventuais e atender, através de um planejamento específico, determinado número de turmas, tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

elas, por proximidade, ou seja, conversavam com a vizinha. Isto era uma forma “física” de demonstrar a discordância em relação à presença de todas, todas as manhãs no refeitório para acompanhar os alunos. A questão foi “resolvida”, ou melhor, se modificou quando, em reunião, estabeleceu-se que haveria uma escala, de acordo com a carga horária semanal de cada professora. Com a nova escala, as professoras escaladas já não ficavam mais de pé, sentavam-se em um grande grupo, algumas de frente para os alunos, outras de costas. Algumas continuaram sentando-se com eles, outras, às vezes, circulavam, conversavam, perguntavam-lhes algo, enfim cruzavam a “fronteira”... Um professor, de Educação Física, sempre se dirigia a uma das mesas pequenas, junto à parede, onde de manhã geralmente sentam-se meninos, e ali comia o seu lanche. Conversava com os alunos, “brincava”, fazia alguma observação sobre os comentários que faziam sobre a comida... enfim, parecia fazer dali um lugar que também era legitimamente seu.

Mas como é o refeitório?... Lugar amplo, o maior espaço fechado da Escola. Paredes de tijolo à vista, como as demais paredes da Escola, que segue a arquitetura das demais escolas municipais da rede de ensino de Porto Alegre, desde poucas décadas. As aberturas amarelas (portas, esquadrias das janelas) e várias janelas, que deixam o ambiente bem iluminado. Tem o formato de “L”, sendo que a cozinha, juntamente com a dispensa, seria um encaixe interno desse “L”. Mesas grandes de fórmica (conforme fotos em anexo), brancas e verdes, algumas com bancos encaixados (quatro lugares em cada lado), acoplados à mesa, outras, com bancos avulsos, seis em cada lado, mais duas mesas pequenas junto à parede do “fundo” (em relação a quem está na fila para ganhar a comida), sem janelas. Essas mesas, com três lugares, seriam de quatro, se não estivessem encostadas na parede. Assim, quando não se coloca mais algum banco nas cabeceiras das mesas, tem-se lugar para 114 pessoas.

Além da porta que liga cozinha e refeitório, sempre aberta, existem outras duas aberturas, “janelas” — estou chamando-as assim, pois através delas avista-se a cozinha, as merendeiras, os utensílios, mas também se é visto por quem está lá dentro; além disso, estas aberturas possuem persianas, que podem ser fechadas, isolando, dessa forma, cozinha e refeitório — com uma base larga, de fórmica, onde se colocam os utensílios ou os alimentos. Em uma delas, a que fica atrás da mesa onde são colocadas as comidas para serem servidas, geralmente coloca-se o lanche (da manhã ou da tarde);

já na outra, os alunos devem colocar os pratos e tigelas ou as canecas, assim que terminam de comer e, logo abaixo, ficam dois “latões” de plástico, um maior (com saco pra lixo) para o “lixo” — os restos dos pratos ou canecas que devem ser “raspados” ou despejados — e outro, menor, com água e detergente, para os talheres.

Assim, temos um espaço com sua organização e regras de funcionamento. Estas regras não estão escritas em um local ou documento especial. Diria que alguns tópicos, sim, aparecem registrados, colados nas paredes do próprio refeitório, misturando-se com outras informações, outros “apelos”, dirigidos principalmente para os alunos, e que também são repetidos diariamente; entre eles, um pequeno cartaz com um “aviso”: “NÃO TEM REPETIÇÃO DE CARNE, FRUTA E REFRESCO. NÃO INSISTA. OBRIGADO. Direção e Nutrição” [Grifos do cartaz]. Um outro, com uma solicitação para as professoras: “PROFESSORES: POR FAVOR ANOTEM O NÚMERO DE ALUNOS PARA QUE POSSAMOS FAZER AS QUANTIDADES DE MERENDA CERTA. OBRIGADA. J.” (técnica em nutrição).

Mas é através da repetição, da constância, que “esta forma de organização”, esta dinâmica vai se instaurando, se organizando e organizando este espaço e quem o frequenta. É através das ações das pessoas, “dos corpos”, que este espaço vai tendo um sentido e se institui enquanto espaço de sentido. Mas o que acontece, quando alguma coisa sai fora “da rotina”, fora do lugar no tempo ou no espaço? Primeiro, é importante esclarecer que algumas transgressões, como furar a fila, jogar comida no colega, arrastar/empurrar um banco (que faz bastante barulho, pois a sua estrutura é de ferro), acabam se tornando “previsíveis”, ou melhor, já seriam esperadas, podendo acontecer e, além disso, dizem respeito às ações dos alunos, aos “freqüentadores” do refeitório. Como cada coisa a princípio tem o seu lugar (e lugar tem o sentido de “estabilidade”, indica uma posição, uma certa ordem), se algo acontece de forma diferente, há imediatamente uma reação, ou de estranhamento e/ou de questionamento, ou de adesão.

Foi o que aconteceu com a colocação de uma outra vasilha cheia de comida, em uma mesinha, no final da “seqüência” da mesa para servir o almoço, após os talheres, para que os alunos pudessem se servir, repetir, sem precisar entrar novamente na fila e pedir repetição. Neste dia, então, colocaram uma outra vasilha de massa com guisadinho (prato do dia) para que os alunos pudessem se servir. Algumas professoras se dispuseram a ajudar a servi-los, pois, à medida que a massa foi ficando fria, grudava na

colher, grande, para servir. Outras ficaram atentas, pois achavam que os alunos iriam servir-se com uma quantidade “fora da necessidade”. Enfim, aquela vasilha, aquele algo “fora de lugar” chamou a atenção dos alunos e das professoras, para uns, por se constituir em uma outra possibilidade, uma nova experiência — servir-se sozinho, para outros, “brincar com a comida”, ir mexer sem estar realmente com vontade de repetir; para as professoras, talvez, uma preocupação ou incumbência a mais — ter que cuidar do aluno que iria se servir. Em resumo, “não deu certo”. Aquilo me chamou a atenção, cheguei para as merendeiras e comentei: “que boa idéia!”, “É, a gente tenta melhorar!”, responderam. Minha surpresa foi quando, na outra semana, dei falta daquela “segunda opção” e perguntei para uma professora se ela sabia por que haviam retirado aquela “opção”. Disse-me que não tinha dado certo, pois os alunos teriam começado a mexer no “prato”. Ela concordava com a decisão.

Outra situação teve repercussão quase que imediata. Ocorreu no dia em que as merendeiras retiraram as colheres do almoço, ou melhor, não ofereceram este utensílio juntamente com os garfos e as facas que sempre ficavam à disposição para os alunos. Por quê? As professoras perguntaram à direção de quem tinha sido a idéia de retirar “de uma hora para outra” as colheres. Perguntou-se para a técnica o que havia acontecido. Ela disse que as merendeiras, após conversa com ela, resolveram retirá-las, para que, assim, todos os alunos utilizassem somente garfo e faca nas refeições<sup>12</sup>, pois muitos ainda pegavam a colher para comer. No outro dia, as colheres voltaram e as professoras disseram que conversariam e incentivariam o uso do garfo e da faca, mas que isto não poderia acontecer da forma como ocorreu, abrupta, imposta, e, sim, como resultado de um trabalho junto aos alunos.

Duas situações diferentes, uma de “acréscimo”, demandando investimento e novas regulações, outra de “retirada” de algo que já estava incorporado às ações dos alunos. Entretanto, ambas mexem com a ordem já instaurada e, assim, as coisas precisam voltar

---

<sup>12</sup> Na rede municipal de ensino de Porto Alegre, já há algum tempo vem se disponibilizando garfo e faca para os alunos durante as refeições na maioria das escolas. Na nossa escola, isto só aconteceu a partir de 2000, com as mudanças para o novo prédio, pois a estrutura física anterior impossibilitava tal prática. Cabe ressaltar que no Jornal do Brasil do dia 24 de janeiro de 2002, foi publicada uma reportagem de Ricardo Faria com o seguinte título e subtítulo: “Garfo e faca dão dignidade a alunos – Escola de São Gonçalo é piloto de projeto de educação à mesa que vai aposentar a colher e distribuir 140 mil talheres”. Segundo a reportagem, esta escola foi pioneira, entre as 70 escolas do município de São Gonçalo, a adotar o garfo, a faca e o prato de vidro nas refeições. A forma como a notícia é divulgada dá a entender que esta prática, nas escolas municipais brasileiras em geral, seria uma novidade. (Extraído de <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cidade/2002/01/23/jorcid20020123001.htm> em 24/01/2002.

ao seu lugar, para que não causem incômodo e não demandem mais tempo do que o “necessário”.

Apesar desta organização “maior”, das regras de funcionamento — como entrar neste espaço, como receber a comida, onde e como se localizar para comer, como comer, como se portar em relação à comida, o que fazer depois de comer, como sair, com quem sair... isso não significa que não haja nenhuma “transgressão” à norma, às regras, e que “as coisas” não saiam fora de ordem. Temos, isso sim, um parâmetro no qual situar nossas ações e “cobrar” que outros a cumpram; assim as coisas adquirem um sentido, pois podem ser colocadas em um determinado lugar, podendo ser incluídas ou excluídas ou, então, reorganizadas. Classificar e organizar, **colocar em ordem**, de acordo com determinadas regras. A história do pensamento ocidental — em certo sentido — é a história da ordem.

Nesse sentido, então, parece que a ordem ou a falta desta ordem (que ocorre quando as regras não são cumpridas) incomoda alunos e professores. Para alguns alunos, ela parece servir para ser driblada, posta à prova, desafiada, mas também serve de parâmetro para reivindicações de igualdade, de direito (de ter direito a): saber que será servido se entrar na fila, poder sentar e comer até o fim a sua comida, ... não ser empurrado por outro... ter o “amparo” da professora para pedir repetição se alguém “mexer” na sua comida ou se virar seu lanche, ter o respaldo das professoras nas suas reclamações/reivindicações — quando há muita repetição de cardápio, quando são “xingados” ou “maltratados” pelas merendeiras, quando houver diferença no cardápio servido entre os ciclos (o que não é comum), quando observarem que não há guardanapo para comer o bolo ou segurar o cachorro-quente, ou quando as merendeiras pegam o lanche com as mãos, ao invés de utilizarem guardanapo, luvas ou colher.

Vejamos:

Em um Conselho de Classe, uma turma de II ciclo trouxe reclamações a respeito das merendeiras e da merenda, com base em uma situação ocorrida poucos dias antes no refeitório. Em relação às merendeiras, disseram: “Elas tinham que falar direito com a gente e não xingando.”, referindo-se à forma como eram tratados. Em relação à merenda, uma de suas professoras relatou que haviam servido bolacha com leite para a turma e outro lanche para alunos do III ciclo. Estava pedindo, então, que se averiguasse o porquê disto, pois os alunos



havam visto tortas de bolacha e teriam perguntado para as merendeiras para quem seriam servidas. Estas lhes responderam que era para o III ciclo. “Diferença não pode, professora!” No relato dos alunos do III ciclo, teria ocorrido, em outra situação, justamente o contrário, “os menores” teriam sido beneficiados. Dias depois, no refeitório, na hora do lanche, esta professora me chama para relatar e mostrar o que as merendeiras estavam fazendo: uma “acareação” com os alunos, perguntando e dizendo “Ah, tu és da turma ..., que ficou inventando...?!” Enquanto isso, a técnica em nutrição observava o que acontecia.

No outro dia, na sala dos professores houve comentário a respeito do ocorrido no refeitório. Neste momento, uma das coordenadoras relatou o que havia encaminhado junto à técnica a partir do conselho de classe. A professora disse que o que havia presenciado no refeitório não poderia mais acontecer — “interrogar os alunos” — pois, assim, eles deixariam de falar.

## 4 Cenas...

### 4.1 Cena 1: Preparação do refeitório... (para o almoço em uma segunda-feira)

Nove horas, luzes do refeitório acesas, duas merendeiras sentadas... cheiro “bom” de comida... barulho de panela de pressão, de faca cortando/picando algo... conversas entre as merendeiras. Uma delas está cortando repolho, outra está afiando uma faca (passa uma na outra, como minha avó fazia). Avental, protetor de cabeça... barulho das crianças no pátio...

Às 9h50min, uma das merendeiras coloca três pilhas de pratos (Duralex) fundos sobre a bancada da “janela” — “passador” — e duas caixas grandes de plástico com os talheres. Depois, por volta das 10 horas, passa este material para a mesa e coloca mais uma mesinha, retirada do próprio refeitório.

Na hora do recreio, duas meninas entram para comer o seu lanche: sentam-se e colocam seus salgadinhos (fora do pacote) sobre a mesa, mais algumas balas. Conversam sobre as figurinhas que vêm no pacote. Enquanto isso, outra menina chega correndo e diz para a cozinheira: “Manhê, o guri está me incomodando!” Atrás dela vem um menino. Saem os dois correndo do refeitório. (Não escutei a resposta da mãe — merendeira)

A conversa das duas meninas continua:

- Eu vou separar duas (balas) para cada.
- Não, dá três para cada!

Vem a outra menina, de novo: “Ô, mãe!”, mostra o moleton que tirou para a sua mãe, que o pega. Outra menina entra e sai correndo do refeitório e bate a porta. Uma das merendeiras grita lá da cozinha: “Já pra rua!”

