

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

VANESSA JUST BLANCO

**REGRAS ALIMENTARES: UM ESTUDO SOBRE A ORIENTAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA MORAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

Porto Alegre
2019

VANESSA JUST BLANCO

**REGRAS ALIMENTARES: UM ESTUDO SOBRE A ORIENTAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA MORAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Blanco, Vanessa Just

Regras alimentares: um estudo sobre a orientação da consciência moral na infância e adolescência / Vanessa Just Blanco. -- 2019.

299 f.

Orientador: Marcelo Leandro Eichler.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Moral. 2. Regras alimentares. 3. Desenvolvimento de crianças e adolescentes. 4. Nutrição. I. Eichler, Marcelo Leandro, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pelo espaço que me concedeu para estudo, tendo iniciado em minha graduação e finalizado até o momento com o mestrado. Em tempo, agradeço também a meus professores do mestrado, Maria Luiza Becker, Marcelo Leandro Eichler e Carlos Eduardo Valente Dullo, que contribuíram muito para meu aprendizado sobre a moral e/ou para compreensão dos estudos piagetianos.

Em especial, deixo meu agradecimento a meu orientador, Marcelo Leandro Eichler, por acreditar na minha proposta de estudo, por incentivar meu progresso como pesquisadora e me receber tão bem como sua pupila.

Agradeço também a minha colega nutricionista, Maurem Ramos, pela oportunidade de realização de estágio docente em minha área de formação, pelo incentivo e parceria em diferentes momentos.

Agradeço as escolas, alunos que participaram desta pesquisa e familiares desses, pois permitiram que este trabalho se concretizasse.

Agradeço com muito carinho e orgulho a minha família e meu namorado pelo incentivo, pela força que me conferiam nos momentos difíceis, pela paciência com minha ausência para estudos, pelo amor que me oferecem e por acreditarem em meu potencial e crescimento como profissional.

Agradeço, por fim, a meus amigos e colegas de trabalho que também se mostraram solidários com meus estudos e me deram grande suporte neste momento.

RESUMO

Desde o nascimento somos submetidos a regras alimentares, mas muito pouco conhecemos sobre o desenvolvimento do sujeito moral neste sentido. Criamos normas para comer e pronunciamos discursos sobre alimentação saudável, mas fundamentamos insuficientemente os juízos que as crianças e adolescentes fazem dessas informações, como as explicam, se vinculam e se utilizam dessas. Por conta disso, nesta pesquisa, procurou-se compreender como se desenvolve o juízo moral no universo das regras alimentares, a fim de explicar especificamente como se orienta a consciência moral de crianças e adolescentes. Promoveu-se um estudo de casos múltiplos incorporados a fim de traçarmos um panorama evolutivo sobre o tema. Criou-se quatro instrumentos de coleta de dados, envolvendo tanto tarefas práticas de seleção de alimentos e indicação de critérios sensoriais quanto questionamentos mediante entrevista semi-estruturada. A pesquisa contou com dezenove participantes de escolas públicas e privadas nos municípios de Canoas e Porto Alegre/RS. Embasou-se esta pesquisa em estudos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Constatou-se a existência de quatro estados de orientação da consciência moral: 1) moral da submissão; 2) moral hedônica; 3) moral das expectativas e 4) moral do saudável. Compreendeu-se que os progressos na orientação da consciência moral são fruto de processos de tomada de consciência e que há necessidade de momentos de desequilíbrio do sujeito, os quais podem ocorrer, por exemplo, mediante questionamento das motivações e consequências de regras alimentares, para que se consiga tender aos poucos para uma consciência mais autônoma em termos de escolhas alimentares. Contudo, uma lacuna ainda precisa ser sanada em futuros estudos por conta de nem sempre as enunciações coincidirem com as ações morais, sendo demandadas mais pesquisas sobre a motivação para ação, contribuindo, assim, para que mudanças em prol de condutas alimentares mais saudáveis se tornem verdadeiramente efetivas.

Palavras-chave: moral; regras alimentares; desenvolvimento de crianças e adolescentes; nutrição

ABSTRACT

Since birth we are subject to dietary rules, but very little is known about moral development of subject in this sense. We create norms for eating and we pronounce speeches about health eating, but we base insufficiently the judgments that children make on this information, how they explain it, bind to it and use it. Therefore, in this research, we sought to understand how moral judgment develops in the universe of dietary rules, in order to explain specifically how the moral conscience of children and adolescents is oriented. An incorporated multiple-case study was promoted in order to draw an evolutionary panorama on the subject. Four data collection instruments were created, involving both practical tasks of food selection and indication of sensory criteria as well as questioning through a semi-structured interview. The survey counted on nineteen participants from public and private schools in the cities of Canoas and Porto Alegre/RS. This research was based on studies of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg. It was verified the existence of four states of orientation of the moral conscience: 1) moral of submission; 2) moral of hedonism; 3) moral of expectations; 4) moral of healthy. It was understood that progress in the orientation of moral conscience is the result of a process of grasp of consciousness and that there is a need for moments of unbalance of the subject, which can occur, for example, by questioning the motivations and consequences of dietary rules, so that we can tend towards a more autonomous consciousness in terms of food choices. However, a gap still needs to be clarified in future studies because statements do not always coincide with moral actions, and more research on motivation for action is required, thus contributing to changes in favor of healthier eating behaviors to it become truly effective.

Keywords: morale; food rules; child and adolescent development; nutrition

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo do número de pesquisas publicadas nos séculos XX e XXI.....	37
Gráfico 2 – Pesquisas publicadas no Século XXI	38
Gráfico 3 – Motivo da escolha dos alimentos pelos participantes	113
Gráfico 4 – Como os participantes acreditam que aprenderam a montar seus pratos	114
Gráfico 5 – Número de critérios sensoriais elegidos pelos participantes	145
Gráfico 6 – Percentual de indicação de critérios sensoriais pelos participantes	146
Gráfico 7 – Como sabemos a frequência de consumo de alimentos?	171
Gráfico 8 – Como sabemos o que é ou não é permitido consumir de alimentos?.....	171
Gráfico 9 – Como sabemos qual a quantidade adequada de alimentos para consumir?	172
Gráfico 10 – Como sabemos os horários para as refeições?	172
Gráfico 11 – Recompensa por cumprimento da ordem.....	208
Gráfico 12 – Alimentos considerados não tão permitidos.....	298
Gráfico 13 – Alimentos considerados de consumo diário	298
Gráfico 14 – Alimentos não saudáveis	299
Gráfico 15 – Alimentos saudáveis.....	299

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelos de Alimentos.....	72
Figura 2. Modelos de Alimentos.....	72
Figura 3. Modelos de Alimentos.....	72
Figura 4. Montagem de prato com figuras de alimentos.....	72
Figura 5. Critérios sensoriais para escolhas alimentares.....	73
Figura 6. Indicação de Prato Saudável pela Universidade de Harvard.....	78
Figura 7. Indicação de Prato Saudável pela USDA.....	78
Figura 8. Exemplo de prato saudável pela USDA.....	78
Figura 9. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira.....	79
Figura 10. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira.....	79
Figura 11. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira.....	79
Figura 12. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira.....	79
Figura 13. Prato do Almoço de <i>Laranja</i> (6, M, Publ).....	93
Figura 14. Prato do Almoço de <i>Abacaxi</i> (6, F, Publ).....	93
Figura 15. Prato do Almoço de <i>Água</i> (6, M, Part).....	93
Figura 16. Prato do Almoço de <i>Chimarrão</i> (7,9, F, Part).....	95
Figura 17. Prato do Almoço de <i>Bolo</i> (10, M, Part).....	95
Figura 18. Prato do Almoço de <i>Biscoito</i> (8, M, Part).....	97
Figura 19. Prato do Almoço de <i>Cebola</i> (8, M, Part).....	97
Figura 20. Prato do Almoço de <i>Ovo</i> (15, F, Publ).....	97
Figura 21. Prato do Almoço de <i>Bergamota</i> (8, M, Publ).....	97
Figura 22. Prato do Almoço de <i>Cenoura</i> (12, F, Publ).....	99
Figura 23. Prato do Almoço de <i>Aveia</i> (8, F, Publ).....	99
Figura 24. Prato do Almoço de <i>Sanduíche</i> (15, M, Publ).....	99
Figura 25. Prato do Almoço de <i>Batata</i> (8, F, Part).....	99
Figura 26. Prato do Almoço de <i>Suco</i> (15, M, Part).....	101
Figura 27. Prato do Almoço de <i>Pimenta</i> (12, M, Publ).....	101
Figura 28. Prato do Almoço de <i>Manteiga</i> (11, M, Publ).....	101
Figura 29. Prato do Almoço de <i>Manga</i> (12, F, Part).....	103
Figura 30. Prato do Almoço de <i>Peixe</i> (15, M, Part).....	103
Figura 31. Prato do Almoço de <i>Atum</i> (15, F, Part).....	104
Figura 32. Lanche da Tarde de <i>Abacaxi</i> (6, F, Publ).....	105

Figura 33. Lanche da Tarde de <i>Bergamota</i> (8, M, Publ).....	105
Figura 34. Lanche da Tarde de <i>Pimenta</i> (12, M, Publ)	106
Figura 35. Lanche da Tarde de <i>Água</i> (6, M, Part)	107
Figura 36. Lanche da Tarde de <i>Bolo</i> (10, M, Part)	107
Figura 37. Lanche da Tarde de <i>Aveia</i> (8, F, Publ).....	107
Figura 38. Lanche da Tarde de <i>Cebola</i> (8, M, Part).....	108
Figura 39. Lanche da Tarde de <i>Biscoito</i> (8, M, Part)	108
Figura 40. Lanche da Tarde de <i>Cenoura</i> (12, F, Publ).....	108
Figura 41. Lanche da Tarde de <i>Laranja</i> (6, M, Publ).....	108
Figura 42. Lanche da Tarde de <i>Suco</i> (15, M, Part).....	108
Figura 43. Lanche da Tarde de <i>Peixe</i> (15, M, Part).....	108
Figura 44. Lanche da Tarde de <i>Ovo</i> (15, F, Publ)	109
Figura 45. Pratos elaborados por <i>Chimarrão</i> (7,9, F, Part).....	123
Figura 46. Pratos elaborados por <i>Laranja</i> (6, M, Publ).....	123
Figura 47. Pratos elaborados por <i>Manga</i> (12, F, Part)	125
Figura 48. Pratos elaborados por <i>Batata</i> (8, F, Part)	126
Figura 49. Pratos elaborados por <i>Bergamota</i> (8, M, Publ).....	126
Figura 50. Pratos elaborados por <i>Biscoito</i> (8, M, Part)	126
Figura 51. Pratos elaborados por <i>Manteiga</i> (11, M, Publ)	128
Figura 52. Pratos elaborados por <i>Cebola</i> (8, M, Part).....	128
Figura 53. Pratos elaborados por <i>Peixe</i> (15, M, Part).....	128
Figura 54. Pratos elaborados por <i>Sanduíche</i> (15, M, Publ).....	128
Figura 55. Pratos elaborados por <i>Atum</i> (15, F, Part)	130
Figura 56. Critérios eleitos por <i>Aveia</i> (8, F, Publ).....	148
Figura 57. Critérios eleitos por <i>Bolo</i> (10, M, Part).....	148
Figura 58. Critérios eleitos por <i>Cenoura</i> (12, F, Publ).....	148
Figura 59. Critérios eleitos por <i>Ovo</i> (15, F, Publ)	149
Figura 60. Critérios eleitos por <i>Sanduíche</i> (15, M, Publ).....	149
Figura 61. Critérios eleitos por <i>Suco</i> (15, M, Part).....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características Gerais dos Participantes.....	75
Tabela 2 – Julgamento sobre ser saudável	75
Tabela 3 – Características específicas por participante	76
Tabela 4 – Faixa de contribuição calórica dos macronutrientes	84
Tabela 5 – Adequação à Recomendação de Calorias para o Almoço.....	110
Tabela 6 – Adequação à Recomendação de Macronutrientes para o Almoço.....	111
Tabela 7 – Adequação à Recomendação de Calorias para o Lanche da Tarde.....	111
Tabela 8 – Adequação à Recomendação de Macronutrientes para o Lanche da Tarde.....	112
Tabela 9 – Tipos de regras alimentares consideradas necessárias (n=9)	159
Tabela 10 – Verificação da existência de regras relacionada com a alimentação	161
Tabela 11 – Noções relacionadas com a alimentação.....	163
Tabela 12 – Frequência absoluta e relativa de motivações explicativas.....	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos gerais e específicos da pesquisa.....	22
Quadro 2 - Critérios de avaliação de alimentação saudável do Vigitel 2016.....	30
Quadro 3 - Diretrizes para uma alimentação saudável	32
Quadro 4 - Dez passos para uma alimentação saudável.....	35
Quadro 5 - Problemas de pesquisa recorrentes no Século XX.....	38
Quadro 6 - Estágios de desenvolvimento do juízo moral por Jean Piaget	52
Quadro 7 - Concepções de justiça	54
Quadro 8 - Maneiras de restabelecer a ordem após transgressões	55
Quadro 9 - Questionamentos norteadores da pesquisa.....	57
Quadro 10 - Períodos de desenvolvimento cognitivo.....	62
Quadro 11 - Estágios do juízo moral	62
Quadro 12 - Tarefas e Estratégias de Investigação.....	70
Quadro 13 - Organização dos participantes por escola	73
Quadro 14 - Distribuição das tarefas a serem intercaladas entre os participantes.....	74
Quadro 15 - Orientações para promoção de Lanches Saudáveis.....	81
Quadro 16 - Critérios de análise das tarefas <i>Hora de empilhar e Hora do lanche</i>	82
Quadro 17 - Legendas de abreviações de medidas caseiras	90
Quadro 18 - Critérios para um prato saudável atendidos pelos participantes do grupo 1	123
Quadro 19 - Critérios para um prato saudável atendidos pelo participante do grupo 2	125
Quadro 20 - Critérios para um prato saudável atendidos pelos participantes do grupo 3	126
Quadro 21 - Critérios para um prato saudável atendidos pelos participantes do grupo 4	129
Quadro 22 - Critérios para um prato saudável atendidos pelo participante do grupo 5	130
Quadro 23 - Critérios sensoriais mais importantes para cada participante.....	146
Quadro 24 - Sobre a necessidade de estabelecermos regras alimentares (n=17)	159
Quadro 25 - Motivações reveladas nas explicações dos participantes	214
Quadro 26 - Síntese das motivações para escolhas alimentares	216
Quadro 27 - Características relevantes dos estágios de desenvolvimento cognitivo	219
Quadro 28 - Estágios do Juízo Moral de Kohlberg (1981)	234
Quadro 29 - Estado 1 – Moral da Submissão	235
Quadro 30 - Estado 2A – Moral Hedônica.....	240
Quadro 31 - Estado 2B – Moral Hedônica	242
Quadro 32 - Estado 3A – Moral das Expectativas	247

Quadro 33 - Estado 4 – Moral do Saudável 251

LISTA DE SIGLAS

AI	Adequate Intakes/ Ingestão Adequada
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DIT	Defining Issues Test/ Definir Valores Morais
DRI	Dietary References Intakes/ Ingestão Dietética de Referência
EAR	Estimated Average Requirements/ Necessidade Média Estimada
FAO	Food and Agriculture Organization
FATIPUC	Faculdade de Tecnologia do Instituto Pró-Universidade Canoense
FATO	Faculdade Monteiro Lobato
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMC	Índice de Massa Corporal
IOM	Institute of Medicine
IPGS	Instituto de Pesquisas, Ensino e Gestão em Saúde
MJI	Moral Judgement Interview/ Entrevista de Julgamento Moral
NEPA	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
RDA	Recommended Dietary Allowances/ Ingestão Dietética Recomendada
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SRM	Sociomoral Reflection Measure/ Mensuração da Reflexão Sociomoral
TACO	Tabela Brasileira de Composição de Alimentos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UL	Tolerable Upper Intake Levels/ Ingestão Máxima Recomendada
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
VET	Valor Energético Total
VIGITEL	Sistema de vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 O LUGAR DAS REGRAS NA ALIMENTAÇÃO	24
2.1 A alimentação racional de Pedro Escudero e Josué de Castro	27
2.2 O gérmen do saudável e as orientações de conduta alimentar contemporâneas	29
2.3 A alimentação sob o prisma da moral: o que alegam os estudos científicos	36
3 DIÁLOGOS SOBRE A MORAL	44
3.1 Introdução ao tema da moral	44
3.2 Jean Piaget e o estudo da moral	49
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	56
4.1 Construção do modelo de estudo evolutivo	56
4.1.1 Proposições em estudo	60
4.1.2 Critérios para seleção dos participantes para pesquisa.....	62
4.1.3 Aspectos éticos	64
4.1.4 Critérios de qualidade do estudo	66
4.2 Coleta de dados	67
4.2.1 Espaço e duração da coleta de dados.....	68
4.2.2 Estratégias de investigação.....	69
4.2.3 Organização dos participantes por escola	73
4.2.4 Características dos participantes do estudo	74
4.2.5 Protocolo de transcrição	76
4.3 Critérios em análise nas tarefas	77
4.3.1 Hora de emprarar (T1) e Hora do Lanche (T2)	77
4.3.2 Adaptações lógicas (T3).....	85
4.3.3 Critérios em pauta (T4)	86
4.3.4 Momento de pensar (T5)	86
4.4 Método de interpretação dos resultados	88
5 RESULTADOS	90
5.1 Hora de emprarar (T1) e Hora do Lanche (T2)	91
5.1.1 Hora de emprarar: montagem do prato	92
5.1.2 Hora do lanche: montagem do lanche	105
5.1.3 Análise de adequação dos pratos e lanches	110
5.1.4 Motivações para a escolha dos alimentos para os pratos	112

5.1.5 Sobre como se aprende a montar os pratos	114
5.1.6 Percepções sobre o prato elaborado para o almoço	116
5.1.7 Fatos gerais	119
5.2 Adaptações lógicas (T3)	120
5.2.1 Dissemelhanças entre as imagens	121
5.2.2 Pratos elaborados para o almoço.....	122
5.2.3 Motivação para a montagem dos pratos	130
5.2.4 Percepções sobre os pratos elaborados	136
5.2.5 Critérios para escolhas alimentares.....	139
5.2.6 Quem pode dizer o podemos comer?.....	140
5.3 Critérios em pauta (T4).....	144
5.3.1 Critérios sensoriais para escolhas alimentares	145
5.3.2 Hierarquia de critérios	146
5.3.3 Motivações para seleção dos critérios	150
5.3.4 Com quem aprendemos a estabelecer critérios ou ordená-los?	152
5.3.5 Aplicabilidade e mutabilidade dos critérios.....	154
5.3.6 Critérios para ser saudável	156
5.4 Momento de pensar (T5)	158
5.4.1 Regras Alimentares: é preciso?.....	158
5.4.2 Conceito de Regra.....	165
5.4.3 Origem das regras	167
5.4.4 Organização das regras	169
5.4.5 Aprendizado das regras.....	171
5.4.6 Compreensão de regras alimentares	177
5.4.7 Apontadores de regras	188
5.4.8 Mudança das regras	192
5.4.9 Quebra de regras: Punições.....	196
5.4.10 Consequências ou Justiça Imanente.....	203
5.4.11 Cumprimento de regras: Recompensa	208
5.4.12 Motivações explicativas.....	213
6 DA ORIENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL	218
6.1 Estágios de Desenvolvimento Cognitivo.....	218
6.1.1 Pré-operatório	221
6.1.2 Operatório Concreto	225

6.1.3 Operatório Formal	230
6.2 Estados de Orientação da Consciência Moral	232
6.2.1 Estado 1 – Moral da Submissão	235
6.2.2 Estado 2A – Moral Hedônica	240
6.2.3 Estado 2B – Moral Hedônica	242
6.2.4 Estado 3 – Moral das Expectativas.....	247
6.2.5 Estado 4 – Moral do Saudável.....	251
6.3 Conclusões	255
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	265
REFERÊNCIAS.....	270
GLOSSÁRIO	277
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	279
APÊNDICE B – Termo de Assentimento livre e esclarecido (TALE).....	281
APÊNDICE C – Formulário com Dados de Identificação do Participante	287
APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados das Tarefas 1 e 2	288
APÊNDICE E – Instrumento de coleta de dados da Tarefa 3	290
APÊNDICE F – Instrumento de coleta de dados da Tarefa 4.....	291
APÊNDICE G – Instrumento de coleta de dados da Tarefa 5	293
APÊNDICE H – Folha de Anotações de Gestos e Expressões do Participante.....	297
APÊNDICE I – Alimentos de consumo diário <i>versus</i> não tão permitidos	298
APÊNDICE J – Alimentos saudáveis <i>versus</i> não saudáveis.....	299

PREFÁCIO

Possivelmente, o leitor se perguntará sobre a gênese da perspectiva dialética naquele que escreve este estudo, a considerar a cultura científica na qual se insere a nutrição, cabendo, pois, uma breve apresentação da trajetória percorrida. A formação em bacharel em Nutrição¹ e, em concomitância, na área da Licenciatura em Letras² potencializaram certamente uma abertura de horizontes. Enquanto transitava nas diversas áreas da nutrição, a área da educação permaneceu latente nas práticas vivenciadas e teorias estudadas, questionando a elaboração de conceitos em saúde, a compreensão que o alocutário possuía da enunciação do profissional nutricionista, a efetividade da educação nutricional, a visão do nutricionista de um paciente ainda passivo no cuidado com a saúde, os fatores psicológicos imbricados nas escolhas alimentares, as emoções motivadoras de comportamentos e a pouca razoabilidade em imposições de dietas calculadas aos pacientes.

Ainda, na graduação, propusemos uma pesquisa sobre o grau de letramento em nutrição (BLANCO, 2015), especificamente do domínio dos conceitos nutricionais de forma a permitir sua aplicação prática quando da leitura dos rótulos de alimentos. Percebemos com esse estudo o quanto os conceitos nutricionais – como de macronutrientes e micronutrientes – aprendidos na escola necessitam uma aproximação com a realidade dos consumidores de alimentos e que o letramento da população parece bastante insuficiente para permitir uma escolha alimentar mais consciente.

Sem um domínio mínimo de conceitos em saúde, a compreensão do objeto (rótulo) e sua utilização como instrumento de avaliação da qualidade dos alimentos fica fadada ao fracasso. Lembremos da relevância do “levar a perceber³” (DEQUI, 2005, p. 13) o espaço dos termos, conceitos e gêneros textuais no cotidiano dos indivíduos, seja para o aprendizado da área da nutrição ou da saúde de maneira geral.

Continuando na tentativa de compreender mais sobre o comportamento alimentar humano, investigamos sobre fatores de influência – na perspectiva do próprio sujeito – no momento das escolhas alimentares durante a especialização em Psicologia em Nutrição⁴.

¹ Pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluída em outubro de 2015.

² Pela Faculdade de Tecnologia do Instituto Pró-Universidade Canoense (FATIPUC), concluída em dezembro de 2015. Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

³ A citação objetiva ampliar a ideia pré-concebida de que o aprendizado da gramática ou da linguagem parte da decoreba desvinculada de uma experimentação prática, devendo ser buscadas metodologias modernas e instigadoras, permitindo uma construção lógica que devesse fazer sentido ao sujeito.

⁴ Pós-graduação Lato Sensu pelo Instituto de Pesquisas, Ensino e Gestão em Saúde (IPGS)/ Faculdade Monteiro Lobato (FATO), concluída em julho de 2016. Ênfase no Manejo do Comportamento Alimentar.

Intrigantemente, além do sabor do alimento, a indicação do profissional de saúde foi uma das influências declaradas como mais importantes para os participantes.

Então, ponderando a importância do profissional de saúde, incluindo o nutricionista, constatamos que se faz necessária uma busca pela melhoria das práticas e pelo empoderamento da população em relação as suas escolhas em saúde e nutrição. A área da educação se apresenta como uma ponte de acesso ao consumidor de alimentos para o alcance desse objetivo. Dessa forma, percebemos mais uma vez a indispensabilidade de direcionar o estudo da nutrição nesse âmbito.

Pela curiosidade intrínseca e espírito inquieto, se assim se pode declarar, da pesquisadora em questão, no que tange aos aspectos psicológicos e cognitivos relacionados com a alimentação, busquei por uma área de estudo que unisse a aprendizagem e a psicologia. De fato, a proposta de estudar a teoria de Jean Piaget, quando da entrada para o Mestrado, foi praticamente um movimento revolucionário subjetivo, sendo uma tarefa bastante árdua.

Inicialmente, propúnhamo-nos a continuar com as pesquisas sobre letramento em saúde, porém, após as leituras dos livros desse autor, a saber *A Tomada de Consciência* (1977a), *Fazer e Compreender* (1978) e *O Juízo Moral na Criança* (1994), nossos caminhos foram naturalmente conduzidos a outro problema de pesquisa: o desenvolvimento do juízo moral nas escolhas alimentares. Contudo, ao analisarmos os resultados deste estudo, percebemos que seria mais coerente tratarmos de estados de orientação da consciência moral dentro do universo das regras alimentares.

Assim que, o problema desta pesquisa não se origina de forma alguma de uma espécie de “iluminação”, mas sim de um questionamento que se vincula a uma busca por respostas relativas às decisões frente à seleção de alimentos e à interpretação das regras alimentares, sendo oriundo das leituras realizadas sobre moral e das experiências vivenciadas com educação nutricional de pacientes.

Essa indagação sobre a moral no âmbito da alimentação se configurou, principalmente, após a leitura da dissertação de mestrado da nutricionista Ana Luiza Sander Scarparo (2012), a qual buscou compreender como se estabelecem as noções de alimentação saudável em crianças e adolescentes, tendo destinado o capítulo 6 de sua dissertação para abordar a constituição das regras alimentares. Nesse capítulo, destaca que parecem haver níveis diferentes de consciência da regra e sugere que estudos futuros se ocupem de analisar o fato.

O encadeamento do texto deste projeto foi pensado como um diálogo bilateral entre aquele que escreve e o leitor. Intencionamos que o leitor se sinta parte desses conflitos e indagações que vivenciamos, de modo a construir conosco uma fundamentação lógica para os

achados. Por conta disso, adotamos o uso da primeira pessoal do plural nesse texto como método de aproximação dos sujeitos do discurso.

1 INTRODUÇÃO

A nutrição, como ciência, tem suas raízes fixadas nas ciências médicas. Em sua constituição, no Século XX, são identificadas duas correntes principais, uma pautada na ideia do alimento como remédio, focada, portanto, no biológico, e outra, em uma perspectiva social, incluindo desde a produção do alimento até seu consumo (VASCONCELOS, 2002). Contudo, essa discussão sobre a alimentação – indagações sobre o que se pode ou não comer; investigação sobre o potencial de cura de um nutriente ou de manutenção de um estado saudável; análise dos mitos e tabus; averiguação de formas de produção do alimento e sua adequação ao tipo de trabalho executado – perpassou diferentes momentos históricos (FLANDRIN; MONTANARI, 1998). Seria talvez inviável, haja vista um oceano de possibilidades, indicar precisamente o momento inicial em que a alimentação passou a figurar na mente humana para aquém da ideia de consumo pela necessidade de sobrevivência.

Tradicionalmente e, ainda, contemporaneamente, a concepção “biologicista” é marcadamente integrante do currículo de graduação em Nutrição sob os nomes de Dietoterapia (ou Nutrição Clínica) e Nutrição Experimental. Entretanto, busca-se abrandar o caráter prescritivo da profissão, direcionado ao suporte no tratamento de patologias, com a inclusão de disciplinas como Sociologia, Antropologia e Psicologia à grade do curso. Contudo, essas áreas do saber nem sempre dão conta de romper com as barreiras impostas pelo direcionamento biológico, oriundo das ciências médicas, e pela insuficiência de reflexões sobre as relações de parte e todo ou do homem em toda sua complexidade (ser biológico, social, psicológico).

Incorremos, muitas vezes, ao reducionismo do homem a um ser puramente orgânico, movido apenas pelos mecanismos bioquímicos, para quem os nutrientes são meros “abastecedores” de processos internos. Alvarenga *et al.* (2015) e Pollan (2008), em seus questionamentos sobre as práticas nutricionais, mencionam o vocábulo *nutricionismo* para aludir a essa doutrina ou ideologia alimentar que objetiva à indicação de nutrientes em sua forma isolada, sem considerar o alimento em sua totalidade. Pollan (2008, p. 15-16) ainda informa que há pelo menos três mitos que são difundidos pelo *nutricionismo*:

1) o mais importante não é o alimento, mas sim o “nutriente”; 2) por ser este invisível e incompreensível para todo mundo, menos para os cientistas, precisamos da ajuda de especialistas para decidir o que comer; 3) o objetivo da alimentação é promover um conceito estrito de saúde física.

A nutrição, como ciência, se apresenta ainda engatinhando no que tange à coordenação de informações que perpassam esse campo do saber, carecendo de esclarecimentos que

permitam unir de maneira coerente as partes que compõe o “homem” e a “alimentação”⁵. Essa visão global possibilitaria uma prática profissional aproximada das demandas reais do paciente, bem como uma educação nutricional mais efetiva do que as empregadas atualmente e que conceba os consumidores de alimentos como ativos no processo de conhecer o alimento.

Veja bem que, não negamos a importância das ciências médicas e seu olhar biológico para o desenvolvimento da área da nutrição, contudo criticamos seu caráter impositivo sobre o entendimento do homem em suas relações com o alimento. Prudentemente, Pollan (2008 apud ALVARENGA *et al.*, 2015, p. XIX) expõe que “nós esquecemos que, historicamente, pessoas comem por diversas outras razões que não as necessidades biológicas”.

No Século XXI, novas perspectivas e caminhos a serem percorridos pela ciência da nutrição parecem se fortalecer. Há aqueles que procuram pautar suas práticas no não “condicionamento nutricional de pacientes”, até então fortalecido pela recomendação de dietas calculadas e distantes da preocupação com a complexidade humana ou com desenvolvimento da autonomia nas escolhas alimentares.

Vale esclarecer que há momentos em que os cálculos de calorias e nutrientes se fazem necessários por questões particulares do paciente, a exemplo de indivíduos com insuficiência renal crônica, em que um desbalanço de determinados nutrientes pode ter consequências significativas no tratamento desses. Mas, neste estudo, não pretendemos nos deter em casos patológicos.

É importante ter claro que a nutrição, como ciência, não carece de responder a todos os questionamentos relativos à alimentação, o que seria, por certo, inviável a julgar pelo quantitativo significativo de fatores relacionados com o tema. Contudo, a consideração da dialética entre diferentes áreas do saber que estudem a alimentação é relevante para uma visão mais abrangente.

Não nos proporemos neste estudo a responder a toda complexidade da alimentação humana, pois seria infindável o número de variáveis a serem analisadas, motivo pelo qual não adentraremos com profundidade em temas socioculturais, resignando-nos a falar apenas da qualidade das relações estabelecidas entre crianças, jovens e adultos. No entanto, percebemos, pelas pesquisas que traremos no capítulo seguinte, que a dimensão social é também importante ao desenvolvimento e compreensão de algumas regras. Por isso, devendo o leitor procurar

⁵ Neste parágrafo, as palavras “homem” e “alimentação” foram apresentadas entre aspas com a proposta de diferenciá-las da mera significação em dicionário, procurando abarcar também o simbólico, o cultural, entre outras perspectivas que circundem esses vocábulos, representando, pois, uma totalidade.

estudos que atrelados a este sejam capazes de conferir uma visão globalizante da conduta moral das crianças e adolescentes frente a regras alimentares.

Centramo-nos, pois, no campo da cognição, observando os julgamentos morais e a logicidade nas explicações e motivações para regras alimentares ditadas pelo científico. Regras alimentares individuais, de comunidades e de famílias específicas não serão consideradas nas análises deste estudo, apesar de termos conhecimento de que essas existem.

Adotamos uma das vertentes científicas sobre as regras alimentares, sendo aquela expressa nos Guias Alimentares brasileiros (vide capítulo 2), reconhecidos pelo Ministério da Saúde, que se propõem a promover a educação alimentar e nutricional no país. Nestes guias verificaremos ainda presentes as Leis da Alimentação (ESCUDERO, 1934), inclusive ensinadas em cursos de Graduação em Nutrição.

Esta vinculação com um entendimento específico de regras alimentares dentro da ciência da Nutrição, em detrimento de outro, ambiciona traçarmos de forma objetiva quais regras existem neste contexto e como de maneira geral são entendidas, haja vista que são estabelecidas na maior parte das vezes buscando a promoção ou manutenção de estados saudáveis. Contudo, não se pode reduzir o tema da moral e nutrição à cognição. Em função disso, reforça-se novamente que os dados aqui apresentados são apenas uma parte do todo que nos faz pensar, julgar, decidir e agir em relação à alimentação. Em sequência, resta-nos apresentar quais os objetivos deste estudo, demonstrados no Quadro 1.

Quadro 1 - Objetivos gerais e específicos da pesquisa

Objetivo Geral	Objetivos específicos
Compreender como se desenvolve o juízo moral no universo das regras alimentares, a fim de explicar especificamente como se orienta a consciência moral de crianças e jovens.	a) Identificar as regras alimentares expressas pelos participantes em estudo; b) Situar essas regras alimentares no campo da nutrição para discussão sobre o conceito de saudável; c) Analisar como a regra alimentar é explicada pelo sujeito psicológico, a fim de compreender o sujeito epistemológico; d) Avaliar o grau de vinculação com regras alimentares e, por conseguinte, a orientação da consciência moral dos indivíduos; e) Discutir sobre a autonomia da consciência moral e a motivação para escolhas alimentares saudáveis com base nos achados.

Temas como emoções e percepções sensoriais e orgânicas não serão considerados objetivos específicos deste estudo, mas estarão incluídos na coleta de dados para análises futuras e amplificação das discussões sobre regras alimentares. Na medida do possível, tentaremos investigar se há algum indicativo de diferença entre crianças e adolescentes na vinculação com regras de acordo com o estado nutricional dessas.

É válido também declarar que o nosso papel neste estudo científico “não é o de fornecer uma solução tão geral dos problemas que se torne irrefutável à experiência, mas, ao contrário, o abrir de novos caminhos sobre os quais se encontrarão, cedo ou tarde, novos obstáculos fecundos” (PIAGET, 1941/5 apud MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 15).

No capítulo seguinte, vislumbramos deixar clara a justificativa deste estudo e seus benefícios, firmando ainda nosso compromisso com o disposto na Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) que dispõe sobre a importância de

investir em instrumentos e estratégias de comunicação e educação em saúde que apoiem os profissionais de saúde em seu papel de socialização do conhecimento e da informação sobre alimentação e nutrição e de apoio aos indivíduos e coletividades na decisão por práticas promotoras da saúde (BRASIL, 2013, p. 23).

O Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) indica também que incorporado na segurança alimentar e nutricional está a produção de conhecimento e acesso à informação, consoante art. 4º, inciso V, da Lei nº 11.346/2006 (BRASIL, 2006b). Na expectativa de que esse estudo seja acessado por profissionais da saúde, em especial nutricionistas, e da educação, arquitetamos os capítulos iniciais refletindo sobre o que seria necessário para dar base a essas áreas de saber distintas de forma a produzir um diálogo harmônico.

Nos capítulos 2 e 3, destacaremos a história da alimentação e da formulação das regras alimentares; apresentaremos estudos científicos sobre moral e alimentação; ressaltaremos brevemente concepções sobre a moral; descreveremos resumidamente a teoria de Jean Piaget sobre o juízo moral; relataremos sobre dimensões de avaliação da moral.

Esforçamo-nos para que profissionais da saúde se apropriem desse histórico sobre a moral e conheçam a teoria de Jean Piaget, marcadamente estudada pela área da Educação, que servirá de autor base para as análises desta pesquisa. Da mesma forma, desejamos que os profissionais da educação conheçam e relacionem a alimentação, a moral e a saúde. Os capítulos 2 e 3 deste estudo deverão, pois, permitir uma fundamentação sobre o tema, ainda que singela, para esses diferentes leitores.

2 O LUGAR DAS REGRAS NA ALIMENTAÇÃO

O homem é um onívoro que se alimenta de carne, vegetais e do imaginário: a alimentação conduz à biologia, mas não se reduz a ela; o simbólico, os signos, os mitos, os fantasmas também alimentam e concorrem a reger nossa alimentação (FISCHLER, 1979, p. 63 apud ALVARENGA *et al.*, 2015, p. 101).

As diversas regras que regem nossas atitudes frente ao alimento não se estabeleceram apenas contemporaneamente, essas estão presentes há um longo período na vida humana. A fartura de alimentos, diríamos até o “exagero alimentar”, por exemplo, era uma das regras para bem-viver no Egito Antigo. A grande quantidade de alimentos representava simbolicamente a satisfação dos desejos básicos humanos. Além disso, a manutenção de um estado alimentado adequado da população garantia o poder a um governante, afinal, povo satisfeito não se revolta.

Para os Hebreus, aproximadamente no Século XIII a.C., as regras alimentares se vinculavam fortemente à religião. Esses entendiam que o homem deveria respeitar a ordem das coisas no mundo. Os animais considerados comestíveis eram definidos pelo Criador, não devendo ser sacrificados e ofertados quaisquer animais portadores de alguma anomalia.

As regras alimentares eram muitas e dotadas de justificativas bíblicas: proibição do consumo da carne de porco, relacionada ao não preenchimento de critérios de consideração de pureza, como ser um animal ruminante; não permissão de transformação dos alimentos, já que descaracterizariam a produção original do Criador, como seria o caso do mel e do pão fermentado; entre outras.

Esse aspecto divino da regra alimentar a tornava incontestável aos olhos de seus seguidores. Como nos explica Flandrin e Montanari (1998, p. 90),

a decifração das regras alimentares revela a sua lógica sem que se possa determinar a parcela inconsciente e a parcela consciente que presidiram a sua elaboração, ao longo dos séculos. É claro que os homens que respeitavam essas prescrições ignoravam sua razão de ser e não procuravam conhecê-la. Bastava-lhes aplicá-las para manifestar sua fidelidade a Deus.

Na Antiguidade clássica, com o advento da ciência dietética, a transformação do alimento se tornou bem-vinda. Dessa forma, a mudança da natureza de um alimento de cru para cozido era interpretada como contribuinte para dieta. A dieta, por sua vez, foi permeada de valores que visavam à saúde dos indivíduos, considerando o tipo de trabalho executado, o gênero, a idade, entre outros. A experimentação do alimento respaldou a análise da qualidade nutricional desse a partir da noção de temperatura e dos graus de umidade ou *secura*. Essas classificações foram empregadas inclusive na medicina a título de orientação dietética no tratamento de patologias e na promoção da saúde.

Os banquetes foram bastante característicos desse período, principalmente no Império Romano e na Grécia, abrindo espaço para uma “estética do gosto”, regrando o servir e a postura à mesa. Como destacam Pineli e Ginani (2011, p. 60),

a presença constante de alimentos específicos na dieta de uma sociedade, bem como o ritual que envolve seu consumo, representa a estética do gosto socialmente aceita. Os utensílios e os equipamentos, assim como o espaço arquitetônico e o mobiliário alimentar, juntamente com o protocolo à mesa compõe os recursos técnico ligados ao gesto e ao rito da alimentação. Os registros que exprimem a evolução da estética do gosto estão principalmente presentes em livros de receitas e/ou manuais de alimentação.

O estabelecimento de horários, lugares e quantidades de alimentos não seriam apenas um regramento relacionado à alimentação em nossa sociedade moderna, visto que dados históricos indicam que similarmente na Roma Antiga os imperadores eram submetidos a esse. Havia neste período histórico também uma preocupação com o gasto energético e sua reposição.

De maneira geral, a medicina no mundo antigo, não tão distante da realidade atual, compete para regradar as atividades humanas que envolvem o cuidado com o corpo, assim implicando na forma de alimentação. Flandrin e Montanari (1998) indicam que algumas características foram consideradas como base para constituição de um “homem saudável” no mundo antigo, como a variedade de alimentos, a personalização da dieta as necessidades dos indivíduos, a flexibilidade, a moderação das quantidades e a busca por alimentos mais facilmente digeríveis, como seria o caso dos que passam por um processo de cocção.

Semelhantemente, ainda encontramos essas regras do saudável em nossa sociedade, contudo, com explicações melhor fundamentadas por meio de estudos científicos. A ideia do saudável na história da humanidade sempre foi controversa, sendo bastante mutável a significação desse conceito. No Império Bizantino, identificaremos como saudável a aproximação com o natural, o consumo daquilo que provém da natureza. Pensamento que é fruto da realidade ocupacional da alta idade média, muito mais ruralizada.

Ainda, parte da população era influenciada por uma doutrina de autocontrole cristão, visando à pureza e, muitas vezes, a sanções expiatórias por meio do jejum e da exclusão de determinados alimentos como instrumento para salvação.

Relegando um pouco a dietética e a ideia de pureza e higiene alimentar, nos Séculos XV a XVIII, na Europa, era reconhecível o crescimento em grau de importância da gastronomia, o que foi possível devido à expansão marítima e ao contato com especiarias que dotavam os alimentos de mais sabor. Interessantemente, Flandrin e Montanari (1998) assinalam que esse é

um período em que os “glutões” são perdoados e justificados, sendo inclusive reconhecidos por seu “bom gosto”.

O sabor, assim, passa a ser cultuado em detrimento dos aspectos que potencializam a saúde humana. O luxo, a etiqueta, a técnica de preparo e a satisfação dos sentidos tornam os banquetes sinônimo de requinte. Os ingredientes são minuciosamente selecionados, vislumbrando o arrebatamento e a sedução do consumidor.

Com a revolução industrial no Século XVIII, a realidade da alimentação se modificou estrondosamente. O irrompimento da demanda por mão-de-obra e a produção em massa tornam o homem escravo de sua ocupação, sendo o foco desviado para alimentações práticas, de baixo custo e que mantenham o corpo dotado de energia suficiente para o desenvolver suas funções.

Determinados fatores, que estão aquém de regimes políticos ou questões religiosas, como seriam as epidemias, as guerras e catástrofes naturais, impactaram fortemente a humanidade para motivação à mudança de conceitos. Vemos que a inconstância das regras alimentares e conceitos relativos à saúde são característicos de um ser humano que se descobre a cada passo, no percurso de sua história, e que se percebe inquieto com o avanço das teorias científicas, do acesso a tecnologias, das adversidades e desse “big-bang” de novos sabores.

Essa breve reflexão sobre o espaço das regras na vida humana, de maneira histórica, foi dada com o objetivo de discutirmos o hoje, sem esquecermos a presença das velhas regras que direcionam também a maneira de pensar nossas condutas alimentares. Em momento apropriado, relatamos anteriormente os estreitos laços entre a nutrição e a medicina. Poderíamos ainda tratar de características mágicas, mitológicas e de crenças que norteiam escolhas alimentares atualmente, mas seria complexo precisar as várias regras que incidem sobre nossas motivações alimentares nesse contexto.

Por isso, iremos nos ater ao designado como orientação alimentar pautada no científico, cabendo-nos, portanto, um sucinto descrever das leis e guias que regem nossa alimentação contemporânea, visto que pretendemos que essas sejam analisadas à luz do julgamento de crianças e adolescentes neste estudo. Tomemos como ponto de partida para discussão sobre a regra alimentar o espaço destinado a essa na nutrição e a elaboração de propostas para uma alimentação mais saudável.

2.1 A alimentação racional de Pedro Escudero e Josué de Castro

Todos podem assegurar que sem ella⁶ a vida é impossível, porém a dificuldade principia desde que se cuida de definir o que se deve entender por uma alimentação racional (ESCUADERO, 1934, p. 13).

Entre os Séculos XIX e XX, o estudo das substâncias que compõem os alimentos, com Nikolai Ivanovich Lunin (1853-1937), e o entendimento sobre as vitaminas, com Kazimierz Funk (1884-1967) e Frederick Gowland Hopkins (1861-1947), permitiram uma melhor compreensão do alimento em termos de benefícios aos seres humanos e suas implicações em casos de deficiência de nutrientes. Diante disso, diferentes recomendações de ingestão de macro e micronutrientes, visando o nutriente de forma isolada, foram estabelecidas.

Em contraposição ao vínculo estritamente com o biológico das pesquisas da época, alguns estudiosos propuseram a análise de um “regime alimentar racional”, o qual deveria considerar o contexto social, econômico, ambiental, biológico, entre outros relacionados com o ato alimentar. Apesar de não se distanciarem por completo de um estudo do orgânico, Pedro Escudero (1877-1963), médico argentino, e Josué Apolônio de Castro (1908-1973), nutrólogo e geógrafo brasileiro, ampliaram a visão sobre a alimentação. Este último, em específico, contribuindo para um entendimento da realidade brasileira.

Na primeira parte do livro *Alimentação* (1934), Escudero expõe que as guerras teriam motivado os estudos sobre alimentação, objetivando a manutenção dos exércitos. A alimentação teria sido considerada nesse momento “a mais forte alavanca ao triumpho” (ESCUADERO, 1934, p. 15). Segundo o pesquisador, o crescente número de estudos propiciou o nascimento da nutrição como ciência.

Escudero (1934) traz que as pesquisas sobre alimentação teriam permanecido após as guerras pelo quadro que se instalou socialmente – sub-alimentação de uns e desperdício de alimentos por outros – e pela curiosidade que o tema despertou nos estudiosos. Diferentemente de outras localidades, o autor assegura que o seu país não conferiu a devida atenção ao tema alimentação, sendo essa uma das causas da “desnutrição onde se desperdiça alimento” (ESCUADERO, 1934, p. 17).

Esse pesquisador relata que, na época, haviam poucos profissionais habilitados para abordar o tema e que, por conta disso, foi incentivada a especialização dos médicos na área de higiene alimentar, a preparação dos estudantes de química para análise de alimentos, bem como a implementação de curso de formação em dietética em diferentes escolas.

⁶ Referência do autor em relação à alimentação.

A visão diferenciada de Escudero, consoante Schieferdecker *et al.* (2016), culminou em 1937 nas quatro *Leis da Alimentação*, adotadas pela Nutrição até o presente momento: 1) Lei da quantidade; 2) Lei da qualidade; 3) Lei da Harmonia; 4) Lei da adequação.

Esses aspectos que compõe as leis da alimentação aparecem inicialmente justificados no livro *Alimentação* (ESCUDERO, 1934), no qual o autor compara o organismo humano com o funcionamento de uma máquina, a qual necessita de combustível para se manter e de determinados nutrientes para reposição tecidual. Escudero (1934, pp. 21-22) afirma que “a alimentação tem por fim manter inalterável a composição physico-química do organismo, permitindo o uso normal da vida”.

Para esse estudioso, a quantidade e a qualidade do alimento consumido influenciavam “o carácter, aspecto exterior, vitalidade dos indivíduos, e, portanto, sobre os caracteres distintivos da raça” (ESCUDERO, 1934, p. 22). Ele compreendia que os alimentos deveriam se adequar a toda complexidade do sujeito (gênero, idade, ...) e ao seu contexto ambiental (nível de atividade física, ocupação, questões culturais, ...), o que culminou na *Lei da Adequação* – respeito à individualidade.

Enquanto isso, a *Lei da Quantidade* foi definida como a porção suficiente e adequada de alimentos, segundo as demandas do indivíduo, considerando-se seu gasto energético e necessidade de reposição. O regramento da quantidade de alimentos na nutrição é estabelecido pelo porcionamento do alimento, sendo apresentado em cardápios por sua medida caseira (colher de sopa, copo, entre outros) ou em gramas.

A *Lei da Qualidade e da Harmonia* têm limites mais estreitos entre si. A primeira procura suprir o organismo com os nutrientes necessários, orientando à inclusão de grupos alimentares (frutas, cereais, lácteos, entre outros) diversos nas refeições, ou seja, pressupõe a variedade de alimentos. E a segunda estipula a proporção adequada entre os nutrientes fundamentais. Essa diversidade de alimentos proposta por Escudero segue a lógica de que

os alimentos nunca são completos. Os seres vivos devem comer uma grande variedade delles, afim de obter as quantidades necessarias de alimentos utilizaveis pelos tecidos (1934, p. 24).

Na mesma linha de pensamento de Escudero, Josué de Castro (2008, p. 17) se propôs a

analisar os hábitos alimentares dos diferentes grupos humanos ligados a determinadas áreas geográficas, procurando, de um lado, descobrir as causas naturais e as causas sociais que condicionaram o seu tipo de alimentação, com suas falhas e defeitos característicos, e, de outro lado, procurando verificar até onde esses defeitos influenciam a estrutura econômico-social dos diferentes grupos estudados.

Seus conhecimentos como geógrafo o instigaram a busca por entender as diferenças entre as demandas energéticas dos indivíduos em cada estado do país, tendo culminado na obra *O Problema da Alimentação no Brasil* (1934). A importância dos estudos de Castro se assentam na estipulação de cálculos de metabolismo basal e necessidades energéticas diárias que consideraram questões climáticas, ocupacionais, de gênero, de idade, entre outras e em um verdadeiro “mapa da fome” no Brasil, apresentado em seu livro *Geografia da Fome* (1946).

Castro concebeu a quantidade, a qualidade, a harmonia e a adequação como “princípios-guia da sociedade sem fome” (LIMA, 2009, p. 174) para além do entendimento desses princípios ao nível do sujeito. Compreende, pois, de maneira global, a quantidade como a necessidade de aumento da produção de alimentos; a qualidade como uso de técnicas agrícolas não prejudiciais à saúde humana; a harmonia como a cooperação e a reciprocidade entre países e entre a própria população visando à harmonia social; a adequação como a divisão equitativa de alimentos. Para Castro (1968, p. 414),

o ideal seria buscar-se um entendimento nesse campo das necessidades vitais, que permitisse amplo aproveitamento das reservas do mundo, consolidando a economia de todas as nações e promovendo um levantamento dos níveis de vida e de toda a humanidade.

Tanto Castro quando Escudero contribuíram para uma nutrição que considera as partes e o todo em relação ao alimento, ao indivíduo e a sociedade. É de grande valia ainda ressaltar que desde o ano de 1949 a FAO (*Food and Agriculture Organization*) se encontra no Brasil, e que Josué de Castro fazia parte dessa como membro consultivo desde 1947, tornando-se presidente da organização em 1951 (LIMA, 2009).

A FAO (2017) possui como objetivos: ajudar na eliminação da fome, da insegurança alimentar e da desnutrição; tornar a agricultura, a silvicultura e a pesca mais produtivas e sustentáveis; reduzir a pobreza rural; permitir sistemas agrícolas e alimentares inclusivos e eficientes; aumentar a resiliência dos meios de subsistência às ameaças e crises.

2.2 O germen do saudável e as orientações de conduta alimentar contemporâneas

A alimentação e nutrição constituem-se em requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde, possibilitando a afirmação plena do potencial de crescimento e desenvolvimento humano, com qualidade de vida e cidadania (BRASIL, 2013, p. 10).

Após a regulamentação da profissão de nutricionista, pela Lei nº 5.276, de 24 de abril de 1967 (BRASIL, 1967), revogada posteriormente pela Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991 (BRASIL, 1991), a ciência da nutrição vem evoluindo a partir das pesquisas efetuadas na

área. Juntamente com esse progresso, há a mudança do quadro predominantemente de desnutrição no país para o de sobrepeso e obesidade crescentes. Esse contexto é favorecido pela facilidade de acesso aos alimentos industrializados e de alta densidade calórica, bem como ao sedentarismo de boa parte da população. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2016), a obesidade, desde 1980, mais que duplicou.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016) revelam que há menos de 5% da população que apresenta quadro de subnutrição em contraposição a 53,8% de indivíduos com excesso de peso (sobrepeso) no país. Conforme dados do *Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico – VIGITEL* (BRASIL, 2017), referentes ao ano de 2016, essa condição de excesso de peso dos brasileiros tende a aumentar com a idade, sendo mais presente em homens (57,7%) do que em mulheres (50,5%). Para indivíduos com obesidade, o percentual foi de 18,9% da população.

Interessantemente, pelo VIGITEL, tanto o excesso de peso quanto a obesidade apresentam relação inversa com o grau de escolaridade, demonstrando a relevância da educação para o cuidado com a saúde. No documento formulado (BRASIL, 2017), há menção de critérios considerados para fins de classificação dos sujeitos como mantendo uma alimentação saudável ou não, dependendo tanto do tipo de alimento selecionado como da frequência de consumo desse. Sucintamente, especificamos esses critérios no Quadro 2 para conhecimento do leitor.

Quadro 2 - Critérios de avaliação de alimentação saudável do Vigitel 2016

Nº	Critérios	Página do documento
1	A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda a ingestão diária de pelo menos 400 gramas de frutas e hortaliças (WHO, 2003), o que equivale, aproximadamente, ao consumo diário de cinco porções desses alimentos.	58
2	Hábito de consumir carnes com excesso de gordura.	61
3	Hábito de consumir leite com teor integral de gordura.	65
4	Consumo de alimentos doces em cinco ou mais dias da semana.	67
5	A frequência de consumo de refrigerantes em cinco ou mais dias da semana.	70
6	A frequência de adultos que referem o consumo de feijão em cinco ou mais dias da semana.	73
7	A frequência de adultos que substituem a comida do almoço ou jantar por lanches ao menos sete vezes por semana.	76

Em complementação, propomo-nos a analisar os *Guias Alimentares para População Brasileira*, publicados em 2006 e 2014, para que possamos destacar também critérios de regramento ou valoração da alimentação dos brasileiros, os quais servirão a título de comparações posteriores com os achados deste estudo. Contudo, faz-se pertinente que em primeiro lugar destaquemos brevemente o percurso até a criação dos guias.

As primeiras recomendações individuais para o alcance das metas para uma alimentação saudável principiaram com a publicação da Ingestão Dietética Recomendada (RDA), em 1943, pela *National Academy of Science* dos Estados Unidos da América, que estipulava padrões de macro e micronutrientes para manutenção da saúde da população americana (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 1974).

Segundo Almeida e Fernandes (2011), os primeiros guias alimentares teriam surgido na Escandinávia em 1968, objetivando orientar a população para uma alimentação saudável sem tanta complexidade, como ocorria com a utilização da RDA e dos cálculos detalhistas que, ainda assim, não davam conta de todas as necessidades nutricionais dos pacientes.

Mesmo assim, não se rompeu totalmente com a prescrição isolada de nutrientes. Contudo, os parâmetros da RDA de 1943 foram ajustados à medida que o conhecimento na área evoluiu, sendo expandidos e substituídos pelas tabelas de referência do *Institute of Medicine* (IOM) – *Food and Nutrition Board* – a partir de 1994.

Para elaboração dessas tabelas de referência, nomeadas de Ingestão Dietética de Referência – DRI (IOM, 2006), a IOM contou com o apoio do governo dos Estados Unidos e do Canadá. Esses padrões de macro e micronutrientes têm sido utilizados atualmente para cálculos dietéticos, sendo aplicáveis a diferentes indivíduos, considerando sua idade, gênero e ciclo da vida. Essas tabelas estão divididas em quatro critérios: Necessidade Média Estimada (EAR); Ingestão Dietética Recomendada (RDA); Ingestão Adequada (AI); Ingestão Máxima Recomendada (UL).

De forma alguma negamos a magnitude desses padrões pautados em estudos científicos, mas reiteramos a importância do entendimento dos alimentos em toda sua complexidade e situados em um contexto. Nessa tentativa, então, de romper com a proposição de uma alimentação focada apenas no nutriente isolado, corroborando, por conseguinte, com a linha de pensamento de Josué de Castro e Pedro Escudero, estruturaram-se os guias alimentares no Brasil.

O enfoque dos guias atualmente é a instrução da população de uma maneira não tão prescritiva, porém mais propositiva, educativa, de abordagem facilitada (linguagem simples) e inclusiva. Assim, há uma compreensão da alimentação como um todo, desde as particularidades dos nutrientes que o compõe até seu valor simbólico para os indivíduos e para comunidade. Vale ressaltar que os guias apresentam uma aproximação com a realidade dos brasileiros por se referirem a alimentos tradicionais das diferentes regiões do país.

O primeiro *Guia Alimentar para População Brasileira* foi publicado em 2006 e já denotava uma visão mais abrangente da alimentação: “o ato da alimentação deve estar inserido

no cotidiano das pessoas, como um evento agradável e de socialização” (BRASIL, 2006a, p. 35). No entanto, a grande incoerência desse guia residia na tentativa de tornar universais recomendações de porcionamento de grupos alimentares, sem consideração das particularidades dos indivíduos (demanda energética e de nutrientes).

Esse guia apresentava como atributos de uma alimentação saudável: a acessibilidade física e financeira ao alimento; o resgate do sabor; o consumo de uma variedade de alimentos; as refeições coloridas; a harmonia como um equilíbrio entre qualidade e quantidades de alimentos (BRASIL, 2006a, p. 35). Esses caracteres de valoração devem ser considerados para uma avaliação do desenvolvimento moral nas escolhas alimentares da população.

Para nos aproximarmos de Escudero e percebermos sua proposta ainda viva no campo da nutrição, extraímos um excerto do Guia Alimentar para População Brasileira (2006a, p. 196):

Refeições são saudáveis quando preparadas com **alimentos variados**, com **tipos e quantidades adequadas** às fases do curso da vida, compondo refeições **coloridas** e saborosas que incluem alimentos tanto de origem vegetal como animal. (grifo nosso)

Percebemos nos grifos do trecho acima a força dos quatro pilares da Lei da Alimentação de Pedro Escudero, a qual permanece sendo difundida em nossos guias alimentares. Dentre as diretrizes do Guia de 2006, destacamos algumas condutas indicadas por esse para que se alcance uma alimentação saudável, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Diretrizes para uma alimentação saudável

(continua)

Diretriz	Condutas Indicadas	Página do Guia
1	Faça, pelo menos, três refeições por dia (café da manhã, almoço e jantar), intercaladas por pequenos lanches; Consuma diariamente alimentos como cereais integrais, feijões, frutas, legumes e verduras, leite e derivados e carnes magras, aves ou peixes, e diminua as frituras e alimentos que contenham elevada quantidade de açúcares, gorduras e sal; Valorize a sua cultura alimentar e mantenha seus bons hábitos alimentares; Saboreie refeições variadas, ricas em alimentos regionais saudáveis e disponíveis na sua comunidade.	41
2	Coma diariamente 6 porções do grupo de arroz, pães, massas, tubérculos e raízes. Dê preferência aos grãos naturais.	47
3	Coma diariamente pelo menos 3 porções de legumes e verduras como parte das refeições e 3 porções ou mais de frutas nas sobremesas e lanches, variando o tipo de frutas, legumes e verduras consumidos na semana; Compre os alimentos da estação e esteja atento para sua qualidade e estado de conservação.	53
4	Coma 1 porção de feijão por dia, variando os tipos de feijões usados (preto, carioquinha, verde, de-corda, branco e outros) e as formas de preparo. Use também outros tipos de leguminosas (soja, grão-de-bico, ervilha seca, lentilha, fava). Coma feijão com arroz na proporção de uma parte de feijão para duas partes de arroz cozido.	62

Quadro 3 - Diretrizes para uma alimentação saudável

(conclusão)

Diretriz	Condutas Indicadas	Página do Guia
5	Consuma diariamente: 3 porções de leite e derivados, sempre que possível, escolhendo os com menores quantidades de gorduras; 1 porção de carnes magras, peixes ou ovos, retirando toda gordura aparente das carnes antes da preparação. Charque e derivados de carne (salsicha, linguiça, presuntos e outros embutidos) contêm, em geral, excesso de gorduras e sal e somente devem ser consumidos ocasionalmente. Coma pelo menos uma vez por semana vísceras e miúdos, como o fígado bovino, coração de galinha, entre outros.	67
6	O consumo de sal diário deve ser no máximo de 5g/dia (1 colher rasa de chá por pessoa) e o de açúcares e doces não deve ultrapassar 1 porção diária. Reduza o consumo de alimentos e bebidas concentrados em gorduras, açúcar e sal e use pequenas quantidades de óleo vegetal quando cozinhar (não mais que 1 porção por dia de óleos vegetais, azeite ou margarina sem ácidos graxos trans). Evite frituras e saleiro à mesa.	
7	Use água tratada ou fervida e filtrada para beber e para preparar refeições e sucos ou outras bebidas. Beba pelo menos de dois litros (seis a oito copos) de água por dia, dando preferência ao consumo de água nos intervalos das refeições.	87

Fonte: adaptado do Guia Alimentar para População Brasileira (BRASIL, 2006a).

Isto posto, prosseguiremos com a análise do novo guia alimentar que surgiu com o objetivo de atualização do anterior e implementação de melhorias na abordagem. O *Guia Alimentar para População Brasileira*, publicado em 2014 pelo Ministério da Saúde, se propõe a apoiar iniciativas de promoção da saúde, através de políticas e programas de alimentação e nutrição, e a instigar ações de educação nutricional. Nesse material, encontramos que a alimentação adequada e saudável

[...] é um direito humano básico que envolve a **garantia ao acesso** permanente e regular, de forma **socialmente justa**, a uma prática alimentar **adequada** aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser **referenciada pela cultura** alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; **harmônica em quantidade e qualidade**, atendendo aos princípios da **variedade, equilíbrio, moderação e prazer**; e baseada em **práticas produtivas adequadas e sustentáveis** (BRASIL, 2014, p. 8, grifo nosso).

Esse direito humano básico é positivado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 6º. Em adição, lembramos novamente a consideração das proposições de Pedro Escudero e Josué de Castro nos grifos da citação anterior. O Guia de 2014 constantemente reforça a autonomia alimentar e pressupõe que suas orientações contribuem para o acesso a informações confiáveis. Por ser a autonomia um tópico de interesse na avaliação deste estudo, cabe extrair uma citação do guia sobre essa:

A constituição da autonomia para escolhas mais saudáveis no campo da alimentação depende do próprio sujeito, mas também do ambiente onde ele vive. Ou seja, **depende da capacidade individual de fazer escolhas** de governar e produzir a própria vida e **também de condições externas ao sujeito**, incluindo a forma de organização da

sociedade e suas **leis**, os **valores** culturais e o **acesso à educação** e a serviços de saúde (BRASIL, 2014, p. 22, grifo nosso).

Julgamos importantes os grifos no trecho acima por permitirem uma comparação com o entendimento também referido por Jean Piaget, a quem destinamos um espaço posteriormente para apresentação de seus estudos sobre a moral. Para Piaget, o desenvolvimento da autonomia depende tanto de caracteres subjetivos quanto de fatores externos ao indivíduo, podendo esse estipular escalas de valores para julgamento de ações, enunciações e pensamentos.

Questões morais poderão se conflitar com leis ou as constituir. E quanto ao acesso à educação, vale salientar há muito tempo já se encontram propostas para uma educação moral, sendo a questão ainda bastante polêmica. Afinal, seria correto um ensino moralizante?

Enfim, não nos deteremos nesta interrogação, ainda que seja interessante, pois há um grande percurso a fazermos antes que se possamos responder questionamentos dessa complexidade. Retornemos ao Guia Alimentar para População Brasileira de 2014 para o que esse postula como seus princípios:

- Alimentação é mais que ingestão de nutrientes;
 - Recomendações sobre alimentação devem estar em sintonia com seu tempo;
 - Alimentação adequada e saudável deriva de sistema alimentar socialmente e ambientalmente sustentável;
 - Diferentes saberes geram o conhecimento para a formulação de guias alimentares;
 - **Guias alimentares ampliam a autonomia nas escolhas alimentares.**
- (BRASIL, 2014, p. 23, grifo nosso)

O guia admite que diferentes fatores estão relacionados com as escolhas alimentares – como econômico, político, cultural, entre outros – e que sua utilização permitiria ampliar a autonomia nas escolhas alimentares. Esse também traz que novas recomendações têm sido feitas partindo-se de uma ideia mais abrangente do alimento e não apenas considerando o nutriente isolado. Todas as recomendações encontradas são devidamente justificadas para aquele que as lê.

Ao final do guia, há uma síntese das recomendações feitas nesse, nomeadas como *Dez passos para uma alimentação saudável* (BRASIL, 2014, pp. 125-128), apontados no Quadro 4. Ainda, encontramos nesse documento a referência a uma *Regra de Ouro* para alimentação saudável: “prefira sempre alimentos *in natura* ou minimamente processados e preparações culinárias a alimentos ultraprocessados” (BRASIL, 2014, p. 50). Assim como no guia anterior, os autores entendem que “além das refeições principais (café da manhã, almoço e jantar), algumas pessoas podem sentir necessidade – ou mesmo terem o hábito – de fazer outras refeições ao longo do dia” (BRASIL, 2014, p. 64).

Quadro 4 - Dez passos para uma alimentação saudável

Nº	Condutas ⁷
1	Fazer de alimentos <i>in natura</i> ou minimamente processados a base da alimentação.
2	Utilizar óleos, gorduras, sal e açúcar em pequenas quantidades ao temperar e cozinhar alimentos e criar preparações culinárias.
3	Limitar o consumo de alimentos processados.
4	Evitar o consumo de alimentos ultraprocessados.
5	Comer com regularidade e atenção, em ambientes apropriados e, sempre que possível, com companhia.
6	Fazer compras em locais que ofertem variedades de alimentos <i>in natura</i> ou minimamente processados.
7	Desenvolver, exercitar e partilhar habilidades culinárias.
8	Planejar o uso do tempo para dar à alimentação o espaço que ela merece.
9	Dar preferência, quando fora de casa, a locais que servem refeições feitas na hora.
10	Ser crítico quanto a informações, orientações e mensagens sobre alimentação veiculadas em propagandas comerciais.

Fonte: adaptado do Guia Alimentar para População Brasileira (BRASIL, 2014).

Deprendemos que essas orientações poderão servir quando da elaboração de regras para escolhas alimentares pelos indivíduos, como bem destacado no próprio guia. Não estamos julgando a pertinência da adoção dessas para saúde dos indivíduos apenas sua influência – como um discurso de autoridade – e se o tipo de respeito conferido a essas é de caráter unilateral ou não. Porém, para essa discussão futura, necessitaremos compreender o desenvolvimento das regras alimentares e seu julgamento que se inicia na infância.

Por fim, antes de dialogarmos sobre a moral em si, é de grande significância salientar o conceito de saudável para duas políticas importantes no âmbito da Nutrição: o Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). O PNAN (BRASIL, 2013) tem como intento incentivar a promoção de práticas alimentares saudáveis, além da vigilância alimentar e nutricional, a prevenção e o cuidado integral, o que possibilitaria melhorar as condições de saúde dos brasileiros. Essa política entende por alimentação adequada e saudável

[...] a prática alimentar apropriada aos aspectos biológicos e socioculturais dos indivíduos, bem como ao uso sustentável do meio ambiente. Ou seja, deve estar em acordo com as necessidades de cada fase do curso da vida e com as necessidades alimentares especiais; referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade; baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis com quantidades mínimas de contaminantes físicos, químicos e biológicos (BRASIL, 2013, p. 31).

⁷ Conceitos de alimentos *in natura* ou minimamente processados, processados e ultraprocessados podem ser encontrados no glossário desta dissertação.

Quanto a SAN, essa política é positivada pela Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, entendendo o conceito de saudável num contexto de segurança alimentar e nutricional, conforme destaca em seu art. 3º:

[...] consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006b).

Nesta primeira análise que fizemos sobre o germen do conceito de saudável em nossas políticas, legislações e guias alimentares atuais, as quais orientam determinadas condutas alimentares com foco na saúde dos indivíduos, percebemos que, em todas as exposições, vem se construindo uma ideia de alimentação mais ampla que a do nutriente que compõe os alimentos apenas. Aceita-se também a participação de fatores externos como agindo sobre as escolhas alimentares dos brasileiros.

O que ainda permanece por entender é como fazemos a leitura dessas orientações de boa conduta e dessa tentativa de formalização de um conceito de saudável. Será que as regras alimentares que elaboramos vão ao encontro dessas indicações? Como nossas crianças e adolescentes julgam essas informações? Os indivíduos têm respeito pelas orientações por estarem conscientes das implicações dessas em sua saúde ou as seguem por dotarmos as mesmas de autoridade⁸? Questionamentos como esses nos conduziram a uma discussão sobre a moral no campo das escolhas alimentares.

2.3 A alimentação sob o prisma da moral: o que alegam os estudos científicos

[...] o fortalecimento ou ampliação dos graus de autonomia para as escolhas e práticas alimentares implica, por um lado, um aumento da capacidade de interpretação e análise do sujeito sobre si e sobre o mundo e, por outro, a capacidade de fazer escolhas, governar e produzir a própria vida. Para tanto, é importante que o indivíduo desenvolva a capacidade de lidar com as situações, a partir do conhecimento dos determinantes dos problemas que o afetam, encarando-os com reflexão crítica (BRASIL, 2013, p. 23).

Os dados que traremos neste tópico tem a intenção de apresentar os direcionamentos atuais das pesquisas quando o tema versa sobre moral e alimentação. Em adendo, buscamos ressaltar brevemente alguns achados interessantes para reflexão posterior do leitor quando da procura por relacionar este estudo com outros.