As duas meninas continuam comendo seus salgadinhos e conversando. Pergunto para elas se sempre vêm para o refeitório na hora do recreio, dizem que sim. [Por quê?] “Os outros roubam o nosso lanche.”

As merendeiras agora colocam as caixas dos talheres sobre a mesa grande do refeitório, que serve como bancada para os utensílios e para as panelas com comida que será servida aos alunos. A mesa está localizada em frente a uma das aberturas, “janela”, entre a cozinha e o refeitório. A caixa das colheres, em maior número, é colocada na frente das caixas dos garfos e das facas. Já dá para sentir o cheiro da comida!

Enquanto isso, as merendeiras vão preparando o almoço e conversando na cozinha (não conseguia escutar tudo que elas diziam): “eu já disse, tinha que ter comida congelada para o SEJA<sup>13</sup>, assim não faltava... mas elas não querem me ouvir!”

Por volta das 10h40min, ficam mais evidentes os sons do preparo do almoço (parece que o ritmo aumenta): barulho de água correndo, panela, colheres, louça...

Em seguida, em frente a outra janela, vejo colocarem dois banquinhos e, sobre um deles, uma lata (“latão”) de plástico com saco para lixo, para as sobras/restos de comida que as crianças deverão pôr fora ao terminarem de almoçar, deixando os pratos sobre a bancada e os talheres em uma bacia com água.

Às 10h50min, mais vasilhas de plástico (retangulares, grandes), agora com as comidas, e um “panelão”. A mesa já está pronta para a chegada dos alunos! Assim temos, da esquerda para a direita de quem olha para esta mesa: as pilhas de pratos, o arroz carreteiro em uma vasilha grande de plástico, a panela grande com o feijão, a salada de repolho cru, em outra vasilha de plástico, seguida de outra com as maçãs (lavadas). Todos os recipientes com as comidas têm uma tampa. Na mesinha ao lado, os talheres, na disposição que já havia descrito. O “arroz carreteiro”<sup>14</sup>, como é chamado

---

<sup>13</sup> SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, atualmente denominado EJA (educação de Jovens e Adultos), que funciona à noite na Escola.

<sup>14</sup> O “carreteiro”, um dos pratos típicos da culinária gaúcha, é preparado, segundo a tradição, com arroz e charque.

pelas merendeiras, é montado em camadas: arroz, carne com milho verde, ervilha e tempero verde.

Sobre o cardápio: a cozinheira me explica que “sempre na segunda-feira é mais escasso”, pois já usaram “tudo” durante a semana. Quando tem alguma atividade especial em que fazem bolo, por exemplo, os ovos já terminaram, e aí não dá para colocar nem um “ovinho picado” no arroz.

## 4.2 Cena 2: Chegada das turmas

Por volta das 11h (11h03min), chega uma turma de primeiro ano do I ciclo, acompanhada da professora. Em fila, os alunos aguardam as merendeiras começarem a servir a refeição. As crianças (na faixa de 6 anos de idade) pegam seus pratos e os “levantam”/seguram para que seja colocada a comida. A professora fica ao lado da mesinha dos talheres, entregando-os para os alunos. Pergunta para um dos alunos que pega apenas duas maçãs: “Tu não vais comer? Tu só vais comer isso?!” O aluno faz com a cabeça que “sim”.

Crianças sentam-se em duas mesas e a professora senta em outra, próxima. Pergunta para uma das alunas: “Tu és magrinha, F., tu comes bastante na tua casa?” Outras duas crianças conversam, as demais comem. A professora chama a atenção de um deles: “M., comendo!”

Às 11h09min, chega uma nova turma de segundo ano do I ciclo. Os alunos que já estão no refeitório olham para esta turma que chega e continuam comendo.

Observo o ritmo: dão uma garfada, mastigam, nova garfada ...

Uma aluna da primeira turma levanta com o prato com comida pela metade, a professora observa e a chama: “D., tens que comer mais um pouquinho!” A aluna volta, senta e começa a comer novamente.

À medida que vão terminando, vão “raspando” os pratos, colocando os restos no lixo. Saem do refeitório comendo as maçãs. Um menino desta mesma turma ainda não terminou de comer e os seus colegas já estão lá fora na fila, na escada. A professora conversa com o menino, que continua a comer, recolhe duas maçãs que ficaram sobre a mesa e desce com a turma (11h11min).

Este menino olha para fora, para a outra turma que está chegando, fala algo. A merendeira lhe chama a atenção, chamando-o pelo nome. “Raspa teu prato no lixo!” Ele se levanta em direção à lixeira e deixa a maçã sobre a mesa. Ao sair do refeitório, passa pela mesa e pega a sua maçã (11h16min).

Esta outra turma que chegou, agora se senta junto à mesa do fundo (perto da porta da cozinha) — três alunos que não querem comer sentam-se em banquinhos ao lado. A professora senta-se à mesa e faz um comentário sobre a quantidade de comida, “muita”, servida nos pratos. Alunos continuam comendo. A professora, acompanhando, chama a atenção para que comam. Saem às 11h28min.

Às 11h16min, chega outra turma, alunos são servidos e sentam-se à mesa. Professora distribui as maçãs.

11h19min, mais uma turma. Várias turmas, agora, ocupam o refeitório. Em uma delas, a professora passa de aluno em aluno e diz para alguns “é para comer, não é para conversar.” Ao seu lado, um menino come maçã enquanto outro almoça. Faz uma careta, olha para mim e diz “Tá ruim!”. Pára de comer e começa a observar os outros, olha para a janela, bate com a mão sobre a mesa, batucando. Enquanto isso, barulho dos bancos sendo arrastados, talheres, vozes...

Alguns alunos (de II ciclo) olham para o que está sendo servido e falam: “Ah, é só arroz!”, mas colocam seus pratos para serem servidos.

Outros alunos de II ciclo sentam na minha mesa (no canto, no fundo do refeitório, até então “vazia”) e perguntam: “O que tu estás anotando?...” Comem...

Depois, em outra mesa, dois meninos do II ciclo começam a jogar as maçãs para cima, como se fossem malabaristas. Em uma dessas vezes uma maçã cai sobre a mesa...

O refeitório está praticamente cheio ...

Cada professora, à sua maneira, vai impondo um certo ritmo ao comer de sua turma. Com intervenções mais diretas, através de palavras, ou, então, com olhares e gestos, procura manter o controle do tempo, evitando “tudo o que possa perturbar e distrair”, a fim de “constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 1997, p. 128). Através de sua presença, seu “olhar” e intervenção constantes, vai coordenando as ações dos alunos, conduzindo-os naquele espaço. E os alunos sabem que, a qualquer momento, a sinalização da professora pode acontecer, para que não saiam fora do ritmo e da seqüência. Parece, também, que a posição da professora, neste caso, se assemelha à da mãe que diz que “tem que comer tudo que está no prato”. Mas, à medida que a idade dos alunos aumenta, o controle dos professores parece diminuir ou, então, se modificar. Isto não se dá de forma automática, de forma que permita generalizar e afirmar, principalmente, que, a partir do II ciclo, as ações dos alunos e dos professores se modifiquem, inclusive porque algumas professoras até são comuns a mais de uma turma. Entretanto, podemos dizer, sim, que ocorrem mudanças de organização e estrutura de um ciclo para outro, quadro no qual estas outras modificações adquirem um sentido. Assim, de uma professora referência que as turmas do I ciclo têm, além das professoras de Arte-Educação e de Educação Física, passam a ter duas professoras, que dividem o trabalho nas áreas: Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Pensamento Lógico-Matemático, Ciências Sócio-Históricas e Culturais e Expressão (Língua Portuguesa e Literatura, Língua e Cultura Estrangeira, Educação Física e Arte-Educação), além de uma outra professora de Língua Estrangeira. Então, há um número maior de professores que fica menos tempo com a turma e, além disso, divide o seu tempo e o seu trabalho, entre duas turmas. A relação entre estes professores e alunos acaba se modificando e a relação entre os próprios alunos também. No refeitório parecem mais independentes, já não têm o mesmo professor com a mesma constância e, às vezes, conforme a professora ou professor, chegam sozinhos no refeitório, mesmo que isto contrarie as regras estabelecidas, ou atrasam-se com maior freqüência, não cumprindo o horário da escala do refeitório. O ritmo do comer também parece se modificar: da garfada-mastigação-garfada, que predomina nas turmas do I ciclo, já temos uma conversa a mais, intervalos, “mais tempo” para fazer outras coisas que não só comer — brincadeiras, incluindo-se, aqui, o dizer algo para algum colega, que nem sempre será bem recebido, a escolha de lugar para sentar, comentários sobre as aulas, combinações para a saída, inclusive de brigas, cochichos... mesmo sob o olhar das suas

ou das demais professoras. Geralmente turmas paralelas ou próximas (mesmo ano ou ciclo) dividem este espaço em um mesmo período, pois dessa forma evita-se “misturar” alunos maiores e menores (o que não acontece na hora do recreio). Além disso, circula pela Escola (o que não é exclusivo dessa Escola) a representação de que “os maiores” (os adolescentes) “são mais difíceis”. Organiza-se, então, um horário para que os “diferentes” não se encontrem, estabelecendo-se, assim, uma certa ordem, um lugar para cada “um”, para que as coisas funcionem da melhor forma possível. Entretanto, nem sempre isto acontece... Estas questões, então, são trazidas nas reuniões de professores, na maioria das vezes, a partir de um problema ocorrido ou de observações a respeito do não cumprimento do que foi combinado nas próprias reuniões.

As ações antes realizadas pelos alunos do I ciclo parecem não ter sido incorporadas a ponto de prevalecerem sobre o novo ritmo que vai se instituindo, mesmo porque os outros discursos a respeito do que vem a ser adolescente — ser um “aluno adolescente” — entre outros, acaba tendo maior força. Assim, em um mesmo espaço, os tempos, os usos do tempo podem até se diferenciar um pouco, mas não modificam a ordem que é a de sentar, comer e sair do refeitório.

Alguma outra cena, às vezes, meio que interrompe esta seqüência; foi o que aconteceu ainda em 2000, envolvendo alunos de III ciclo — “os maiores”, que já não necessitam tanto do auxílio das professoras para fazerem as suas reivindicações, falam por si ou por meio de seus representantes, os próprios alunos.

Escola nova... um aumento significativo do número de alunos e, também, de professores... De três turmas de III ciclo, passamos a ter nove. Segundo os próprios professores e professoras, o momento do refeitório, entre outros, tornava-se bem difícil, principalmente na hora da janta, hora da saída. Conseguir organizar os alunos e fazer com que cumprissem as normas era, muitas vezes, motivo de conflitos. O disciplinamento tornava-se difícil, acredito, por vários motivos; além dos alunos não concordarem com certas regras — entrar na fila, ser acompanhado por professores, ter que aguardar a hora para ir embora — muitos dos professores também não concordavam com as mesmas e não as cumpriam, como a de ter que acompanhá-los no refeitório. Alguns, então, achavam que seria melhor que estes alunos só se dirigissem para o refeitório após o sinal ou uma determinada hora, e que outras pessoas se encarregassem de acompanhá-los ou estivessem presentes no refeitório, pois este não

seria o seu “papel”, além de os alunos já serem “bastante crescidos” para isto. Assim, várias eram as sugestões e as idéias a respeito de como se deveria organizar o momento da merenda junto a esses alunos. Em uma das reuniões, então, em decorrência dos problemas que vinham acontecendo no refeitório — muitas brigas e desentendimentos entre os alunos, além da chamada “falta de respeito” com alguns professores no momento em que faziam a intervenção, a equipe de direção e os professores decidiram alterar o horário do refeitório: não se serviria mais janta e, sim, almoço. Mas, com isto, acabou-se alterando o horário de todo o turno da tarde, o que gerou descontentamento por parte de muitos alunos, reclamações e reivindicações para a volta do horário anterior. Com isto, para almoçar, os alunos teriam que chegar mais cedo na Escola.

Neste período, no refeitório, as merendeiras escutavam reclamações dos alunos a respeito da mudança (através de palavrões) e também encontraram uma camisinha dentro da panela do feijão. Além deste episódio, os alunos de III ciclo se organizaram, a fim de reivindicar a volta do horário da janta. Utilizaram-se de conhecimentos e de instrumentos “reconhecidos” pela instituição escolar — estatística e registro escrito; fizeram um abaixo-assinado, envolvendo a maioria dos alunos do turno da tarde (II e III ciclos), além de um levantamento a respeito do número de alunos que jantava e o número de alunos que estava almoçando. A diferença era muito grande, pois, com a alteração, o número havia se reduzido quase que para a terça parte. Em função disto, nova retomada, com professores e alunos, sobre a questão do horário da merenda e sobre o funcionamento do refeitório. Realizaram-se reuniões com turmas de II e III ciclos (organizadas por grupos de turmas, no refeitório), tendo como foco a retomada das regras e a importância de seu cumprimento para o bom funcionamento do refeitório. Regras estas que deveriam ser cumpridas por “todos” para que se pudesse voltar a ter (e manter) o horário da janta.

Aqui, é necessário trazer a questão das relações de poder e de sua produtividade, para pensar a situação anterior. A concepção de poder está sendo utilizada com o sentido que Foucault propôs, não como um elemento que se detém ou se possui, mas como uma relação; assim podemos falar em relações de poder, em práticas que envolvem e que se estabelecem entre diferentes sujeitos sociais, sem haver um lugar fixo de poder. De acordo com Foucault (1995, p. 242), “O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre ‘parceiros’ individuais ou coletivos; é um modo de



ação de uns sobre os outros”. Sendo assim, as relações de poder envolvem “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (ibidem, p. 240). Desse modo, então,

Temos que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado (...), mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que eles os alcança. (FOUCAULT, 1997, p. 26).

Ao entendermos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros (idéia de “governo”), estamos, segundo Foucault, considerando e incluindo, aí, um elemento importante: “a liberdade”. As relações de poder só são exercidas sobre “sujeitos livres” (1995, p. 244). “Livres”, são os “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.” (ibidem, p. 244). Eu diria que a questão do “uso” do refeitório pelos alunos do III ciclo, mais especificamente, está inserida em um quadro que inclui não só a relação destes alunos com a Escola — com a instituição escola — mas, também, a relação de seus professores com a Escola e com estes mesmos alunos, envolvendo as regras e o funcionamento da própria Escola. Ampliando o quadro, temos também as relações entre os professores dos diferentes ciclos na Escola. Assim, trazendo novamente a questão da merenda e do uso do refeitório, as relações de poder que ocorrem, que se exercem em função das situações ou das reivindicações relacionadas à merenda, vão aproximando ou distanciando os diferentes grupos — alunos, professores, direção e merendeiras — através das várias combinações e reagrupamentos que ocorrem, posicionando-os ora como “aliados”, ora como “adversários”. Nesse espaço de liberdade das possibilidades e das reações frente às ações e às situações, existe — utilizando um termo empregado por Foucault — uma “provocação permanente” (1995, p. 245), onde se luta por fazer valer certas posições ou garantir certos espaços. Assim, temos professores e alunos “juntos”, quando os professores são os porta-vozes do respeito aos direitos dos alunos e, também de suas

reclamações; temos grupos de professores “separados” (I e II ciclos e III ciclo ou, ainda, manhã e tarde) — os que mantêm o controle dos alunos e fazem cumprir as regras, os que, além disso, também, questionam o não cumprimento dos combinados, os que não cumprem e/ou não fazem cumprir as regras, os “combinados” — professores e direção “juntos”, professores e merendeiras “separados”... E os alunos nestas relações, que espaços ocupam ou podem ocupar? Como podem ser “vistos”? Como os que “incomodam” e não “respeitam” as regras, os que reclamam, os que precisam ser acompanhados e controlados no refeitório, os que precisam ser amparados nas suas solicitações, os que reivindicam seus direitos...

### 4.3 Cena 3: Cardápio e preferências

De manhã, alunos no refeitório comendo canjica com leite. Ao comer separavam os grãos do leite. Perguntei-lhes se estava bom, disseram que sim. Um deles me disse: “Eu separo, porque o leite está muito doce.” Vários colegas fizeram o mesmo, sobrando, assim, somente o leite nas canecas.

Em outro dia, um outro grupo de alunos (em uma mesa) fez justamente o contrário: a maioria bebeu o leite e deixou os grãos, pois disseram que não gostavam dos “grãozinhos”.

Assim, vamos encontrar variações nas reações dos alunos em relação ao que é servido, não somente em relação aos ingredientes, mas também em relação à forma como é preparado. Assim, naquele dia, tais alunos não haviam deixado o leite porque habitualmente não o tomam, mas porque este havia sido preparado com mais açúcar do que o habitual. Neste caso, e é o que geralmente ocorre com as bebidas que recebem no refeitório, estas já vêm “prontas”, adoçadas, não lhes restando muitas opções: ou tomam assim, ou colocam fora ou, então, dão para os colegas que lhes pedem. Quando recebem suco de gelatina, muitos reclamam justamente por o acharem muito doce e, também, porque dizem que deveria ser gelado. Uma bebida que acabou por sair do cardápio,

devido às (constantes) reclamações dos alunos, além do reforço, do apoio dado pelos professores a este respeito, foi a batida de mamão. Esta geralmente ficava muito espessa, às vezes com grumos, e os alunos reclamavam, além de colocarem fora.

Outra cena pode ilustrar a reação quanto ao preparo e ao gosto do alimento: refere-se a um dia em que serviram torta de bolacha, um dos lanches preferidos da maioria dos alunos.

De manhã, café da manhã. Cheiro (muito) forte de queimado no refeitório. Da porta já sentíamos o cheiro de “leite queimado”. Merendeiras servindo torta de bolacha, de ótima aparência. Os alunos começaram a reclamar do sabor:

— Professora, está ruim, está com gosto de queimado!

— Ih, não dá para comer isto!

— Não tem outra coisa?

Enquanto outros diziam:

— Hum, está uma delícia, vou repetir!... Já que ele não quer, eu vou comer mais...

Imediatamente, o comentário das professoras:

— Olha só, os alunos estão reclamando e o cheiro está forte, que dirá o sabor!

— O que irão fazer, não podem dar outra coisa para as crianças?

— Que absurdo!

Fui (enquanto coordenadora) até as merendeiras e comentei que os alunos estavam reclamando do gosto de queimado e estavam colocando fora toda a torta, pois não conseguiam comê-la. Perguntei o que tinha acontecido e se não poderiam servir outro lanche para as crianças. As merendeiras se olharam e responderam:

— A gente não decide isto sozinha e a J. (técnica em nutrição) não está aí, ainda não chegou... Não fomos nós que fizemos a torta!... Teria até bolacha, mas...

Ressaltei:

— As crianças vão ficar com fome até a hora do almoço! — Elas me olharam em silêncio.

No mesmo dia, assim que a técnica chegou, fizemos o relato do ocorrido, para que se evitasse este problema e, caso isto ocorresse, que pudessem dar um encaminhamento diferente, substituindo a merenda. Isto aconteceu em abril (2001) e parece que, posteriormente, nada semelhante voltou a ocorrer.

Em relação a outros lanches, a expressão do gosto pessoal já é diferente, pois em alguns casos eles/elas podem dosar a quantidade de chimier, margarina ou sal no alimento. Isso ocorre, por exemplo, quando recebem a fatia de pão juntamente com pote de plástico com a chimier e uma colher, para que possam passá-la no pão. Observa-se que muitos passam a colher com cuidado sobre a superfície do pão, cuidando para que fique toda coberta de doce. O mesmo acontece com a margarina, quando, às vezes, acompanha a bolacha Maria. Em relação ao sal, isso só acontece quando recebem ovo cozido, para colocá-lo aos pouquinhos sobre o ovo. No caso do almoço ou da janta, os alunos escolhem o alimento que deve ser servido. Mas, mesmo assim, se encontram, por exemplo, tempero verde ou cebola, alguns vão separando, no prato, comendo somente a parte que lhes interessa.

Observo que alguns alunos têm em seus pratos arroz e picadinho de carne e pergunto-lhes se não gostam de comer feijão. Respostas recebidas:

- Não!
- Sim, mas hoje eu não quis.
- Não é sempre que eu como.

Outros, ao contrário, têm somente arroz e feijão no prato. Pergunto-lhes se não comem carne. Algumas respostas:

- Não, não como, não gosto.
- Às vezes, eu como. [Quando tem bife, tu comes? E galinha?] Galinha eu como.

Outras vezes, o comentário em relação ao cardápio refere-se à sua (in)adequação ao clima, à temperatura ambiente. Vejamos:

Durante o recreio, aluna de III ciclo voltando do refeitório, descendo as escadas, falou para um colega que se dirigia para lá:

- Adivinha o que tem hoje com este calor?!... Café com leite!

Nos Conselhos de Classe Participativos, esses tópicos também aparecem (quando se abre espaço para reclamações ou sugestões), principalmente por parte dos alunos de II e III ciclos, com a solicitação de que o cardápio seja adequado ao clima. Assim, em

dia quente dizem que não deveriam servir bebidas quentes, como café, e sim sucos ou salada de frutas — “café com leite com calor não dá, né!” Mas, geralmente, o que aparece em relação à comida é o elogio, com os alunos dizendo que gostam da comida que é servida. Obviamente, eles/elas fazem ressalvas, solicitações, em certos períodos, principalmente em relação à frequência com que é servida a bolacha, acompanhada de leite com chocolate ou café. Ressaltam os lanches preferidos e, entre eles, destaca-se o cachorro quente (feito com salsicha picada, molho e, às vezes, milho verde e ervilha) e a torta de bolacha. Entre as solicitações aparecem: a de pizza, que gostariam que fosse servida com maior frequência, e bolo, bolo de chocolate. Em relação às refeições do almoço e janta, todos os pratos são bem aceitos, destacando-se massa, carne, galinha, arroz, feijão, salada e inclusive o carreteiro (sobre o qual, na hora, alguns dizem é “só arroz”).

Para refletir sobre essas cenas, recorro a Woodward, tendo como referência Mary Douglas, que nos remete à questão do “gosto”. Este “não é simplesmente determinado pela disponibilidade ou não de recursos materiais.” Embora as restrições econômicas e materiais sejam importantes, estas não são determinantes na escolha dos alimentos, que depende dos sistemas simbólicos e classificatórios da cultura. Assim, a autora argumenta que, “no interior de uma sociedade com as mesmas restrições econômicas, cada casa ‘desenvolve um padrão regular de horários de alimentação, de bebida e comida para as crianças, de bebida e comida para os homens, de comida festiva e comida cotidiana.’” (apud WOODWARD, 2000, p. 48) Além disso, eu acrescentaria, também, que a escolha de determinados alimentos como preferidos (ou mesmo desejados), está relacionada ao desenvolvimento da indústria alimentícia e à própria divulgação de seus produtos na mídia. Assim, mesmo que não se tenha acesso a eles através da compra, estes produtos passam a ser conhecidos e valorizados, desejados e, muitas vezes, associados a determinadas fases da vida, a determinadas representações — crianças gostam de doces e “bobagens”, adolescentes... Por exemplo, nas peças publicitárias das bolachas recheadas Trakinas, da Nabisco, as crianças aparecem com o rosto “de bolacha” (as bolachas tem um rosto desenhado, com um sorriso e recheio colorido), rindo, brincando, fazendo traquinagens.

Em relação às preferências dos alunos a respeito do que é servido na merenda, podemos dizer que as suas preferências recaem em alimentos doces ou ricos em

farinhas, e, mesmo comendo os legumes e as verduras oferecidos, ao listarem os pratos salgados destacam, além das carnes, o arroz e as massas. Alimentos que, geralmente, associamos às preferências das crianças e dos adolescentes na cultura ocidental de forma geral.

Isso nos remete à **história da alimentação**. Flandrin e Montanari, na apresentação do livro por eles organizado, esclarecem que não se trata de uma história universal da alimentação — de uma “pequena história do pitoresco ou do trágico” , assim denominada e já criticada pelos pioneiros da escola dos *Annales* — mas, de trabalhos que buscam “compreender, em sua complexidade, os comportamentos alimentares do homem” (p. 22), em uma “abordagem culturalista”.

Desse modo, a história da alimentação nos fornece elementos para pensarmos sobre os discursos e as representações que vêm sendo produzidos e produzindo, assim, os significados a respeito do que comemos e de como devemos comer, nossas relações com a comida, com os utensílios, os e as normas. Aí se cruzam os discursos da área da saúde (nutrição e dietética), os discursos da química, da gastronomia (arte culinária), da estética, da religião e do comércio (produção e consumo).

A história da alimentação está ligada também a grandes transformações que aconteceram — o desenvolvimento da agricultura, a revolução industrial e o processo de urbanização — e atualmente passa por novas transformações. Segundo Fischler,

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a produção agrícola não cessa de se concentrar e se intensificar. As zonas de produção especializaram-se. A policultura acompanhada de um forte autoconsumo tende a ceder lugar à monocultura em vastos espaços. As trocas comerciais mundializaram-se e diminui a autoprodução. Os produtos da agricultura são cada vez mais transformados pela indústria. (...) Com efeito, a alimentação torna-se, propriamente falando, um mercado de consumo de massa: a partir de então processa-se como produto altamente transformado por procedimentos industriais de vanguarda. (1998, p. 846).

As possibilidades de consumo de determinados produtos locais/regionais antes desconhecidos ou inacessíveis, as facilidades do preparo dos alimentos, reduzindo o tempo na cozinha e modificando/eliminando etapas no processo culinário (conservas,

molhos prontos, pós instantâneos, produtos congelados, entre outros) e a própria divulgação desses produtos vão alterando tradições alimentares e identidades culturais<sup>15</sup>. FISCHLER cita EDGAR MORIN (que analisa a indústria cultural) quando se refere à idéia de homogeneização, de uniformização, desencadeada pela industrialização da alimentação (juntamente com a evolução dos transportes, com o advento da distribuição em larga escala) que “transforma os alimentos naturais locais em produtos culturais homogeneizados para o consumo maciço”. (p. 858) A alimentação, assim, “deixa de ser um universo ao abrigo da fragmentação e da rapidez do mundo moderno” (ORTIZ, 1998, p. 79).