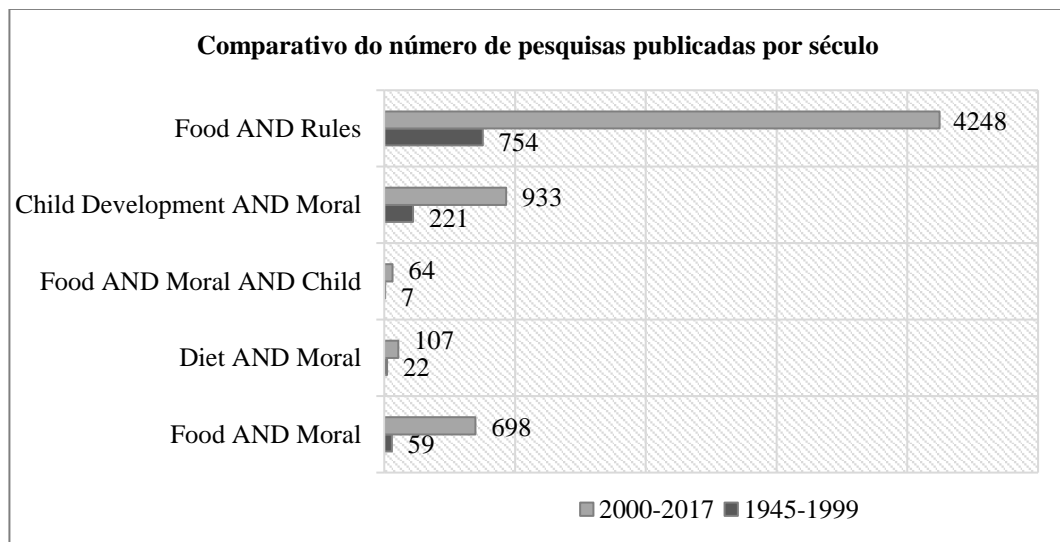
⁸ Compreendemos “autoridade” pela apresentação de um discurso de profissionais da saúde, empossados para tal e cuja credibilidade é conferida pela formação desses. Não confundir com “autoritarismo”.

No intento de obtermos um panorama do número de pesquisas empreendidas sobre alimentação e moral, nos Séculos XX e XXI, efetuamos buscas na base de dados *Web of Science*, utilizando os seguintes critérios:

- Descritores (DeCS): Food AND Moral; Food AND Moral AND Child; Diet AND Moral; Child Development AND Moral; Food AND Rules.
- Filtros de períodos: 1945 a 1999 e 2000 a 2017.
- Tipo de documento: Artigo e Revisão.

A busca concentrou-se nesses séculos por serem mais próximos da realidade da pesquisadora e permitirem, assim, comparações entre esses. De acordo com o Gráfico 1, o interesse por estudos sobre o tema da moral e das regras alimentares aumentaram no Século XXI. Não diferenciamos neste momento os problemas de pesquisa desenvolvidos em cada estudo, apenas o uso do tema moral e regras. O pesquisador mais citado, quando se utiliza o descritor Food AND Moral, é o professor de psicologia estadunidense Paul Rozin, sendo a maioria de suas publicações pertencentes ao Século XX.

Gráfico 1 – Comparativo do número de pesquisas publicadas nos séculos XX e XXI



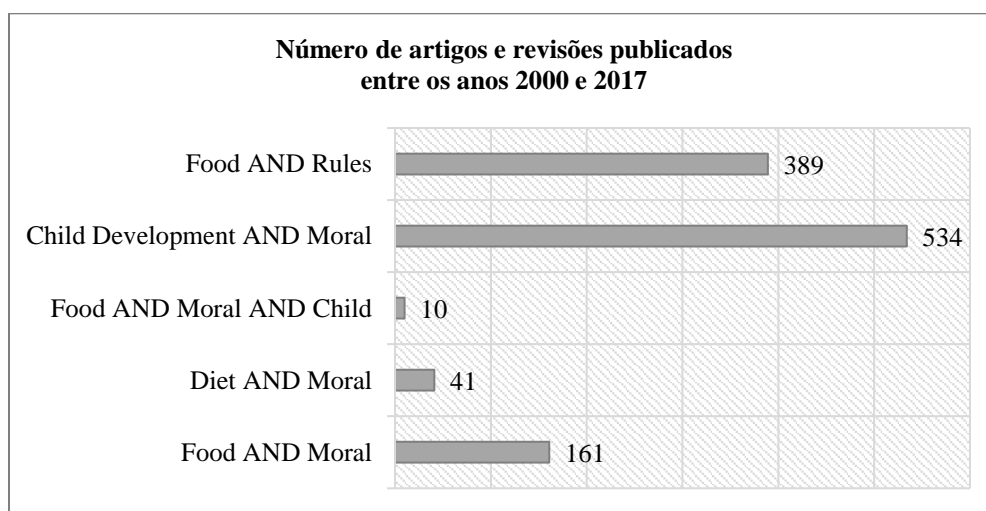
Em um segundo momento, tratamos os dados referentes ao Século XXI, visando identificar as pesquisas cujo assunto fosse similar ou próximo do nosso tema de interesse neste estudo.

- DeCS: Food AND Moral; Food AND Moral AND Child; Diet AND Moral; Child Development AND Moral; Food AND Rules.
- Filtro de período: 2000 a 2017.

- c) Tipo de documento: Artigo e Revisão.
- d) Categorias: Nutrition Dietetics; Behavioral Sciences; Food Science Technology; Planning Development; Education Educational Research; Psychology; Behavioral Sciences; Psychology Social; Psychology Experimental; Psychology Development.

Construímos o Gráfico 2 para verificação do número de pesquisas que surgiram após filtragem por categorias afins com nosso tema de pesquisa. Entendemos que parte significativa dos estudos, após filtragem mais cuidadosa, não abordavam diretamente o tema das escolhas alimentares e desenvolvimento ou julgamento moral. Os problemas de pesquisa mais recorrentes em relação à moral e à alimentação, quando da leitura dos títulos e resumos, constam no Quadro 5.

Gráfico 2 – Pesquisas publicadas no Século XXI



Quadro 5 - Problemas de pesquisa recorrentes no Século XX

DeCS	Problemas de pesquisa recorrentes em relação à moral e à alimentação
Food AND Moral Diet AND Moral Food AND Moral AND Child	Comportamento planejado; comportamento ético; veganismo; comércio justo; organismos geneticamente modificados; sustentabilidade; segurança alimentar; violações morais.
Child Development AND Moral	Decisões morais; generosidade; emoções; consciência moral; julgamentos morais; educação moral; razão moral; prática moral; valores morais; relações entre pais e filhos.
Food AND Rules	Influências do comportamento dos pais no consumo alimentar dos filhos; segurança alimentar; políticas agrárias; transtornos alimentares.

Constatamos que o tema desenvolvimento moral em relação à alimentação ainda é pouco explorado, restringindo-se principalmente ao veganismo e as regras alimentares do comer em casa. Necessitamos, portanto, explorar esse campo ainda desconhecido a fim de produzirmos fontes mais confiáveis sobre a compreensão das regras alimentares pelas crianças e adolescentes.

O benefício desse entendimento consiste na possibilidade de rever, a partir dos achados, as práticas profissionais e a maneira como fazemos educação nutricional ou mesmo trabalhamos o tema transversal de saúde, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, em sala de aula.

Selecionamos, a partir das buscas efetuadas, alguns artigos cujos dados se mostraram interessantes para uma discussão inicial. As pesquisas elegidas consideram tanto a moral quanto a alimentação. Iniciaremos com uma revisão da literatura, desenvolvida por Lemos (2012), em relação às dificuldades das crianças no que tange à obediência de regras impostas por dietas alimentares, principalmente quando do tratamento de quadros de obesidade infantil.

A pesquisadora destacou possuir como amostra final 20 (vinte) artigos, tanto nacionais quanto internacionais, enquadrados no período de 2005 a 2012. Sua procura pautou-se em tópicos como “obesidade infantil”, “tratamento da obesidade infantil”, “dificuldades da criança em seguir uma dieta alimentar”. Dos artigos analisados, apenas 10% se preocuparam em estudar as dificuldades de obediência das crianças a regras impostas por dietas.

Lemos (2012) salienta que o regramento – horários para refeição, para fazer atividade física e para consumir alimentos saudáveis –, se entendido como importante pela criança, contribui para prevenção mais efetiva da obesidade infantil. Há ainda ênfase na importância do papel dos pais, os quais devem ser orientados, no estabelecimento de regras alimentares para as crianças, sem radicalismos ou imposições severas para não dificultar a mudança de hábito alimentar.

Quanto à influência dos pais sobre os filhos para consolidação de padrões alimentares, Bourdeaudhuij (1997) informa que existem poucos estudos que se propõem a entender essa interferência. Desde 1995, essa psicóloga já vinha estudando adolescentes, na faixa dos 12-13 anos, e relata ter percebido que as regras alimentares estipuladas pelas famílias – como designação de alimentos saudáveis e não saudáveis – perdiam seu poder na fase da adolescência, abrindo espaço para decisões mais autônomas. A pesquisadora constatou que os jovens somente manteriam as regras alimentares se as considerassem como válidas.

A partir dessa descoberta, surgiram questionamentos sobre essas obrigações e restrições e seu real poder de influenciar no consumo de determinados alimentos. Por isso, Bourdeaudhuij

(1997) efetuou uma entrevista com uma amostra de 429 indivíduos, entre 12 e 22 anos, por meio da qual buscou compreender se aqueles que possuíam regras alimentares aos 10 anos de idade permaneciam com essas na adolescência e na fase adulta. Intrigantemente, as obrigações e restrições estipuladas pelos familiares nessa idade se mostraram efetivas em instigar escolhas mais saudáveis em fases posteriores.

Num segundo momento, com uma amostra de 1.566 sujeitos, composta pela tríade filho-mãe-pai, Bourdeaudhuij (1997) questionou a percepção das regras alimentares e a prática dessas nesse público. Mostrou-se comum os pais obrigarem os filhos a consumirem alimentos saudáveis e a restringirem os não saudáveis. Vale sublinhar que a percepção da existência de obrigações alimentares foi maior nas meninas e que as maiores restrições foram estimuladas pelas mães, possivelmente pelas cobranças mais elevadas em relação à imagem corporal nesse gênero. Identificou-se, além disso, que os pais que cobravam respeito para com as regras eram também os que as praticavam.

Mantendo a discussão ao nível do seio familiar, Bailey-Davis *et al.* (2017) entrevistaram separadamente pais e filhos (n=434) com o objetivo de compreender melhor a validade das regras alimentares. O reconhecimento de algumas regras saudáveis pelos jovens, como “fast food limitado”, se mostraram efetivas na influência sobre escolhas alimentares mais saudáveis. Detectou-se também que o emprego de regras muito restritivas possuía uma associação positiva com o Índice de Massa Corporal (IMC), ou seja, quanto mais restrições, mais difícil manter o peso adequado.

Birch *et al.* (2003) afirmam que restrições não são benéficas a longo prazo e que quando a regra de restrição é deixada de lado a criança se torna mais susceptível a querer os alimentos que antes não podia comer. Para Savage *et al.* (2007), práticas restritivas podem acarretar em excessos alimentares e regulação inadequada do consumo alimentar por escolares.

Savage *et al.* (2007) também relata que muitas vezes os pais procuram efetuar compensações quando a criança consome o que é saudável, o que se mostra uma prática ruim, visto que conduz o sujeito a não gostar de determinados alimentos e a consumi-los com o foco apenas na recompensa. Interessantemente, os autores expõem que pais com comportamentos autoritários têm mais sucesso quanto à alimentação saudável dos filhos em contraposição aos que são muito permissivos e que favoreceriam casos de excesso de peso e hábitos não saudáveis.

O que se pressupõe, consoante os artigos mencionados, é que restrições e regras alimentares, sem caráter de obrigação severa, podem auxiliar crianças na manutenção de hábitos mais saudáveis na fase da adulta. Porém, isso só é possível se essas normas forem validadas por explicações racionais que se consolidam nas relações entre sujeitos. Ainda, parece que a total

ausência de regras alimentares na infância decorre de pais que tampouco possuem regras estabelecidas em suas práticas.

Concebemos que há uma força reguladora da criação e modificação de normas alimentares que parte do social, seja do âmbito familiar ou da comunidade. Reicks *et al.* (2015) constataram que uma divisão apropriada da responsabilidade entre pais e filhos no momento da escolha alimentar parece favorecer a autonomia alimentar e a construção da noção de saciedade. Deprendemos que a responsabilidade dividida advém da cooperação entre os indivíduos, tal qual indicada por Piaget.

Jean Piaget (1994) menciona que a regra parte de um sentimento de obrigação (dever) e respeito e que pode ser mais fortemente conduzida por coação (respeito unilateral) ou por cooperação (respeito mútuo), dependendo do nível de desenvolvimento do sujeito. Porém, este estudioso explora mais do que certa influência das relações sociais no desenvolvimento do sujeito moral, considera o processo de tomada de consciência como contribuinte para o estabelecimento da noção de bem além do mero dever, para o reconhecimento de diferentes pontos de vista, para a responsabilização e para compreensão das regras.

No entanto, de maneira geral, os estudos sobre moral que se relacionam com a alimentação se focam mais sobre o social, deixando de lado outras questões como cognitivas e nocionais que são importantes para evolução de uma consciência orientada para heteronomia ou autonomia.

No campo de estudos voltados às influências sociais, Higgs (2015) discutirá que essa vinculação com a norma alimentar parece ser dada por dois motivos: como necessidade de sentir-se parte de um grupo social; como “garantia” de que se está consumido o alimento correto. Esclarece, inclusive, que diferentes estudos têm vinculado o ajuste e a regulação da alimentação com a tentativa de transmitir uma imagem adequada. Enfim, pessoas seguiriam normas alimentares com o objetivo de serem satisfatoriamente aceitas, sendo suas escolhas influenciáveis quando na presença de outros.

Segundo Durkheim (2004), a sociedade, para aquém da soma dos indivíduos, autoriza ou não condutas e visa ao ideal humano. E, por isso, faz sentido existirem discussões sobre processos de moralização. Rozin (1999), no que diz respeito a esses processos, vale-se do “gordo” como exemplo, tendo em conta que a sociedade americana o concebe como necessitando ser moralizado, afinal, não se enquadra no padrão corporal esperado e viola as regras do saudável. O “gordo” é visto, por isso, como imoral e passível de sanções tanto biológicas, decorrentes do próprio hábito não saudável, quanto sociais.

A influência do social sobre a moral é um tema bastante debatido atualmente e desde que se vislumbra compreender comportamentos alimentares. Em função disso, não poderíamos ter deixado de estabelecer essa conversa inicial. Tampouco Jean Piaget, em quem alicerçaremos nossa discussão, negou a importância do social nas suas análises sobre o desenvolvimento moral.

É inegável a relevância de discutir o tema da moral no campo da nutrição. Isso porque a regra alimentar se faz presente e se transforma a cada momento. Interpretar como essa se elabora e o que tem sido identificado pelas crianças e adolescentes como regra é essencial, haja vista a força da publicidade e a facilidade de acesso crescente a alimentos ultraprocessados.

Em um estudo mais recente, a nutricionista Scarpato (2012) encontrou três níveis de constituição de regras alimentares, ainda que não fosse a preocupação principal de seu estudo. Esses três níveis estão assim caracterizados: 1) Alimentação por prazer (anomia); 2) Alimentação imposta por regras (heteronomia); 3) Autonomia alimentar. Durante sua reflexão sobre o tema, a pesquisadora expõe que

o ensino tradicional baseado na transmissão do conteúdo exclui a explicação do motivo da regra. Muitas vezes ocorre por não se saber o motivo de sua constituição, ou ainda, por ser considerado mais difícil sua explicação em vez de uma imposição (SCARPATO, 2012, p. 88).

Essa dificuldade que advém da explicação e motivação da regra, possivelmente, é fruto de uma insuficiência de práticas e reflexões que possibilitem tomadas de consciência das regras. Pairam ainda dúvidas sobre quando as regras podem ser implementadas e quais estratégias são favoráveis. Bailey-Davis *et al.* (2017) indicam que as recomendações, como as dispostas nos guias alimentares, podem ser traduzidas para uma versão executável como regras alimentares domiciliares, as quais contribuiriam para o crescimento saudável dos jovens. Mas, o problema reside em como e quando colocar isso em prática.

Constatamos que, mesmo havendo um aumento no número de pesquisas envolvendo a moral e a alimentação nos últimos anos, há uma compreensão ainda insuficiente sobre como se desenvolvem as regras alimentares e se essas são conscientemente julgadas. Fato que é relevante para questionarmos intervenções e materiais de educação nutricional atuais.

Enquanto isso, boa parte das pesquisas não confere espaço suficiente para discussões que versem sobre o desenvolvimento da moral alimentar, focando-se apenas em fatores de influência. E quanto às construções lógicas e à consciência da regra? Merecem ser renegadas a um papel secundário nesses diálogos? Será que conseguiremos apreender formas de educação

nutricional se nos pautarmos apenas nas influências sobre a moral dissociadas do conhecimento de como se desenvolvem as regras e de como atribuímos valor a essas?

Ora, seria o mesmo que esperar que nossas práticas nutricionais fossem efetivas enquanto apenas repetimos discursos sobre o saudável. Reflitamos da seguinte maneira: caso fosse suficiente para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis relatar a uma criança que a mídia não deve ser ouvida, porque lhe sugere o consumo de alimentos não saudáveis, e informar a família sobre a importância de seu papel na construção das regras alimentares dos filhos, teríamos talvez resolvido grande parte dos casos de obesidade infantil. Assim, ter domínio sobre os fatores de influência é necessário, mas não é suficiente para mudança de comportamento alimentar.

Como traz o Guia Alimentar para População Brasileira (2014, p. 282) “a educação nutricional eficiente é capaz de promover a mudança de hábitos voltada para o aumento da ingestão de alimentos fontes de vitaminas e minerais, que respeite a diversidade social, cultural, econômica, emocional [...]”. Porém, para uma educação nutricional efetiva é preciso conhecer mais sobre o tema da moral.

Entendemos que é papel da educação nutricional empoderar o sujeito para escolhas alimentares autônomas, as quais envolvem processos de tomada de consciência das regras. “Ter mais autonomia significa conhecer as várias perspectivas, poder experimentar, decidir, reorientar, ampliar os objetos de investimento relacionados ao comer e poder contar com pessoas nessas escolhas e movimentos” (BRASIL, 2013, p. 23).

Isso nos motiva a estudar sobre o desenvolvimento das regras alimentares, a fim de que verifiquemos como o sujeito pensa a regra e se torna capaz de julgar e decidir a partir dela como se conduzir frente ao alimento.

3 DIÁLOGOS SOBRE A MORAL

3.1 Introdução ao tema da moral

Discussões sobre o entendimento da moral sempre chamaram a atenção tanto da sociologia, como da filosofia e da psicologia. No âmbito da filosofia, por exemplo, encontraremos a moral inicialmente entendida como a própria ética e, posteriormente, como um objeto da ética posto que é passível de análise por meio das condutas relativas as normas (ABBAGNANO, 2007).

Na filosofia, a preocupação inicial no que tange a moral se postulava sobre como a sociedade age segundo seus costumes, se essa conhece a origem, a causa, a finalidade e a validade desses. Procurava compreender as noções de bem e mal, de certo e errado, buscando, assim, o ideal do bem viver e da formação de um sujeito ético.

Conforme Chauí (2000), a filosofia moral, no Ocidente, teria se principiado com Sócrates e seus questionamentos à população sobre princípios, valores, conceitos e julgamentos que consideravam em suas ações. A autora ainda refere que se mostrava comum a confusão entre fatos e valores pelo povo ateniense, exemplificando da seguinte maneira:

Por que os atenienses sentiam-se embaraçados (e mesmo irritados) com as perguntas socráticas? Por dois motivos principais: em primeiro lugar, por perceberem que confundiam valores morais com os fatos constatáveis em sua vida cotidiana (diziam, por exemplo, “Coragem é o que fez fulano na guerra contra os persas”); em segundo lugar, porque, inversamente, tomavam os fatos da vida cotidiana como se fossem valores morais evidentes (diziam, por exemplo, “É certo fazer tal ação, porque meus antepassados a fizeram e meus parentes a fazem”) (CHAUI, 2000, p. 437).

Mais do que agir de forma coerente com as normas postuladas pela sociedade, é preciso entender o por que seguimos as regras. Assim, carece-se de consciência e racionalidade em relação à moral. Desta forma, um julgamento de caráter moral deve considerar não apenas a conduta, mas também sua motivação e explicação lógica e fundamentada. Consoante Chauí (2000, p. 438), é considerado um *sujeito ético moral* “somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais”.

Aristóteles também contribuirá para discussão moral, inicialmente distinguindo o teórico da prática (práxis ou técnica), posteriormente reportando sobre a deliberação ou escolha em relação a possibilidades – aquilo que pode se transformar, por exemplo, uma conduta pode ser ou não ética, segundo nossa decisão e nossa vontade racionalizada – que se apresentam no campo da ética. Chauí (2000, pp. 439-40) expõe que

o sujeito ético ou moral não se submete aos acasos da sorte, à vontade e aos desejos de um outro, à tirania das paixões, mas obedece apenas à sua consciência – que conhece o bem e as virtudes – e à sua vontade racional – que conhece os meios adequados para chegar aos fins morais. A busca do bem e da felicidade são a essência da vida ética.

Em seus estudos sobre o sujeito e a verdade, principalmente no que tange ao cuidado de si, Michel Foucault (1999) descreve que o povo greco-romano acreditava que por meio desse cuidado, do auto-controle de seu próprio “eu” e de suas paixões, seria possível que o sujeito se conduzisse de maneira ética, contribuindo assim com os demais na sociedade. Somente os homens livres, que refletem sobre suas práticas, seriam capazes de certa governabilidade⁹. Dessa maneira, o cuidar de si era cuidar do próximo e, quizá, mediante as relações de poder¹⁰ existentes, guiá-lo a determinadas condutas morais.

Assim, na antiguidade, a ética se consolidou em torno do cuidado de si, fortemente “protegido” pelos filósofos, haja vista seu maior grau de reflexão sobre as condutas humanas. Foucault (1999) relata que era função da filosofia tecer críticas e advertências sobre os perigos que circundam as relações de poder inerentes ao cuidado de si e aos jogos de verdade. O pensador ainda finaliza sua discussão sobre o tema sintetizando o pensamento socrático por meio da afirmação “funda-te em liberdade, mediante o domínio de ti” (FOUCAULT, 1999, p. 415).

Chauí (2002) explica que, dentre os princípios da moral dos antigos, estava o entendimento de que o ser humano procurava fazer o bem e visava à felicidade em contraposição à concepção cristã de que o homem seria um ser, por natureza, egoísta, incapaz de promover o bem e que só adquiriria certo senso moral ao entrar em contato com a lei divina.

O ser humano, com o cristianismo, consolida a ideia de dever para com as regras, sendo Deus o único capaz de auxiliar o homem a extirpar suas paixões e controlar seus instintos. Enquanto a filosofia propunha uma análise da moral sob a perspectiva das ações, o cristianismo pregou a consideração também da intenção por trás da ação.

Foucault (1999) refere que o cristianismo ao mesmo tempo que, pela proposta de “salvação”, conduzia os homens à análise de si, incitava a abnegação do “eu” e a atenção maior ao outro (caridade). Por conta disso, a visão voltada para o cuidado de si foi distorcida como

⁹ Governabilidade como o uso de estratégias e técnicas que incitam o outro a querer e desejar agir de determinada forma.

¹⁰ Foucault (1999) compreendia as relações de poder como capazes de produzir e transformar coisas e sujeitos. Não há anulação do outro nas relações, mas necessidade do outro e de sua contraposição. Não existe poder sem pontos de insubmissão e sem um campo estruturado de possibilidades de escolha (liberdade) pelo sujeito. Relações de poder são distintas das relações de dominação.

sendo egoísta. Face a intuição de que o ser humano é naturalmente mau, somente regras exteriores poderiam conduzi-lo a salvação, carecendo de um ser superior a todos para ditar as normas.

Em contraposição a essa visão, teríamos a afirmação de Jean-Jacques Rousseau (Século XVIII) sobre a pureza inata das crianças, as quais seriam vulneráveis a corrupção pelo social. Para esse pensador, a consciência moral e o sentimento de dever comporiam o ser humano desde seu nascimento. Nessa linha de pensamento, “o dever simplesmente nos força a recordar nossa natureza originária e, portanto, só em aparência é imposição exterior” (CHAUÍ, 2002, p. 442).

Contudo, para Immanuel Kant (Século XVIII) o dever se faria necessário para que o homem, naturalmente mau, repleto de vícios e paixões, controlasse seus instintos. Para esse estudioso, a moral era pautada na razão, uma razão prática capaz de conceber normas e nos conduzir a ações embasadas em valores e finalidades bem estabelecidas. Essa razão é que geraria o sentimento de dever para além da aplicação da regra, pois implicaria em uma obrigação para consigo mesmo. Assim, o dever tampouco seria imposto, mas nasceria do próprio sujeito como em Rousseau, porém por caminhos diferentes.

Kant acreditava ainda que a Natureza intervinha sobre os homens sem autonomia, sem uma “lei moral interior” (CHAUÍ, 2002, p. 444), e que o dever concederia ao sujeito controle sobre si, tornando-o racional frente suas condutas. Expõe também sobre a existência de um imperativo categórico: “age em conformidade apenas com a máxima que possas querer que se torne uma lei universal” (CHAUÍ, 2002, p. 444).

Divergindo da ideia de um dever que se origina do sujeito, George Hegel (Século XIX) considerou que a cultura fortemente elabora, consolida e impõe as leis que regem as condutas humanas, gerando o sentimento de dever a partir de uma vontade objetiva¹¹ e não mais apenas subjetiva. Em sequência, Henri Bergson (Século XX) também vislumbrou um estudo da moral no tocante a cultura, tendo designado duas morais: fechada, na qual as vontades objetiva e subjetiva se encontram em equilíbrio; aberta, correspondendo a um desequilíbrio entre as vontades (repressão) e ocasionando a necessidade de rompimento com as normas atuais.

Enquanto isso, Friedrich Nietzsche (Século XIX) nos fará refletir sobre o quanto a repreensão se funda na e pela tentativa de normatizar e designar como viciosos ou maus e virtuosos ou bons os seres humanos que apenas respeitam sua própria natureza, sua força vital. Conforme disposto por Chauí (2002, p. 453), Nietzsche entende que “transgredir normas e

¹¹ Vontade objetiva é aquela que surge da sociedade, das instituições ou dos grupos; aquilo que o coletivo considera como desejável.

regras estabelecidas é a verdadeira expressão da liberdade e somente os fortes são capazes dessa ousadia”.

Entre os que se ocuparam de discutir a moral relativamente ao social, é preciso destacar o sociólogo Émile Durkheim, para quem o fato moral é compreendido como um sistema de regras que nasce do social, por haver um sentimento de obrigação (dever) movido pela “desejabilidade” (DURKHEIM, 2004, p. 48) do indivíduo de atender as normas socialmente estabelecidas e que visam a constituição de um sujeito ético. Contudo, apesar da desejabilidade, o sujeito faz grande esforço para alcançar a moral socialmente criada.

O impulso, mesmo entusiasta, com o qual podemos agir moralmente, nos lança para fora de nós mesmos, nos eleva acima de nossa natureza, o que não se dá sem sacrifício, sem contentação. É a esse desejável *sui generis* que se dá usualmente o nome de bem (DURKHEIM, 2004, p. 48).

É relevante destacar a ideia de que não existe uma moral única, mas diferentes morais, haja vista que essa pode ser oriunda de grupos distintos de uma mesma sociedade. Para Durkheim (2004), um ato só é moral quando consideramos o outro como a finalidade da ação. O que nos liga a outrem é um fim superior: a civilização.

Ainda no campo do social, o etnólogo Raymond Firth (1974) afirma que a moral é criada, regulada e julgada por uma sociedade específica. Um sistema moral é formado de padrões, condutas e julgamentos que são legitimados. Os padrões morais vão sendo aceitos de acordo com sua justeza e não se impõe como se fossem pré-existentes.

Firth concorda com Durkheim quanto a desejabilidade dos indivíduos em corresponder ao que a sociedade espera deles. Esse pensador ainda explica que

a conduta de um indivíduo tende a ser guiada, então, não somente pelos julgamentos reais emitidos por outras pessoas e por suas expectativas de que julgamentos semelhantes continuarão a ser emitidos, mas também por suas próprias avaliações e pelo seu reconhecimento da validade de como os outros julgariam se estivessem numa posição que os permitisse fazê-lo (FIRTH, 1974, p. 208).

Nesses campos diversos de discussão da moral, cabe-nos também abordar sobre as teorias psicológicas e seu entendimento sobre o tema. Teorias freudianas iniciais e de aprendizagem social colocaram que a punição e a recompensa aplicada pelos pais eram relevantes para o desenvolvimento moral. Contudo, enquanto a psicanálise freudiana se deteve no entendimento do *id*, *ego* e *superego* no campo da moral, a aprendizagem social se voltou para os processos que envolvem recompensa, punição e imitação.

Na teoria freudiana, o período de maior importância para incorporação de valores morais é entre os 6 ou 7 anos (THOMAS, 1986), antes disso, tudo partiria do social. Como os pais não

educam da mesma forma, por óbvio, a maneira de enfrentar dilemas morais variaria entre os indivíduos assim como as reações emocionais.

Dessa forma, é pertinente considerar o papel do *ego* no desenvolvimento moral como motivador do indivíduo a imitação do outro, no afã de ser como esse, e a árdua tentativa de ganhar a admiração dos pais – entendidos como “modelos superiores”. Os psicanalistas acreditam que não nascemos com valores morais, mas que os desenvolvemos a partir do conhecimento do certo e do errado em um contexto social.

Na teoria cognitivo-comportamental, almejou-se compreender o raciocínio moral e o emprego de conceitos como tomada de perspectiva, reciprocidade, desequilíbrio cognitivo, construção progressiva e co-construção (HOFFMAN, 2000).

Enquanto isso, a teoria sobre desenvolvimento emocional e motivacional procura analisar conceitos como identificação parental, ansiedade por perda de amor, empatia, simpatia, culpa e internalização moral (HOFFMAN, 2000). Vê-se forte interesse, pois, no estudo de caracteres afetivos em relação à moral. Hoffman (2000), por exemplo, empenha-se em entender como a empatia contribui com a justiça, com o cuidado e com o julgamento moral.

O autor acredita que há estágios de desenvolvimento moral e que cada nível combina os ganhos dos estágios anteriores, tal como pensa Jean Piaget. Hoffman (2000) considera a cognição importante para o desenvolvimento da empatia e procura avaliar as ações humanas através de dilemas morais (questões): espectador inocente; transgressor; transgressor em potencial; múltiplos requerentes morais (*multiple moral claimants*) entre os quais um é compelido a fazer uma escolha; cuidado *versus* justiça.

Em virtude de já termos introduzido neste diálogo um autor que aborda tanto a empatia quanto a cognição, podemos agora dar andamento a conversa versando sobre estudiosos do desenvolvimento moral, como Lawrence Kohlberg e Jean Piaget.

Kohlberg visava a construção de uma sequência invariante e de categorias gerais para os estágios da moral. Biaggio (2002) discute que teorias como psicanálise, behaviorismo e sociológica viam a moral como algo que se impõe do externo para o sujeito e, enquanto isso, Kohlberg enxergava a criança como um “filósofo moral” (BIAGGIO, 2002, p.11). Por isso, propôs uma teoria construtivista, a partir da qual a criança desenvolveria a moral.

Diferentemente de Kohlberg, Jean Piaget, também construtivista, procurou caracteres comuns da moral entre os indivíduos e não se propôs a estabelecer categorias gerais e enquadrar indivíduos as mesmas, haja vista que os sujeitos são diferentes e seus julgamentos se alteram por diferentes fatores. Para Piaget, o social permitirá o desenvolver da cognição dos sujeitos,

tanto para heteronomia quanto para autonomia em relação às regras. Isso ocorreria por haver relações unilaterais e de cooperação que se estabelecem por meio do social.

Contrariando Durkheim, Piaget entende que o “bem” partiria de um equilíbrio ideal entre as relações de parte e todo, de indivíduos e sociedade, portanto, justifica-se a ideia de cooperação por ele postulada. Não nos estenderemos na discussão sobre Piaget por ser o subtítulo que segue exclusivo para destacarmos os pontos importantes de sua teoria sobre a moral.

Finalizamos esse diálogo sobre a moral trazendo o entendimento de Lourenço e César (1991, p. 187) sobre as pesquisas relativas à moral:

dada a riqueza teórica do constructo de raciocínio moral bem como o seu potencial educacional, cada vez mais a investigação moral vai ocupando uma posição invejável no domínio clínico (Joyce-Moniz, 1990), educacional (Power, Higgins & Kohlberg, 1989) e desenvolvimentista (Kohlberg, 1984; Turiel 1983).

Prosseguiremos, após esse breve histórico, indicando o autor base da nossa discussão e apresentando uma síntese sobre seu entendimento da moral.

3.2 Jean Piaget e o estudo da moral

A lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação (PIAGET, 1994, p. 295).

Figuraria irrelevante uma síntese da teoria de Jean Piaget, no que tange a moral, não fosse nossa expectativa de que profissionais da área da saúde, além de educadores, acessassem nosso estudo. Portanto, julgamos necessária uma breve explicação do espaço ocupado pela moral na trajetória deste teórico.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo de formação, visava a um entendimento sobre como alcançamos o conhecimento, como esse se desenvolve, ou seja, uma questão de epistemologia genética. O estudioso procurou respaldar suas pesquisas na psicologia, ainda que considere que a epistemologia ultrapasse a própria psicologia. Ele confere a seus estudos um caráter científico e não meramente especulatório, pautado nisso é que contesta certas vezes perspectivas apenas filosóficas.

É prudente destacarmos que os questionamentos sobre o julgamento moral de Piaget compõem sua primeira fase, conforme Montangero e Maurice-Naville (1998), compreendida entre os anos 20 até meados dos anos 30. Neste período, Piaget teria se ocupado de entender “a mentalidade infantil e a socialização progressiva do pensamento” (MONTANGERO;

MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 23). Presente nesta fase, encontraremos a obra *O Juízo Moral na Criança* (1994)¹², publicada pela primeira vez em 1932, a qual julgamos ser melhor questionada e compreendida quando da leitura de obras posteriormente escritas pelo mesmo autor como *Estudos Sociológicos* (1973a), *A Tomada de Consciência* (1977a) e *Fazer e Compreender* (1978)¹³.

Seus estudos iniciais foram particularmente importantes por permitirem a compreensão de que havia um pensamento egocêntrico¹⁴ que, posteriormente, passaria por uma evolução, acarretando em uma descentralização a partir da qual o indivíduo conseguiria codificar certas regras morais por meio do reconhecimento do outro, das trocas e contraposições que o meio lhe propiciaria.