Ortiz, tendo como referência as idéias de Barthes a respeito da polissemia dos alimentos na modernidade, destaca que

no mundo moderno o alimento perde em substância e ganha em circunstância. Tomar cafezinho, por exemplo, é percebido mais como um ato que reenvia à suspensão do trabalho, do que propriamente ao gosto do café. A informação veiculada por cada alimento se associa assim às situações nas quais ele é consumido. Ora, quem diz substância se refere (...) à idéia de “ser”, às características próprias de um objeto. A circunstância é decorrente da funcionalidade das coisas, não de suas “identidades. Ela é móvel, adaptando-se à diversidade das atividades humanas. No mundo funcional da modernidade-mundo, os alimentos perdem a fixidez dos territórios e dos costumes. (1998, p. 86-7).

Assim, segundo Ortiz (1998, p. 107), cria-se um “universo habitado por objetos compartilhados em grande escala” que irão constituir uma paisagem que nos é familiar, com produtos mundializados e suas marcas facilmente identificáveis: biscoitos Nabisco, iogurte Danone, chocolate Nestlé, massas Miojo, entre outros.

No entanto, Flandrin e Montanari salientam que, se determinados produtos são conhecidos em uma escala “planetária” — por exemplo, a Coca-Cola — seus estatutos não são os mesmos em toda a parte. Se, nos Estados Unidos, a Coca-Cola é consumida

---

<sup>15</sup> Schwarcz (1998) ressalta que, nos primeiros tempos da imigração no Brasil, os grupos de imigrantes tinham na comida “uma ponte para a terra de origem, a manutenção de um paladar, assim como uma afirmação de identidade”. Por outro lado, com o tempo, se os traços de uma vida privada específica não foram de todo eliminados, foram sendo “borrados” pela integração das correntes imigratórias por diferentes vias que vão da ascensão social à socialização da comida e até mesmo dos rituais (p. 56, 57 e 60).

habitualmente, sem distinção de idade ou sexo, na França seu consumo é raro durante as refeições, se restringindo a determinada faixa etária. Da mesma forma, frequentar uma lanchonete McDonald's, dependendo do país e da classe social, pode constituir um ato corriqueiro, sinônimo de refeição barata, enquanto, em outros contextos, pode ser considerado um luxo. Questões culturais e econômicas se impõem, resistem ou se combinam frente a certas imposições do mercado, gerando novas práticas e significados.

A arte culinária e a escolha dos alimentos estão vinculadas, também, aos discursos e às preocupações sobre saúde e estética corporal. Dessa forma, atualmente, além do culto às vitaminas, preconiza-se a busca de alimentos, temperos e meios de cozimento menos calóricos — reduzindo gorduras, farinhas, açúcares, favorecendo o desenvolvimento de novas técnicas e a criação de materiais que se adaptem a essas novas demandas que, com o uso, acabam produzindo novas práticas e significados sobre a alimentação e o ato de comer: sobre a melhor forma de preparo, sobre o que faz bem e é mais saudável, sobre o que deve ser evitado, sobre o que é mais prático, etc. Enfim, vão se criando prescrições e “normalizações” dos comportamentos alimentares, modelos de consumo que tendem a uma homogeneização. Entretanto, de acordo com Flandrin e Montanari, essa homogeneidade ainda é bastante relativa,

já que os elementos que têm em comum são de fato interpretados segundo a cultura de cada povo e país, inserindo-se em estruturas ainda fortemente marcadas pelas particularidades locais que, por sua vez, foram-se formando na seqüência de um processo histórico longo e articulado (1998, p. 867).

Apesar das diferenças culturais, as transformações são inevitáveis e têm tido repercussões significativas. Entre elas, temos, nas comunidades urbanas, o aumento das refeições realizadas fora do ambiente doméstico — empresas, escolas, coletividades — onde se buscam formas diversificadas para atender esse grupos. Come-se em grupo, em refeitórios, bares, restaurantes; come-se de pé, para ganhar tempo, por falta de espaço e/ou para pagar-se menos pela refeição — o espaço ocupado também é cobrado.



### 4.3.1 Outras representações

Com o objetivo de poder obter mais dados em relação à questão das preferências e da influência do que era oferecido pela Escola, propus às crianças de duas turmas que registrassem o que gostariam de comer, se pudessem escolher, no café da manhã e no almoço do dia seguinte, organizando um cardápio. Novamente, aparece a torta de bolacha e a pizza como as preferidas, além do salgadinho; depois vem o bolo. Apareceu, também, sanduíche com presunto. Não deixam de citar o café com pão ou com bolacha. Aliás, é o único momento em que a “bebida” é citada, pois não aparece, com exceção do leite com Nescau, nenhum outro tipo de bebida. E, se formos tomar como referência a merenda, o suco ou o leite só lhes é servido no lanche, pois no almoço ou na janta geralmente não recebem bebida. Em relação ao almoço, feijão com arroz e massa. São citados, também, carreteiro, galinha com batata, carne, batata frita e salada, sendo que um utilizou o termo “salada qualquer” e peixe. Assim, se formos relacionar com o que é servido diariamente, poucos foram os alimentos que se diferenciaram/se distanciaram dos que são apresentados aos alunos na Escola, que foram batata frita e sanduíche com presunto. Além disso, não entraram em detalhes ou especificaram os acompanhamentos que geralmente estão presentes no cardápio da merenda, apresentando um cardápio “básico” e sem muitas variações de aluno para aluno. As frutas, por exemplo, não foram citadas e são muito bem aceitas e presentes quase que diariamente como sobremesa. Então, poderíamos dizer que o cardápio estaria influenciando as escolhas e servindo como referência para estes alunos — como padrão? Pelas respostas dadas, sim, e, deste universo, ainda selecionam alguns alimentos.

Realizei uma atividade semelhante com crianças de uma escola particular, de faixa etária aproximada (8 anos), e as respostas, apesar de diferentes, também tiveram como referência o cardápio que era servido no bar da sua escola, que é bem diversificado. Nas listagens, apareceram doces e salgados, entre eles bala, chocolate, picolé e sorvete, negrinho, gelatina, pipoca, pastel, empada, hambúrguer, cachorro-quente, pão de queijo, além dos pratos do almoço, que incluíam o *a la minuta* e o *buffet* (que é servido), além de saladas, massa e arroz com feijão. As frutas também foram

citadas. Quanto à bebida (sempre presente), geralmente apresentavam mais de uma possibilidade entre refrigerantes, água e sucos de diferentes frutas. A variedade de aluno para aluno foi bem significativa, pois alguns se limitaram a apresentar somente o que comeriam naquele lanche, enquanto outros listaram as várias possibilidades do cardápio, com tudo que gostavam, além da questão do vocabulário, em que se percebe um maior conhecimento ou domínio dos nomes dos diferentes pratos.

Já em relação ao cardápio de uma festa de aniversário, as respostas dos alunos das duas escolas foram muito semelhantes, não faltando o negrinho, o bolo e o refrigerante, além dos salgadinhos e do cachorro-quente. E, neste caso, quem colocou ainda mais itens foram as crianças da Escola, acrescentando pastel e pizza. Aliás, a pizza geralmente aparece nos registros dos alunos, seja como comida de festa ou de preferência na escolha de um lanche. Neste caso, o valor simbólico atravessa as experiências culturais, independentemente de classe social e poder aquisitivo, tornando comum a referência “comida de festa”.

Mas este foi um pequeno exercício e não pretende dar conta do universo de preferências dos alunos. Entretanto, dentro de um conjunto de possibilidades, mesmo restrito, ainda realizam as suas escolhas e elegem as suas preferências. E se estas, por um lado aproximam-se do que estariam acostumados a comer em casa (arroz e feijão), por outro, a princípio, se distanciam: carne, massa com guisado, cachorro-quente, torta de bolacha, leite com chocolate — “coisas que criança gosta de comer”. Além disso, estas comidas devem ser preparadas com certos cuidados, como vimos anteriormente (por exemplo, caso da torta de bolacha com gosto de queimado).

Mas, além das preferências enunciadas pelos alunos, também podemos observar, através de lanches que algumas crianças levam para a Escola ou para os passeios, a predominância de suas escolhas ou, pelo menos, dos alimentos que lhes são disponíveis. Encontramos os sacos de salgadinhos, mas os pacotes de bolachas recheadas são mais frequentes. Além disso, o refrigerante é tido como especiaria. É visto apenas em algum passeio, quando alguns alunos levam uma garrafa grande, geralmente de dois litros. Assim, relacionando com o que foi referido anteriormente sobre a mundialização dos alimentos, diria que os alunos buscam satisfazer a “necessidade” de consumir determinados produtos utilizando-se da aproximação, isto é: buscando produtos que representem determinada classe de alimentos. Vejamos: nunca presenciei uma situação

em que os alunos tivessem levado uma Coca-Cola, mas, sim, outras marcas de refrigerantes de menor preço, e isto era motivo de satisfação: tomar refrigerante, mesmo que não fosse da marca da propaganda da tv. Assim como comer sorvete ou picolé nas férias, produzido no bairro. Este fato, em si, já possui um valor simbólico, mesmo que não seja um sorvete da Kibon. Assim como a bolacha recheada, que não é da Danone, Nabisco ou Parmalat, mas de outras marcas, mais baratas.

Em relação ao comer pizza, trago uma situação narrada por um aluno de 12 anos, que tem cinco irmãos e cuja mãe é proprietária de um bar. Contou-me ele que, quando seu pai é responsável por fazer o almoço, às vezes leva-os para comer pizza ou cachorro-quente em uma lancheria perto de sua casa. Contou este fato com satisfação e disse que em um determinado dia comeu, sozinho, uma pizza “bem grande”. Sair para comer, comer pizza, mesmo que não seja Hut, também representa poder, de certa forma, apontando sua participação em uma cultura mundializada e dos significados a ela agregados. É importante destacar que, essas “aproximações”, diria substituições, referidas anteriormente, parecem ter valor somente quando são empreendidas pelos próprios alunos ou suas famílias. Se, por exemplo, uma professora leva alimentos ou presenteia-os com doces (balas, bombons...) em ocasiões especiais (Páscoa, aniversários, atividade de encerramento, Natal...), no caso de os alunos serem mais velhos (a partir de 11 anos, aproximadamente), eles observam a marca dos produtos e, conforme o caso, reclamam, dizendo que são “vagabundos” ou, então, “isto é coisa de pobre”. Assim, nós, as professoras, que pertencemos a um outro grupo (dos “ricos”) teríamos que lhes oferecer os produtos que, a princípio, consumiríamos.

A respeito dos pratos oferecidos pela Escola, existe uma orientação do Setor de Nutrição da SMED, que envia a sugestão de cardápio para cada mês, mas a Escola faz uma adaptação com algumas variações. A cozinheira da manhã me disse que há certas coisas que não dá para fazer, se não vai ficar “tudo branco, sem cor e ninguém vai comer”. Em relação ao preparo, diz que, quando há uma “receita diferente”, prato diferente, a técnica lhe pergunta se sabe prepará-lo. Se afirma que não, recebe a receita; caso contrário pode fazer do “seu jeito”, pode dar o “seu toque” no preparo da comida. Ela diz que gosta de vê-los elogiando a comida e diz que, assim como a notícia de que a comida está boa se espalha, o contrário também acontece [Realmente!]. A este respeito, uma das auxiliares relata que “foi bonito de ver” o dia em que fizeram uma sopa de

legumes, “sopa feito creme”, e os alunos da noite gostaram: “um foi passando para o outro e isto aqui se encheu...” Dizem que cuidam, também, se um aluno começa a dizer que “não está bom”, pois isto “influencia os outros”. Neste caso, têm que intervir e falar sobre a comida, mostrando o contrário. Encontramos, aí, uma outra forma de controle — eu diria tentativa de controlar — do que é dito sobre a merenda, já que a informação, a opinião, pode circular rapidamente — de “boca em boca” — e, assim, influenciar o “gosto” e, até, o sucesso daquela refeição. (Nunca soube de alguma situação significativa em que isto tenha ocorrido de forma a fazer com que um grande número de alunos deixasse de comer um determinado prato ou refeição, a não ser que houvesse algo de concreto ou específico, como foi o caso da torta de bolacha com o gosto de queimado). A “fofoca” a respeito da qualidade dos pratos servidos não é tão significativa quanto a que se refere ao tratamento dispensado aos alunos (*“elas xingam”*) ou aos cuidados e maneiras dispensados ao servir os alimentos (utilizar colher...). A “fofoca” funciona como uma arma de proteção e de manipulação — conseguir modificar alguma coisa, a seu favor. Nesse sentido, acredito que as situações que envolvem reclamações a respeito das merendeiras (não servir direito as crianças, não dar repetição quando seria possível, atrasar o lanche, não providenciar a quantidade suficiente de lanche...) por parte das professoras, e, também, as reclamações das merendeiras sobre as turmas e que dizem respeito às professoras (não acompanhar as turmas, não cuidar dos alunos no refeitório...) têm uma maior repercussão — as “notícias” se espalham rapidamente e, em seguida, as pessoas se posicionam a favor ou contra o fato em destaque — mostrando a força do discurso oral naquele contexto.

#### **4.4 Cena 4: “Ser pobre”**

Final de agosto, dias próximos ao do desfile relativo ao dia 7 de setembro. No refeitório, em uma mesa, uma aluna, que estava com mais duas colegas, me pergunta:

— Professora, quem não trouxer dinheiro não vai ao desfile?

Respondi (acredito que com um ar bem professoral!) que não, que todos que quisessem poderiam participar do desfile e que o dinheiro era para ajudar a pagar o ônibus que nos levaria até o local do desfile.