Piaget destaca ser um consenso entre os estudiosos da época que a essência da moral¹⁵ seria o sentimento de respeito. Contudo, a discussão que ainda pairava sobre o tema era se a ideia de obrigação para com a regra dava vazão ao sentimento de respeito por essa ou o inverso. Ficava obscuro, portanto, e contestável o como se chegava a estabelecer esse sentimento ou o “como a consciência vem a respeitar as regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Em momento oportuno, Piaget dialogará com Kant, face essa obscuridade, haja vista a perspectiva do segundo de que “o respeito não é a causa, mas o efeito da lei [...]” (PIAGET, 1973a, p. 214) sem qualquer explicação sobre como o respeito é desencadeado.

Em *Estudos Sociológicos* (1973a), o teórico destinará sua conclusão do livro para dialogar sobre as leis jurídicas em relação às normas morais, concebendo que é o reconhecimento que faz com que o indivíduo siga a lei, tanto como em moral é o respeito que acarreta no sentimento de obrigação para com a regra.

Do ponto de vista do desenvolvimento individual, uma criança reconhece como válida a autoridade dos adultos antes de ter a noção de regra, como respeita seus pais antes de ser obrigada por deveres precisos (PIAGET, 1973a, pp. 218-219).

Para Piaget, foi o estudo com crianças que lhe permitiu ter uma visão mais aprofundada da gênese desses sentimentos em relação às regras morais e da própria consciência desse respeito, vislumbrando a existência de uma hierarquia de normas morais – por consideração de princípios e escalas de valores – tanto quanto de leis jurídicas, conforme propõe Hans Kelsen.

¹² Primeira publicação em 1932.

¹³ Primeiras publicações dessas obras se deram no ano de 1965 para primeira e 1974 para as duas últimas.

¹⁴ Centralização do sujeito em si sem que, contudo, esse tenha noção de seu próprio “eu”.

¹⁵ A moral é concebida como um sistema de regras.

Assim que, se há hierarquia, há organização e coordenação, portanto, há um pensamento lógico por trás da ação moral.

O pesquisador em sua obra *O Juízo Moral na Criança* (1994) esclarece que seu propósito é estudar o juízo moral e não propriamente os sentimentos morais e comportamentos (condutas), até porque o julgamento moral não garante a conduta moral. É preciso antes mesmo perceber que nem todo julgamento corresponderá a prática, fato explicável pela própria tomada de consciência em que a ação precede a compreensão mesma, carecendo de um processo de desenvolvimento para reconhecimento do ato tal qual se apresenta ou o mais próximo possível do real.

Dessa forma, para Piaget “trata-se, inicialmente, de saber o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança” (PIAGET, 1994, p. 21) para melhor compreensão de seus julgamentos. Para Lia Freitas (2003, p. 60), a obra *O Juízo Moral na Criança* pode ser entendida “como um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral”. Por meio desta obra, Piaget compreende também que “nem as normas lógicas, nem as normas morais são inatas na consciência individual” (PIAGET, 1994, p. 296), por isso, um estudo evolutivo é inteligível.

Esse pesquisador esclarece que há duas perspectivas a partir das quais podemos analisar o juízo¹⁶ moral, a primeira partindo da prática das regras e a segunda tendo em conta a consciência que os indivíduos possuem dessas. O estudioso estipula estágios tanto para as práticas, a partir da análise do jogo entre crianças, como para consciência da regra, pautando-se em dilemas morais. Procuramos sintetizar esses estágios, conforme o Quadro 6.

Percebemos uma continuidade funcional e diferenças de estrutura no que tange a regra, “os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência” (PIAGET, 1994, p. 75). Os estágios em que se encontram os indivíduos podem ser, pois, característicos de anomia, heteronomia ou autonomia frente à regra.

É importante entender que para determinada norma um sujeito pode ser considerado autônomo, enquanto para outra pode ser heterônomo, o que dependerá do nível de trocas estabelecidas entre os indivíduos e o tipo de respeito atribuído a esses e as regras mesmas. Assim que, não há absolutismos e não há um sujeito totalmente autônomo em todos os sentidos.

¹⁶ Entende-se o *juízo* como um pensamento ativo, capaz, pois, de operar e fazer julgamentos.

Quadro 6 - Estágios de desenvolvimento do juízo moral por Jean Piaget

Estágios da prática da regra	Estágios da consciência da regra (Sentimento e interpretação)
<p><u>1º) Motor e individual</u></p> <p>O jogo da criança é ainda individual, não havendo regras coletivas ou sentimento de obrigação. Inicialmente, a criança possui uma regra motora e demonstra satisfação pela regularidade da ação (sem estar consciente dessa), a qual se esquematiza ou ainda ritualiza. Os rituais habituais permitem o progresso da conscientização. Essa tomada de consciência ainda que em processo permitirá a elaboração de símbolos “jogados” (PIAGET, 1994, p. 37), os quais somente serão objetos do pensamento a partir da linguagem e da capacidade de representação. Para Piaget, o símbolo (individual e motivado) e os rituais são condições necessárias ao desenvolvimento das regras e também dos sinais coletivos.</p>	<p><u>1º) Anomia (ausência de regras)</u></p> <p>A regra motora não alimenta um sentimento de obrigação para com ela. Há apenas uma questão motora e o fato de a criança suportar a regra ocorre por achá-la interessante. Não há distinção entre o que é regra externa e os rituais que a criança mesma estabelece.</p>
<p><u>2º) Egocêntrico (\pm entre 2 e 5 anos)</u></p> <p>A criança inicia seu contato com as regras codificadas, mas ainda não se atém a elas. Basta observar que grande parte das crianças ainda jogam considerando apenas sua perspectiva nesta fase, dir-se-ia que jogam sozinhas. Essa assimilação de códigos se daria por imitação e pela própria linguagem que aproximam o indivíduo do social. O indivíduo egocêntrico ainda se foca no prazer do êxito e não no prazer social. Prepondera o realismo moral¹⁷ nesta etapa.</p>	<p><u>2º) Heteronomia (regra coercitiva)</u></p> <p>A regra é considerada sagrada e intangível, de origem adulta ou divina. Devido à regra ser exterior ao indivíduo, essa não pode ser contestada, portanto, sendo imutável. Toda modificação dessa é, pois, compreendida como uma transgressão. Para criança desse estágio, não existem regras novas, toda regra é preexistente (sempre existiu). A regra é, assim, coercitiva, imposta. Há um respeito místico e unilateral pela regra.</p>
<p><u>3º) Cooperação (início \pm entre 7 e 8 anos)</u></p> <p>Há neste momento uma busca pelo prazer social e pela necessidade de entendimento entre os parceiros de jogo por meio de regras fixas. O jogo passa a ter caráter coletivo, ainda que hajam variações nas explicações da regra pelos participantes. Há, evidentemente, um reconhecimento da regra, o que é necessário, porém, ainda insuficiente para que essa seja codificada (apropriação da regra e uso dessa). Em verdade, há mais intenção de cooperar com o outro do que a realização disso em si. Falta um raciocínio formal da regra, para distinguirem quando aplicá-la com assertividade, e um interesse maior pelo legislar.</p>	<p><u>3º) Autonomia (regra racional)</u></p> <p>Ocorre na transição do estágio da cooperação para codificação da regra. A regra passa a ser considerada como coletiva, de caráter obrigatório, sendo interiorizada pelo indivíduo. Regra racional oriunda da cooperação e do respeito mútuo, bem como da consciência autônoma. A mudança da regra se torna possível desde que submetida a análise e aceitação coletiva. Há, pois, respeito racional e motivado.</p>
<p><u>4º) Codificação da Regra (início \pm entre 11 e 12 anos)</u></p> <p>Neste período, há maior interesse na regra por ela mesma; legislar passa a ser motivo de divertimento. Observa-se que as crianças referem as mesmas codificações, ou seja, há busca por consenso entre os indivíduos e respeito pela regra coletiva.</p>	

Fonte: elaborado a partir de PIAGET, 1994.

¹⁷ Logo, chamaremos de *realismo moral* a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso (PIAGET, 1994, p. 93).

[...] não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão (PIAGET, 1994, p. 75).

É visto que o respeito a regra se estabelece em parte no seio das relações sociais, as quais estimulam o desenvolvimento das operações de reversibilidade. Contudo, também ocorre pelos progressos no que tange a noção de dever e de bem – como justo e adequado.

Piaget (1994) explica que o dever, para uma consciência heterônoma, provém de um sentimento de obrigação para com a autoridade, sendo assim a noção de bem que estabelece é definida pela obediência. “É bom todo ato que testemunhe a obediência à regra ou mesmo à obediência aos adultos, quaisquer que sejam as instruções que prescrevam; é mau todo ato não conforme às regras” (PIAGET, 1994, p. 93).

A noção de bem se alterará com o tempo, migrando para concepção de justo, correto e adequado, entendido num contexto, dentro de um sistema de regras socialmente reconhecidas. Sendo assim, a regra será avaliada em termos de conteúdo, resultados, intenções e atuações dos atores, gerando um sentimento maior do que uma obrigação irracionalizada, configurando, pois, num respeito para com a regra em si e o que nela se encerra.

Importante ressaltar que a concepção de respeito pressupõe também um reconhecer da escala de valores do outro, não sendo demandado, no entanto, que o sujeito a adote, mas apenas que atribua um valor a este outro ponto de vista (FREITAS, 2003, p. 86). Piaget (1994, p. 83) difere, ainda, o respeito de caráter unilateral, oriundo da coação, daquele considerado mútuo, proveniente da cooperação:

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual de discussão e de justificação no domínio moral.

Piaget afirma que “só a cooperação leva à autonomia” (1994, p. 299), assim que, o percurso do indivíduo no âmbito social deve propiciar a chegada até as relações de reciprocidade para que se configure um indivíduo com verdadeira personalidade¹⁸, que interioriza as regras antes exteriorizadas e julga as normas de maneira coerente com sua própria conduta.

¹⁸ [...] entendemos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas de reciprocidade e da discussão objetiva. A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro, em lugar de se confundir com o mútuo consentimento de dois “eus” individuais, susceptíveis de ligar parte do mal e parte do bem (PIAGET, 1994, p. 82).

Para que haja cooperação, tal qual relata Piaget, é preciso que se desenvolva a capacidade de tornar as ações reversíveis, estando neste âmbito inclusa a ideia de reciprocidade, extremamente importante para consolidação de relações de respeito mútuo. Faz-se também essencial a conservação de sentimentos, permitindo ao sujeito confiar no outro e desfazer-se da concepção de desamor imediato quando infringe as regras.

Piaget trata ainda o reconhecimento do outro, de diferentes pontos de vista, como marcantes na formação do sujeito moral, o que somente será possível a medida que houver dissolução do egocentrismo inicial da criança. Essa verificação de um outro que é diverso do eu acarretará também no questionamento paulatino dos próprios pensamentos, valores e normas.

Em concomitância com a análise do desenvolvimento da consciência moral, há um esforço por compreender a noção de justiça que advém de seguir determinadas regras morais. Inicialmente, a criança considera justo o que condiz com as normas e com o imposto pela autoridade. Posteriormente, há evolução para uma justiça que considera a igualdade e a equidade. O estudioso aponta três concepções de justiça, pautado nas falas das crianças, as quais expomos no Quadro 7.

Quadro 7 - Concepções de justiça

Justiça	Característica
Imanente	Definida como proveniente das coisas mesmas, como uma lei natural e automática; Responsabilidade individual.
Retributiva	Definida pela correspondência entre ação e retribuição; Inseparável da sanção e proporcional ao dano; Responsabilidade objetiva presente – a criança julga os fatos morais pela quantidade (proporção) do dano – e individual.
Distributiva	Definida pelo ideal de igualdade; Responsabilidade subjetiva presente – a criança julga os fatos morais pela intenção do indivíduo no momento da ação – e coletiva.

Se há o dever de corresponder às normas, há necessidade de explicar que meios se pode empregar para restabelecer a ordem quando do descumprimento dessas. Piaget (1994) apresentará três formas de restabelecimento da ordem, consoante a visão das crianças, as quais elencamos no Quadro 8.

Durante, por exemplo, dilemas morais, desequilíbrios ocorrem, exigindo do sujeito uma busca por respostas, um transpor obstáculos e uma demanda por refletir e por assimilar ou acomodar dados. O indivíduo, mediante este processo de desequilíbrio, aos poucos transitará da regra analisada a partir da noção de mero dever para uma observação dessa considerando a

noção de bem. Neste momento, o sujeito não se vinculará mais a autoridade que dita regras apenas, mas compreenderá que a regra por ela mesmo é relevante e necessária. O sujeito passa a sentir-se vinculado e responsável pela manutenção da regra, por conta disso, respeitando-a.

Quadro 8 - Maneiras de restabelecer a ordem após transgressões

Sanções	Característica
Sanção expiatória	Considera a proporção entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta, sem por vezes possuir relação direta com o ato cometido (sanção arbitrária). Atrelada à responsabilidade objetiva, ou seja, à proporção do dano. Indicada por indivíduos até os 7-8 anos para os quais a autoridade e a coação prevalecem.
Sanção de reciprocidade	Configura-se como uma tentativa de rompimento do elo social, sendo a sanção condizente com o ato. Vinculada a relações de cooperação entre indivíduos e a regras de igualdade, as quais prevalecem sobre qualquer outra preocupação. Indicada por indivíduos entre 8 e 11 anos para os quais há primazia da igualdade sobre a autoridade.
Repreensão	Não é uma sanção, mas apenas uma maneira de levar o culpado a compreender que rompeu o elo de solidariedade. Vinculada a relações de cooperação entre indivíduos. Indicada por indivíduos entre 11 e 12 anos para os quais há mais que igualdade, há equidade.

Consoante conclusões de Freitas (2003), Piaget postula sobre as possibilidades dos sujeitos quanto ao seu desenvolvimento, seja no que tange a lógica ou mesmo a moral. A autora discute que atualmente nem todos os indivíduos alcançam certa autonomia, o que poderia advir de um individualismo característico de nossa sociedade contemporânea. É claro em Piaget que somente a cooperação, para além do consentimento entre “eus” individuais, possibilita a construção de uma personalidade autônoma.

Freitas esclarece que “Piaget estabeleceu as condições necessárias, mas não suficientes, para ação moral” (2003, p. 115). Após essa síntese, podemos avaliar o atual panorama da moral em relação à alimentação nos estudos científicos.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 Construção do modelo de estudo evolutivo

Quando se intenciona formular um estudo, é fundamental que esclareçamos o porquê da escolha de determinada perspectiva de modo a garantir a confiança do leitor em relação ao método selecionado. Lembremo-nos que o interesse desta pesquisa é compreender como se desenvolve e orienta a consciência moral de crianças e adolescentes no universo das regras alimentares, por isso, um estudo evolutivo se mostrou adequado ao que nos propomos esclarecer.

Um estudo evolutivo, assim como explicita Delval (2002), pode transcorrer em momentos temporalmente diferentes – transversal ou longitudinal –, conforme o tema a ser estudado. Entendemos que, devido à complexidade, à necessidade de financiamento e ao limitado tempo que dispomos, seria inviável nesta pesquisa um acompanhamento longitudinal dos participantes.

No entanto, um estudo evolutivo de caráter transversal se revelou adequado aos propósitos desta pesquisa. É importante ressaltar que ao tratarmos de transversalidade não entendemos que o processo em análise é estático, apesar da coleta de dados ser aplicada em um momento específico, haja vista que se tenta “recompor o processo evolutivo mediante o estudo de cortes correspondentes a cada idade” (DELVAL, 2002, p. 47). Os critérios de divisão dos participantes são apresentados em pormenores no subitem 4.1.2.

Por óbvio, não se pode garantir que, ao longo dos anos, não se altere a velocidade ou a forma como os indivíduos desenvolvem julgamentos mais complexos, haja vista que estímulos externos (sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, dentre outros) também contribuem para a evolução dos sujeitos neste quesito. Contudo, buscamos apenas um panorama evolutivo, dentro de um contexto natural, e não uma categorização generalista de sujeitos.

Enfim, para elucidar os caminhos que percorremos, destacamos alguns tópicos estudados que se relacionam com o problema de pesquisa no Quadro 9. Ressaltamos que é comum na prática clínica a apresentação de dificuldade por parte dos pacientes alocados nos extremos da classificação do estado nutricional (magreza extrema e obesidade) em lidar com regras alimentares¹⁹. Com base nisso, julgamos pertinente abrir espaço para um levantamento de dados neste sentido, como apresentado no Quadro 9.

¹⁹ Pesquisas referentes à afirmação: SOUZA *et al.*, 2005; LEMOS, 2012; ALVARENGA & LARINO, 2002.

Quadro 9 - Questionamentos norteadores da pesquisa

Tópicos centrais	Questionamentos
Identificação das regras alimentares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais regras alimentares são estipuladas por crianças e adolescentes? 2. A regra alimentar identificada está inserida no contexto do que a ciência da Nutrição considera como saudável (Leis da Alimentação)? 3. O que é ou não é permitido comer?
Consciência das regras alimentares	<ol style="list-style-type: none"> 1. De onde vem a regra alimentar na perspectiva da criança ou do adolescente? 2. Como se aprende regras alimentares? 3. As regras alimentares são organizadas hierarquicamente? 4. Sendo a regra obrigatória, até que ponto é possível modificá-la? 5. Quem pode proferir regras? 6. Quem deve seguir as regras? 7. Dependendo do ambiente em que estou posso deixar de seguir a regra? 8. A regra alimentar é justa ou boa? É considerada saudável? 9. Por que devo respeitar a regra? 10. O que ocorre se não seguirmos a regra? 11. Devemos ser recompensados por seguir regras? 12. Deve haver punição para quem não segue as regras? 13. Qual a fundamentação/explicação para seguirmos a regra?
Emoções e sensorialidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se sente em relação à regra alimentar? 2. Como se sente ao descumprir a regra alimentar? 3. Quais caracteres sensoriais considera relevantes em suas escolhas alimentares? 4. Como ordena os critérios sensoriais no momento de suas escolhas?
Estado nutricional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há algum indicativo de diferença entre crianças e adolescentes na adesão às regras de acordo com o estado nutricional dessas?

Ainda, depreendemos que o tempo seria exíguo para uma análise mais aprofundada da relação entre emoções e regras alimentares e entre sensorialidade e decisão moral, por isso, os questionamentos sobre esses assuntos foram introduzidos a título de levantamento de dados para futuras produções.

Para apresentar o tipo de pesquisa elencado, discutiremos sobre essa quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e às estratégias. Empregamos neste estudo uma abordagem qualitativa, agregando dados quantitativos a título de complementação das explicações. Como se objetivou compreender o juízo moral em relação às regras alimentares, a fim de analisar a orientação da consciência moral, a partir da perspectiva dos próprios indivíduos, fez-se necessária uma abordagem qualitativa que amplificasse o potencial de resposta do sujeito e que permitisse avaliar como esse desenvolve e formula sua maneira de pensar a regra e como se relaciona com essa.

Uma abordagem quantitativa, por conseguinte, ao primar pela objetividade, possivelmente complicaria o acesso ao dado subjetivo ou de explicação lógica. A objetividade limita a viabilidade de respostas amplas (carregadas de sentido) e o diálogo entre pesquisador e participante, acarretando, por vezes, na perda de informações importantes, no conhecimento aparente do entendimento real do participante sobre o tema ou na impossibilidade de clarificação das respostas dúbias.

A preocupação, em termos de possíveis prejuízos ao empregar métodos apenas objetivos nesta pesquisa, residiu também no fato de não haverem estudos realizados anteriormente, no que concerne à alimentação, que nos permitissem construir a partir desses um instrumento adequado para captar os dados de interesse.

Em contrapartida, Flick (2006) afirma que a pesquisa qualitativa permite a combinação de diferentes métodos, não se restringindo a uma teoria ou abordagem metodológica única. Essa viabilidade convinha a este estudo que demandou de métodos diversos para conseguir acessar os dados subjetivos que desejava, o que proporcionou uma maior aproximação com a realidade no tocante a visão do indivíduo pesquisado sobre as regras alimentares. Gray (2012, p. 36) refere que essa conjugação de diferentes métodos, possibilitando a triangulação metodológica, permite “equilibrar as potenciais fraquezas em cada um dos métodos de coleta de dados”.

Quanto à natureza deste estudo, cabe sublinhar que não intencionamos apresentar, por meio de nossos achados, uma maneira de resolver problemas específicos e imediatos da prática nutricional, o que caberia a uma pesquisa puramente aplicada, mas sim, por meio de uma pesquisa básica, “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), os quais permitirão a fundamentação do tema para comparativo com outros estudos ou o seguimento da pesquisa com adultos e idosos posteriormente. Isso não implica de forma alguma que a pesquisa inicialmente de natureza básica não possa ser posteriormente aplicada a situações da prática profissional ou na interpretação de casos específicos.

Considerando-se que o problema que pretendemos responder é uma pergunta cujo advérbio interrogativo é “como”, faz-se pertinente ponderar sua adequação à estratégia ou delineamento de pesquisa denominada “estudo de caso”. Embasamos a decisão de aplicação de um estudo de caso no preenchimento de algumas condições destacadas por Robert Yin (2005): questão de pesquisa do tipo “como/por que”; não exigência de controle sobre eventos comportamentais, haja visto que neste estudo o contexto da vida real é relevante como um fenômeno de pesquisa; focalização em acontecimentos contemporâneos. Em termos de definição, entendemos que

o estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Executamos um estudo de “casos múltiplos incorporados” (YIN, 2005, p. 61), sendo cada participante um caso único de desenvolvimento do juízo moral observado num conjunto

quanto a lógica da replicação, por meio da qual resultados semelhantes percebidos entre os casos são compreendidos como uma replicação.

Cada estudo de caso em particular consiste em um estudo de caso “completo”, no qual se procuram evidências convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso; acredita-se assim, que as conclusões de cada caso sejam as informações que necessitam de replicação por outros casos individuais (YIN, 2005, p. 71).

A determinação do delineamento de pesquisa não foi escolha aleatória, pautou-se no que pretendíamos acessar com este estudo: o indivíduo da contemporaneidade como sujeito psicológico e, principalmente, epistemológico²⁰, não desvinculado do seu contexto natural, livre para proferir qual seu entendimento sobre as regras alimentares com as quais convive. O contexto social, portanto, estará diluído no sujeito psicológico que traremos nos resultados. Usaremos a enunciação de sujeitos psicológicos para abordarmos o sujeito epistemológico, bem como o fez Jean Piaget (1994). O viés do trabalho não é, destarte, psicológico, mas epistemológico em sua essência.

Para entender como se desenvolve o juízo moral, focando-se na orientação da consciência em relação às regras alimentares, foi preciso nos aproximarmos do indivíduo, o questionarmos e, posteriormente, o analisarmos sob perspectivas teóricas já existentes. Salientamos, que não havia interesse em controlar o contexto em que estavam inseridos os casos em análise ou em proceder a qualquer tipo de intervenção, tampouco nos propusemos a dar conta de todos os fatores relacionados com a moral. Assim como declara Gil (2007), buscamos nesta pesquisa apenas revelar o objeto tal qual se apresenta.

No que diz respeito ao objetivo ou propósito de pesquisa, esse é em sua maior parte exploratório, visto que investigamos e questionamos como se desenvolve e se organiza a moral da criança e do adolescente quando o assunto são as regras para escolhas alimentares. Gray (2012) indica o estudo exploratório quando ainda se carece de dados para compreensão do fenômeno, podendo esse auxiliar na decisão de efetuar ou não pesquisas futuras sobre o tema.

No caso deste estudo, a mera descrição da observação não permitiria o entendimento do fenômeno, visto que esse não se mostra naturalmente e é necessário instigar o participante a relatar sobre suas percepções, valores e regras. Ainda, seria inviável a imersão em campo para observação e, quizá, possibilidade de visualizar a ocorrência de um fato relacionado com o objeto deste estudo. Acreditamos que, posteriormente, uma análise explicativa do fenômeno,

²⁰ O sujeito psicológico está centrado sobre o eu consciente, o sujeito epistêmico é a “parte comum a todos os sujeitos de mesmo nível de desenvolvimento...” E.E.G. XIV 329. (BATTRO, 1978, p. 227)

buscando esclarecer “como” ocorre o processo de desenvolvimento, poderá ser efetuada com base em estudos existentes sobre a moral.

No que diz respeito aos questionamentos sobre se há força suficiente para que seja possibilitado aos dados qualitativos afirmar que os resultados são generalizáveis, resta claro que vieses existem em diferentes estratégias de pesquisa e que mesmo a experimentação isolada é insuficiente para, muitas vezes, concluir um fato. Sendo assim, a credibilidade do estudo é dada pelo conjunto de experimentos ou estudos de casos que por meio da replicação encontram resultados semelhantes.

Em adição ao disposto, a generalização de que tratamos não é de forma alguma voltada a casos particulares ou ao universo, mas ao que Yin (2005, p. 30) denomina de “generalização analítica”:

[...] o estudo de caso, como experimento, não representa uma ‘amostragem’, e, ao fazer isso, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

Portanto, propusemos com este estudo uma generalização analítica, que permitisse a replicação e a verificação dos resultados por pesquisas futuras. As generalizações elaboradas a partir de estudos de caso, como relata Stake (2010), se aperfeiçoarão a cada nova pesquisa, sem, no entanto, representarem necessariamente novas generalizações, sendo apenas modificações das generalizações anteriores.

Compete elucidar que, conforme Piaget (1973b, p. 52), é sempre complexo proceder a delimitação do que são “fatores próprios ao desenvolvimento espontâneo e interno do indivíduo e dos fatores coletivos ou culturais específicos da sociedade ambiente considerada”, por isso, não houve pretensão de delimitação desses possíveis fatores: biológicos; de equilíbrio; sociais; de transmissão cultural ou educativa. Ressalta-se, ainda, que não objetivamos uma análise sociológica ou antropológica aprofundada dos fatos, mas psicogenética em sua essência, tomando por base de análise a teoria Piagetiana sobre o juízo moral.

4.1.1 Proposições em estudo

Com base nas pesquisas e leituras sobre a moral e as regras alimentares, foi possível chegar a algumas proposições, a seguir pontuadas, as quais serão discutidas nas considerações finais a partir dos achados deste estudo com a finalidade de verificar sua validade.

- 1) Acreditamos que o quantitativo de critérios e regras alimentares aumenta com o desenvolvimento cognitivo que permite aos indivíduos organizar e coordenar um número maior de variáveis, incluindo fatores perceptivos.
- 2) Pensamos que as *Leis da Alimentação* de Pedro Escudero podem ser identificadas como regras para escolhas alimentares pelos indivíduos, mesmo não havendo contato direto com essa teoria. Isso seria viável devido às relações lógicas que o próprio indivíduo é capaz de estabelecer, como noção de quantidade, diferenciação de qualidade dos alimentos, organização de elementos e sua proporção (harmonia) e visualização de que se as pessoas são diferentes corporalmente, portanto, sua alimentação necessita adequar-se a isso.
- 3) Haja vista a forte influência do social na construção de regras alimentares, conforme destacam as pesquisas, é possível que encontremos uma moral heteronômica em grande parte dos indivíduos e que os questionamentos morais mais racionais iniciem na adolescência, tal qual percebemos na descrição de Piaget sobre as relações de cooperação.
- 4) É provável que haja diferença entre gêneros no que diz respeito ao sentimento de obrigação (dever) no cumprimento das regras, sendo mais forte no grupo das meninas, visto que o nível de cobrança estética e a busca pelo cuidado com a saúde é maior neste público.
- 5) Conjecturamos que os julgamentos morais dos indivíduos tenham relação com seu nível de pensamento e de consciência da regra alimentar. Presumimos que boa parte dos sujeitos não alcance um nível de autonomia, no que tange as escolhas alimentares, por insuficiência de processos de tomada de consciência da regra, de questionamentos e por haver muitas sugestões tanto midiáticas quanto de grupos sociais para seleção de determinados alimentos.
- 6) Ponderamos que indivíduos com excesso de peso e/ou obesidade tenham mais dificuldades no estabelecimento de regras alimentares e no reconhecimento dessas e que se sintam mais afetados sentimentalmente pelas normas morais.
- 7) Compreendemos que as regras provêm de leis ou normas previamente elaboradas no âmbito da interação social ou com outros objetos: guias alimentares, leis advindas da ciência da nutrição, informações de profissionais da saúde, da educação e dos familiares.

4.1.2 Critérios para seleção dos participantes para pesquisa

Estipulamos que os participantes seriam alunos em fase escolar, que já convivem com adultos, estando, portanto, acostumados a serem questionados por esses. O fator idade se revelou auxiliar para que fosse possível uma análise evolutiva do juízo moral por crianças e adolescentes. Por ser uma pesquisa que se propõe a entender o desenvolvimento moral no âmbito das regras alimentares e os progressos na orientação da consciência, não coube partir do estudo com adultos, uma vez que não haviam pesquisas suficientes com infantes sobre o tema de forma a viabilizar conclusões adequadas e que permitissem conceber um panorama evolutivo.

Para organização dos indivíduos participantes do estudo e para cobrir diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo (Quadro 10) e do juízo moral (Quadro 11), utilizamo-nos de faixas etárias médias, encontradas nos estudos Piagetianos. Os períodos de desenvolvimento cognitivo considerados foram os posteriores ao aparecimento da linguagem, visto que seriam efetuadas entrevistas com os participantes, não sendo, assim, possível acessar indivíduos no período sensório-motor.

Quadro 10 - Períodos de desenvolvimento cognitivo

Períodos	Idade média inicial	Idade média final
Pré-operatório	Entre 1 ano e ½ e 2 anos	Entre 6 e 7 anos
Operatório concreto	Entre 7 e 8 anos	Entre 11 e 12 anos
Operatório formal	Entre 11 e 12 anos	Entre 14 e 15 anos

Fonte: adaptado de Piaget (1993).

Quadro 11 - Estágios do juízo moral

Prática da Regra	Consciência da Regra	Idade média
Motor ou individual	Anomia	< 2 anos
Egocêntrica	Heteronomia	2 a 5 anos
Cooperação	Transição entre heteronomia e autonomia	7 a 8 anos
Codificação da regra	Autonomia	11 a 12 anos

Fonte: adaptado de Piaget (1994).

No estudo de Scarparo (2012), percebemos haver uma flutuação maior de idade quando a consciência da regra versa sobre alimentação. A pesquisa foi desenvolvida com indivíduos na faixa dos 7 aos 19 anos para ambos os sexos, não tendo sido estipulada idade média para os níveis de consciência da regra.

Pautados nessas considerações, entendemos que os participantes deveriam se enquadrar na faixa etária dos 6 aos 16 anos, estando entre o 1º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, permitindo, assim, a consideração de diferentes estágios de desenvolvimento

tanto cognitivos quanto de juízo moral, os quais contribuem para construção deste estudo evolutivo.

Ressaltamos que de forma alguma pretendíamos proceder a uma categorização por idade, porque a evolução cognitiva e moral não possui relação direta com as faixas etárias. Assim, apenas buscamos ter um mínimo de crianças e adolescentes com desenvolvimentos cognitivos diferentes ao levarmos em conta as idades médias destacadas por Piaget para seleção dos participantes.

Em relação à alternância e aos saltos de idade que se configuram, Delval (2002) refere que essa possibilidade se apresenta quando há estudos anteriores sobre o tema, como os de Jean Piaget, que permitem selecionar pontualmente idades de interesse. Ainda, os intervalos são pequenos, não representando desvantagens no momento de análise dos resultados.

Antes de indicarmos a quantidade de participantes do estudo, acreditamos ser válido destacar nossa concordância com o disposto por Deslauriers (1991, p. 58) quanto ao objetivo em relação ao grupo estudado: “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”.

Para evitar um critério amplo para estipulação do quantitativo de casos, apontamos um mínimo de 4 (quatro) indivíduos por grupo etário, podendo haver mais participantes, caso existissem interessados, e também inclusão de sujeitos fora da faixa etária indicada, haja vista que essas foram estabelecidos para mera organização dos participantes junto as escolas. Os grupos etários são os que seguem: 6 anos; 7 a 8 anos; 11 a 12 anos; 15 a 16 anos.

Posto isto, o número total de crianças e adolescentes neste estudo deveria ser de no mínimo 16 (dezesesseis). Delval (2002) indica como adequado em torno de 10 (dez) participantes para pesquisas que se valem do método clínico, similarmente ao nosso caso, por isso, tendo sido adotado o mesmo entendimento.

Por mais que não se vislumbrasse inicialmente a comparação entre sexos nesta pesquisa, com o objetivo de controlar a possível influência dessa variável, decidimos por dividir o total de participantes em 50% de meninos e 50% de meninas no momento da seleção. A pertinência desta tentativa de equilíbrio entre os sexos se configurou por existirem pesquisas que indicavam que o público feminino confere maior atenção às questões de imagem corporal²¹, aos cuidados com a saúde²² e à leitura de informações sobre nutrição²³ do que o masculino.

²¹ GONÇALVES & MARTINEZ, 2014; CATUNDA & JANUÁRIO, 2011

²² SOUSA *et al.*, 2015; COUTO *et al.*, 2010

²³ MARINS, 2004; CAVADA *et al.*, 2012

4.1.3 Aspectos éticos

Esta pesquisa possui a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o parecer nº 2.741.939. Em respeito às normas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016 (BRASIL, 2016), que versa sobre ética em pesquisa na área das ciências humanas e sociais²⁴, preparamos este subitem para tratar dos aspectos éticos do estudo. Ainda que nem todos os dados da resolução sejam aqui abordados, declaramos nossa ciência e concordância com esses. Visamos também corresponder ao disposto no Código de Ética do Nutricionista²⁵ (BRASIL, 2004) quanto aos princípios fundamentais, bem como ao que é ponderado sobre pesquisas e trabalhos científicos.

Por ética em pesquisa, concebemos os princípios morais norteadores do estudo. Gray (2012, p. 60) ressalta que “significa realizar pesquisa de maneira que vá além de simplesmente adotar a metodologia mais apropriada e realizá-la de forma responsável e moralmente defensável”. O autor ainda coloca que em geral existem quatro princípios éticos fundamentais: não causar danos aos participantes do estudo; garantir que esses prestem o devido assentimento/consentimento em participar; ter respeito a privacidade desses; não enganar os participantes quanto aos propósitos do estudo.

É extremamente importante nos atermos a garantia dos direitos dos participantes e ainda prevermos possíveis danos que advenham da realização do estudo, tomando cuidados para evitá-los. Crianças e adolescentes são indivíduos ainda em formação, por isso, podem ser considerados mais vulneráveis aos tipos de questionamentos e atividades efetuadas. Conforme destaca Delval (2002, p. 111), essas “muitas vezes não são capazes de avaliar por si mesmas as consequências e os efeitos da situação em que se encontram”.

Justificamos a busca por este público, como indica o art. 12, da Resolução do CNS nº 510/2016, no subitem 4.1.2 deste estudo. Não reconhecemos danos materiais ou imateriais relevantes que advenham da aplicação desta pesquisa. Em síntese, destacamos como possíveis riscos: desconforto dos participantes em responder determinadas perguntas; sentimento de cansaço com os questionamentos.

Não haviam custos advindos da participação no estudo. As crianças e os adolescentes não foram deslocadas para outro espaço que não fosse o da escola, nem saíram da sala de aula ou espaço da coleta desacompanhadas. Quanto à escola, o local cedido para coleta não estava

²⁴ Correspondente à área de Educação em que está alocada a mestranda.

²⁵ Devido a área de formação em Nutrição da mestranda.

em utilização. Em adendo, zelamos pelo patrimônio da instituição, não empregando materiais ou métodos que pudessem representar risco a estrutura do local.

Em respeito ao sigilo dos nomes dos participantes da pesquisa, antes de iniciadas as tarefas, pedimos para a criança/adolescente que retirasse o nome de um alimento ou bebida de em um saquinho de tecido para ser seu codinome. Quanto aos nomes das escolas, esses não foram revelados e somente mencionamos os municípios onde estavam alocadas.

Com o propósito de prevenirmos os possíveis danos relatados, montamos perguntas que instigavam a análise da ação de terceiros e que procuravam mais solicitar que a criança/adolescente avaliasse suas próprias condutas em relação às regras alimentares, sem que julgássemos suas decisões. Ainda, nos preocupamos em tornar as atividades da coleta de dados interativas para propiciar um ambiente mais confortável.

As coletas de dados transcorreram em horário acordado com a escola e os pais, procurando não comprometer os estudos e atividades dos participantes da pesquisa. O consentimento das escolas foi solicitado mediante documento formal, após reunião presencial, tendo as instituições que aceitaram realizarmos a coleta de dados no local emitido declaração de concordância.

Vislumbramos como benefícios aos participantes: a discussão sobre um tema que é parte do cotidiano; a possibilidade reflexão sobre atitudes e julgamentos frente ao ato de comer. A conversa poderia ainda cooperar com estudos futuros, concorrer para análise das práticas profissionais, favorecer a autonomia alimentar e a educação nutricional da comunidade, colaborar com atividades e projetos sobre alimentação na escola e nos grupos onde procedemos as coletas.

Deixamos os seguintes documentos com todos os indivíduos que se mostraram interessados em participar: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B); formulário para preenchimento de dados adicionais da criança ou adolescente (Apêndice C). Os responsáveis pelos participantes procederam a leitura e assinatura do TCLE, no caso de menores de 12 anos, e todos os participantes tiveram acesso TALE para emitirem concordância ou não com sua participação. Reforçamos a escola e aos pais que não fornecessem prêmios de qualquer espécie ou coagissem as crianças ou os adolescentes a participarem da pesquisa.

Após consentimento, foi enviado por e-mail ao participante e aos responsáveis legais uma cópia do TCLE ou TALE, assinado por ambas as partes (participante/responsáveis legais e pesquisadores). Uma cópia dos termos assinados também foi entregue nas escolas para arquivo. Aqueles que apresentarem interesse em saber os resultados da pesquisa deixaram um

e-mail para contato no próprio formulário anexo ao TCLE e TALE. Para escola, colocamo-nos à disposição para expormos pessoalmente os resultados caso solicitado, além de encaminharmos a dissertação via e-mail. Posteriormente ao término da pesquisa, os dados dessa, documentos de consentimento e identificação dos participantes serão arquivados por período de no mínimo 5 (cinco) anos.

4.1.4 Critérios de qualidade do estudo

É fundamental ao iniciar uma pesquisa ter claros os critérios que creditam qualidade e confiabilidade aos achados. Desta forma, a qualidade se postula já no problema de pesquisa, que, consoante o critério FINER (HULLEY et al., 2003), deve ser factível, interessante, inovador, ético e relevante. Acreditamos serem esses critérios alcançados nesta dissertação. Ainda, pautamo-nos nos questionamentos levantados por Günther (2006, pp. 206-207) para análise da qualidade da pesquisa qualitativa enquanto do desenvolvimento do projeto de pesquisa.

A atenção a esses questionamentos quando da formulação do estudo, permite alcançarmos uma *validade prévia* (OLLAIK; ZILLER, 2012, p. 238), verificando se a compreensão do problema que intencionamos “medir” ou avaliar está claro, se a pesquisa é de certa forma replicável e permite uma aproximação da realidade.

Reconhecemos que a validade interna deste estudo se dá pela *validade transacional* (CHO; TRENT, 2006), bem como pela transparência e expressão das condições éticas que propomos para desenvolvimento do estudo. Conforme Ollaik e Ziller (2012, p. 234), “as técnicas no âmbito da validade transacional são um meio para assegurar a maior aderência possível entre os dados coletados e interpretados e a realidade”, sendo viável o emprego de diferentes métodos e estratégias como a checagem por membros e a triangulação.

A checagem pelos membros seria uma maneira de ajustar mal-entendidos, contudo, era pouco aplicável nesta pesquisa que é efetuada com crianças e jovens, visto que careceria de uma análise das respostas conferidas mais aguçada e reflexiva. Em tempo, a reconstrução que advém desse processo ainda seria apenas uma aproximação dos fatos e não uma representação do real.

Ainda no âmbito da validação transacional, Cho e Trent (2006) apresentarão o método de triangulação como uma das formas de validação interna mais adequadas para um estudo evolutivo como é a nossa proposta. Consoante Flick (2009), a triangulação é a análise de um tema por pelo menos dois pontos ou perspectivas diferentes. Podemos afirmar que há uma

triangulação no que tange as perspectivas neste estudo, haja vista que a moral no âmbito das regras alimentares foi avaliada sob três óticas diferentes: afetiva (valores, emoções, sentimentos, vontade), perceptiva (sensorial e orgânica) e desenvolvimentista. Além disso, objetivamos a uma triangulação metodológica, o que supriria possíveis deficiências do método isolado – que possui pontos fortes e fracos. Denzin (apud FLICK, 2009, p. 66) esclarece que

[...] a triangulação de métodos envolve um processo complexo de comparar cada método com o outro de forma a maximizar a validade dos esforços de campo. A avaliação não pode ser derivada somente de princípios fornecidos em manuais de pesquisa; ela é um processo emergente, contingente em relação ao investigador, a seu contexto de pesquisa e sua perspectiva teórica (DENZIN, 1970, p. 311-312).

Propusemos neste estudo estratégias de investigação, ou seja, técnicas ou métodos diferentes para acessar um mesmo problema de pesquisa: 1) simulação prática da seleção de alimentos para compor uma refeição, a fim de observar a construção das regras e questionar a ação; 2) montagem de um prato com gravuras de alimentos, para entender como se processam essas mesmas escolhas quando se trata de outros indivíduos; 3) quadro imantado sobre percepção, em busca de compreender critérios de seleção de alimentos; 4) entrevista semi-estruturada e contação de histórias, visando analisar a construção e explicação das regras alimentares e a orientação da consciência moral. Quanto à validação externa, argumentamos no subitem 4.1 deste projeto quanto a generalização analítica dos achados, por isso, não nos deteremos novamente no mesmo tópico.

4.2 Coleta de dados

Como método de coleta de dados preponderante, optamos por uma aproximação com o *método clínico* (DELVAL, 2002), devidamente descrito e bem estabelecido, no que tange a sua forma de aplicação e estrutura. Consoante o autor,

a essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária (2002, p. 53).

Esse método foi empregado por Jean Piaget, que o ajustou de acordo com os problemas detectados a cada aplicação, por isso, tendo passado por diferentes etapas até seu melhor enquadramento ao objeto de pesquisa. Buscamos, assim como Piaget, características comuns aos indivíduos e não particularidades, o que torna esse método de nosso interesse, ainda que bastante complexo para uma primeira aplicação.

Esse método também nos possibilita instigar a criança e o adolescente a falarem o que pensam, sentem, percebem e como agem frente às regras alimentares. Como já tratamos anteriormente, essa opinião nem sempre é exposta com facilidade. Pretendemos, dessa forma, acessar mediante entrevistas semi-estruturadas, com perguntas abertas, o pensamento dos infantes.

Entrevistas semi-estruturadas se pautam em perguntas-base, comuns a todos os participantes de forma a permitir comparações posteriores entre esses, e perguntas secundárias, as quais serão elaboradas de acordo com as respostas conferidas, procurando clarear as explicações dadas pelas crianças/adolescentes.

Cuidamos o tipo de resposta formulada, assim como explicita Piaget no livro *A Representação do Mundo na Criança*²⁶ (2005, p. 16), analisando se essa é “desencadeada”, “sugerida”, “espontânea”, “fabulada” ou “não-importa-o-que-ismo”. A característica das respostas foi pertinente por conferir credibilidade ao resultado, sendo as respostas espontâneas e desencadeadas as de nosso interesse. Assim que, as demais, quando percebidas foram descartadas para não prejudicar os resultados. Segundo Delval (2002, p. 135),

uma boa entrevista clínica é aquela na qual se consegue que o sujeito se expresse livremente e nos comunique os aspectos básicos de seu pensamento que estão relacionados com o tema de nosso estudo, isto é, que nos fale do que nos interessa, mas sem fazer que diga o que esperamos.

Para acessar a forma de pensar básica dos indivíduos, explorarmos a partir de perguntas abertas, valendo-nos de uma entrevista semi-estruturada, o tema em questão. Assinalamos de maneira objetiva que as variáveis qualitativas apreciadas neste estudo são gênero e estado nutricional, e as quantitativas são idade, peso e altura. Essas serão questionadas no formulário do Apêndice C. Contudo, vale ressaltar que não se desconsiderou a existência de outras que possivelmente influenciavam o julgamento das regras alimentares, como fatores culturais, orientação religiosa, classe social e raça.

4.2.1 Espaço e duração da coleta de dados

O ambiente escolar foi selecionado para aplicação deste estudo por permitir acesso facilitado aos indivíduos de interesse. As coletas de dados ocorreram em duas instituições de ensino privado – Canoas e Porto Alegre/RS – e em duas escolas públicas – Canoas/RS. No primeiro contato com as escolas, essas se mostraram bastante receptivas e informaram que

²⁶ Publicação original em 1947.

estariam abertas a estudos com essa característica e que os resultados da pesquisa seriam relevantes para estipular atividades futuras sobre alimentação nas instituições. Quando o projeto de qualificação foi aprovado, encaminhamos o mesmo para as escolas e validamos com essas o cronograma de realização das coletas.

Durante a coleta de dados, somente o pesquisador e o auxiliar permaneceram na sala com o pesquisado para evitar constrangimentos no momento de responder as perguntas ou mesmo a tentação daquele que assiste em responder pelo participante. Para permitir que se captasse de maneira adequada a conversa, por meio de um gravador de voz, as escolas nos ofereceram, conforme solicitado, um espaço apropriado para tal finalidade, segundo os critérios: mínimo 1 (uma) mesa e 2 (duas) cadeiras; poucas janelas ou que essas estivessem cobertas por cortinas para evitar distrações; ser um local resguardado do barulho da rua.

É relevante transmitir que o momento da coleta de dados não coincidiu com o período de intervalo ou de entrega de trabalhos e provas. Foram estipuladas datas e horários para execução da entrevista e demais métodos, segundo disponibilidade da escola e concordância dos pais. A coleta de dados transcorreu no período de 1 mês durante o primeiro semestre do ano de 2018. A duração da coleta de dados foi de cerca de 1 (uma) hora por participante.

4.2.2 Estratégias de investigação

Para testar as estratégias de investigação estabelecidas no projeto, aplicamos previamente os instrumentos de coleta de dados com um adolescente, a fim de que esse pudesse também emitir um parecer sobre as dificuldades encontradas e sobre a duração da coleta. A partir desse piloto, ajustamos os instrumentos em termos de palavras empregadas e número de questões e decidimos por intercalar as tarefas *Adequações lógicas* e *Crerios em pauta* entre os participantes para evitarmos cansá-los. Haja vista que, mesmo sendo um piloto, os achados ainda mantinham qualidade para análise posterior, mantivemos esse participante na avaliação dos resultados. Da mesma maneira que os demais participantes, coletamos a autorização desse e de seu responsável legal.

Em relação à entrevista semi-estruturada, essa perpassou todas as tarefas, sendo identificada nos instrumentos de coleta como “perguntas-base”. Foram destinados momentos exclusivos para questionamentos e outros que propiciassem também atividades de interação. Atividades lúdicas foram preconizadas para que a criança/adolescente se sentisse mais à vontade, não ficasse entediada e se aproximasse mais da sua realidade.

Dentre os tópicos presentes no Quadro 9 desta dissertação, somente a interrogação que se refere ao estado nutricional não foi alvo da coleta de dados realizada diretamente com a criança/adolescente, visto que as informações de peso e altura foram questionadas aos familiares por meio do Apêndice C. A fim de esclarecer as estratégias de investigação e tarefas selecionadas, construímos a Quadro 12.

Quadro 12 - Tarefas e Estratégias de Investigação

Tarefas	Estratégia de investigação	Objetivo da tarefa	Instrumento de Coleta
1 Hora de empregar	Simulação da refeição almoço	Averiguar se o participante naturalmente elabora um prato saudável e de acordo com as Leis da Alimentação	Apêndice D
2 Hora do lanche	Simulação do lanche da tarde	Averiguar se o participante naturalmente elabora um lanche saudável e de acordo com as Leis da Alimentação	
3 Adequações lógicas	Montagem de dois pratos com gravuras de alimentos	Verificar se o participante procura adaptar de forma lógica os alimentos aos perfis diferentes de crianças e se persegue a concepção de saudável	Apêndice E
4 Critérios em pauta	Quadro de critérios para escolhas alimentares	Conferir os critérios que os participantes observam nas suas escolhas alimentares e se os hierarquizam	Apêndice F
5 Momento de pensar	Entrevista semi-estruturada e contação de histórias	Investigar como o participante se orienta e se relaciona com regras alimentares	Apêndice G

Nos Apêndices D, E, F e G, disponibilizamos os instrumentos de coleta de dados de cada estratégia de investigação, constando nesses os materiais empregados, a duração das atividades e as questões formuladas. Desde o começo das atividades, gravamos a voz das crianças/adolescentes e tiramos foto do resultado das tarefas 1, 2, 3 e 4.

Optamos por iniciar pela tarefa *Hora de empregar*, por ser mais lúdica e viabilizar descontração e vinculação com a criança/adolescente, que assim se sentia mais à vontade para relatar seus pensamentos e comportamentos. A tarefa *Momento de pensar* foi a última a ser realizada por ser mais longa e exigir mais reflexão. Devido ao tempo exíguo para execução de todas as tarefas e, levando em conta a não possibilidade de afastar os participantes durante longos períodos de sala de aula, intercalamos entre as escolas as tarefas *Adequações lógicas* e *Critérios em pauta*.

Antes de iniciar a tarefa 1, conferimos se a criança/adolescente e sua família haviam assinado devidamente o TCLE e TALE, bem como o formulário com informações complementares anexado a esse. Nos apresentamos – pesquisador e auxiliar – à criança e ao

adolescente e pedimos que essa também falasse um pouco de si, objetivando tornar a conversa mais informal sem, no entanto, nos delongarmos muito.

Em seguida, informamos a criança/adolescente que iríamos realizar diferentes atividades relacionadas à alimentação, não devendo essa se preocupar com respostas certas, já que não se trata de um teste de conhecimento e que apenas temos curiosidade em conhecer sua opinião. Em sequência, sorteamos um “nome fantasia” para essa e o escrevemos no formulário (Apêndice C).

Para anotação dos gestos ou expressões faciais percebidas na entrevista como relevantes para análise, contamos com o auxílio voluntário de uma acadêmica da área da educação. Os registros foram feitos em uma folha pautada, contendo um cabeçalho para inclusão do nome fantasia do participante e da data da entrevista (Apêndice H).

Para as tarefas 1 e 2, utilizamos alguns alimentos de brinquedo (Figuras 1, 2 e 3) para permitir que o participante servisse seu prato como se fosse o horário do almoço e depois selecionasse seu lanche da tarde. Devido ao tamanho dos alimentos modelo, ressaltamos que as batatas cozidas aparentam ser menores que as porções dessas referidas pelos participantes. Os alimentos foram selecionados para disponibilização considerando-se que

- a) “arroz e feijão correspondem a quase um quarto da alimentação” (BRASIL, 2014, p. 54);
- b) “carnes de gado ou de porco (carnes vermelhas), carne de frango, leite, raízes e tubérculos (em especial, mandioca e batata), frutas, peixes, legumes e verduras e ovos” também são parte da alimentação dos brasileiros (BRASIL, 2014, p. 54);
- c) “entre os alimentos processados ou ultraprocessados, os que fornecem mais calorias são pães e sanduíches, bolos industriais, biscoitos doces e guloseimas em geral, refrigerantes, ‘salgadinhos de pacote’, bebidas lácteas, salsichas e outros embutidos e queijos” (BRASIL, 2014, p. 54);
- d) a condição financeira das família limita ou facilita o acesso a alguns alimentos, tendo-se incluído alimentos com variabilidade de preços – por exemplo, sucos em pó, mais em conta, e sucos naturais, mais caros;
- e) as frutas e as hortaliças são as mais comumente encontradas nos supermercados e feiras da região sul do Brasil.

palavras elegidas. Na Figura 5, expomos as dezoito palavras que disponibilizamos para os participantes, permitindo inclusive que acrescentassem outras que achassem necessário.

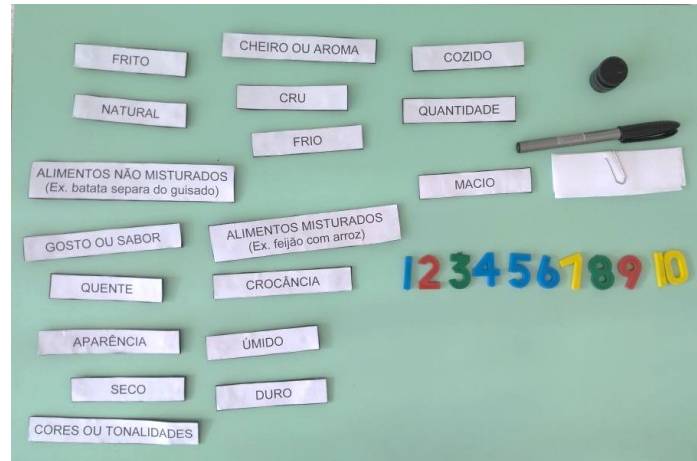


Figura 5. Critérios sensoriais para escolhas alimentares

4.2.3 Organização dos participantes por escola

Para adequada distribuição dos participantes, conforme critérios de seleção no subitem 4.1.2 desta dissertação, estruturamos o Quadro 13.

Quadro 13 - Organização dos participantes por escola

(continua)

Escola	Ensino	Perfil dos Participantes	Total de Participantes
A	Público	Sexo: Masculino Faixas etárias: 1 participante de 6 anos 1 participante entre 7-8 2 participantes entre 11-12 anos	4
B	Público	Sexo: Feminino Faixas etárias: 1 participante de 6 anos 1 participante entre 7-8 1 participante entre 11-12 anos 1 participante entre 15-16 anos	4
C	Privado	Sexo: Masculino Faixas etárias: 1 participante de 6 anos 2 participantes entre 7-8 1 participante entre 11-12 anos 2 participantes entre 15-16 anos	6

Quadro 13 - Organização dos participantes por escola

Escola	Ensino	Perfil dos Participantes	Total de Participantes
D	Privado	Sexo: Feminino Faixas etárias: 1 participante de 6 anos 1 participante entre 7-8 1 participante entre 11-12 anos 1 participante entre 15-16 anos	4

(conclusão)

Como necessitávamos intercalar as tarefas *Adequações lógicas* e *Critérios em pauta*, conforme subitem 4.2.2 desta dissertação, constituímos o Quadro 14 de forma que houvesse sempre um menino e uma menina de cada faixa etária executando a tarefa. Dessa maneira, realizariam a tarefa *Adequações lógicas* pelo menos 5 meninos e 4 meninas, e a tarefa *Critérios em pauta* contaria com 5 meninos e 4 meninas.

Quadro 14 - Distribuição das tarefas a serem intercaladas entre os participantes

Escola	Tarefas	Total de Participantes
A	T3 – 1 P de 6 anos, 1 P de 7-8 anos, 1 P de 11-12 anos T4 – 1 P entre 11-12 anos	T3 – 3 P T4 – 1 P
B	T4 – Todos os participantes	T4 – 4 P
C	T3 – 1 P de 7-8 anos, 1 P 15-16 anos T4 – 1 P 6 anos, 1 P de 7-8 anos, 1 P 11-12 anos, 1 P 15-16 anos	T3 – 2 P T4 – 4 P
D	T3 – Todos os participantes	T3 – 4 P

Legenda: P = Participante; T3 = Tarefa 3; T4 = Tarefa 4

4.2.4 Características dos participantes do estudo

Inicialmente, apresentaremos o perfil geral dos participantes deste estudo (Tabela 1). Para indicação do estado nutricional desses, consultamos a Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SIVAN (BRASIL, 2011). Dos 19 (dezenove) participantes, 6 (seis) estão acima do peso e 5 (cinco) desses são meninos.

Ainda, na Tabela 2, indicamos o julgamento dos participantes sobre si mesmos em relação a acreditarem ou não que são pessoas saudáveis. Em seguida, apresentamos as características por participante (Tabela 3), a fim de que o leitor possa efetuar comparativos, caso seja de seu interesse.

Tabela 1 – Características Gerais dos Participantes

Características gerais	N = 19
Sexo, n (%)	
Masculino	11 (57,89)
Feminino	8 (42,10)
Faixa Etária, n (%)	
6 anos	3 (15,79)
Entre 7 e 9 anos	6 (31,58)
Entre 10 e 12 anos	5 (26,31)
Entre 15 e 16 anos	5 (26,31)
Característica de Escola, n (%)	
Pública	9 (47,37)
Particular	10 (52,63)
Grau de Escolaridade, n (%) *	
1° e 2° ano EF	5 (26,31)
3° ano EF	5 (26,31)
5° e 6° anos EF	2 (10,52)
7°, 8° e 9° anos EF	4 (21,05)
1° ano EM	3 (15,79)
Estado nutricional, n (%)	
Eutrofia	13 (68,42)
Sobrepeso	4 (21,05)
Obesidade	1 (5,26)
Obesidade grave	1 (5,26)
Guia Alimentar para População Brasileira, n (%)	
Não conhece	17 (89,47)
Não respondeu	2 (10,52)
Com que reside	
Com adultos e outras crianças/adolescentes	9 (47,36)
Com adultos somente	10 (52,63)

Legenda: EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio

Tabela 2 – Julgamento sobre ser saudável

Respostas	N = 16*
Se considera saudável, n (%)	
Parcialmente	10 (62,5)
Não	2 (12,5)
Sim	2 (12,5)
Não sabe	2 (12,5)

* Três participantes não foram questionados sobre o fato.

Tabela 3 – Características específicas por participante

Nome fantasia	Escola	Ano	Idade	Estado Nutricional	Sexo	Se acha saudável?	Com quem reside?
Abacaxi	Pública	1 EF	6	Obesidade	F	NQ	Pai, mãe, irmãos
Laranja	Pública	1 EF	6	Eutrofia	M	NQ	Pai, mãe
Água	Particular	1 EF	6	Sobrepeso	M	Não sabe	Pai, mãe, irmão
Chimarrão	Particular	2 EF	7,9	Eutrofia	F	Não sabe	Pai, mãe, irmão
Bergamota	Pública	3 EF	8	Sobrepeso	M	Parcialmente	Pai, mãe, irmã
Aveia	Pública	3 EF	8	Eutrofia	F	Parcialmente	Pai, mãe, irmã
Batata	Particular	3 EF	8	Eutrofia	F	Parcialmente	Pai, mãe e irmão
Cebola	Particular	3 EF	8	Sobrepeso	M	Não	Mãe e pai
Biscoito	Particular	3 EF	8	Obesidade grave	M	Parcialmente	Mãe
Bolo	Particular	6 EF	10	Eutrofia	M	Parcialmente	Mãe e avó
Manteiga	Pública	2 EF	11	Sobrepeso	M	Não	Pai, mãe
Cenoura	Pública	8 EF	12	Eutrofia	F	Parcialmente	Pai, mãe
Manga	Particular	7 EF	12	Eutrofia	F	Parcialmente	Mãe
Pimenta	Pública	5 EF	12	Eutrofia	M	NQ	Pai, mãe, irmã
Sanduíche	Pública	9 EF	15	Eutrofia	M	Sim	Avós, bisavó, tio
Ovo	Pública	8 EF	15	Eutrofia	F	Parcialmente	Avó
Atum	Particular	1 EM	15	Eutrofia	F	Parcialmente	Mãe, pai, irmão
Peixe	Particular	1 EM	15	Eutrofia	M	Parcialmente	Mãe, avós
Suco	Particular	1 EM	15	Eutrofia	M	Sim	Mãe, pai, irmãos

Legenda: EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; M = Masculino; F = Feminino; NQ = Não questionado

Para auxiliar o leitor no reconhecimento dos participantes e comparação desses, se desejar, ao lado do nome fantasia de cada criança/adolescente incluímos entre parênteses a idade, o sexo (F = feminino; M = masculino) e o tipo de escola (Publ = pública; Part = particular) nesta ordem respectivamente.

4.2.5 Protocolo de transcrição

Por desejarmos proceder a comparações posteriores, se possível, entre as variáveis IMC, idade e gênero e as respostas comuns dos participantes, construímos uma planilha para organização das informações, na qual consta apenas o nome fantasia do participante.

Cada áudio de entrevista foi identificado em formato padrão como “nome fantasia_audio1”, bem como as fotos de atividades como “nome fantasia_foto1T1”, “nome fantasia_foto1T2”. A letra “T” no nome das fotos corresponde a “tarefa” na Tabela 13.

A fim organizarmos as entrevistas e atividades gravadas, formulamos um Protocolo de Transcrição da entrevista da seguinte maneira:

- a) Primeira coluna – apresentará as perguntas ou falas do entrevistador, transcritas em estilo de fonte itálico. Exemplo: *Como aprendeu isso?*
- b) Segunda coluna – exibirá as respostas do entrevistado, transcritas em estilo de fonte normal. Exemplo: Aprendi isso com minha mãe [...]
- c) Terceira coluna – remetem aos gestos e expressões que tenham sido anotados pelo auxiliar como relevantes em determinado momento da entrevista. Essas informações serão apresentadas em estilo de fonte negrito e itálico.
- d) Quinta coluna – fotos correspondentes as atividades realizadas em cada momento da entrevista;
- e) Sexta coluna – espaço para comentários e observações do pesquisador.

O cabeçalho do protocolo de transcrição foi composto dos seguintes dados: nome fantasia, data da entrevista, número do áudio gravado, número das fotos tiradas, idade, sexo, peso, altura, IMC, informações sobre com quem a criança/adolescente reside e grau de escolaridade.

4.3 Critérios em análise nas tarefas

Em sequência, relataremos particularidades na forma de análise dos resultados de cada tarefa, apresentando os critérios estabelecidos e sua origem quando couber.

4.3.1 Hora de emprar (T1²⁷) e Hora do Lanche (T2)

Para tornar viável a indicação de quando um prato ou lanche é considerado saudável, consultamos materiais de Nutrição e Alimentação elaborados pelo Ministério da Saúde no Brasil, trazendo as informações levantadas para este estudo para nortear as avaliações.

4.3.1.1 Concepção de prato saudável para almoço

Alguns modelos de pratos entendidos como saudáveis já foram criados e estão a seguir ilustrados para fins de analisarmos depois o que os participantes deste estudo produziram. Registramos ainda que não pretendemos julgar se essas padronizações são de fato a melhor

²⁷ Referência ao número da “tarefa” que consta na Tabela 13.

maneira ou única forma de construção de um prato saudável, trazemos essas apenas para comparação dos achados com o que a literatura considera “prato saudável”.

Iniciaremos pela estrutura de prato saudável estabelecida pela Escola de Saúde Pública de Harvard (Figura 6) (HARVARD UNIVERSITY, 2018). Verifica-se a divisão do prato em quatro partes, sendo uma parcela maior composta de vegetais, enquanto grãos integrais e proteínas saudáveis representam $\frac{1}{4}$ do prato. A água também aparece como essencial, além da indicação de que devemos nos manter ativos.

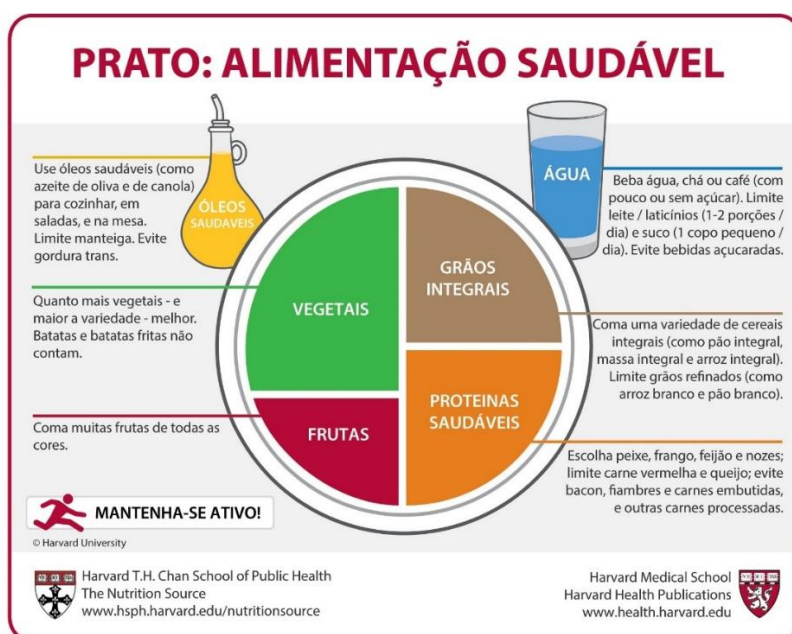


Figura 6. Indicação de Prato Saudável pela Universidade de Harvard

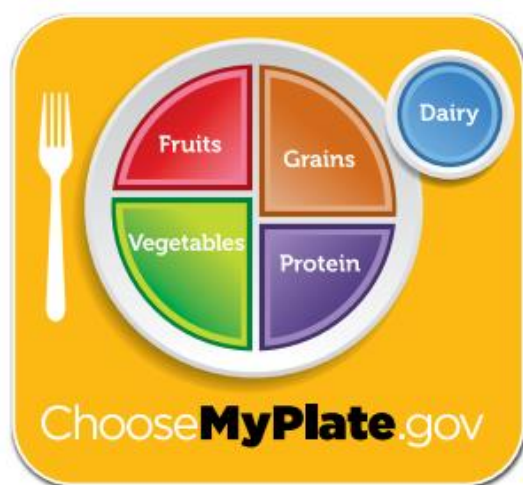


Figura 7. Indicação de Prato Saudável pela USDA



Figura 8. Exemplo de prato saudável pela USDA

O Departamento de Agricultura dos Estados Unidos – USDA – também confere um modelo de prato (Figuras 7 e 8) (USDA, 2018), contudo, considerando mais a realidade norte americana, bastando observar o estímulo ao consumo de laticínios com as refeições principais. Essa iniciativa foi denominada *My Plate* e disponibiliza em seu endereço eletrônico diferentes documentos para acesso tanto por criança/adolescente quanto por pais e cuidadores.

Aproximando-nos da realidade brasileira, temos os pratos-modelo do Guia Alimentar para População Brasileira (Figuras 9, 10, 11 e 12) (BRASIL, 2014, pp. 59-60). Porém, o objetivo do guia não é estabelecer frações de alimentos em um prato como nos casos dos pratos da USDA e Harvard University e sim mostrar pratos de oito brasileiros de diferentes estados que priorizam alimentos *in natura* ou minimamente processados (vide Glossário) em suas refeições.

Feijoada, arroz, vinagrete de cebola e tomate, farofa, couve refogada e laranja



Figura 9. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira

Alface, arroz, lentilha, pernil, batata, repolho e abacaxi



Figura 10. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira

Alface e tomate, arroz, feijão, berinjela e suco cupuaçú



Figura 11. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira

Arroz, feijão, angu, abóbora, quiabo e mamão



Figura 12. Exemplo de prato saudável pelo Guia Alimentar para População Brasileira

Ainda assim, é possível verificar certa distribuição padrão dos diferentes grupos de alimentos. O guia ressalta que as leguminosas estão frequentemente presentes no prato dos brasileiros, sendo representadas pelo feijão e a lentilha. Indicam ainda não ser tão comum no nosso país o consumo de verduras ou legumes, ainda que apresentem pratos no guia em que esses estejam presentes.

Quanto à proteína de origem animal, o Guia coloca que selecionou carnes magras, grelhadas ou assadas e que deu prioridade para aquelas que não eram carnes vermelhas a fim de mostrar como é possível substituí-las. Destacam ainda que há uma alternância entre frutas e doces caseiros como sobremesa dos brasileiros.

Em face do que foi demonstrado, verificamos que um prato saudável deve atender pelo menos de 4 a 5 variedade de **grupos alimentares**²⁸ (vide Glossário), sendo os prevalentes na refeição do almoço as leguminosas, os cereais, as carnes e ovos, as hortaliças e as frutas ou sucos naturais. Não há porção específica para cada grupo, apenas citação da presença fundamental desses e certa distribuição em determinadas partes do prato.

Ainda, claramente, como uma característica chave, um prato saudável não pode conter alimentos ou bebidas **ultraprocessados** (vide Glossário). Em adendo, temos ainda as Leis da Alimentação (vide subitem 2.1), ou melhor, os pilares que sustentam as indicações nutricionais que precisam ser atingidos: Harmonia, Adequação, Qualidade e Quantidade.

4.3.1.2 *Concepção de lanche saudável*

Diferentemente do que ocorre com a atividade de montagem de um prato saudável, neste caso não dispomos de modelos imagéticos de lanches considerados saudáveis. Porém, é possível localizar na literatura brasileira indicativos do que se entende por lanche saudável.

Buscamos, então, em documentos, reconhecidos pelo Ministério da Saúde no Brasil, essas orientações para composição de um lanche saudável, permitindo posteriormente avaliarmos as seleções dos participantes em relação a isso.