— Ah, então, se eu não trouxer, vou poder ir?!

Afirmo que sim:

— Isto mesmo!

— A minha mãe não pode dar!

A outra menina que está na mesa a olha, as duas se olham e riem. Continua na conversa e me pergunta:

— Cinco centavos vale?

— Vale, sim! — digo, e ela insiste comigo:

— Mas cinco centavos é muito pouco!

Reafirmo novamente:

— Mas já é dinheiro!

A outra aluna que escuta a conversa, diz:

— Isso é coisa de pobre! — e ela responde:

— É, mas todo mundo aqui é pobre (ri)!... As professoras é que são ricas.

— Por quê? — pergunto.

— Porque elas têm apartamento, têm carro...

Embora esta conversa isolada pareça não ter conexão com a temática que analiso, se associada a outras situações ocorridas no refeitório, me possibilita pensar em outras relações entre comida e identidade. Vejamos:

Perguntei para um grupo de meninas, de idades variadas (entre 10 e 14 anos de idade), sobre a diferença entre comer em casa e comer na escola:

— Ah, tem carne, aqui tem carne, em casa não. Ah, eu vou falar... (as outras meninas a olham), é verdade! E olha que meu pai e minha mãe trabalham, os dois trabalham... em casa é arroz e feijão, que **todo mundo deve ter**, ou feijão com ovo.

Outra menina:

— Em casa não tem as **misturas**.

— Que misturas? — pergunto.

— Carne, salada...

As outras fazem silêncio.

Insisto e pergunto sobre o que mais seria diferente.  
 — Aqui a gente come com os colegas e a professora...  
 Não me respondem mais. [Grifos meus]

Na primeira situação, a aluna marca uma distinção entre ela e eu, ao reafirmar o seu pertencimento a um grupo, incluindo a si e aos demais colegas — “os alunos” — em uma categoria que os identificaria, “os pobres”, ao mesmo tempo em que se diferencia de um outro grupo, do qual faço parte, o das professoras, o dos “ricos”. Assim, segundo Silva,

Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2000, p. 82).

Na segunda situação, a fala da menina se desenvolve no mesmo sentido: em casa não tem carne, na Escola tem, “e olha que meu pai e minha mãe trabalham”, chamando a atenção de que não é pelo fato de não trabalharem, não terem nenhum rendimento — “ser trabalhador” não basta, não garante a possibilidade de comprar — mas, talvez, o que os impeça seja o fato de “serem pobres”, embora a aluna não use este termo. Além disso, a fala talvez possa marcar uma outra diferença dentro do próprio grupo de alunos, pois sabemos que no bairro é comum, nas famílias, os adultos não terem emprego, não terem atividades remuneradas fixas; a alusão da menina serviria para reforçar a idéia de que, se para a sua família ter carne já é impossível, o que dirá para os outros, os demais colegas (para as meninas que a olhavam). Mas esta diferença, por outro lado, não elimina sua inclusão em outra categoria, com uma identificação “maior” que é a de não poder comer carne em casa. Não pretendo, com isto, simplificar a questão ou

essencializar a identidade de “ser pobre”, pois como bem nos relembra Fonseca “A identidade, já foi dito e redito, não é fixa. É contextual, cambiante; adapta-se à situação, redefine-se em função do outro que se tem como interlocutor. A identidade de “pobre” não foge dessa regra. (...)” (2000, p. 91). Como vimos, em ambos os diálogos, a interlocutora era eu: a outra, a professora, claramente vista como não pertencendo ao mesmo grupo.

Woodward, ao abordar as questões de identidade e diferença, principalmente no que se refere à “centralidade da classificação para a cultura e a significação”, utiliza o exemplo da comida. Esta autora, com base nos trabalhos dos antropólogos Lévy-Strauss e Mary Douglas, refere que a “comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias”. Nesse sentido, “Aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos nós e sobre a cultura na qual vivemos.” (2000, p.42-3). Assim, podemos dizer que

O consumo de alimentos tem também uma conexão material: as pessoas só podem comer aquilo que elas podem comprar [família] ou que está disponível em uma sociedade particular [neste caso, a escola]. A análise das práticas de alimentação e dos rituais associados com o consumo de alimentos sugere que, ao menos em alguma medida, ‘nós somos o que comemos’. Na verdade, se considerarmos as coisas que, por uma razão ou outra, nós não comemos, talvez a afirmação mais exata seja a de que ‘nós somos o que não comemos’.” (WOODWARD, 2000, p. 43)

A identidade, então, é definida pela diferença; neste caso, pelo que não se come ou não se pode comer sempre, em relação ao que os outros (que não são pobres) podem comer. A este respeito, trago outra cena:

Alguns meninos estavam na mesa tomando o café da manhã que era café com leite e “pão quente”, recheado com margarina. Perguntei-lhes se gostavam de tomar café com leite, disseram que sim. Segui perguntando se, em casa, também tomavam café com leite de manhã e me responderam: “Café, só café, sem leite.” Parece que a resposta foi unânime na mesa dos meninos (com oito alunos), em casa não tomam leite.

Neste caso, mais uma vez, a fala faz referência ao que não comem ou ao que deixam de comer; há um padrão — colocado pela escola, pela mídia, pelo conhecimento dos “ricos” — em relação ao qual registra-se uma “falta”. Assim, ao perguntar-lhes sobre a relação entre o que comiam na Escola e o que comiam em casa, eu não tinha como objetivo fazer um levantamento das diferenças de cardápio casa/escola, ou descobrir o que “realmente” comem em casa, mas buscar por significados sobre esta relação, a partir do que, a princípio, apresentam como diferença.

Apesar das falas relatadas, é significativo o silêncio dos alunos em relação às questões relacionadas à alimentação, ou melhor, ao que comem em casa. Se o assunto diz respeito às preferências e opiniões sobre a merenda, sobre o que está sendo servido na Escola, respondem rapidamente, sem maiores hesitações, mas se estiver relacionado à questão familiar, ao privado, a resposta geralmente não aparece ou, então, é muito breve. Algumas considerações podem ser feitas a respeito disso. Em primeiro lugar, a abordagem da temática por um “outro” invadiria um “espaço que é seu”, que lhe diz respeito — a sua casa, a sua família, o seu cotidiano; portanto, o que alguém, de um outro grupo, quer ou teria que saber, “não interessa [sic]”. Esta, talvez, seja uma forma de preservar aquilo que lhe é próprio, a sua vida e manter a sua dignidade. E aqui possa fazer uma aproximação ao conceito de honra que é explorado/utilizado por Fonseca em seu trabalho sobre uma vila de Porto Alegre, para tentar explicar, ou, talvez, entender a reação dos alunos frente às questões da alimentação, inserindo-a em um quadro: forma de se colocar frente a determinadas situações. Eu poderia dizer simplesmente que “sabem” que são pobres e têm poucas opções de escolha de comida, envergonhando-se disso, mas acredito que esta seria uma explicação muito superficial sobre o assunto, em um campo em que vários discursos estão fazendo circular as suas representações e os seus significados a respeito de alimentação. Assim, valho-me do conceito de honra: “um nexo entre os ideais da sociedade e a reprodução destes ideais no indivíduo através de sua aspiração de os personificar” (PITT-RIVERS, apud FONSECA, 2000, p.15). Ainda segundo Fonseca, a honra pode ser pensada como

o sentimento individual, o orgulho pessoal, ou seja, o esforço de enobrecer a própria imagem segundo as normas socialmente estabelecidas; [e] um “código de honra”, um código social de interação, onde o prestígio pessoal é negociado



como o bem simbólico fundamental de troca.[Grifos da autora]  
(FONSECA, 2000, p. 15)

Mas, assim como encontramos o silêncio sobre o assunto do “que comem” em casa, quando a pergunta muda: quem sabe cozinhar e o que sabe preparar, a resposta (das meninas) vem com rapidez: *arroz, feijão, massa e carne*. [Que carne?] *Carne de porco, galinha*, ou, então, simplesmente carne — *carne, ora!* Pergunto se é galinha com molho ou frita, muitas alunas me respondem que é de desses dois tipos — *os dois* — outras dizem que é “galinha tostada” (galinha frita). Frente à pergunta sobre como se prepara, como “se faz” este prato, a resposta geralmente é bastante sucinta: *Coloco uns temperos, sal...* Assim, junto ao arroz, ao feijão e à massa (às vezes, a polenta também é citada) temos a referência à carne. Em um outro momento, um aluno, ao responder minha pergunta sobre o que comia em casa no café da manhã, disse-me que era sanduíche [De quê?] *de bife*. Nestas situações, então, a resposta caracteriza-se pela positividade, pela presença e não pela falta, como vimos anteriormente, embora também faça referência ao espaço familiar. Entretanto, a pergunta não exige uma comparação, não aponta para uma diferença entre casa/escola e, a princípio, enfoca uma questão “individual”: saber cozinhar — neste caso, um conhecimento que angaria prestígio pessoal.

Ainda em relação à questão da identidade e do consumo alimentar, estudos antropológicos têm evidenciado “o valor do comportamento alimentar como sinal de identidade religiosa, étnica e cultural.” (MONTANARI, 1998, p. 312). Dessa forma, o lugar e o significado que os alimentos e a forma de prepará-los adquirem nas diferentes culturas, marcam distinções e pertencças. Poderíamos falar também de vários alimentos, mas a carne, em especial, ocupa um lugar muito importante na história da alimentação ao longo dos séculos em várias culturas. Trago alguns “trechos” dessa história com base no trabalho de MONTANARI sobre a cultura alimentar européia, principalmente no que se refere à época medieval (Alta Idade Média), que, acredito, poderão nos trazer elementos para pensar a questão da distinção social e da identidade e não a origem dessa distinção.

Segundo o referido autor,

A mentalidade medieval estabeleceu uma correspondência muito forte entre a alimentação e o estilo de vida, considerado a expressão material de uma determinada condição social que todo indivíduo deve manifestar de forma clara. O comportamento alimentar, certamente, é o primeiro modo de comunicação e de diferenciação social. O lugar que cada um ocupa na sociedade e suas opções culturais condicionam a relação com os produtos da terra e da floresta, com os recursos das áreas cultivadas ou incultas, que, entretanto, constituem (...) um sistema integrado. (MONTANARI, 1998, p. 292).

A carne fazia parte da alimentação camponesa como um complemento — “apesar de regular e constante durante toda a alta Idade Média” — (MONTANARI, 1998, p. 294), mas para os senhores, os nobres, ela era o seu símbolo, pois estava associada à caça, e esta representava a guerra, atividade da qual se ocupava. Assim, a caça exprimia essa cultura da força e da violência. Enquanto a floresta, lugar onde viviam os camponeses, era local de atividades agrícolas e que lhe garantiam a subsistência, para o senhor era o lugar onde realizava as atividades de caça. Além disso há uma outra diferença: enquanto os camponeses comiam basicamente carne cozida, “acreditando, assim, tirar dela toda a substância possível” (idem), os nobres comiam os assados e as carnes grelhadas.

Além dos gostos e das predileções de cada um, essa oposição é a expressão de valores culturais precisos: segundo uma tradição (...) em antropologia, o uso do fogo sem a mediação da água e dos recipientes domésticos implica uma relação<sup>16</sup> mais estreita com o cru e a natureza selvagem e, portanto, com a imagem profundamente “animal” que a nobreza da alta Idade Média quer dar de si mesma. [Grifo do autor] (MONTANARI, 1998, p. 293).

A quantidade também era um elemento importante neste quadro, além do tipo de alimentos ingeridos. Assim, como a força, a conotação de força — atributo do poder — estava relacionada ao consumo de carne, esta deveria ser ingerida em grande quantidade. Dessa forma, os poderosos comiam (deveriam comer) muita carne, pois, de

---

<sup>16</sup> Além desta relação, “O cozido oferece um método de conservação integral da carne e de seus sucos enquanto que o assado se acompanha de destruição e de perda. Assim, um conota a economia, o outro, a prodigalidade, um é aristocrático, o outro é povo.” (LÉVY-STRAUSS apud MACIEL, 1996, p. 37).

acordo com tais representações, “Um homem que se satisfaz com uma refeição modesta não pode reinar sobre nós”. (ibidem, p. 294)

Com o desenvolvimento da grande propriedade, em que homens livres se transformaram em camponeses subjugados, e a “progressiva constituição de uma casta militar profissional, encarregada de fazer a guerra.” (ibidem, p.295), fica mais nítida a distinção entre dois grupos: os *bellatores*, combatentes (responsáveis pela proteção da sociedade contra os inimigos) e os *laboratores*, trabalhadores (responsáveis pela alimentação), além dos clérigos e dos monges, que se encarregavam de orar para garantir a salvação da alma. Assim, principalmente a partir do século IX, a floresta, e seu uso, ficam cada vez mais sujeitos ao controle dos senhores, ou para dar lugar a terras cultiváveis ou como reserva para os “exércitos” de caça. O camponês, então, é aquele que trabalha no campo e o termo *laboratores* serve para designar não os trabalhadores em geral, mas os trabalhadores da terra, os camponeses. “Assim, o camponês é considerado um produtor e um consumidor dos produtos da terra: os cereais, as leguminosas, os legumes, são ‘seus’ alimentos (...)” (MONTANARI, 1998, p. 296), o que não significa que os camponeses (nessa época) não comessem em absoluto carne, como vimos; mas de qualquer forma se estabelecia uma correspondência entre consumo alimentar e identidade social (econômica, política, religiosa) das pessoas.