O atual Guia Alimentar para População Brasileira (BRASIL, 2014) elucida que, no caso de pequenas refeições, entendidas como as que intercalam as refeições principais (café da manhã, almoço e jantar), devemos “privilegiar alimentos *in natura* ou minimamente

²⁸ **Exemplos de grupos alimentares:** *Cereais, Raízes e Tubérculos* – arroz, polenta, massa, pão, cenoura, beterraba, inhame, batata Inglesa; *Hortaliças* – folhosos e legumes; *Frutas* – banana, maçã, laranja, suco natural (sem adições); *Leguminosas* – feijão, lentilha, soja, ervilha; *Carnes e Ovos* – peixe, suíno, frango; *Óleos e gorduras* – óleo de soja, manteiga; *Açúcares e doces* – mel, chocolate; *Leite e derivados* – queijo, leite, iogurte.

processados, limitar os processados e evitar os ultraprocessados” (p. 64). Esse mesmo documento chega a indicar como excelentes alternativas os lanches compostos por leite e derivados, frutas frescas e secas, oleaginosas.

Em adendo temos o Manual das Cantinas Escolares Saudáveis (BRASIL, 2010a, p. 21-38), cujas orientações para promoção de lanches saudáveis constam resumidas no Quadro 15.

Quadro 15 - Orientações para promoção de Lanches Saudáveis

Atributos da Alimentação Saudável	Indicações
Variedade	1. Oferecer diferentes variedades de frutas, não substituindo essas por sucos. Ter diversos recheios para os salgados como milho, frango, espinafre, entre outros. 2. Fazer alguns kits de lanches com cores diferentes. 3. Fazer sucos mistos, combinando mais de um tipo de fruta.
Equilíbrio	1. Propiciar lanches de acordo com a idade dos alunos. 2. Para alcançar um lanche equilibrado, deve-se conter vários grupos alimentares, considerando pelo menos um do grupo de frutas e hortaliças, um de leite e derivados e um de cereais. 3. Equilíbrio entre macronutrientes (carboidrato, lipídio, gorduras) e micronutrientes (vitaminas e minerais).
Moderação	1. Evitar os alimentos calóricos e gordurosos.

Neste estudo, não entraremos no mérito de serem ou não corretas as recomendações de lanches encontradas na literatura, apenas analisaremos as seleções dos participantes quanto a essas.

4.3.1.3 Especificação dos critérios






Ao solicitarmos a realização das tarefas pelos participantes, em nenhum momento pedimos que construíssem um prato ou lanche saudável, haja vista que intencionávamos conhecer o comportamento real desses frente a situações de escolha de alimentos e se consideram, naturalmente, os critérios do saudável em suas seleções. Para comparativo das práticas alimentares com relação as regras do saudável, nos debruçaremos sobre critérios objetivos de análise com base no que a literatura científica entende como recomendado ou como composição correta dos pratos e lanches. Não nos caberá efetuar considerações subjetivas quanto à validade ou não desses postulados para prática alimentar.

Para que se possa compreender o resultado esperado nas tarefas *Hora de emprar e Hora do lanche*, buscamos sintetizar no Quadro 16 os critérios que serão observados, os quais

vão ao encontro do disposto nos subitens 4.3.1.1 e 4.3.1.2, ou seja, são elementos mínimos para uma refeição saudável.

Os símbolos inseridos no Quadro 16 serão alocados abaixo das figuras de pratos e lanches montados pelos participantes. Esses servirão para auxiliar na constatação dos critérios para uma refeição saudável que se fazem presentes nas imagens.

Quadro 16 - Critérios de análise das tarefas *Hora de emprar e Hora do lanche*

Nº	Critérios de Análise	Símbolo
1	Qualidade Não consumo de alimentos ultraprocessados, atenção ao tipo de preparação (não frita) e presença de no mínimo 4 grupos alimentares diferentes para almoço e 3 para lanche.	 
2	Quantidade Quantia de alimentos permite o alcance da demanda calórica da refeição.	
3	Harmonia Proporção adequada entre os macronutrientes (CHO, PTN, LIP).	
4	Adequação Atendimento aos critérios de quantidade e harmonia simultaneamente.	

É oportuno ainda discorrer melhor sobre o formato de análise adotado para cada critério do Quadro 16. Começamos pela **Qualidade**. Esse quesito encerra em si pelo menos três indicativos importantes, conforme explicitado no quadro acima. O não consumo de alimentos ultraprocessados é um dos que se pauta como de extrema relevância para se alcançar uma refeição saudável. Dessa forma, a presença de alimentos com essa característica distancia o participante da proposta saudável de maneira radical.

O tipo de preparação do alimento também foi verificado, haja vista que o próprio Guia Alimentar para População Brasileira comenta sobre dar preferência para alimentos cozidos, grelhados e assados, em detrimento dos fritos. Os alimentos fritos serão enquadrados separadamente dos ultraprocessados, como o caso do ovo frito e carnes fritas, pois não são alimentos ultraprocessados.

A presença de diferentes grupos alimentares, muitas vezes associados com a quantidade de cores diferentes no prato, representam a capacidade do indivíduo de variar os tipos de alimentos que compõe a refeição. A variação dos grupos alimentares foi analisada diferentemente de acordo com o tipo de refeição.

Os grupos considerados para o Almoço foram os mais comumente presentes como cereais, tubérculos e raízes; carnes e ovos; hortaliças; leguminosas e frutas ou sucos naturais. Esta refeição, para ser considerada variada, deveria conter pelo menos 4 grupos diferentes, tal

como nos exemplifica, por meio de imagens, o Guia Alimentar para População Brasileira (BRASIL, 2014).

Para o lanche da tarde, levamos em conta o apresentado no Quadro 15, que menciona a necessidade de consumo de pelo menos 3 grupos alimentares: um do grupo de frutas e hortaliças; um de leite e derivados; um de cereais.

Apesar de reconhecermos que o grupo dos óleos e gorduras faz parte dessas refeições, não seria possível visualizá-lo e, por conta disso, deixamo-lo de fora da contagem de grupos, assim como no caso dos açúcares e doces, porque se fugiria da proposta de alimentação saudável.

O símbolo “V” localizado no Quadro 16 é, pois, referente a **Variedade** de grupos alimentares. Quando indicado abaixo das figuras dos pratos e lanches dos participantes demonstra que apenas uma parcela do critério de qualidade foi atendida, no caso a variedade. Para que se consiga alcançar a **Qualidade**, representada pelo símbolo “Q”, há que se demonstrar que, além da variedade, optou-se por um adequado tipo de preparação dos alimentos e pela exclusão dos ultraprocessados do cardápio.

Para investigarmos os critérios de **Quantidade, Harmonia e Adequação**, efetuamos alguns cálculos. É importante ressaltar que esses permitem apenas estimativas da realidade, porque a fidedignidade somente seria atingida com o uso de técnicas complexas, caras e mais demoradas, sendo inviáveis neste estudo. Porém, os cálculos executados são pautados na literatura científica e são comumente utilizados na prática do profissional nutricionista.

Iniciamos pelo cálculo do Gasto Energético Total (GET) dos participantes por meio das fórmulas do *Institute of Medicine* (IOM) (BRASIL, 2010b, p. 20-21). Estas fórmulas consideram peso, altura, nível de atividade física, sexo e idade de crianças e adolescentes. A partir dessas é possível estabelecer quanto o indivíduo demanda de calorias e macronutrientes por dia para manutenção de um estado saudável.

A recomendação de distribuição das calorias diárias é de 20% para café da manhã, 30% para almoço, 30% para jantar (BRASIL, 2010b, p. 41), restando 15% para lanche da manhã e 15% para lanche da tarde (BRASIL, 2010a, p. 21). Esses percentuais são calculados em cima do GET do sujeito. No caso do participante Abacaxi, por exemplo, cujo GET é de 1.341kcal/dia, esse precisaria consumir 402kcal (30%) no almoço e 201kcal (15%) no lanche da tarde para atender ao critério de **Quantidade**.

Após determinarmos as recomendações calóricas por refeição para cada participante, verificamos a quantia de alimentos servidos por esses, o total de calorias alcançadas e

comparamos os resultados com o disposto na literatura. Para que esse cálculo fosse possível, fizemos uso de tabelas de composição nutricional dos alimentos²⁹.

Por sabermos da possibilidade de variação desses percentuais (30% almoço e 15% lanches) durante o dia, havendo compensação das faltas ou excessos calóricos, consideramos que os participantes cujos valores calóricos dos lanches e pratos se mantivessem entre 80% e 120%³⁰ de adequação ao estipulado na literatura para determinada refeição estariam atendendo ao critério de Quantidade, representado pelo símbolo “C” (Caloria).

No que tange a **Harmonia**, decidimos pela consideração exclusivamente dos percentuais recomendados de macronutrientes pela IOM e FAO/OMS (BRASIL, 2010b, p. 30) para verificação da adequação da refeição montada pelo participante a esse critério. Seria inviável, neste estudo, considerar ainda todos os micronutrientes para análise. Porém, compreendemos que a harmonia envolve o equilíbrio entre os nutrientes de maneira geral.

As recomendações de faixas de contribuição de macronutrientes – carboidratos, lipídios (ou gorduras) e proteínas – para com os percentuais de calorias da refeição variam conforme a idade dos sujeitos, fato que foi considerado nesta análise. Por conta de, assim como na avaliação da quantidade, ser possível variar os percentuais durante as refeições – desde que atendido o mínimo necessário no total do dia –, optamos por unir as recomendações de mínimo e máximo da IOM e FAO/OMS, assim, ampliando a faixa de percentuais e viabilizando a consideração de possíveis variações executadas pelos participantes.

A faixa de percentuais de macronutrientes para análise foi estruturada conforme Tabela 4, sendo usada mais tarde para cálculo com base nas calorias da refeição (almoço ou lanche).

Tabela 4 – Faixa de contribuição calórica dos macronutrientes

Macronutrientes	IOM (4-19 anos)	FAO/OMS (4-19 anos)	Faixa estabelecida (IOM + FAO/OMS)
% Carboidrato (CHO)	45-65 (55)	55-75 (65)	45-75 (60)
% Proteína (PTN)	10-30 (20)	10-15 (12,5)	10-30 (20)
% Lipídio (LIP)	25-35 (30)	15-30 (22,5)	15-35 (25)

Para observarmos se o participante conseguiu atingir os percentuais recomendados na literatura, utilizamos as mesmas tabelas de composição nutricional de alimentos citadas anteriormente para calcular as quantidades servidas no almoço e lanche. Os resultados de

²⁹ NEPA (2011), IBGE (2011), PINHEIRO *et al.* (2009) e PHILIPPI (2002)

³⁰ Estes percentuais de adequação foram indicados para que não se fugisse muito do que a literatura indica, mas que também não se desconsiderasse a variação dos percentuais de consumo calórico por refeição que ocorre no dia a dia.

calorias por macronutriente deveriam ficar dentro da faixa estabelecida de percentuais na Tabela 4 para que se considerasse a refeição como Harmônica. A Harmonia está indicada pelo símbolo “H”.

Em que pese a **Adequação**, essa é composta, pois, pela soma dos critérios Quantidade e Harmonia, ou melhor, pelo equilíbrio entre ambos. Isso ocorre porque nesses dois parâmetros, como vimos anteriormente, é preciso levar em conta as particularidades do sujeito como idade, sexo, nível de atividade física, peso e altura. Todos esses quesitos são imprescindíveis para que se declare que uma refeição é adequada ao sujeito.

Dessa sorte, os participantes que conseguiram alcançar tanto o parâmetro de quantidade como de harmonia foram enquadrados no critério de Adequação, porque o sujeito precisa ajustar sua refeição de maneira que atenda a sua demanda particular por energia e nutrientes. A Adequação está indicada pelo símbolo “A”.

Tanto a Adequação quanto a Qualidade são considerados critérios mais complexos por envolverem a soma de diversas variáveis. O sujeito para chegar a avaliação do mais complexo precisa observar relações de partes e todo.

Síntese dos critérios em análise:

1. Quantidade;
2. Qualidade;
3. Harmonia;
4. Adequação.

4.3.2 Adaptações lógicas (T3)

Nas tarefas *Hora de Empratar* e *Hora do Lanche*, fomos bastante detalhistas quanto a análise dos critérios para elaboração de um prato saudável, contudo, nesta atividade não era nossa intenção realizar cálculos tão pormenorizados. Esta tarefa se propõe a avaliar aspectos pontuais, mais visíveis e de maneira um pouco mais prática. O instrumento de coleta de dados utilizado consta no Apêndice E.

Inicialmente pretendíamos observar se as crianças e adolescentes notavam diferenças entre os perfis das crianças das imagens. Em seguida, detivemo-nos à quantidade servida no prato de cada criança, observando se essa é adequada a capacidade de consumo para idade, sem abordarmos as calorias como nas tarefas anteriores. Somente exageros ou insuficiências para

qualquer das partes, bem como quantidades iguais e injustificadas para perfis diferentes, implicarão em não atendimento da adequação dos pratos em termos de quantidade.

Em que pese a qualidade da refeição, analisaremos se há variedade de grupos alimentares e o não consumo de alimentos ultraprocessados ou de preparações fritas. O critério de harmonia não será analisado nesta tarefa. No subitem 5.2.2, portanto, nos ateremos mais ao atendimento dos critérios de quantidade e qualidade para um prato saudável.

Em sequência, no subitem 5.2.3, preocupamo-nos em compreender qual o critério adotado pelo participante para seleção dos alimentos. Não havia uma única resposta correta, porém, essa deveria ser capaz de justificar de maneira lógica a montagem dos pratos.

Síntese dos critérios em análise:

1. Percepção de dissemelhanças entre as duas imagens;
2. Atendimento dos parâmetros de quantidade e qualidade para os pratos elaborados;
3. Motivações para as escolhas dos alimentos quando da montagem dos pratos.

4.3.3 Critérios em pauta (T4)

Visávamos compreender quais critérios eram relevantes para os participantes quando das escolhas alimentares. Não havia uma única possibilidade de resposta correta, mas esperávamos que as crianças/adolescentes fossem capazes de elencar critérios, organizá-los por importância e explicar o motivo pelo qual os selecionaram. Além disso, precisariam demonstrar que compreendem que os critérios são particulares e não estendidos a qualquer pessoa, pois podem ser alterados de acordo com as preferências e experiências do sujeito. O instrumento de coleta de dados consta no Apêndice F.

Síntese dos critérios em análise:

1. Hierarquização de critérios para seleção de alimentos;
2. Motivação para indicação dos critérios;
3. Compreensão de critérios como particulares ou generalizáveis.

4.3.4 Momento de pensar (T5)

A entrevista aplicada com os participantes visava conhecer as regras alimentares que esses consideram, averiguando se são capazes de explicar de forma lógica as mesmas, julgar

situações apresentadas em histórias, bem como orientações. Além disso, observamos o grau de consciência e vinculação com as regras indicadas. Pretendemos, posteriormente, comparar os achados na entrevista com relação às tarefas práticas para discutir sobre o desenvolvimento do juízo moral das crianças e adolescentes em relação à alimentação, enfocando especificamente a orientação da consciência moral.

Durante as conversas, procuramos entender o quanto algumas regras alimentares estão presentes na fala das crianças e adolescentes deste estudo. Para alcançarmos nosso intento, estabelecemos três tipos de abordagens: indiretas, diretas e contação de histórias.

Na abordagem indireta, trouxemos perguntas que não revelavam nosso verdadeiro objetivo com a interrogação. No caso da pergunta “tem alimentos que devemos comer todos os dias?”, por exemplo, procuramos chegar a ideia de frequência de consumo alimentar. Nas questões diretas, era claro para o participante o que pretendíamos com essas, como em “alguém pode ditar as regras”. Chamamos de diálogo direto, no Apêndice G, as perguntas diretas e que abertamente declaravam ao participante que estávamos falando sobre **regras**.

A contação de histórias propunha o julgamento de situações que envolviam regras e situações alimentares. O interessante deste tipo de abordagem é a capacidade de causar distanciamento do participante da relação direta com a situação, visto que é posto como alguém que julga, mas não é julgado, sendo mais fácil falar sobre o que acha de fato do ocorrido. Porém, ao mesmo tempo exige-se que o participante tenha capacidade de analisar os fatos concretos e de colocar-se no lugar do outro para opinar ou decidir.

Os tópicos analisados foram elencados com base no observado por Piaget (1994), quando de seu estudo sobre o desenvolvimento do juízo moral, e visam a construção de uma visão de conjunto dos progressos no que tange à orientação da consciência moral.

Síntese dos critérios em análise:

1. Demanda pela existência de regras alimentares;
2. Nível de conceituação do vocábulo regra;
3. Noção sobre a origem e de como aprende as regras;
4. Habilidade de organização de regras;
5. Compreensão de regras alimentares relativas as Leis da Alimentação (ESCUADERO, 1934);
6. Flexibilidade ou rigidez no que tange a mudança nas regras;
7. Demanda por punição ou recompensa para seguimento de regras;
8. Noção causa/consequência ou justiça imanente quando da quebra de regras;
9. Motivações para explicações conferidas durante a entrevista.

4.4 Método de interpretação dos resultados

A estrutura comum das respostas dos indivíduos foi considerada como uma forma de hipótese que, ao ser comparada com as demais respostas, se confirmava, modificava ou extinguiu. Lembrando que não nos interessava definir se as respostas estavam certas ou erradas, mas sim para qual estado de orientação da consciência moral o indivíduo tendia.

Delval (2002, p. 167), expõe que “o mais interessante para analisar os dados é encontrar tendências gerais, na forma de representar uma parcela da realidade e verificar como essas tendências variam com a idade”. Assim, buscamos uma tendência central nas respostas por faixa etária a fim de estabelecer uma hierarquia entre essas.

Após preenchimento dos protocolos de transcrição, efetuamos, então, uma codificação aberta³¹, procedendo a uma leitura inicial de 2 (dois) protocolos por faixa etária designada no subitem 4.1.2 da dissertação. A partir dessa primeira leitura, elencamos respostas de destaque, conceitos e palavras-chave em relação ao tema de pesquisa para formularmos categorias de análise iniciais.

As categorias de análise iniciais serviram, pois, para compararmos as respostas conferidas em todos os protocolos e validarmos aos poucos as categorias, as modificarmos ou criarmos novas. As respostas que não foram passíveis de classificação foram denominadas “respostas não-qualificáveis”. Procedemos a uma leitura exaustiva e efetuada várias vezes para um mesmo protocolo, a fim de que não se perdessem dados importantes e se identificassem respostas pouco coerentes ou que não permitissem comparação.

Uma mesma categoria de análise foi avaliada em relação a diferentes estratégias de investigação, por exemplo, uma categoria de “aprendizado de regras” poderá ser observada na tarefa *Hora de empregar*, *Critérios em pauta* e *Momento de pensar*. Almejávamos uma validação das categorias finais por acordo interjuízes, contudo, isso não foi possível devido ao tempo escasso para análise dos resultados e escrita da dissertação.

Após categorização, procedemos a interpretação dos achados. Houve necessidade de uma análise também quantitativa dos dados, tendo sido estipuladas tabelas de frequência relativa e absoluta, entre outras a fim de ilustrar e complementar as explicações. Na sequência da apresentação objetiva dos resultados, estabelecemos um capítulo específico para compilação

³¹ Por *codificação aberta* entende-se “a denominação e categorização de fenômenos através de um exame detalhado dos dados” (STRAUSS; CORBIN, 1998, p. 62).

do resultados e explicação dos progressos no que tange ao estado de orientação da consciência moral.

5 RESULTADOS

Os resultados deste estudo serão apresentados na ordem numérica instituída para cada tarefa no subitem 4.2.2 desta dissertação. Essa sequência de apresentação visa desenvolver com o leitor as conclusões posteriores dos achados, visto que se partirá do que foi observado nas tarefas práticas até chegarmos na atividade final que envolve apenas a externalização verbal dos pensamentos e julgamentos dos participantes em relação às regras alimentares sob a perspectiva do que a ciência da Nutrição, em que pese o disposto pelo Ministério da Saúde no Brasil em documentos específicos (subitem 2.2), assinala ao falar do saudável.

Ressaltamos que, caso outros pesquisadores adotem outra perspectiva de análise das regras alimentares é possível que resultados diferentes sejam encontrados. Por isso, os resultados aqui apresentados são válidos quando se pretende compreender como as crianças e jovens se relacionam, explicam e entendem regras que partem desta perspectiva científica (subitens 2.1 e 2.2), corroborada pelo Ministério da Saúde, visto que essa intenciona ser a mais adequada por promover a saúde – traz benefícios ao sujeito – e por ser embasada na maioria das vezes em pesquisas.

Para auxiliar o leitor no reconhecimento dos participantes e comparação desses, ao lado do nome fantasia de cada criança/adolescente incluímos entre parênteses a idade, o sexo (F = feminino; M = masculino) e o tipo de escola (Publ = pública; Part = particular) nesta ordem respectivamente. Quando da apresentação dos resultados das tarefas 1, 2 e 3, mencionaremos as medidas caseiras abreviadas (Quadro 17) para facilitar a leitura das quantidades de alimento indicadas pelos participantes.

Quadro 17 - Legendas de abreviações de medidas caseiras

Abreviação	Legenda
Col S	Colher de sopa
Col Sob	Colher de sobremesa
Con	Concha
Coz	Cozido
Und	Unidade
Ft	Fatia
Rod	Rodela
Fl	Folha
Peg	Pegador
Punh	Punhado
Xic P	Xícara Pequena

A medida caseira é uma unidade utilizada para referenciação de porções de alimentos em uma linguagem mais próxima do consumidor, haja vista que se tornaria demasiadamente complexo a indicação de gramaturas de alimentos ingeridos.

Em diferentes momentos, buscamos retomar perguntas efetuadas nas tarefas anteriores, porém, utilizando outros artifícios ou atividades, indo de encontro à ideia de triangulação de métodos. Assim, pretendemos verificar ao longo da descrição dos resultados se os dados encontrados se repetem em diferentes tarefas e se os comportamentos visualizados na prática corroboram a fala dos participantes.

Ressaltamos que o leitor deve num primeiro momento controlar a ansiedade que eventualmente surja por encontrar estágios de desenvolvimento em todos os itens, pois pretendemos, neste capítulo, indicar de forma mais objetiva os resultados que tangem a temas fundamentais para uma análise da consciência moral: mutabilidade das regras; forma de aprendizado; motivações explicativas; punições; recompensas; entre outros. Uma discussão em termos de desenvolvimento e progressos na orientação da consciência moral será apresentada no capítulo 6.

5.1 Hora de emprarar (T1³²) e Hora do Lanche (T2)

Quando da realização das tarefas iniciais (Apêndice D), buscamos tanto permitir o estabelecimento de um ambiente mais confortável e descontraído para criança/adolescente como conhecer seu entendimento sobre montagem de pratos e lanches. Em nenhum momento mencionamos que se deveria montar um prato ou lanche saudável, pois pretendíamos que a criança/adolescente apresentasse o que consumia habitualmente e se considerava naturalmente uma concepção saudável, conforme literatura mencionada anteriormente. Os critérios em análise nestas tarefas estão explicados no subitem 4.3.1 deste estudo.

Para analisarmos os resultados, apresentaremos imagens dos pratos montados por grupos de participantes, comentando os achados na sequência. Os grupos foram estruturados pela observação de aspectos similares entre os pratos/lanches montados. Entendemos por características comuns do grupo aquelas apresentadas por pelo menos metade de seus integrantes. Pedimos atenção aos símbolos, conforme indicado no Quadro 16.

³² Referência ao número da “tarefa” que consta no Quadro 12.

5.1.1 Hora de emprar: montagem do prato

Objetivamos, nesta tarefa, a verificação da montagem de um prato saudável, sem que se informasse isso a criança/adolescente, de forma natural e habitual, bem como o seguimento das Leis da Alimentação (subitem 2.1). Para que o participante se enquadrasse como tendo elaborado um prato saudável, deveria apresentar os critérios mínimos descritos no subitem 4.3.1.3.

GRUPO 1 – Jogo de Emprar

Nos pratos das figuras 13, 14 e 15, verificamos que há em comum, principalmente, o fato de que servem grandes quantidades de alimentos no prato e não notam que essa está aquém de sua possibilidade de consumo, devido principalmente a um limitante físico – capacidade gástrica –, restando óbvia a inadequação ao seu perfil.

É perceptível uma grande quantidade de doces na figura 13, um exagero de frutas na figura 14 e um excesso de proteína de origem animal na figura 15. Ao serem interrogados sobre a quantidade servida no prato, demonstram-se confusos e suas enunciações evidenciam dificuldades para discernir, no momento da seleção, entre os alimentos específicos do almoço e aqueles pertencentes as demais refeições do dia.

Abacaxi (Figura 14), por exemplo, quando questionamos sobre as frutas escolhidas, afirma que essas na verdade são consumidas no café da manhã. Possivelmente, isso se sustente por conta da não atenção às circunstâncias relativas à alimentação, como é o caso das refeições específicas (café da manhã, lanche, almoço e jantar).

Em termos de quantidade, é notável a falta de habilidade para compor um prato condizente com suas demandas energéticas, tanto que o nível de inadequação neste quesito é maior do que 150% (subitem 5.1.3). Há, pois, um excesso de alimentos que em cascata inviabilizará o atendimento dos demais quesitos para um prato saudável.

Seria inverídico se admitíssemos que há harmonia entre os macronutrientes neste grupo, a julgar pela aparente desatenção no momento de estruturar os pratos. Se há alimentos que, na verdade, pertenceriam a outras refeições e foram inseridos na refeição do almoço, esse confundimento estaria ocasionando a falsa ideia de harmonia e mesmo de variedade de grupos alimentares.

1/2 Con Feijão, 1 Col S Arroz, 3 Col Sob Batata Palha, 1 Und Chuleta. **Salada:** 2 Rod Beterraba, 1 Fl Alface, 2 Rod Cenoura. **Fruta:** 1 Und Morango e 1 Cacho Uva. **Sobremesa:** 1 Ft Torta e Sorvete. **Bebida:** 1/2 Copo Refrigerante.



Figura 13. Prato do Almoço de *Laranja* (6, M, Publ)



1 Und Bife Gado, 2 Col S Arroz, 1/2 Con Feijão. **Frutas:** 1 Und Maçã, 1 Und Bergamota, 1 Und Banana, 1 Und Morango, 1 Cacho Uva. **Bebida:** 1/4 Copo Refrigerante.

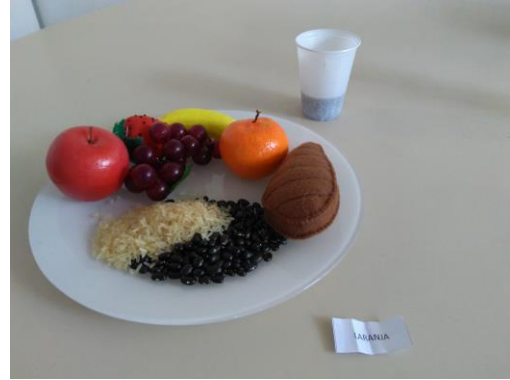


Figura 14. Prato do Almoço de *Abacaxi* (6, F, Publ)



1/2 Con Feijão, 1 Col S Arroz, 1 Peg Massa, 2 Und Batata Frita, 1 Ft Peixe, 1 Und Coxa Frango, 1 Und Ovo Frito. **Fruta:** 1 Cacho Uva.



Figura 15. Prato do Almoço de *Água* (6, M, Part)



A variedade que averiguamos neste grupo não se mostra pautada em uma escolha consciente e justificada, manifesta-se antes como um produto da desconsideração de circunstâncias (tipo de refeição), do gosto pelo lúdico, perceptível pelo nível de divertimento e pouca concentração na resolução da tarefa, e da falha no processo de centração e descentração da percepção.

Para selecionar alimentos que fazem parte de um grupo, por exemplo dos cereais, para compor uma dada parcela do prato, é necessário antes notar os objetos (arroz, massa, polenta) que o integram e centrar-se neles no momento de escolha. Após a finalização da seleção de um

grupo, então descentrar-se desse para novamente centrar-se em outro até resolução completa da tarefa.

O que observamos neste grupo na realidade parece ser antes uma ação de tentativa e erro do que uma escolha fundamentada dos alimentos. Em alguns momentos, tivemos que ajudá-los a se servirem ou questioná-los quanto ao que colocariam no prato. Essa mesma situação, segundo os participantes, é replicada em seus domicílios, sendo notável a falta de prática na escolha dos alimentos desta refeição e de estímulo por parte dos adultos com quem convivem para o desenvolvimento da autonomia.

Em relação à escolha de alimentos ultraprocessados, temos as bebidas industrializadas presentes para maioria e, em alguns casos, figuras 13 e 15, há alimentos como batata frita, batata palha, torta e sorvete. O tipo de preparação na figura 15 tampouco atende ao que se espera para alcançar a qualidade na alimentação.

Em conclusão, no Grupo 1 não vislumbramos ainda indícios de entendimento de critérios para composição de pratos para o almoço, muito menos em termos de prato saudável. Não há efetivamente atendimento a nenhum quesito para meta de elaboração de um prato saudável, porque tampouco existe compreensão das escolhas desses. Veremos mais adiante que, durante as entrevistas, estes mesmos participantes se mostram pouco capazes, em diferentes ocasiões, de explicar ou justificar fatos e regras alimentares.

Integrantes do grupo: Abacaxi, Laranja e Água.

Síntese das características do grupo:

1. Desatenção na resolução da tarefa de seleção dos alimentos;
2. Alimento como parte de um jogo de emprarar;
3. Incapacidade de concentração e desconcentração para seleção de alimentos;
4. Quantidades excessivas de alimentos e calorias;
5. Não estabelecimento de critérios objetivos para escolha dos alimentos;
6. Falsa ideia de atendimento a critérios para um prato saudável.

GRUPO 2 – Consumidor “Olho Grande”

Típico caso do consumidor “olho grande” como se diria numa linguagem informal. Estes participantes “comem com os olhos”, mas não só olham como declaram que se servem

bastante quando o alimento está disponível. No caso de *Bolo* (Figura 17), esse chega a rir do fato de que às vezes se serve mais do que é capaz de comer e deixa comida no prato.

De pronto, observamos, só ao visualizar os pratos (Figuras 16 e 17), que o quantitativo do grupo de carnes e ovos está exagerado. Inferimos que a escolha por consumir mais alimentos deste grupo possivelmente ocorra por uma questão cultural, reforçada inclusive pelo famoso “churrasco” de final de semana da região Sul do Brasil, local onde ocorreu esta pesquisa.

Os cálculos que efetuamos no subitem 5.1.3 apenas corroboram o observado nas figuras 16 e 17. Da mesma maneira que o grupo 1, o percentual de inadequação do cardápio do almoço às características dos participantes, em termo calóricos, é maior do que 140%.

½ Und Ovo Coz, 1 Und Chuleta, 1 Und Bife Gado, 1 Und Coxa Frango, 3 Col S Arroz. Salada: 1 Rod Tomate, 2 Flor Brócolis, 1 Fl Alface. Bebida: ¾ Copo Suco em Pó.



Figura 16. Prato do Almoço de *Chimarrão* (7,9, F, Part)

1 Col S Arroz, 1/2 Con Feijão, 1 Und Bife Gado Frito, 1 Und Peixe Frito, 1 Und Frango Frito, 1 Und Pão. Bebida: 1/2 Copo Refrigerante. Observação: Coloca as carnes dentro do pão.

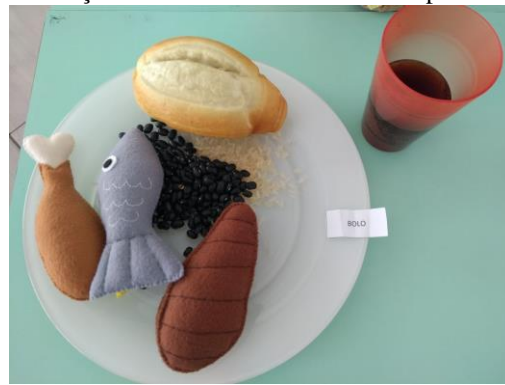


Figura 17. Prato do Almoço de *Bolo* (10, M, Part)

Bolo (Figura 17) indica que realmente costuma consumir bastante carne, picando-a e colocando-a dentro do pão. Enquanto *Chimarrão* (Figura 16) refere que nem sempre há três opções de carnes em seu domicílio, que por vezes existem apenas duas ou uma. Porém, sempre que há mais opções, come mais, afinal carne é sua comida preferida.

O prazer parece ainda estar acima do estabelecimento de critérios para composição dos pratos, tanto que a despreocupação com outros fatores inviabilizou os participantes de atenderem a quaisquer parâmetros para um prato saudável.

Em termos de qualidade, tanto quanto o grupo anterior, ainda há alimentos ultraprocessados e pouca variação de grupos alimentares. *Bolo* (Figura 17) ainda indica que as carnes consumidas são normalmente fritas e não cozidas, grelhadas ou assadas. Apesar disso, ambos ainda permanecem dentro do IMC adequado para idade, remetendo-nos a conclusão de

que possivelmente este comportamento não seja um hábito, mas apenas uma visão sobre oportunidade e reflexo de um desejo ainda pouco questionado.

Integrantes do grupo: Chimarrão e Bolo.

Síntese das características do grupo:

1. Interesse na resolução da tarefa de seleção dos alimentos;
2. Alimentação visa a satisfação de prazer;
3. Hábito de comer em excesso quando o alimento está disponível, sem parecerem se preocupar com as consequências do extrapolar de calorias ou desequilíbrio de nutrientes;
4. Desinteresse pelo estabelecimento de critérios objetivos para escolha dos alimentos;
5. Não atendimento de nenhum critério para um prato saudável.

GRUPO 3A – Monotonia Alimentar

Este grupo, na prática, parece tentar compor um prato com base em sua experiência diária. Na tentativa e erro da seleção, vai conseguindo aos poucos atingir um dos quesitos para o critério de Adequação. Parece comum neste grupo a incapacidade para observar mais de um parâmetro ao mesmo tempo, detendo-se ora a quantidade de alimentos (calorias da refeição), ora a harmonização dos macronutrientes por meio dos grupos de alimentos fonte desses nutrientes.

Critérios mais complexos como Adequação e Qualidade, que exigem o atendimento a mais parâmetros de maneira síncrona, não se fazem presentes neste grupo. É válido ainda referir algumas particularidades apuradas da fala dos participantes em termos de hábito alimentar, transparecendo inclusive certa monotonia pela própria desconsideração da importância da variação de grupos alimentares em detrimento da atenção maior a sensação de prazer.

Biscoito (Figura 18), por exemplo, refere uma lista de alimentos que não consome por não gostar: salada, queijo, frutas (só consome banana e uva). *Cebola* (Figura 19), durante a entrevista, se mostrou bastante revoltado quanto a ter de cumprir regras alimentares e afirma constantemente que devemos comer o que queremos.

Ovo (Figura 20) menciona que eventualmente come salada. *Bergamota* (Figura 21) expõe que normalmente quem serve seu prato é a mãe e que nem sempre come carne. Não tem por hábito comer sobremesa, mas às vezes quando tem ele come.