Na cultura ocidental, ou, ao menos, dentro de um quadro de referência brasileiro, a carne ainda está associada à idéia de alimento consistente e, em consequência, também relacionada à questão do gênero — “homens precisam comer carne” — e da idade — pessoas de mais idade devem comer menos carne. Como alimento diferenciado, está, ainda, relacionada a determinados momentos festivos, portanto, especiais. Para ilustrar este aspecto, trago a fala de uma aluna ao comentar, com entusiasmo, a festa de aniversário de sua avó:

A minha vó fez aniversário na quinta, mas ela só fez a festa na sexta, pois ainda não tinha recebido<sup>17</sup>. Teve churrasco e bolo. Dois bolos. [De quê?] Bolo com nata. Uma delícia! [Quem fez o churrasco?] Meu tio.

<sup>17</sup> Trata-se do recebimento do salário mensal.

Reservado, então, para ocasiões especiais, o churrasco, a carne assada na brasa está associada à idéia de fartura, de abundância de carne. Como refere Maciel, em trabalho sobre “Churrasco à gaúcha”,

Ainda que não seja um grande banquete, ele se opõe à austeridade e num país onde os pobres são tão numerosos, marcar a abundância e mesmo, de uma certa maneira, o desperdício, é marcar uma diferença social do grupo que o partilha. Isto não quer dizer que pessoas de poucos recursos não costumem “fazer um churrasco”: O que pode variar é a quantidade, o tipo de carne ou a frequência com que é feito, mas nem por isso é ausente. Mais ainda, oferecer um churrasco em alguma ocasião especial implica em mostrar prosperidade servindo assim como um marcador social. (MACIEL, 1996, p. 37-8)

Ainda a respeito da carne, temos o trabalho de Aguirre (1995) sobre um espaço mais próximo do nosso, a Argentina, em que o churrasco também é reconhecido como prato típico. Em sua investigação sobre o “padrão alimentar, estratégias de consumo e identidade na Argentina”, a autora analisa como as famílias da região metropolitana de Buenos Aires estabelecem estratégias domésticas de consumo que orientam as suas escolhas alimentares. Salienta que as escolhas das famílias não são livres e nem infinitas, dependem de algumas possibilidades e seus limites dependem do “lugar”: quanto mais pobre o lugar, mais estreitos os limites para a escolha do que comer. Dessa forma, as estratégias domésticas permitem elevar o nível de “ingesta” — consumo alimentar — que pelos salários dos “pobres urbanos” lhes seria vedada e as famílias ficariam desnutridas. Mas o que gostaria de destacar aqui a respeito de seu trabalho refere-se à questão da carne. Segundo a autora, a carne, “la carne asada” (o churrasco), é “a comida” na área metropolitana de Buenos Aires. Refere que, desde 1600, a comida crioula é “carne com algo” e se não há carne, “não há comida” (ibidem, p. 162). Atualmente, ainda, a “comida” requer abundância de carne. Entretanto, em função da saúde (dos riscos do colesterol, entre outros), que exigiria uma dieta mais saudável, com menos gorduras e mais fibras, os “setores altos” estão mudando a sua ordem de escolhas, relegando as carnes para um terceiro lugar, depois das frutas e das verduras. Mas, mesmo, assim, a dieta dos “setores altos” ainda representa o dobro de carne ingerido pelos “setores baixos”, que não têm tal preocupação. Para suprir suas

necessidades nutricionais, os “pobres” têm que ingerir alimentos ricos em hidratos de carbono e gorduras, as massas, de menor preço. Assim,

Não poder comer carne, na quantidade socialmente adequada os marca como marginais, em relação ao padrão rio-platino, suportam uma nova exclusão, esta vez alimentar [...]. A fome de carne dos setores pobres rio-platinos não é apenas a demanda real por melhorar suas condições alimentares em permanente deterioração desde uns vinte anos atrás; devemos lê-la, além disso, como uma fome do ‘significante’. Resume a experiência da identidade na crescente pobreza dos anos 90. [Grifos da autora] (AGUIRRE, 1995, p. 184 - 5).

Isto nos remete para a fala das alunas na fala anteriormente transcrita, a respeito da falta de carne nas refeições familiares; parece que este fato, ou melhor, os significados a ele relacionados também marcam a forma como se identificam ou são identificadas na ordem social.

Neste caso, o comer carne (e poder comê-la em quantidade) significa/significava comer a “mesma” (dos ricos e dos pobres) comida (mesmo que de qualidade inferior) e é/era sinal de pertença a um povo — os rioplatenses — independentemente da classe social. Nesse sentido, então,

**Os alimentos** não são apenas bons de comer, **são também “bons de pensar e de imaginar”**. Ocupam um lugar considerável na vida religiosa e simbólica, **implicam comportamentos sociais, tanto em privado como em público**, inspiram até estereótipos regionais. (...) A história da alimentação (...). É uma história em que se conjugam o natural e o humano, uma natureza transformada, já histórica e cultural, associando espírito e matéria. É uma história onde se lê o resultado de um imenso labor que durou milênios, durante os quais as espécies vegetais e animais foram sendo pouco a pouco domesticadas e as práticas alimentares unificadas à escala dos continentes. Enfim, será talvez **o domínio onde as necessidades, as formas simbólicas e as oposições de classe se cruzam com mais intensidade.**” [Grifos meus.] (ROCHE, 1997, p. 250-1)

E por ocuparem um lugar considerável na vida cotidiana, relacionando necessidade, condições ambientais e questões culturais, acredito que as práticas

alimentares dos diversos grupos sociais ainda sejam muito pouco conhecidas e estudadas. Que estratégias, que soluções as classes populares urbanas inventam para suprir a falta de determinados alimentos? A conversa que ocorreu entre meninos de uma turma de progressão do II ciclo (entre 11 e 12 anos) ilustra ou pelo menos nos dá uma pequena mostra de um universo distante do nosso. Como já foi referido anteriormente, quando questionados a respeito do que comem, estas informações, ou melhor, estas práticas não aparecem, não são mencionadas, mas informalmente, sim. Esta conversa surgiu quando os alunos receberam um material que continha, entre outras, a palavra gambá e o desenho correspondente ao animal. Vejamos:

— O meu tio já matou uns trinta gambás! — riam.

— O meu pai também pega.

[Pergunto por que matar tanto gambá.]

— Ah, a gente come!

[E como é a carne?]

— É como carne de pato.

— De galinha...

[E como se prepara?]

— Coloca Arisco!

— Mas tem que cuidar para não pegar o fedor, se não a carne fica podre.

[Como se faz?]

— Vai cortando a carne, cuidando para não furar o saquinho que fica aqui ó (mostrava com as mãos, apontando para o seu pescoço).

— Ah! Outro dia o meu tio matou um gambá muito velho... a carne era muito dura, de tão velho que era o bicho.

Pela forma como falaram, esta prática parece ser comum, pelo menos entre algumas famílias, embora ainda não tivesse sido referida pelos alunos em outras situações, possivelmente pelo fato de não ser uma carne com o uso socialmente legitimado.

## 4.5 Cena 5: Comportamento `a mesa



Sobre o uso do guardanapo:

Comentário de um aluno em sala de aula (em um grupo de meninos), no dia em que levei bolo para a turma, enquanto eu passava nos grupos, oferecendo-lhes guardanapos:

— *Rico limpa assim* [fazendo gestos suaves e curtos ao passar o guardanapo na boca e rindo] e *pobre, assim* [fazendo um gesto rápido, único, 'mais brusco']". (Séc. XX, 1999)

Relacionando a essa cena, trago agora trechos de guias de comportamento à mesa e na corte da Idade Média, apresentados por Norbert Elias, em seu livro *O processo civilizador*:

Se um guardanapo é fornecido, ponha-o sobre o ombro esquerdo ou no braço. (...) (Séc. XIV, 1530, *De civilitate morum puerilium* — Da civilidade em meninos, de Erasmo de Rotterdam) (1994, p. 100)

Quando beberes,

enxuga a boca com um pano.

(Séc. XIII, *The Babees Book*) (1994, p. 98)

Aqui, no caso, os trechos se referem ao uso do guardanapo, apontando para a questão do comportamento/das maneiras e essas, no contexto em que estavam inseridas, diziam respeito ao tornar-se humano, humanizar-se através da conduta, dirigiam-se a “todos” que quisessem ser civilizados, virtuosos — educados, daí a distinção. Na fala (e crítica?) do aluno há referência à maneira, a forma de usar (mais “delicada”, mais cheia de “frescura”), relacionada a uma questão de distinção de classe social, não a “ser humano”, mas a “ser rico” (uma representação corrente entre nós). E eu diria que o próprio fato de usar/de ter guardanapo já é uma questão de diferenciação. Ser diferente do “outro”, o “rico”, que pertenceria a um outro mundo, diferente do seu, com suas maneiras e comportamentos, suas regras. Aí, temos novamente a questão dos sistemas de classificação, já referidos em outro capítulo a respeito das questões de identidade, marcadas através da diferenciação.

Retomando Elias, vemos que a questão dos costumes está vinculada ao conceito de “civilização”<sup>18</sup> e às mudanças sociais. Na cultura ocidental, o ato de comer (e as maneiras, as “boas maneiras”, e o uso dos objetos à mesa) vai se transformando ao longo dos séculos, intercalando fases de movimentos rápidos e lentos de transição — do hábito de comer com as mãos, na Idade Média, para a criação de um novo padrão de maneiras à mesa (nos séculos XVI, XVII e XVIII, e que se estabelece, a partir daí, sem grandes alterações) — na direção de uma conduta refinada e que, aos poucos, seria considerada como natural<sup>19</sup> por toda a sociedade civilizada. Através das prescrições sobre o uso dos talheres e dos utensílios — relacionando-os ao tipo de comida, o ato de

---

<sup>18</sup> De acordo com ELIAS, o conceito de civilização veio substituir os de cortesia e de civilidade. Cortesia, inicialmente, relacionava-se às formas de comportamento na corte dos grandes senhores feudais (cavaleiros e guerreiros) e à medida em que estes comportamentos iam sendo apropriados/imitados por outras classes acabavam perdendo o seu valor de distinção da classe alta, o que as levava a refinarem/inventarem outros comportamentos. A burguesia, ao mesmo tempo em que se espelhava na aristocracia, criava hábitos e distinguia-se desta mesma aristocracia, daí os deslocamentos de sentido. “Lembremos que essas estratégias de diferenciação são parte de um amplo conjunto de fatores que levaram a crescentes tensões entre a aristocracia cortesã e a burguesia; essas tensões desembocaram nas profundas crises e mudanças políticas que ocorreriam bem mais tarde, já no século XVIII e início do século XIX” (VEIGA-NETO, 1996, 218).

<sup>19</sup> A respeito do que costumamos chamar de “natural” ou sobre a naturalização das práticas, dos comportamentos que são culturais, estes foram produzidos em um determinado contexto de significação e não têm nada de natural. Vejamos: na sociedade medieval, “Comer com outras pessoas no mesmo prato ou travessa é aceito como **natural**. O indivíduo deve apenas evitar cair sobre o prato de servir como se fosse um porco e devolver a comida mastigada à travessa comum.” Quanto aos talheres, estes ainda são em número limitado. “O garfo já é mencionado, embora com função limitada, como instrumento para tirar o alimento de um prato de servir comum.” A colher (em texto de Courtin, 1672) será usada por várias pessoas. Alguns, porém, já não querem mais comer sopa em que outros já colocaram a colher usada na sopeira, pedindo, então guardanapo para limpar sua colher ou trocando-a por outra (Elias, 1994, p. 115).



comer vai adquirindo um novo estilo, correspondendo a novas necessidades da vida social — “ser civilizado” seria uma delas.

Assim, apesar das mudanças, “mudanças de detalhe”, e dos imperativos que se acrescentam, com suas variações nacionais e locais, o “ritual uniforme da civilização” vai se infiltrando na classe média, na classe operária e no campesinato. Nesse sentido,

A regulação dos impulsos que sua aquisição requer varia muito em força. Mas a base essencial do que é proibido na sociedade civilizada — o padrão da técnica de comer, a maneira de usar faca, garfo, colher, prato individual, guardanapo e outros utensílios — esses permanecem imutáveis em seus aspectos essenciais (ELIAS, 1994, p.113).

Aqui, cabe retomar as solicitações/reclamações dos alunos quando se referem à falta de guardanapo no refeitório ou ao modo como os alimentos, os lanches, lhes são entregues pelas merendeiras, sem luvas ou guardanapos — “com as mãos”, entre outros. Vejamos:

Alunos comendo lanche de manhã. Por ser “pão quente” (pão aquecido no forno, recheado com margarina), fazia muito farelo. Os farelos dos pães caíam sobre a mesa [no refeitório, as comidas são servidas ou nos pratos, fundos, ou nas tigelas de plástico], pois receberam os pães nas mãos, sem guardanapo. Uma das meninas me disse que, para que aquilo não acontecesse, “deveria ter pratinho”. As professoras lhes lembraram que não deixassem de colocar os farelos no lixo, ao final do lanche. Todas as meninas juntaram os farelos e levaram-nos para o lixo, já os meninos, alguns deles deixaram os restos sobre a mesa. O refeitório já estava quase vazio e um deles após ter ido deixar a caneca, voltou para retirar os “seus farelos”. Na sua mesa, outro colega havia deixado os farelos de seu pão. Pedi para ele que também retirasse aqueles outros, no que atendeu prontamente.

Uma outra situação ilustra o fato de que os alunos têm como referência certas regras ao comer e “cobram” dos colegas o seu cumprimento. Por exemplo:

Em uma mesa só de meninos, à tarde (hora da janta), um deles (por volta dos 11, 12 anos) foi comer o salsichão com as mãos, pois estava comendo de colher (os demais meninos da mesa utilizavam garfo e faca). Os colegas olharam e começaram a rir e a comentar: “olha só, comendo com as mãos!” [Eu

estava em uma mesa ao lado] O aluno olhou para mim e riu, colocou o salsichão novamente no prato e tentou parti-lo com a colher. O salsichão saltou do seu prato para a mesa. Pegou o salsichão novamente e tentou parti-lo com a colher, desta vez com sucesso. Continuou comendo...

Ou, então, observam certos comportamentos e tentam imitá-los:

Dia em que serviram milho, pedaços de milho cozido na janta. Todos os alunos pegavam-nos com as mãos. Eu estava junto, na mesa, jantando também. Ao comer meu milho cortei-o com a faca (no sentido vertical) retirando somente os grãos. Um dos meninos tentou fazer o mesmo mas (no sentido horizontal) a sua espiga escorregava do garfo. Os colegas que o observavam riam e diziam: “ela pega de pé, assim tu não vais conseguir.” Tentou mais uma vez e desistiu.

Eles conhecem os usos dos objetos (ao menos alguns) e as suas regras e estão, a todo momento, sinalizando que estas devem ser postas em prática e que eles também teriam o direito de usufruir de determinados objetos na hora da merenda. Seria para se aproximar deste “outro grupo”, deste “outro mundo”, socialmente mais valorizado? Ou, ainda, para vivenciar práticas que a maioria, geralmente, não realiza em casa, mas que possuem o valor simbólico da “distinção”? E isso seria uma forma de distanciamento do seu dia a dia, uma marcação de fronteira casa/escola, por um lado, e, por outro, sinalizaria uma inserção mais efetiva na cultura da Escola? Geralmente pensamos que estes mesmos alunos não saberiam usufruir destes objetos, não saberiam “aproveitá-los”, usá-los corretamente, pois não fariam parte de sua vivência. Entretanto, os objetos e seus usos têm significado, fazem sentido, fazem parte da cultura (da nossa cultura urbana mais ampla) e seu uso “correto” implica pertencimento a grupos, ou ao menos a adesão a certas práticas deles.

Geralmente duvidamos de que possam utilizá-los adequadamente, porque também tomamos como referência a forma como estes alunos se relacionam com o ambiente escolar, com os espaços e objetos na Escola. Por exemplo, o próprio prédio da Escola, um prédio novo, já tem portas riscadas, arranhadas ou amassadas, janelas com vidros quebrados, corrimões das escadas descascados, cercas derrubadas. Os banheiros, também, com paredes e portas riscadas ou estragadas, apesar do trabalho que se vem fazendo junto às turmas. Se formos comparar com os demais espaços, o refeitório

(juntamente com a biblioteca) ainda é o que se encontra “protegido” destes estragos, embora as merendeiras tenham referido que, no final do ano, sobrem muito poucos talheres, especialmente garfos e facas, pois seriam colocados no lixo, entre os restos de comida. No que se refere às maneiras, às boas maneiras no refeitório, podemos observar que a maioria dos alunos, principalmente no que se refere à mastigação e ao uso dos talheres, já têm como hábito comer de boca fechada, dosar a quantidade de comida (não “encher” a boca), segurar e manejar com facilidade os talheres escolhidos. Individualmente, parecem já ter incorporado determinados comportamentos considerados adequados à mesa; entretanto, se formos considerar o comportamento no grupo/do grupo, encontraremos muitas situações/cenas que nos mostram uma “fuga” à normalização das maneiras, tanto no comportamento à mesa, quanto no refeitório. Vejamos algumas situações: comida e cascas de frutas no chão, principalmente no dia em que se oferece banana (as cascas formam um rastro nas escadas que saem do refeitório), comida ou bebida derramada nas mesas, entre outras. Mas, se formos considerar o número de alunos que se utilizam deste espaço, isto ainda seria “previsível”. Se formos pensar, também, nos resultados do trabalho que vem sendo feito junto às turmas sobre a preservação da Escola como um todo, onde ele se faz mais visível, já que é um espaço coletivo, é no refeitório, mesmo que “os maiores”, como dizem as merendeiras, deixem os pratos sobre os banquinhos debaixo da mesa, para não terem que despejá-los na lixeira e incomodem na fila (empurrões, brigas...). Como já foi referido neste trabalho, a construção do espaço é dinâmica, mas não uniforme e contínua.

Sabemos que as nossas representações também orientam as nossas práticas e as nossas perguntas e intervenções junto aos alunos, mas parece que às vezes nos esquecemos disto, não pensamos nas ações e perguntas que fazemos em situações aparentemente sem importância. Entretanto, muitas vezes, aí, já está presente uma forma de apontar para ou marcar uma distinção, pois temos como referência “nossos” sistemas de classificação, de significação, que nos possibilitam ordenar e delimitar lugares, para nós e para os outros. Retomemos a cena do guardanapo. Naquele momento em que ofereci o guardanapo aos alunos eu já instituí uma diferença, pois o que geralmente fazemos em outros momentos, outras situações? Não colocamos os guardanapos à disposição para que cada um tenha a liberdade de usá-los, ou já os distribuímos nos lugares tendo em vista o número de pessoas? Acontece que não

esperava que realmente todos o quisessem, pensando que, como este objeto não faria parte do seu uso cotidiano, talvez o achassem desnecessário ou supérfluo, portanto, sem significado, pois não fazia parte de suas práticas diárias. O uso do guardanapo não se limitava àquele momento de sala de aula: ele remetia a outros significados, a outras representações, como vimos. Além disso, o próprio ambiente, naquele dia, estava organizado de forma diferente: os alunos estavam sendo servidos e aguardavam nas suas mesas, em grupos, para receber o bolo que estava sendo partido e colocado em pratinhos (bandejinhas).

Assim, colocamo-nos e colocamos os alunos, “os outros”, em determinados lugares, assim como eles também se colocam e nos colocam, nos posicionam e se posicionam, se aproximando ou se distanciando de nós ou daquilo que consideramos ou gostaríamos que fossem. Isto vai além das diferenças que geralmente consideramos — aluno/professor, criança, jovem/adulto...; envolve outras relações, entre elas, ter acesso a determinados bens e serviços ou não (e pensamos, geralmente, que nunca terão), e a forma de relacionar-se com determinados espaços e atividades ou a estes bens e serviços, entre estes, a escola e a educação. E, aí, novamente, a questão da civilidade, do ser civilizado, do saber usufruir e conviver nestes espaços sociais, respeitando as regras — na escola, na sala de aula, no refeitório... no bairro... — que é o que se espera dos “cidadãos” (grupo do qual **todos** fariam parte, com seus direitos e deveres).

#### 4.5.1 Aprendendo a ser “civilizado”

Gostaria de retomar, aqui, mesmo que de forma breve, como o conceito “ser civilizado” veio tendo significado entre nós (do mundo ocidental), participando e instituindo, assim, juntamente com outros conceitos, dos discursos que dizem como devemos nos portar e comportar socialmente.

A corte francesa, a partir do século XIV, com seus costumes, comportamentos e modas, serve como modelo de refinamento e polidez para as demais classes, que querem dela fazer parte ou pelo menos imitá-la. Este refinamento das condutas serve,

então, como um instrumento de diferenciação social. É importante ressaltar que, apesar da ampliação da sociedade da corte, principalmente no século XVIII, com o aumento da riqueza e a ascensão das classes médias (burgueses) e a difusão desses padrões de comportamento, o refinamento da conduta diária não deixa de representar um importante instrumento de diferenciação entre as classes. Mesmo que o que essas pessoas produzam e realizem (o dinheiro) torne-se mais importante que suas maneiras.

Um dos grandes divulgadores dos costumes da corte pelos estratos mais baixos foi a Igreja, através do trabalho com as crianças. Junto com as primeiras lições de leitura e escrita eram distribuídos livretos contendo as regras de civilidade cristã.

Segundo Ariès, através dos manuais de civilidade (que, a princípio, não eram livros escolares) aprendia-se a ler e a escrever. Esses livros<sup>20</sup> não se destinavam somente às crianças, pois os assuntos tratados incluíam tanto elementos de conduta infantil, quanto conselhos morais. A ênfase à conduta era ressaltada pelas publicações e reedições desses manuais. Nesse sentido, tais manuais se inserem dentro de um movimento mais amplo de captura da infância.

‘A conduta doce e harmoniosa das crianças, escreveria um pedagogo do século XVII, dá mais crédito a uma escola do que uma instrução sólida, porque ela mostra a todos que a criança foi instruída, embora talvez tenha aprendido pouca coisa, já que as **boas maneiras** são a parte principal da educação.’ [Grifos meus] (WATSON, apud ARIÈS, 1981, p. 250)

Vejam os alguns exemplos relacionados ao comportamento à mesa (presentes nos manuais de civilidade):

---

<sup>20</sup> ARIÈS, em *História social da criança e da família*, refere-se a três gêneros bastante antigos que teriam originado a literatura sobre a civilidade, que são: os **tratados de cortesia** (séculos XIV e XV), que dirigiam-se tanto a clérigos quanto a leigos; as **regras de moral comum** e as **artes de agradar** ou as **artes de amar** e os **manuais de amor** do século XVI. Todos eles tinham como objetivo o mesmo resultado: “iniciar o rapaz (e às vezes a dama) na vida em sociedade, a única conveniente fora dos claustros, uma vida em que tudo – tanto as coisas sérias como os jogos – se passava através dos contatos humanos e das conversações.” (p. 31) No Brasil, de acordo com RAINHO (1995), os manuais de civilidade que circulavam na corte do Rio de Janeiro, no século XIX, podem ser divididos em duas categorias: “pedagógicos” e “cortesãos”. Os pedagógicos dirigiam-se à educação dos jovens (“instrução moral dos jovens”, inculcando-lhes “instruções e advertências”) e tinham como objetivos tanto reforçar as práticas de leitura, como ensinar as regras de civilidade (p. 145).

“Seja um bom companheiro de mesa”:

Espera, meu filho, comporta-te com boas maneiras

Quando à mesa te sentares para a tua refeição;

Em cada agrupamento e em cada companhia,

Vai disposto a ser tão sociável

Que os homens falem de ti de modo elogioso;”

Pois, podes bem crer, é por tua conduta

Que irão condenar-te ou louvar-te...

(CAXTON<sup>21</sup> apud ELIAS, 1994, p. 92)

Quando a criança se senta, se houver um guardanapo no prato à sua frente, pegá-lo-á e o colocará no braço esquerdo ou no ombro. Em seguida, colocará o pão à esquerda e a faca à direita, juntamente com o copo, se desejar deixá-lo na mesa e se isto puder ser feito convenientemente sem incomodar ninguém.(...) A criança não deve roer indecorosamente ossos, **como fazem os cães**. (...) A criança deve cortar a carne em pedaços bem pequenos em sua tábua de cortar... e não deve levar a carne à boca ora com uma mão ora com a outra, como pequenas crianças que estão aprendendo a comer, mas fazê-lo sempre com a mão direita, pegando o pão e a carne decentemente com apenas três dedos.[Grifos meus] (CALVIAC<sup>22</sup> apud ELIAS, 1994, p. 101).

Nos preceitos sobre a conduta à mesa, podemos perceber que o papel de cada um era minuciosamente definido e detalhado, tendo-se que prestar atenção em cada ação realizada, sendo o mais discreto possível. Além disso, o reforço do comportamento desejado é realizado através da diferenciação com o que não é humano — o animal. Assim,

O **apagamento do corpo** é a primeira regra que cria uma distância entre a actividade, a sua função biológica e o gesto social. Para tanto, o corpo deve tornar-se silencioso. O barulho dos lábios, da goela, das narinas é proibido: “É uma grande incivildade fazer barulho com os lábios ao retirar o ar quando se mete a colher na boca e fazê-lo com a garganta ao engolir. É preciso pôr a sopa na boca e engoli-la com tão grande contenção que não se ouça o mínimo ruído”, prescreve La Salle. Banir os ruídos é manifestar uma dominação dos afectos que

<sup>21</sup> Referente ao livro: CAXTON. *Book of Curtesye*. Londres: FJ Furnivall, 1868. p. 22.

<sup>22</sup> CALVIAC. *Civilité*. 1560

revelam a gula, a avidez, o desleixo alimentar. Ao povo a voracidade; às pessoas educadas os gestos contidos. A etiqueta condena tanto o que traduz a bulimia como o que exprime a satisfação; em definitivo, quer apagar a fome humana, tudo que evoca o medo das fomes e a angústia das coisas raras. Mastigar sem pressa, deglutir sem acidentes, o mais pacatamente possível e em silêncio faz parte da panóplia de gestos **que afastam da natureza e da animalidade**, que aproximam da cultura e da fruição refreada do corpo. [Grifos meus] (ROCHE, 1998, p. 267).