2 Col S Arroz, 1 Con Feijão (só caldo), 1 Und Ovo Coz (só clara). **Bebida:** 3/4 Copo Suco de Caixa.



Figura 18. Prato do Almoço de *Biscoito* (8, M, Part)

H

1 Rod Salame, 1 Und Bife Gado, 1 Col S Arroz. **Sobremesa:** 1 Tira Chocolate. **Bebida:** 2 Copos Refrigerante.



Figura 19. Prato do Almoço de *Cebola* (8, M, Part)

C

1/2 Con Feijão, 2 Col S Arroz, 1 Und Coxa Frango, 2 Und Batata Frita. **Bebida:** 1/2 Copo Suco em Pó.



Figura 20. Prato do Almoço de *Ovo* (15, F, Publ)

H

1 Con Feijão, 2 Col S Arroz, 5 Und Batata Frita. **Salada:** 2 Rod Tomate, 2 Rod Pepino **Bebida:** 3/4 Copo Refrigerante. **Observação:** nem sempre come carne.



Figura 21. Prato do Almoço de *Bergamota* (8, M, Publ)

C

A falta de qualidade nas escolhas dos alimentos ainda é percebida pelo consumo de ultraprocessados como refrigerantes, suco de caixinha, batata frita. A pequena evolução que percebemos do grupo 2 para o 3A é em termos de tentar prestar um pouco mais de atenção a outros quesitos de escolha na alimentação, porém, a vinculação ainda com estados de prazer inviabiliza grandes avanços.

Integrantes do grupo: Biscoito, Cebola, Ovo e Bergamota.

Síntese das características do grupo:

1. Interesse na resolução da tarefa de seleção dos alimentos;

2. Alimentação visa ainda a satisfação de prazer, embora tente considerar outros fatores isolados como quantidade e/ou harmonia;
3. Inabilidade de avaliar mais de um parâmetro, de maneira síncrona, para composição do prato;
 - a. Atendimento ora ao critério de harmonia, ora ao de calorias, indicando ser mais uma ocorrência por tentativa e erro na seleção dos alimentos (experiência por meio da ação) do que por um processo motivado;
 - b. Não atendimento a critérios mais complexos como Adequação e Qualidade que exigem avaliação de mais fatores ao mesmo tempo durante as escolhas alimentares.
4. Variedade de grupos alimentares ainda não é um quesito considerado, imperando a monotonia alimentar que parece sustentada por um desejo latente por alimentos específicos e, talvez, por uma residual incapacidade de centração e descentração da percepção.

GRUPO 3B – Variação de Grupos Alimentares

Os participantes parecem iniciar um momento de transição em direção à ideia de composição de um prato saudável. Apontamos como uma transição porque apesar de notarmos o aparecimento do quesito variedade, visível pela seleção de mais grupos alimentares, ainda é presente na composição dos pratos os alimentos ultraprocessados e fritos.

Como enfatizamos anteriormente, o não consumo de alimentos ultraprocessados é imprescindível para que haja efetiva aproximação com o modelo de prato saudável. A leve evolução que constatamos do grupo 3A para o 3B é devida a consideração da variedade, sem, contudo, implicar no atendimento ao critério de Qualidade por conta da presença de frituras e ultraprocessados. Permanece, como no grupo anterior, a dificuldade de avaliar parâmetros de quantidade e harmonia de forma síncrona, inviabilizando a adequação total do cardápio as reais demandas do sujeito.

Analisando mais detalhes das enunciações dos participantes, concebemos ser relevante trazer algumas informações: *Cenoura* (Figura 22) – não gosta muito de feijão, mas diz que come por conta do ferro; *Aveia* (Figura 23) – não gosta de comer frituras com frequência, apenas eventualmente; *Sanduíche* (Figura 24) – come saladas quando a avó faz e selecionou o ovo frito e a batata frita porque chamaram sua atenção.

Esses breves destaques das falas dos participantes visam esclarecer que, provavelmente, ainda haja um fator prazer bastante presente para os sujeitos, contudo, parece que o desejo

começa a se confrontar com outros valores relacionados com a alimentação – como a importância do consumo do micronutriente ferro.

½ Com Feijão, 2 Col S Arroz, 1 Und Bife Gado.
Salada: 3 Fl Alface, 4 Rod Tomate. **Bebida:** 1 Copo Suco em Pó.



Figura 22. Prato do Almoço de *Cenoura* (12, F, Publ)



½ Und Ovo Coz, 2 Col S Arroz, ½ Com Feijão, 2 Peg Massa, 2 Col Sob Batata Palha. **Salada:** 2 Rod Tomate, 2 Rod Cenoura, 2 Fl Alface. **Bebida:** ½ Copo Suco de Caixa. **Sobremesa:** 1 Tira Chocolate.



Figura 23. Prato do Almoço de *Aveia* (8, F, Publ)



1 Und Ovo Frito, 1 Col Sob Batata Palha, ½ Com Feijão, 3 Col S Arroz, 6 Und Batata Frita. **Salada:** 2 rod tomate, 2 rod cenoura, 2 rod beterraba. **Bebida:** 250mL Água sem gás.



Figura 24. Prato do Almoço de *Sanduíche* (15, M, Publ)



1 Col S Arroz, 1 Com Feijão, 1 Und Coxa Frango. **Salada:** 2 Rod Tomate. **Bebida:** ½ Copo Suco de Caixa.

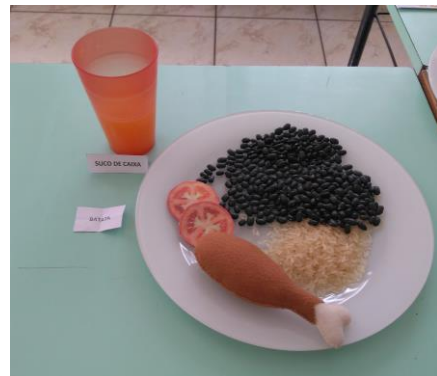


Figura 25. Prato do Almoço de *Batata* (8, F, Part)



As escolhas dos participantes não necessariamente representam, segundo suas falas, o que consomem habitualmente, deixando transparecer a ideia de que essa é apenas uma visão de “prato ideal” ou preferido segundo suas concepções.

Integrantes do grupo: Cenoura, Aveia, Sanduíche e Batata.

Síntese das características do grupo:

1. Interesse na resolução da tarefa de seleção dos alimentos;
2. Alimentação para a satisfação de prazer começa a se confrontar com outros valores relacionados à alimentação;
3. Inabilidade de avaliar mais de um parâmetro, de maneira síncrona, para composição do prato;
 - a. Atendimento ora ao critério de harmonia, ora ao de calorias, indicando ser mais uma ocorrência por tentativa e erro na seleção dos alimentos (experiência por meio da ação) do que por um processo motivado;
 - b. Não atendimento a critérios mais complexos como Adequação e Qualidade que exigem avaliação de mais fatores ao mesmo tempo durante as escolhas alimentares.
4. Variedade de grupos alimentares passa a ser um quesito considerado, talvez pela melhora na capacidade de centração e descentração e início de preocupação com outros critérios para composição dos pratos além do gostar.

GRUPO 4 – Adequação do Cardápio

O grupo 4 terá como característica marcante de avanço em relação ao grupo 3 a capacidade de adequar o cardápio do almoço as suas demandas. Os participantes deste grupo conseguem, por fim, considerar mais de um parâmetro ao mesmo tempo, dessa maneira, observando tanto a quantidade servida quanto a proporção dos grupos de alimentos fonte de carboidratos, lipídio e proteínas. Identificamos, assim, os critérios de Quantidade, Harmonia e Adequação.

Acreditamos que essa noção provém muito mais da observação e experiência do que de um entendimento objetivo e lógico de escolha, fato que constataremos durante apresentação das entrevistas. De qualquer forma, sabemos que o suporte teórico da escola a partir deste grupo também será responsável pelos avanços nos critérios de seleção de alimentos.

O que impede o avanço efetivo deste grupo em direção ao prato saudável é o atendimento apenas parcial do quesito Qualidade, o que decorre ainda da forte vinculação com o consumo de alimentos ultraprocessados e preparações fritas.

5 Col S Arroz, 1 Con Feijão, 3 Peg Massa, 1/2 Und Ovo Coz, 3 Und Batata Frita. **Salada:** 1 Flor Brócolis, 1 Rod Cebola, 1 Fl Alface, 2 Rod Tomate. **Bebida:** 3 Copos Água sem gás.



Figura 26. Prato do Almoço de *Suco* (15, M, Part)



1 Con Feijão, 2 Col S Arroz, 2 Peg Massa, 1 Und Ovo Frito. **Salada:** 1 Rod Beterraba, 2 Rod Pepino. **Bebida:** 1/2 Copo Suco em Pó.



Figura 27. Prato do Almoço de *Pimenta* (12, M, Publ)



1 Col S Arroz, 1 Und Batata Frita, 1 Und Coxa Frango, 1 Peg Massa. **Sobremesa:** 1 Tira Chocolate. **Bebida:** 1 Copo Suco em Pó.



Figura 28. Prato do Almoço de *Manteiga* (11, M, Publ)



Alcançar o critério de Qualidade é ainda mais difícil que o de Adequação, pois não depende apenas de uma questão lógica, mas sim de um comportamento alimentar consciente e de uma vontade de desapegar dos alimentos ultraprocessados tão “facilitadores” do ato de comer diário, com seus sabores intensos, cores interessantes e pacotinhos que abrem de forma prática. Exceto na Figura 28, a variedade não é demonstrada, mas consideramos as características comuns a pelo menos 50% dos integrantes do grupo.

Integrantes do grupo: Suco, Pimenta e Manteiga.

Síntese das características do grupo:

1. Interesse na resolução da tarefa de seleção dos alimentos;
Alimentação para a satisfação de prazer se confronta com outros fatores relacionados à alimentação;
2. Habilidade de avaliar mais de um parâmetro, de maneira síncrona, para composição do prato;
 - a. Atendimento tanto ao critério de harmonia quanto de quantidade de alimentos e calorias;
 - b. Atendimento a um dos critérios mais complexos, o de Adequação.
3. Variedade de grupos alimentares se faz presente no cardápio da refeição, porém é insuficiente ainda para alcance da Qualidade devido ao persistente consumo de alimentos ultraprocessados e fritos.

GRUPO 5 – Um Saudável Distorcido

Um dos mais importantes avanços em prol do prato saudável é alcançado por este grupo: exclusão de alimentos ultraprocessados do cardápio. Estes participantes consideram a Qualidade em sua totalidade, sendo capazes de incluir grupos de alimentos variados sem, no entanto, favorecer o consumo de alimentos gordurosos, adoçados, pré-prontos, com excesso de sal e outros aditivos.

Apesar da aproximação com a proposta de prato saudável, esses participantes parecem compreender que prato saudável é também aquele com poucas calorias, motivo pelo qual não conseguem alcançar o quesito Adequação.

No entanto, entendemos que talvez seja uma questão muito mais de uma visão distorcida sobre alimentação saudável do que total incapacidade de utilizar de maneira eficiente noções de quantidade de alimentos. Afirmamos isso por conta de, durante as entrevistas, percebermos grande nível de vinculação desses sujeitos com regras alimentares e preocupações com a saúde e o peso, o que talvez tenha dificultado uma escolha mais racionalizada e objetiva.

Além disso, *Peixe* (Figura 30) possui um familiar nutricionista e *Manga* (Figura 29), mãe e avó que estão sempre controlando sua alimentação. Os comportamentos ao que tudo indica são fruto de observações, ordens de familiares e experiência própria.

1 Und Coxa Frango, 2 a 3 Col S Arroz, 1/2 Con Feijão. **Salada:** 1 Fl Alface, 2 Rod Tomate. **Bebida:** 1/2 Copo Suco Natural.



Figura 29. Prato do Almoço de *Manga* (12, F, Part)



2 Col S Arroz, 1 Con Feijão, 2 Cubos Batata Coz, 1 Und Coxa Frango, 1/2 Und Ovo Coz, **Salada:** 1 Fl Alface, 2 Rod Tomate, 2 Rod Cenoura, 1 Flor Brócolis, 1 Rod Beterraba, 2 Rod Cebola.



Figura 30. Prato do Almoço de *Peixe* (15, M, Part)



Trazemos ainda algumas explicações particulares sobre os comportamentos dos participantes, *Peixe* (Figura 29), por exemplo, não consome sobremesa, nem mesmo em restaurantes. Ainda indica que não ingere bebidas com a comida por acreditar em alteração do pH do estômago e que gosta muito de comer saladas. Apesar de se enquadrar no grupo mais próximo do prato saudável, acredita que come de maneira errada, porque consome a carne em primeiro lugar – parece haver uma ideia de ordem de consumo dos alimentos servidos no prato para este participante.

Manga (Figura 30) explica que a avó costuma fazer suco natural para o almoço. Como sobremesa tem a opção de fruta, raramente consome doces. Não gosta muito de feijão, mas come mesmo assim. Vemos um estímulo dos familiares para uma alimentação mais saudável, embora o excesso de regras, crenças e controles dificulte um progresso lógico e efetivo em direção ao prato saudável para ambos participantes.

Integrantes do grupo: Manga e Peixe.

Síntese das características do grupo:

1. Interesse na resolução da tarefa de seleção dos alimentos;
2. Alimentação demonstra visar a manutenção da saúde e cumprimento de regras alimentares;
3. Atendimento ao critério de harmonia e distorção do parâmetro de quantidade – promovem restrição calórica;
4. Atingem o pilar da Qualidade, excluindo os ultraprocessados e preparações fritas, considerando ainda a variação de grupos alimentares.

5. Aproximação com a perspectiva científica de prato saudável.

GRUPO 6 – Prato Saudável

No grupo 6, temos apenas um participante. Esse consegue alcançar o propósito do prato saudável por atender a todos os critérios descritos na literatura: Quantidade, Harmonia, Adequação e Qualidade. Este último pode ser verificado pela existência de quatro grupos alimentares – frutas (suco natural), cereais e tubérculos, hortaliças e carnes – e, pela exclusão de alimentos ultraprocessados e preparações fritas.

1 coxa frango, 5 Cubos ou 2 Rod Batata Coz, 3 Peg Massa. **Salada:** 1 Rod Cebola, 2 Rod Tomate, 1 Flor Brócolis. **Bebida:** 1 Copo Suco Natural.



Figura 31. Prato do Almoço de *Atum* (15, F, Part)



Atum (Figura 31) justificará durante entrevista as suas escolhas com explicações mais próximas do científico e considerando circunstâncias e relações. Ou seja, este participante não segue apenas regras alimentares para composição de pratos saudáveis, mas mostra que há uma significação por processo consciente dos motivos de suas seleções e que de fato compreende o que é ser saudável e adere de maneira intencional e racionalizada.

Integrantes do grupo: Atum.

Síntese das características do grupo:

1. Interesse na resolução da tarefa de seleção dos alimentos;
2. Alimentação demonstra visar a manutenção da saúde e cumprimento de regras alimentares;

3. Atendimento tanto a critérios isolados, como harmonia e quantidade, quanto complexos, como adequação e qualidade;
4. Atinge o pilar da Qualidade, excluindo de maneira efetiva os ultraprocessados e preparações fritas, considerando ainda a variação de grupos alimentares;
5. Alcança o critério de prato saudável.

5.1.2 Hora do lanche: montagem do lanche

Objetivamos, nesta tarefa, a verificação de montagem de um lanche saudável para levar a escola, sem que se informasse isso a criança/adolescente, de forma natural e habitual, bem como o seguimento das Leis da Alimentação (subitem 2.1).

Para que o participante se enquadrasse como tendo elaborado um lanche saudável, em síntese, deveria apresentar os critérios mínimos constantes no subitem 4.3.1.3. Lembramos que os grupos alimentares que no mínimo devem estar presentes são os que constam no Quadro 15. Alguns participantes – *Sanduíche, Atum, Batata, Chimarrão, Manteiga, Manga* – não executaram esta tarefa.

Grupo 1 – Ausência de critérios mínimos para um lanche saudável

O Grupo 1, apesar de não atender a nenhum critério objetivo na literatura para um lanche saudável, é o único que não incluiu alimentos ultraprocessados na refeição. Há preferência por frutas como observamos nas figuras 32, 33 e 34.

1 Und Banana



Figura 32. Lanche da Tarde de *Abacaxi* (6, F, Publ)

1 Und Pêra ou 1 Ft Melancia



Figura 33. Lanche da Tarde de *Bergamota* (8, M, Publ)

1 Und Pêra, 1 Und Bergamota e 1 Und Laranja



Figura 34. Lanche da Tarde de *Pimenta* (12, M, Publ)

Esses participantes ingerem quantidades insuficientes de calorias nesta refeição, tampouco incluem outros grupos alimentares além das frutas. O macronutriente que se sobrepõe aos demais é o carboidrato, sendo seu percentual contribuinte com 82-92% do valor calórico da refeição.

Integrantes do grupo: Abacaxi, Bergamota e Pimenta.

Síntese das características do grupo:

1. Preferência por frutas e não consumo de ultraprocessados.
2. Não atendem aos critérios mínimo para um lanche saudável: quantidade, qualidade, harmonia e adequação.

GRUPO 2 – Ampliação de grupos alimentares e excesso calórico

Neste grupo, as calorias ainda permanecem fora do recomendado, se apresentando, principalmente, em excesso. Os participantes ainda não conseguem organizar os grupos de maneira que se alcance também a harmonia.

O que diferencia o grupo 2 do anterior é o aumento no número de grupos alimentares, sem que ainda se alcance a variedade. De qualquer maneira, perde-se em relação ao anterior pela inclusão de alimentos ultraprocessados nos lanches. De maneira geral, ainda não se vislumbra o atendimento de nenhum dos critérios para lanche saudável que constam na literatura.

1 Und Laranja, 1 Und Maçã. **Sanduíche:** 1 Und Pão, 1 Rod Salame, 1 Rod Tomate, 1 Rod Cenoura, 1 Flor Brócolis e 1 Fl Alface.



Figura 35. Lanche da Tarde de *Água* (6, M, Part)

1 Ft Bolo e 1 Copo Água sem gás.



Figura 36. Lanche da Tarde de *Bolo* (10, M, Part)

200mL Suco Industrializado, 2 Und Bolacha Recheada e 1 Und Banana.



Figura 37. Lanche da Tarde de *Aveia* (8, F, Publ)

Integrantes do grupo: Água, Bolo e Aveia.

Síntese das características do grupo:

1. Ampliação da quantidade de grupos alimentares;
2. Excesso de calorias favorecido pela inclusão de alimentos ultraprocessados.
3. Não atende aos critérios mínimos para um lanche saudável: quantidade, qualidade, harmonia e adequação.

GRUPO 3 – Análise de critérios isolados

O Grupo 3 tem como característica a capacidade de focar a atenção em apenas um parâmetro para proposta de construção de um lanche saudável – harmonia, variedade ou quantidade.

1 Und Pão, 1 Ft Queijo, 1 Rod Salame, 1 Und Brigadeiro, 237mL Refrigerante.



Figura 38. Lanche da Tarde de *Cebola* (8, M, Part)

H

3/4 Copo Suco Caixa, 1 Und Pão e 1 Ft Mortadela.

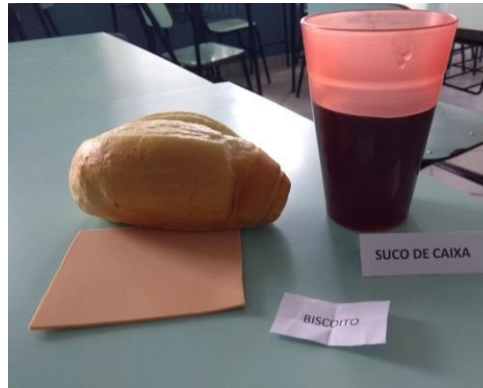


Figura 39. Lanche da Tarde de *Biscoito* (8, M, Part)

H

1 Und Pão, 1 Und Ovo Coz, 1 Ft Queijo, 3 Und Bolacha, 1/2 Copo Suco Caixa.



Figura 40. Lanche da Tarde de *Cenoura* (12, F, Publ)

H

2 Und Bolacha Recheada, 1 Und Maçã e 1 Garrafa 250mL Água sem gás.



Figura 41. Lanche da Tarde de *Laranja* (6, M, Publ)

C

1 Und Banana, 5 Und Bolacha Recheada, 3 Copo Água sem gás.



Figura 42. Lanche da Tarde de *Suco* (15, M, Part)

C

1 Copo Água sem gás. **Sanduíche:** 1 Ft Queijo, 1 Ft Presunto, Requeijão ou Maionese, 2 Ft Pão, 1 Fl Alface, 2 Rod Tomate.



Figura 43. Lanche da Tarde de *Peixe* (15, M, Part)

V

Ainda é notável a incapacidade de alcance de critérios mais complexos como a Adequação e Qualidade, o que possivelmente ocorra pela permanência dos alimentos ultraprocessados no cardápio.

Integrantes do grupo: Cebola, Biscoito, Cenoura, Laranja, Suco e Peixe.

Síntese das características do grupo:

1. Análise de critérios de menor complexidade por estarem relacionados com menos fatores;
2. Atendem apenas a um critério, normalmente ou o de harmonia ou o de quantidade.
3. Não atende critérios como Adequação e Qualidade.

GRUPO 4 – Análise de critérios complexos

O grupo 4 é composto por um participante que consegue atingir um dos critérios mais complexos, a Adequação. A Adequação engloba a quantidade e a harmonia, mantendo, pois, o equilíbrio da refeição.

1 Xic P Café Preto. **Sanduíche:** 1 Und Pão, 1 Ft Queijo, 1 Ft Presunto.



Figura 44. Lanche da Tarde de *Ovo* (15, F, Publ)



Porém, não há de qualquer maneira aproximação com a proposta de lanche saudável, porque permanece o consumo de alimentos ultraprocessados e a falta de variedade de grupos alimentares. Lembramos, como discutido anteriormente, que o critério de qualidade é ainda mais complexo, haja vista que exige um engajamento comportamental.

Integrantes do grupo: Ovo.

Síntese das características dos grupos:

1. Atinge um critério complexo e objetivo, a Adequação;

2. Não chega a alcançar a qualidade na refeição por falta de variedade e consumo de ultraprocessados;
3. Apenas se aproxima da proposta científica de lanche saudável.

Observação: Nenhum grupo alcançou a proposta de lanche saudável que consta na literatura que especificamos.

5.1.3 Análise de adequação dos pratos e lanches

Para os participantes acima do peso, utilizamos o peso ideal para altura a fim de evitarmos superestimativas de GET para idade e sexo do sujeito. Cálculo do peso ideal: altura² x IMC P50. O percentil 50 (P50) do IMC é um valor médio por idade e sexo, conforme tabela do SISVAN (BRASIL, 2011).

A tabela 4, no subitem 4.3.1.3, foi utilizada como base para avaliação dos resultados. Na tabela 5, a recomendação de calorias para almoço era de 30% do GET, considerando-se adequado quando as calorias permaneciam entre 80-120% da recomendação.

Tabela 5 – Adequação à Recomendação de Calorias para o Almoço

Nome fantasia	GET (Kcal)	Recomendação para Almoço (Kcal)	Calorias Atingidas pelo Participante (Kcal)	Avaliação da Adequação à Recomendação (%)
Chimarrão	1461	438	832	190 – Inadequado
Abacaxi	1341	402	895	223 – Inadequado
Laranja	1342	403	716	178 – Inadequado
Água	1687	506	774	153 – Inadequado
Bergamota	1740	522	516	99 – Adequado
Aveia	1466	440	627	143 – Inadequado
Batata	1571	471	323	69 – Inadequado
Cebola	1763	529	448	85 – Adequado
Biscoito	1786	536	197	37 – Inadequado
Bolo	1828	548	784	143 – Inadequado
Manteiga	1621	486	457	94 – Adequado
Cenoura	1790	537	459	85 – Adequado
Manga	1831	549	265	48 – Inadequado
Pimenta	2341	702	716	102 – Adequado
Sanduíche	2739	822	545	66 – Inadequado
Ovo	1784	535	290	54 – Inadequado
Atum	1784	535	542	101 – Adequado
Peixe	2670	801	382	48 – Inadequado
Suco	2711	813	967	119 – Adequado

Na tabela 6, ainda sobre o prato do almoço, averiguou-se a adequação em termos de proporção entre macronutrientes. Entendeu-se ser adequado quando todos os percentuais de calorias por macronutrientes na refeição permaneciam dentro das faixas PTN 10-30%, CHO 45-75%, LIP 15-35%.

Tabela 6 – Adequação à Recomendação de Macronutrientes para o Almoço

Nome fantasia	PTN (%)	CHO (%)	LIP (%)	Avaliação da Adequação à Recomendação
Chimarrão	34	22	44	Inadequado
Abacaxi	16	43	40	Inadequado
Laranja	17	62	21	Adequado
Água	30	43	27	Adequado
Bergamota	7	45	47	Inadequado
Aveia	15	72	14	Adequado
Batata	27	54	20	Adequado
Cebola	25	35	40	Inadequado
Biscoito	16	58	26	Adequado
Bolo	40	30	31	Inadequado
Manteiga	19	61	20	Adequado
Cenoura	26	41	33	Inadequado
Manga	29	47	24	Adequado
Pimenta	14	64	22	Adequado
Sanduíche	9	46	45	Inadequado
Ovo	26	49	25	Adequado
Atum	18	69	13	Adequado
Peixe	27	50	23	Adequado
Suco	14	73	13	Adequado

Na tabela 7, sobre o lanche da tarde selecionado pelos participantes, a recomendação de calorias para o lanche era de 15% do GET, considerando-se adequado quando as calorias permaneciam entre 80-120% da recomendação.

Tabela 7 – Adequação à Recomendação de Calorias para o Lanche da Tarde

(continua)

Nome fantasia	GET (Kcal)	Recomendação para Lanche (Kcal)	Calorias Atingidas pelo Participante (Kcal)	Avaliação da Adequação à Recomendação (%)
Abacaxi	1341	201	69	34 – Inadequado
Laranja	1342	201	193	96 – Adequado
Água	1687	253	365	144 – Inadequado
Bergamota	1740	261	64	25 – Inadequado
Aveia	1466	220	316	144 – Inadequado

Tabela 7 – Adequação à Recomendação de Calorias para o Lanche da Tarde

(conclusão)

Nome fantasia	GET (Kcal)	Recomendação para Lanche (Kcal)	Calorias Atingidas pelo Participante (Kcal)	Avaliação da Adequação à Recomendação (%)
Cebola	1763	264	380	144 – Inadequado
Biscoito	1786	268	352	131 – Inadequado
Bolo	1828	274	169	62 – Inadequado
Cenoura	1790	268	515	192 – Inadequado
Pimenta	2341	351	227	65 – Inadequado
Ovo	1784	268	240	90 – Adequado
Peixe	2670	400	244	61 – Inadequado
Suco	2711	407	357	88 – Adequado

Em termos de macronutrientes, na tabela 8, entendeu-se ser adequado quando todos os percentuais de calorias por macronutrientes na refeição permaneciam dentro das faixas PTN 10-30%, CHO 45-75%, LIP 15-35%.

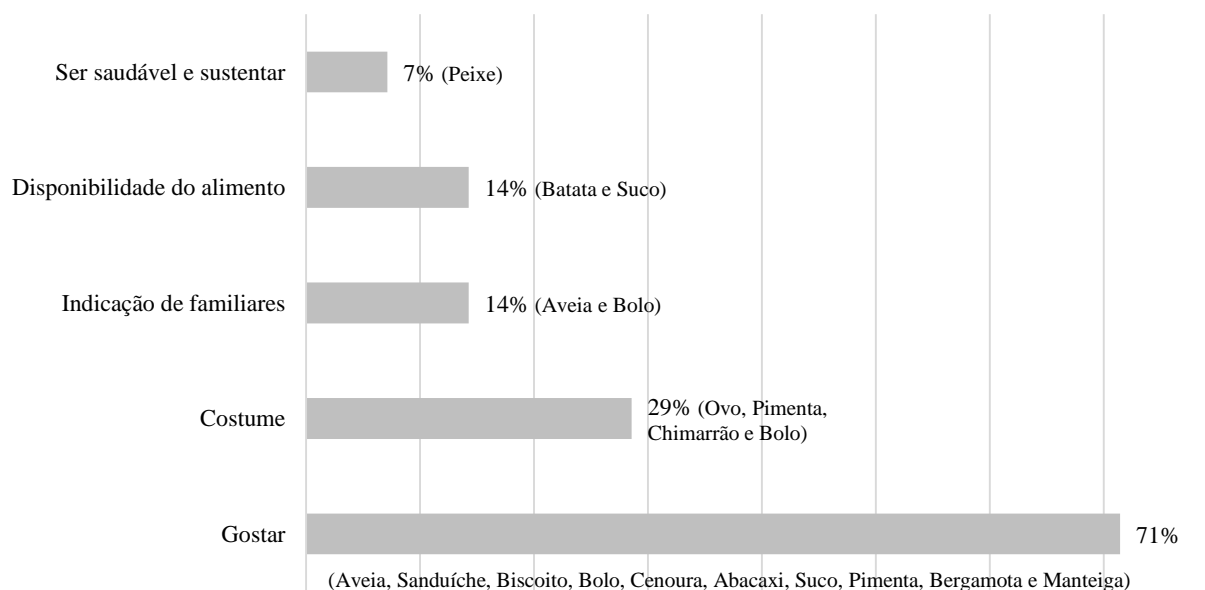
Tabela 8 – Adequação à Recomendação de Macronutrientes para o Lanche da Tarde

Nome fantasia	PTN (%)	CHO (%)	LIP (%)	Avaliação da Adequação à Recomendação ³³
Abacaxi	4	92	4	Inadequado
Laranja	3	73	24	Inadequado
Água	11	79	10	Inadequado
Bergamota	7	82	11	Inadequado
Aveia	7	73	20	Inadequado
Cebola	13	62	25	Adequado
Biscoito	15	54	31	Adequado
Bolo	8	45	47	Inadequado
Cenoura	14	52	34	Adequado
Pimenta	5	91	4	Inadequado
Ovo	20	48	32	Adequado
Peixe	20	43	37	Inadequado
Suco	5	63	32	Inadequado

5.1.4 Motivações para a escolha dos alimentos para os pratos

As motivações dos participantes para escolha dos alimentos que compunham seus pratos são rasas e estão elucidadas no Gráfico 3.

³³ Adequado quando todos os percentuais de calorias por macronutrientes na refeição permaneciam dentro das faixas PTN 10-30%, CHO 45-75%, LIP 15-35%.

Gráfico 3 – Motivo da escolha dos alimentos pelos participantes (n=14)

Para ilustrarmos mais um pouco, trouxemos algumas frases de participantes que nos remetem as motivações para as suas escolhas.

Ovo: É o que eu como no dia-a-dia.

Sanduíche: Ah, eu escolhi esses alimentos porque eu gosto e só isso mesmo. Porque eu gosto e não vejo muito problema em consumir, mesmo sendo batatinha palha, assim gorduroso e tudo mais. Não vejo muito problema.

Abacaxi: Porque é muito delicioso e eu adoro.

Peixe: Porque são saudáveis. Na minha opinião são saudáveis, e para sustentar durante o dia, para ter força o organismo, para ser saudável assim ...

Pimenta: Porque é a comida que a mãe mais faz e a comida que a gente mais come. Tem tudo, só que a gente escolhe mais massa, feijão e arroz, porque as outras coisas eu não gosto muito de comer sabe.

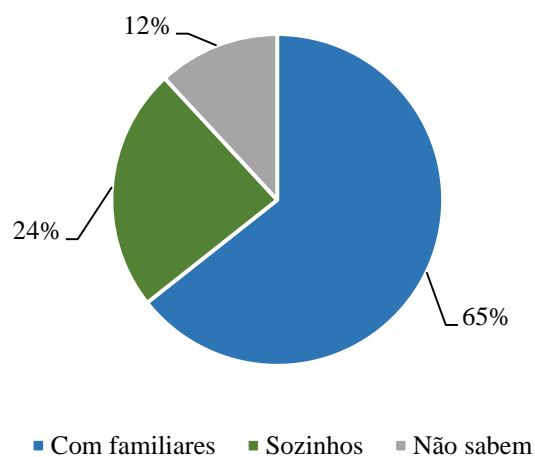
Observamos que uma parte significativa dos participantes colocam o gostar como principal valor no momento de escolher seus alimentos. Em sequência, temos o hábito como norteador das seleções. Apenas um participante de fato ressaltou a característica saudável dos alimentos como um valor a ser considerado.

5.1.5 Sobre como se aprende a montar os pratos

Durante a realização da tarefa *Hora de empratar*, questionamos os participantes (n=17) sobre como ou com quem aprenderam a montar seus pratos. Mediante enunciação de alguns, evidenciaremos qual a concepção desses sobre seu próprio aprendizado. Os participantes *Atum*, *Manga*, *Cebola*, *Água e Laranja* não foram questionados sobre o tema.

Procedemos a elaboração do Gráfico 4 para facilitar a visualização do quantitativo de participantes de acordo com a indicação que deram sobre como aprenderam a montar seus pratos.

Gráfico 4 – Como os participantes acreditam que aprenderam a montar seus pratos (n=17).



Percebemos no Gráfico 4 que a maioria (65%) concebe a influência de familiares sobre suas escolhas alimentares e que nem todos verificam sua própria participação, por experimentação, no aprendizado de como montar os pratos. A fim de analisarmos mais a fundo os achados no Gráfico 4, trazemos na sequência as explicações conferidas pelos participantes, tendo agrupado as mesmas consoante suas características comuns.

GRUPO 1 – Não sabem como aprenderam

Grupo compreendido por participantes que ainda não tem claro para si como aprenderam a selecionar os alimentos que comporiam seus pratos.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E como é que tu aprendeu a escolher esses alimentos?

Aveia: ... (Gesto de que não sabe com as mãos)

Pesquisador: Não sabe dizer?

Aveia: Não.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Como é que tu aprendeu a escolher os alimentos que tu tem que comer?

Biscoito: ... (pensativo). Não sei.

Integrantes do grupo: Aveia (8, F, Publ) e Biscoito (8, M Part).

GRUPO 2 – Creem ter aprendido sozinhos

Em sequência, temos participantes que creem ter aprendido sozinhos, sem mediação ou influência de terceiros. O aprendizado é entendido como partindo da própria experiência do sujeito sobre seu meio.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: e como é que tu aprendeu a escolher esses alimentos ali para te servir?

Batata: Porque eu escolhi os que eu mais como

Pesquisador: Alguém te ensinou a escolher essas coisas?

Batata: Não, escolho sozinha.

Pesquisador: Foi experimentando e escolheu?

Batata: Sim.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Como tu aprendeu a escolher aqueles alimentos ali no teu prato?