O controle das emoções e a formação disciplinada do corpo constituem-se, então, no essencial da aprendizagem.

Assim, Elias entende o processo civilizatório como um progressivo fortalecimento de coações que num primeiro momento são impostas de fora sobre cada um e que, uma vez internalizadas em cada indivíduo, mantêm sob controle, de um lado, seus impulsos e, de outro, as ações do próprio corpo (espacialização, movimentos, ritmos, etc) (VEIGA-NETO, 1996, p. 220).

Nesse contexto, então, as boas maneiras faziam o que, depois, o Estado veio fazer para controlar o indivíduo, através da escola e de outras instituições. A socialidade sugerida pelos tratados dirigiam-se tanto para os adultos quanto para as crianças e tinham um valor moral importante. Entretanto, a partir, principalmente, da segunda metade do século XVII, esse quadro veio se modificando e as recomendações passaram a ser dirigidas especialmente para as crianças, para as crianças escolares, ou, então, para os pais — como forma de instruí-los sobre seus deveres e suas responsabilidades. O foco, agora, passou a ser a família.

E é para a família que nos dirigimos e “cobramos” as “boas maneiras” dos seus filhos, nossos alunos. Entretanto, temos que considerar não somente a relação família/escola, mas, também, o lugar que a mídia tem ocupado na divulgação/produção de determinados valores e maneiras. Pois, de onde vêm as reivindicações dos alunos em relação à merenda e, mais especificamente, em relação aos usos dos objetos e formas de servir? Isto não significa que a simples presença de objetos seja imediatamente aceita ou a realização de determinadas práticas seja vista com “bons olhos”, mas existe um espaço simbólico em que se deseja ou se expressa o desejo de vivenciá-las. Parece-me

que isso, às vezes, ocorre mais pela necessidade de poder reivindicar e falar a respeito, de ser ouvido, do que usufruir destas práticas propriamente ditas. Pelas “suas” falas, também, os alunos parecem duvidar de que possam participar ou se portar de maneira adequada.

Em sala de aula, quando alunos (de 13, 14 anos) comentavam sobre a possibilidade do serviço de buffet na Escola, um deles se manifesta, preocupado:

— Não vai dar certo os alunos se servirem... Vocês já viram o que eles fazem agora que é servido?! Vai ter que ter alguém servindo, cuidando, senão...

Assim, enquanto alguns reivindicam maior modernização dos serviços e a possibilidade de servirem-se sozinhos, outros reforçam a necessidade da continuidade de serem servidos, de restrição da ação individual, a fim de que não ‘haja problemas’ e, assim, se mantenha a ordem.

E esta parece ser uma questão sempre presente entre professoras e alunos:

No almoço, um aluno (de II ciclo) passa com uma régua na mão e a coloca dentro do prato de uma aluna (tudo muito rápido). Com isso, cai comida para fora do prato. A aluna levanta e sai atrás do “menino” que desce as escadas correndo. A aluna em seguida volta para a mesa e pergunta para a professora se pode trocar de prato, e a professora diz que sim.

“Ao meio dia” (entre 11h30min e 12h), uma fila grande se forma, descendo as escadas. Alunos menores perto da cozinha, da mesa em que são servidos e os maiores no final da fila. Enquanto esperam, empurrões, tapas, colegas furando a fila, alunos reclamando e chamando a professora... professoras intervindo para que não briguem, não furem a fila, pedindo que voltem para seus lugares... alguns respondendo que não, que aquele é seu lugar.

Entretanto, esta necessidade de controle e regulação, não acontece da mesma forma nos sábados (sábados integradores, pois envolvem as famílias) letivos. Durante o ano de 2001, principalmente, nestes sábados sempre tínhamos atividades especiais ou comemorativas (dia das mães, dos pais, festa junina, exposição de trabalhos e debate entre as chapas que concorriam à direção, entre outros), e os alunos, dos dois turnos,



poderiam ir chegando e se dirigindo para o refeitório, como geralmente acontece de manhã. Mas nos sábados, os alunos geralmente encontravam um refeitório preparado de forma diferente para recebê-los: arranjos nas mesas, confeccionados pela professora de técnicas ou pelas alunas desta oficina; cartazes, produzidos pelos próprios alunos em sala de aula, em função do dia dos pais, etc. Além disso, no sábado relativo ao dia dos pais, as professoras daquele dia organizaram-se e trouxeram alimentos para um “café colonial”<sup>23</sup>, convidando os pais para participarem junto com os filhos e as filhas. Nestes momentos, os alunos se portam diferente e as professoras também. Mas, o que muda, se a seqüência, a ordem em si, é a mesma dos demais dias da semana — entrar, pegar a comida, sentar, comer e sair?

Primeiro, geralmente, não há a necessidade de filas, já que não existe um horário por turma ou uma escala para a entrada (além da quantidade de alunos ser menor nos sábados); assim, não é a turma que vai ao refeitório, é o aluno; a sua presença, então, é individualizada. Não existe, também, uma professora para acompanhar cada turma, tem-se professoras no refeitório (há um grupo de professoras para cada sábado). Além disso, só vai para o refeitório quem vai comer, pois é o aluno que procura por este espaço se o quiser (e não simplesmente porque está com a turma ou com a professora no horário de comer).

Continua sendo um espaço organizado, com regras, com *lugares*, mas parece que a possibilidade de poder freqüentá-lo de forma mais individualizada, de poder ser imediatamente atendido, sem ter que esperar a sua vez na fila, e poder usar, então, este tempo para comer (e conversar, também) impondo o “seu” ritmo (embora em um período delimitado), são aspectos muito significativos para os alunos — “fazem diferença”. Não se modifica o motivo de se estar ali — que por sinal é muito bom, comer, e é para isto que serve o refeitório — mas se “retiram” alguns elementos (a fila, a escala, a turma), assim como se “acrescentam”, não outros elementos, mas outras possibilidades de relação com o tempo — principalmente no que se refere à duração e ao ritmo. Além disso, a presença e, mais especificamente, o olhar da/as professora/as parece que, no sábado, está voltado para “o geral” — os alunos — e não para o específico — o comer de cada aluno. Assim, o controle se generaliza, parece mais

---

<sup>23</sup> Refeição típica da região de colonização alemã do Rio Grande do Sul na qual são servidos pães, bolos, tortas salgadas e doces, pastéis, sucos e vinhos, entre outros pratos.

fluido, não é sobre cada gesto, mas sobre todos que ali estão. O ambiente parece mais tranqüilo... (pois dá a idéia, a ilusão de liberdade?)

## 5 Considerações Finais

“Tem repetição, professora?...” Esta pergunta poderia ser respondida de diferentes formas: “Sim, tem repetição”, se nos referirmos à rotina: ir ao refeitório, comer... e todas as ações implicadas nesta prática diária da merenda escolar. Tem “repetição”, também, o fato de que, no espaço do refeitório, assim como nos demais espaços da Escola, existe uma organização e um controle a respeito do que lá deve se fazer. E estas repetições, então, estão também relacionadas, conforme foi referido no desenrolar do trabalho, a garantias que os alunos têm ou devem ter a respeito do comer na escola (ser “bem servido”, ter comida “bem feita”...). Assim, o refeitório é percebido/apreendido pelos alunos como um espaço não somente de regras, mas de possibilidades e direitos.

Este espaço também serve aos alunos como referência para o estabelecimento de relações entre outros espaços vividos e as práticas a eles relacionadas, entre o espaço doméstico e o escolar. Entre o que se come em casa e o que se come na escola, ou o que não se come e o que se deixa de comer em casa e se pode comer na escola. Estas relações possibilitam-lhes ver-se e posicionar-se em determinados grupos, através da diferenciação em relação a outros grupos, no caso, o das professoras. A identidade do “ser pobre” em vários momentos é referida e utilizada como marcadora da diferença entre os alunos e as professoras, entre “eles” e “nós”. E é esta representação, também, que está presente nas falas trazidas por esses alunos não apenas sobre o cardápio, mas sobre a prática da merenda e os aspectos com ela relacionados: “boas maneiras”, uso dos objetos, preferências e valor simbólico dos alimentos, relação com os colegas na mesa e utilização do espaço do refeitório.

A forma de os alunos se portarem no refeitório também pode mudar, conforme a ocasião (comemorações ou atividades especiais) e o tipo de controle, mais ou menos explícito, sobre eles, sobre suas ações. Assim, quando existe a possibilidade de os alunos poderem regular o tempo que levarão para comer e também não precisarem disputar o lugar e a vez para serem atendidos, a relação com o espaço parece se modificar (o ambiente do refeitório ficaria mais “tranquilo”).

Tudo isto sugere que os alunos parecem conhecer e estar familiarizados com as “boas maneiras” e uso adequados dos objetos à mesa, pois isto já fazia parte de práticas

de sua escolarização e não necessariamente de sua vivência familiar. Assim como, no que se refere às preferências, parece que um determinado padrão cultural atravessa os diferentes grupos; assim, algumas escolhas coincidem com as representações que geralmente atribuímos às preferências das crianças e dos adolescentes na cultura ocidental de forma geral: doces e guloseimas.

Nesse sentido, as representações em relação à questão alimentar e ao próprio ato de comer presentes na cultura urbana, parecem circular e dar significado àquilo que os alunos têm como padrão, como referência para pensarem e se pensarem enquanto pertencentes ou não a determinados grupos e, assim, desejarem usufruir e/ou vivenciar certas práticas e utilizar determinados objetos (talheres, guardanapo, etc).

Nesse sentido, o trecho da música dos Titãs pode ser aqui lembrado, referido, pois dá voz a esse sentimento que parece estar presente nas diversas cenas e falas dos alunos que, se fossem questionados:

*Você tem sede de quê?*

*Você tem fome de quê?*

talvez respondessem:

*A gente não quer só comida,*

*A gente quer comida, diversão e arte*

*A gente não quer só comida*

*A gente quer saída para qualquer parte...*

## Referências

ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n. 67, p. 5-20, jul./set., 1995.

ACERVO: revista do Arquivo Nacional. [Rio de Janeiro], v. 8, n. 1-2, jan./dez., 1995.

AGUIRRE, Patricia. Patrón alimentario, estrategias de consumo e identidad em la Argentina, 1995. In: ALVAREZ, Marcelo; PINOTTI, Luisa Virginia (Orgs.). *Processos socio-culturales y alimentación*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1997. p. 161-187.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CECCIM, Ricardo Burg. A merenda escolar na virada do século – agenciamento pedagógico da cidadania. *Em Aberto*. Brasília: ano 15, n. 67, p. 63-72, jul./set., 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 13-36.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. 1.

FISCHLER, Claude. A “McDonaldização” dos costumes. In: FLANDRIN, Jean-Souis; MONTANARI, Massimo (Orgs.). *História da Alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (Org.) *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FONSECA, Cláudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

GIARD, Luce. Artes de nutrir. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211-267.

GOTTSCHALK, Simon. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen. *Fiction and social research*. Londres: Sage, 1998.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

JOBIM, Douglas Jéferson et al. *Memória dos Bairros*. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1999.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.7-131.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 133-61.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MACIEL, Maria Eunice. Churrasco à gaúcha. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 2, n.4, p. 34-48, jan/jun 1996.

MAYOL, Pierre. O bairro. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-45.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n. 67, p. 33-56, jul./set., 1995.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

RIETH, Flávia. *Encolherando representações*. Porto Alegre, SMED, 1989.

RIETH, Flávia; RIGATTI, Fátima; SCHABBACH, Leticia. *Um olhar sobre o comer na escola: seus aspectos pedagógicos*. Porto Alegre, SMED, 1991.

ROCHE, Daniel. *História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades tradicionais (séculos XVII-XIX)*. Lisboa: Teorema, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Org.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 4.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Garimpendo. In: *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. p. 207-242.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 133-61.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 2000. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 9-20.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000b. p. 37-68.

\_\_\_\_\_. *Espaços que produzem*. [Porto Alegre]: [s.n], [1999]. Trabalho inédito.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## Bibliografia Consultada

AMARAL, Pompêo do. *O problema da alimentação – aspectos médico-higiênico-sociais*. São Paulo: José Olympio, 1963, vol. 2.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Porto Alegre, SMED, n 9, dez/1996.

CANDIDO, Antônio. Obtenção dos alimentos. In: \_\_\_\_\_. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2001. p. 175-199.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

ESCOBAR, Tício. *Identidades em trânsito*. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/ticio.htm>>. Acesso em: out.2000.

GOFFMAN, Erving. Los territórios del yo. In: \_\_\_\_\_. *Relaciones em público: microestudios de orden público*. Madrid: Alianza Universidad, 1979. p. 49-77.

GUIMARÃES, Nara Veras. Merenda escolar: construção de um espaço pedagógico. *Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Gravataí, 1998, p. 99-103, vol. 2.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, Normas de Operacionalização. Porto Alegre: FNDE, 1999.

SALAZAR, Ramiro Delgado. *Identidad y comida: reflexiones metodológicas*. Disponível em: <<http://www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/Ponem16/DELGADO.htm>>. Acesso em: 27 mai.2001.

TEIXEIRA, Marilene Badre. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala de pré-escola. In: COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 193-226.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.



## **Anexos**