Cebola: Eu fui experimentando todos, assim quando eu experimentei a carne, o pão, brigadeiro, essas coisas tudo que tem ali, eu comecei a gostar e não comer mais as outras coisas.

Pesquisador: Tu acha que alguém te ensinou a escolher aquilo ali?

Cebola: ... (Gesto de negação com a cabeça)

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Como é que tu acha que acha que aprendeu a escolher os alimentos desse jeito?

Ovo: Os que eu mais gostei assim

Pesquisador: Era pelo teu gosto mesmo?

Ovo: Era pelo meu gosto.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: E alguém te ensinou ou como é que tu aprendeu a montar o teu prato?

Sanduíche: Não sei responder essa pergunta. Porque... eu aprendi a pegar as coisas que eu gosto e...

Pesquisador: Foi pelo sabor que tu foi assim escolhendo e botando?

Sanduíche: Exatamente, isto.

Integrantes do grupo: Batata (8, F, Part), Cebola (8, M, Part), Sanduíche (15, M, Publ) e Ovo (15, F, Publ).

GRUPO 3 – Reconhecem a influência de terceiros no seu aprendizado

Por último, encontramos participantes que reconhecem a influência de terceiros sobre o desenvolvimento de suas escolhas alimentares.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Como tu aprendeu a escolher aqueles alimentos ali que tu serviu no prato do almoço?

Água: Quando eu era bebê meu pai me ensinou.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Como tu aprendeu a escolher aqueles alimentos ali?

Suco: Como é que eu aprendi? Ah... eu e a minha vó de novo, nós dois desenvolvemos uma relação.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Como é que tu acha que tu aprendeu a escolher esses alimentos para fazer o teu almoço?

Manga: É o que minha vó ia pegar e eu aprendi a comer com ela. Então, a gente tem gostos muito parecidos.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Como é que tu aprendeu a escolher esses alimentos?

Peixe: Sei lá! Quando eu era pequeno, minha mãe servia o prato para mim. Daí acho que desde uns 8 anos eu me sirvo, daí eu sei o que botar. Meu vó e minha vó servem desse jeito, minha mãe também, e eu fui botando.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Como é que tu acha que aprendeu a escolher esses alimentos?

Atum: Com meus pais.

Pesquisador: Com teus pais? Eles chegavam e te serviam ou te diziam o que servir? **Atum:** Até uma certa idade eles serviam. Depois, eles foram dizendo que era para eu comer um pouquinho de tudo.

Pesquisador: Por que tu acha que a gente tem que comer um pouquinho de tudo?

Atum: Porque cada coisa tem um nutriente que tu precisa.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: Como é que tu aprendeu a escolher os alimentos para botar no teu prato?

Pimenta: A mãe me ensinou desde pequeno, ela botava a cadeira no fogão, perto do fogão, e me ensinava a botar.

Integrantes do grupo: Bolo (10, M, Part), Abacaxi (6, F, Publ), Água (6, M, Part), Bergamota (8, M, Publ), Manteiga (11, M, Publ), Manga (12, F, Part), Pimenta (12, M, Publ), Atum (15, F, Part), Peixe (15, M, Part), Suco (15, M, Part) e Cenoura (12, F, Publ).

5.1.6 Percepções sobre o prato elaborado para o almoço

Como intencionávamos verificar se o participante enxerga o outro que faz parte de sua convivência como diferentes de si, fato importante para quando discutirmos as regras alimentares, incluímos uma questão dentro da tarefa *Hora de Empratar* para avaliar a percepção do indivíduo sobre a opinião de terceiros em relação ao prato que montou. Para exemplificação dos achados, traremos frases de alguns crianças e adolescentes deste estudo, questionando primeiramente sobre o que pensam de seus pratos e, em seguida, o que outros achariam.

Percebemos haver dois grandes grupos, estabelecidos de acordo com a ideia que o indivíduo possui da opinião alheia. Apenas os participantes *Cebola* (8, M, Part) e *Chimarrão* (7,9, F, Part) referiram que não sabiam o que achavam dos seus próprios pratos, inviabilizando, neste caso, a comparação com o parecer que acreditavam que outrem poderia possuir. *Água* (6,

M, Part) e *Manteiga* (11, M, Publ) não conseguimos analisar ao certo o que eles pensam. Ressaltamos ainda que não questionamos *Bergamota* (8, M, Publ) sobre esta questão.

GRUPO 1 – Opiniões Iguais

A característica deste grupo, que fundamenta seu nome, é o entendimento de que a outras pessoas concluiriam o mesmo que o participante sobre o prato montado por esse. Não considerando divergências de opiniões.

Talvez isso ocorra não tanto por incapacidade de descentração do sujeito, como parece ser o caso de *Laranja*, mas por análise insuficiente de suas próprias atitudes ou apenas primazia de sua opinião sobre as demais possíveis.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Que tu acha deste prato ali que tu fez?

Aveia: Gostoso.

Pesquisador: Que tu acha que os outros iam dizer desse prato?

Aveia: Que ele ia ficar gostoso?

DIÁLOGO 2

Pesquisador: O que tu acha desse teu prato ali?

Abacaxi: Bom.

Pesquisador: E tu acha que as pessoas iam dizer isso também?

Abacaxi: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Integrantes do grupo: *Laranja* (6, M, Publ), *Aveia* (8, F, Publ), *Biscoito* (8, M, Part), *Batata* (8, F, Part) e *Abacaxi* (6, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Entendem que outras pessoas teriam a mesma opinião que eles sobre seu próprio prato.

GRUPO 2 – Crença em Opiniões Comuns

Denominamos de opiniões comuns a característica deste grupo por conta da indicação conferida pelos participantes de que, apesar de não terem certeza do que outras pessoas pensariam, existe um entendimento comum sobre uma adequada montagem de pratos. Essa compreensão é então compartilhada com outros indivíduos e tende a direcioná-los para uma mesma visão de prato.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E o que que tu acha que os outros diriam desse prato que tu fez? Outras pessoas assim?

Sanduíche: Nossa! Eu não acho que elas falariam alguma coisa do meu prato, bem ou mal, acho que é um prato bem comum, então, não sei.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: O que tu acha do prato que tu montou? O que tu diria dele para mim?

Ovo: É um pouco pesado, né?

Pesquisador: O que tu acha que as pessoas iam dizer dele?

Ovo: Não sei, acho que iam achar um pouco normal.

Pesquisador: O que é o normal para ti?

Ovo: Comer um pouco disso, um pouco daquilo.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: O que tu acha que as pessoas iam dizer desse prato aí que tu montou?

Pimenta: Não sei, é tipo a comida normal das pessoas.

Pesquisador: Tu acha que todo mundo monta assim mais ou menos que nem tu?

Pimenta: É... eu acho que sim.

Pesquisador: O que tu acha deste teu prato?

Pimenta: Eu acho bem grande

Pesquisador: Tu acha que é muita comida para ti?

Pimenta: É.

Integrantes do grupo: Sanduíche (15, M, Publ), Ovo (15, F, Publ) e Pimenta (12, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Julgam existir um modelo de prato “normal ou comum”, tal qual produziram, sendo assim as opiniões sobre o prato que montaram são similares a de outras pessoas.

GRUPO 3 – Opiniões Diferentes

Alguns participantes deste grupo claramente cogitam opiniões de outros sujeitos que são diferentes das suas sobre o mesmo prato. Nos exemplos abaixo, os participantes demonstram que o outro desconhece seu real comportamento, que não age e nem pensa igual a ele, podendo ter uma visão diferente de uma mesma situação.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Que tu acha desse prato que tu montou?

Suco: Bem bonito!

Pesquisador: E o que tu acha que os outros iam dizer do prato que tu montou?

Suco: Bah cara, como tu come!

DIÁLOGO 2

Pesquisador: O que tu acha que os outros diriam do prato que tu fez? Que teus amigos diriam desse teu prato?

Manga: Que eu como muito bem e não como besteira nenhuma.

Pesquisador: E tu também acha isso?

Manga: Mais ou menos.

Pesquisador: Por que mais ou menos?

Manga: Porque... eu como quando tem, se tem besteira algum dia eu vou comer, mas não é sempre que a gente compra não.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: O que tu acha deste teu prato?

Bolo: Delicioso!

Pesquisador: O que tu acha que outros iam dizer dele?

Bolo: Que eu só como porcaria.

Pesquisador: Tu acha que aquilo que tu colocou ali é porcaria?

Bolo: É... porque... acho que sim.

Pesquisador: Por que tu acha que sim? O que é porcaria para ti?

Bolo: Porcaria é coisa que não é saudável.

Pesquisador: E o que não é saudável ali no teu prato?

Bolo: Batata frita; peixe, porque tem frito; carne... e frango, porque tem assado, tem frito e à milanesa.

Integrantes do grupo: Bolo (10, M, Part), Cenoura (12, F, Publ), Manga (12, F, Part), Atum (15, F, Part), Peixe (15, M, Part) e Suco (15, M, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Admitem que outros tenham opiniões diferentes das suas.

5.1.7 Fatos gerais

Constatamos, durante a tarefa *Hora de emprarar*, que aqueles que consumiam doces como sobremesa o faziam por ser um hábito da família. Os que se aproximaram de pratos saudáveis são aqueles que as famílias também demonstram preocupação com o fato, haja vista a imputação de regras alimentares, as quais serão referidas no momento da entrevista.

Intrigantemente, os grupos 4 e 5, da tarefa *Hora de emprarar*, dos que não consomem alimentos ultraprocessados, são compostos exclusivamente de estudantes de escolas particulares e possuem em sua maioria integrantes do sexo feminino. Todos se encontram dentro da faixa de IMC para idade.

Por outro lado, dezesseis participantes (84,2%) selecionaram alimentos ultraprocessados para refeição almoço, sendo que 56,2% desses pertencem a escolas públicas. Seis dessas crianças/adolescentes (37,5%) estão acima do IMC para idade e cinco (83,3%) são do sexo masculino.

No que tange aos alimentos selecionados, vale informar que a combinação arroz com feijão se mostra a mais comum entre as crianças e adolescentes (73,7%). Referente ao grupo das proteínas (origem animal), as mais escolhidas, dentre os 18 participantes, foram frango (44,4%) e ovos (44,4%). Quanto aos que optaram por saladas (n=12), tomate (83,3%) e alface (58,3%) foram as preferidas.

Neste estudo, em relação a tarefa *Hora do Lanche*, nenhum participante conseguiu alcançar a proposta de lanche saudável, sendo a principal problemática a presença de alimentos ultraprocessados e falta de variedade de grupos alimentares.

O carboidrato acaba por ser o macronutriente mais presente nos lanches das crianças e adolescentes deste estudo. Dos participantes que realizaram a tarefa *Hora do Lanche* (n=13), 53,8% escolheram frutas para o lanche da tarde. Em sequência, temos os pães (46%), embutidos (38,4%), bolachas recheadas (30,7%) e produtos lácteos (23%). Diferentemente da tarefa *Escolher e Empratar*, a bebida preferida foi a água (38,4%) em relação às industrializadas (23%).

5.2 Adaptações lógicas (T3)

A proposta desta atividade era a construção de um prato para refeição almoço para dois indivíduos diferentes. Apresentamos aos participantes duas imagens de crianças do mesmo sexo que eles. Em nenhum momento mencionamos a necessidade de compor um prato saudável e deixamos a critério do participante fazê-lo ou não. Objetivamos, nesta tarefa, analisar se o participante observa as diferenças entre as crianças das imagens e efetua, a partir disso, adaptações lógicas na alimentação de cada uma, buscando ainda manter a concepção de prato saudável sem que tenhamos mencionado esse critério.

Participaram desta atividade 11 (onze) crianças e adolescentes: *Laranja, Chimarrão, Bergamota, Batata, Cebola, Biscoito, Manteiga, Manga, Sanduíche, Atum, Peixe*. O instrumento de coleta de dados utilizado se encontra no Apêndice E e os critérios em análise estão descritos no subitem 4.3.2.

Os resultados são apresentados tanto no formato de diálogo com os participantes como pela apresentação das fotos dos pratos montados por esses. Quando percebidas características comuns na leitura dos dados pelas crianças/adolescentes, buscamos agrupá-los para indicação dos achados. A fim de identificarmos as quantidades servidas no prato para cada criança da imagem, inventamos nomes para as fotografias: *Ana* – menina magra; *Lúcia* – menina acima do peso; *Marcos* – menino magro; *Paulo* – menino acima do peso.

Mantivemos as mesmas abreviações de medidas caseiras apontadas no Quadro 17 quando da informação dos quantitativos de alimentos. Para consulta dos perfis dos participantes nesta tarefa, pode-se verificar o subitem 4.2.4 ou ainda atentar ao indicado entre parênteses, conforme explicado no início do capítulo dos resultados.

5.2.1 Dissemelhanças entre as imagens

Primeiramente, questionamos os participantes sobre as diferenças percebidas entre as imagens das duas crianças. Em torno de 72,7% dos participantes referiram que as características divergentes eram referentes a estrutura corporal.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Eu queria que tu desse uma olhadinha nestas duas meninas e me dissesse o que tu vê de diferente nelas.

Chimarrão (7,9, F, Part): Essa aqui é mais magra e essa aqui é mais gorda.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que essas duas pessoas tem alguma coisa de diferente?

Cebola (8, M, Part): Esse aqui é mais magro e esse aqui é mais gordo.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: A primeira coisa que eu queria que tu me dissesse é o que tu percebe de diferente nessas imagens.

Peixe (15, M, Part): Um menino é magrinho e o outro é gordinho.

Apenas 27,2% – *Laranja* (6, M, Publ), *Batata* (8, F, Part) e *Atum* (15, F, Part) – apontaram outras características dissemelhantes que não eram relativas a estrutura corporal. Salientamos que dois desses participantes eram de uma escola particular que trabalhava o tema bullying de forma bastante ativa, inclusive espalhando cartazes sobre o assunto nas paredes dos corredores. É provável que isso tenha influenciado a resposta desses nesta questão.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Olha esses menininhos aqui óh, o que tu vê de diferente neles? Tem alguma coisa que é diferente em um e outro?

Laranja: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: O que é que tem de diferente?

Laranja: A camiseta, a calça e deu.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Agora a gente vai fazer uma outra atividade que é com aquelas figurinhas que estão ali em cima da mesa destas duas meninas. Eu queria que tu me dissesse o que tu vê de diferente nelas.

Batata: Ah, esta daqui eu acho mais simples e esta eu acho bem chamativa.

Pesquisador: Então a de chapéu (Lúcia) é mais chamativa?

Batata: Aham.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: A gente vai fazer uma outra atividade agora que é com as figuras que estão aí na mesa. Mas, primeiro eu queria que tu me descrevesse o que tu percebe de diferente nestas imagens dessas duas meninas aqui.

Atum: Uma tá mais produzida que a outra.

Pesquisador: Qual tu acha que tá mais produzida?

Atum: Esta. (Aponta para menina que está usando chapéu)

Não houve participante que não percebesse dissemelhanças entre as imagens. Avaliemos agora os pratos elaborados para cada criança das imagens e as características atendidas em relação ao prato saudável.

5.2.2 Pratos elaborados para o almoço

As fotografias dos pratos montados serão exibidas e brevemente comentadas em termos de quantidade e qualidade. Melhores explicações serão conferidas quando abordarmos as motivações dos participantes (subitem 5.2.3) para as escolhas dos alimentos que comporiam o prato de cada criança das imagens.

Os grupos estabelecidos, sempre que notada característica comum entre os participantes, não são necessariamente uma evolução na forma de pensar o prato, pois dependemos nesta atividade do critério lógico de seleção de alimentos que a criança adotou. Por isso, o que depreendermos desta parte inicial da atividade é se a ideia de prato saudável acompanha as montagens de prato, enquanto o caráter lógico será discutido posteriormente ao abordarmos as motivações.

GRUPO 1 – Desequilíbrio geral

Estes participantes (Figuras 45 e 46) distribuem quantidades de alimentos visivelmente inadequadas para as duas crianças das imagens, não havendo grandes distinções entre essas, ou seja, não existe a consideração de perfis diferentes aos quais se atenam para as seleções de alimentos. Para facilitar a análise em relação a questão do prato saudável, elaboramos o Quadro 18. Os quadrados pintados no quadro se referem aos critérios atendidos pelo participante no momento da montagem dos pratos para cada criança que aparece na imagem.

Lembremos que o participante *Chimarrão* (Figura 45) é o mesmo que na tarefa *Hora Empratar* não conseguiu alcançar nenhum critério de prato saudável, integrando o grupo do “Consumidor Olho Grande”. Ao observamos os pratos construídos por ele, constatamos a manutenção do grande quantitativo de alimentos. A variedade, presente na Figura 45, talvez seja, produto da escolha aleatória e impensada dos alimentos, haja vista que essa não estava presente nas atividades anteriores.



Figura 45. Pratos elaborados por *Chimarrão* (7,9, F, Part)

Ana

Carnes/ovos: 1 bife, 1 ovo frito. Cereais: 1 porção de arroz. Hortaliças: 1 fl alface, 1 rod beterraba, 1 rod pepino, 1 flor de brócolis, 1 rod tomate. Frutas: 1 und bergamota, 1 und banana, 1 und morango.

Lúcia

Carnes/ovos: 1 ovo frito. Hortaliças: 3 rod tomate, 1 fl alface, 1 rod beterraba, 1 rod pepino, 1 flor brócolis. Cereais: 1 porção de arroz. Frutas: 1 und bergamota, 1 und banana e 1 und morango.



Figura 46. Pratos elaborados por *Laranja* (6, M, Publ)

Marcos

Carnes/ovos: 1 filé frango, 1 bife. Cereais: 1 porção de arroz. Hortaliças: 1 rod tomate.

Paulo

Leguminosas: 1 porção de feijão. Hortaliças: 1 flor brócolis, 1 porção de couve, 1 rod beterraba.

Obs.: disse que esqueceu de servir bife para Paulo.

Quadro 18 - Critérios para um prato saudável atendidos pelos participantes do grupo 1

Participante	Ana/Marcos				Lúcia/Paulo			
	V	UL	PF	QT	V	UL	PF	QT
Chimarrão								
Laranja								

Legenda:

V = Variedade de grupos alimentares (mínimo quatro)

UL = Não consumo de ultraprocessados

PF = Não consumo de preparações fritas

QT = Quantidade

Laranja (Figura 46) tampouco conseguiu, na tarefa *Hora de empratar*, atender ao critério de qualidade (soma do V, UL e PF), como se repete agora, e percebemos que de fato a criança não adota um parâmetro para escolha. A variedade observada na atividade anterior não é mantida nesta. Isso reforça a ideia que trouxemos antes de que provavelmente a variedade não tenha sido em nenhum momento um critério consciente dos participantes do grupo “Jogo de Empratar”.

A parcialidade de critérios atendidos pelo grupo 1 para que se configure a qualidade da refeição, nos remete antes a uma consequência da seleção aleatória de alimentos do que a um

fato refletido. Tampouco se atinge o parâmetro de quantidade e percebemos que os excessos são normalmente em termos de alimentos de origem animal e frutas.

Integrantes do grupo: Chimarrão (7,9, F, Part) e Laranja (6, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Selecionam ainda alimentos ultraprocessados;
2. Não alcançam os critérios de qualidade e quantidade;
3. Há excesso de alguns grupos alimentares.

GRUPO 2 – Quantidades iguais para crianças diferentes

Apenas um participante (Figura 47) seleciona a mesma quantidade de alimentos para as duas crianças nas imagens, não fazendo distinção entre essas. Poder-se-ia acreditar que pensou em estabelecer uma alimentação adequada para manutenção do peso para idade de ambas, porém, isso não se confirma quando questionamos sua motivação para as escolhas efetuadas. A quantidade indiferenciada em face do perfil das crianças remete a inadequação neste quesito.

Manga (Figura 47) não atinge os objetivos de um prato com qualidade para nenhuma das crianças das imagens. Há variedade, tal como percebido na tarefa *Hora de Empratar*, mas não alcança todos os requisitos mínimos para qualidade pela presença de preparações fritas. Vemos que, como na atividade anterior, os alimentos ultraprocessados permanecem não sendo parte do cardápio.

Para facilitar a análise em relação à questão do prato saudável, elaboramos o Quadro 19. Os quadrados pintados no quadro se referem aos critérios atendidos pelo participante no momento da montagem dos pratos.

Vale ressaltar novamente que este participante se mostra bastante vinculado a regras alimentares imputadas por seus familiares, conforme percebido durante entrevistas, o que pode contribuir para essa dificuldade de questionamento de critérios de escolha, já que normalmente segue regras por necessidade de atender a expectativas.



Figura 47. Pratos elaborados por *Manga* (12, F, Part)

Ana

Carnes/ovos: 1 und ovo frito, 1 bife. Hortalças: 3 rod beterraba, 4 rod tomate, 2 fl alface. Leguminosas: 1 con feijão. Cereais: 2 colh S arroz.

Lúcia

Carnes/ovos: 1 und ovo frito, 1 bife. Hortalças: 3 rod beterraba, 4 rod tomate, 2 fl alface. Leguminosas: 1 con feijão. Cereais: 2 colh S arroz.

Quadro 19 - Critérios para um prato saudável atendidos pelo participante do grupo 2

Participante	Ana/Marcos				Lúcia/Paulo			
	V	UL	PF	QT	V	UL	PF	QT
Manga								

Legenda:

V = Variedade de grupos alimentares (mínimo quatro)

UL = Não consumo de ultraprocessados

PF = Não consumo de preparações fritas

QT = Quantidade

Integrantes do grupo: Manga (12, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Serve quantidades iguais para crianças com perfis diferentes;
2. Há variedade e não presença de alimentos ultraprocessados, porém não alcança a qualidade por conta das preparações fritas.

GRUPO 3 – Indivíduos magros podem consumir alimentos ultraprocessados

Ao fitarmos as imagens produzidas pelos participantes deste grupo (Figuras 48 a 50), notamos como característica comum que as crianças das imagens que aparentam ser mais magras têm em seus pratos alimentos ultraprocessados, enquanto que as acima do peso não têm.

Existem discrepâncias em termos de quantidade de alimentos servida para as crianças nas imagens, ora com insuficiência e ora com exageros, mantendo-se uma ideia de inadequação ao perfil dos sujeitos.

Para facilitar a análise em relação à questão do prato saudável, elaboramos o Quadro 20. Os quadrados pintados no quadro se referem aos critérios atendidos pelos participantes no momento da montagem dos pratos.



Figura 48. Pratos elaborados por *Batata* (8, F, Part)

Ana

Carnes/ovos: 1 bife. Cereais, tubérculos e raízes: 1 colh S arroz, 1 porção de batata frita

Lúcia

Carnes/ovos: 1 bife. Cereais: 1 colh S massa. Hortaliças: 1 rod tomate.



Figura 49. Pratos elaborados por *Bergamota* (8, M, Publ)

Marcos

Cereais: 1 porção de arroz, 1 porção batata frita, 1 und hambúrguer. Leguminosas: 1 porção Feijão. Hortaliças: 1 rod pepino, 1 rod tomate. Frutas: 1 ft mamão.

Paulo

Frutas: 1 banana, 1 morango, 1 bergamota, 1 maçã.



Figura 50. Pratos elaborados por *Biscoito* (8, M, Part)

Marcos

Cereais: 1 espiga milho, 1 porção de arroz, 1 porção massa, 1 biscoito recheado. Frutas: 1 banana, 1 mamão, 1 und morango. Leguminosas: 1 porção feijão. Hortaliças: 1 punh couve, 1 rod beterraba, 1 fl alface, 1 flor couve flor. Doces: 1 docinho.

Paulo

Cereais: 1 espiga milho, 1 porção arroz. Frutas: 1 und banana, 1 und laranja, 1 und bergamota. Hortaliças: 1 flor brócolis, 1 rod beterraba, 1 fl alface, 1 rod pepino, 1 rod tomate. Leguminosas: 1 porção feijão. Carnes: 1 bife, 1 filé peixe.

Quadro 20 - Critérios para um prato saudável atendidos pelos participantes do grupo 3

Participante	Ana/Marcos				Lúcia/Paulo			
	V	UL	PF	QT	V	UL	PF	QT
Batata								
Bergamota								
Biscoito								

Legenda:

V = Variedade de grupos alimentares (mínimo quatro)

UL = Não consumo de ultraprocessados

PF = Não consumo de preparações fritas

QT = Quantidade

Constatamos que nenhum participante de fato atribui qualidade ao prato construído para a criança cuja aparência é magra. Intrigantemente, poder-se-ia subentender que os mais magros estão liberados para o consumo de alimentos ultraprocessados, como se somente o peso definisse se podemos ou não comer determinados alimentos.

Em adendo, nota-se que há um entendimento de que as crianças acima do peso teriam que consumir menos quantidade de alimentos ou aqueles com característica mais saudável a fim de perderem peso.

Integrantes do grupo: Bergamota (8, M, Publ), Batata (8, F, Part) e Biscoito (8, M, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Quantidades insuficientes ou exageradas;
2. Presença de alimentos ultraprocessados no prato dos mais magros;
3. Alimentos mais saudáveis selecionados para os que se encontram aparentemente acima do peso, sem inclusão de ultraprocessados e frituras;
4. Não atingem a qualidade esperada porque nem sempre há variedade e porque há ultraprocessados para os mais magros.

GRUPO 4 – Indivíduos acima do peso comem alimentos ultraprocessados

Este grupo tem como característica marcante em suas produções de pratos para almoço (Figuras 51 a 54) a seleção de alimentos ultraprocessados para a criança que aparenta estar acima do peso. Ao observarmos as figuras, verificamos ainda que as quantidades de alimentos são sempre maiores para o indivíduo que está acima do peso, parecendo iniciar uma tentativa lógica de adequação de quantidade ao perfil do sujeito. Contudo, a quantidade maior servida para Paulo (criança acima do peso), por vezes, beira ao exagero.

Novamente, se analisarmos em que grupo alimentar normalmente ocorrem os excessos para Paulo (criança acima do peso), teremos o grupo das carnes/ovos e dos cereais, tubérculos e raízes. Na Figura 54, por exemplo, há três tipos de alimentos de origem animal em seu prato, como ovo, carne bovina e frango. Na Figura 52, temos arroz, milho, hambúrguer e bolacha recheada.

Enquanto isso, ao averiguarmos o prato de Marcos (criança magra), confirmamos a apresentação de alimentos mais saudáveis, ainda que por vezes também excessivos para

determinados grupos alimentares, como as frutas, ou insuficientes, como os cereais, ambos visualizados na Figura 50.



Figura 51. Pratos elaborados por *Manteiga* (11, M, Publ)



Figura 52. Pratos elaborados por *Cebola* (8, M, Part)



Figura 53. Pratos elaborados por *Peixe* (15, M, Part)



Figura 54. Pratos elaborados por *Sanduíche* (15, M, Publ)

Marcos

Carnes/ovos: 1 filé peixe. Cereais: 2 peg massa, 1-2 colh S arroz. Frutas: 1 und maçã, 1 und bergamota.

Paulo

Carnes/ovos: 1 bife, 1 ovo frito. Cereais: 1 milho espiga, 1 und bolacha recheada, 1 und hambúrguer, 2 peg massa.

Marcos

Frutas: 1 und morango, 1 und banana, 1 und bergamota, 1 und laranja. Carnes/ovos: 1 filé frango, 1 filé peixe. Hortaliças: 1 flor couve-flor, 1 alface, 1 rod tomate.

Paulo

Cereais: 1 porção arroz, 1 und bolacha recheada, 1 und hambúrguer, 1 espiga milho. Leguminosas: 1 porção feijão. Carnes/ovos: 1 filé peixe.

Marcos

Cereais: 1 porção arroz. Hortaliças: 1 alface, 2 rod tomate, 1 couve flor, 1 rod beterraba, 1 rod pepino, 1 punh couve. Leguminosas: 1 porção feijão. Carnes/ovos: 1 bife.

Paulo

Cereais, tubérculos e raízes: 2 porções arroz, 1 porção batata frita. Hortaliças: 2 fl alface, 1 rod tomate. Leguminosas: 1 porção feijão. Carnes/ovos: 1 bife, 1 filé frango.

Marcos

Carne/ovos: 1/2 bife, 1 und ovo frito. Cereais: 1 colh S massa, 2 colh S arroz. Hortaliças: 1 colh S couve, 5 rod cenoura, 1 rod tomate.

Paulo

Cereais, tubérculos e raízes: 3 colh S arroz, 1 porção batata frita. Leguminosas: 1 concha feijão. Carnes/ovos: 1 und ovo frito, 3/4 bife, 1 filé frango. Hortaliças: 1 rod tomate.

Para facilitar a análise em relação a questão do prato saudável, elaboramos o Quadro 21. Os quadrados pintados no quadro se referem aos critérios atendidos pelos participantes no momento da montagem dos pratos.

Quadro 21 - Critérios para um prato saudável atendidos pelos participantes do grupo 4

Participante	Ana/Marcos				Lúcia/Paulo			
	V	UL	PF	QT	V	UL	PF	QT
Manteiga								
Cebola								
Peixe								
Sanduíche								

Legenda:

V = Variedade de grupos alimentares (mínimo quatro)

UL = Não consumo de ultraprocessados

PF = Não consumo de preparações fritas

QT = Quantidade

Integrantes do grupo: Manteiga (11, M, Publ), Cebola (8, M, Part), Peixe (15, M, Part) e Sanduíche (15, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Maior quantidade de alimentos, presença de frituras e ultraprocessados para os sujeitos acima do peso;
2. Escolha de alimentos mais saudáveis para os mais magros;
3. Não atingem o critério de qualidade e quantidade.

GRUPO 5 – Um prato saudável para todos

Neste grupo há apenas um participante, *Atum* (Figura 55), sendo o mesmo que na tarefa *Hora de emprarar* atingiu os critérios para elaboração de um prato saudável, conforme indica a literatura científica. Este participante demonstra perceber que as crianças consomem quantidades diferentes de alimentos de acordo com sua estrutura corporal, o que será corroborado quando explicar as motivações para suas seleções no subitem 5.2.3.

Para facilitar a análise em relação a questão do prato saudável, elaboramos o Quadro 22. Os quadrados pintados no quadro se referem aos critérios atendidos pelo participante no momento da montagem dos pratos.



Figura 55. Pratos elaborados por Atum (15, F, Part)

Ana

Carnes/ovos: 1 bife, Hortaliças: 1 rod cenoura, 1 rod tomate, 1 flor brócolis. Cereais: 1 colh S arroz. Leguminosas: 1 con feijão.

Lúcia

Carnes/ovos: 1 bife. Hortaliças: 1 rod tomate, 1 rod cenoura, 1 flor brócolis. Cereais: 2 colh S arroz. Leguminosas: 2 con feijão.

Quadro 22 - Critérios para um prato saudável atendidos pelo participante do grupo 5

Participante	Ana/Marcos				Lúcia/Paulo			
	V	UL	PF	QT	V	UL	PF	QT
Atum								

Legenda:

V = Variedade de grupos alimentares (mínimo quatro)

UL = Não consumo de ultraprocessados

PF = Não consumo de preparações fritas

QT = Quantidade

É visível no Quadro 22 que Atum, mais do que apenas pensar na adequação das quantidades ao perfil das crianças, se preocupa com a manutenção da qualidade do cardápio para ambas. Assim, independentemente do sujeito, um prato saudável deve ser algo preconizado para todos os indivíduos.

Integrantes do grupo: Atum (15, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Critérios de quantidade e qualidade são atingidos;
2. Preconiza alimentos saudáveis para todos, independentemente da estrutura corporal.

5.2.3 Motivação para a montagem dos pratos

É válido conhecermos as motivações dos participantes para a escolha dos alimentos que comporiam os pratos de cada criança das imagens, permitindo assim uma verificação da lógica e perspectiva adotada por esses. Os participantes foram agrupados segundo motivações comuns.

GRUPO 1 – Não sabe motivar

No grupo 1, está um participante que continua alheio a qualquer tipo de fundamentação para suas escolhas, reforçando a ideia de que as seleções são efetuadas mais pela disponibilidade dos alimentos, pela inabilidade de concentração/desconcentração e pela vontade de “jogar”.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E me diz uma coisa, por que é que tu escolheu duas carnes para ele? Tu sabe?

Laranja: ... (Gesto negativo com a cabeça)

Integrantes do grupo: Laranja (6, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Não sabe motivar suas escolhas.

GRUPO 2 – Motivações subjetivas

Pautam as escolhas dos alimentos no que escolheriam para si mesmos e não conferem explicações lógicas para o que serviram no prato das crianças. Ao conversamos com os participantes, percebemos que esses não compreendem a necessidade de adequar as porções servidas no prato ao perfil dos indivíduos, parecendo não conseguir lidar com diferentes dados que lhe “saltam aos olhos” por meio das imagens e adotando suas preferências como melhor escolha para outros. Assim, a motivação desses é totalmente subjetiva.

O discurso do diálogo 1 consiste apenas numa externalização daquilo que já notamos nos resultados nas tarefas *Hora de Empratar e Adaptações lógicas* (Figuras 16 e 45). Por ter o foco centrado em suas próprias preferências, *Chimarrão* (7,9, F, Part), diálogo 1, exclui critérios mais objetivos de escolha e mesmo os desejos de outrem pelo consumo de determinados alimentos. Ainda, percebemos que esse insiste na oferta de quantidade iguais as duas crianças parecendo desconsiderar qualquer necessidade de adequação a cada uma, bastando-lhe replicar o que ele mesmo faz.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Por que tu escolheu isso para cada uma?

Chimarrão: Não sei.

Pesquisador: Por que tu escolheu bastante frutas?

Chimarrão: Porque eu amo.

Pesquisador: E tu acha que no almoço elas iam comer tudo isso?

Chimarrão: Aham.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Me diz uma coisa, por que tu escolheu isso para cada uma delas? Diferente assim?

Batata: Ah... porque eu acho que elas não comeriam igual.

Pesquisador: Por que tu acha que ela não ia comer igual a outra?

Batata: Porque elas não são amigas, elas não se conheceram.

Pesquisador: E tu acha que tem que ter diferença nas quantidades para cada uma? Ou dá para elas comerem a mesma quantidade?

Chimarrão: Mesma quantidade.

[...]

Pesquisador: E por que tu botou batatinha para essa daqui?

Batata: Porque eu quis fazer uma diferente da outra.

Batata (8, F, Part), diálogo 2, demonstra considerar a variedade na montagem do seu próprio prato na tarefa *Hora de Empratar*. Contudo, ao analisarmos a tarefa *Adaptações lógicas* concebemos que o mesmo resultado não permanece. Possivelmente, isso ocorra porque ao montar seu próprio prato, por hábito, experiência e observação, seleciona de forma irrefletida os alimentos e quando o forçamos a raciocinar, por meio da montagem de pratos para outros indivíduos, esse não consegue fazer uso tão facilmente de alguns critérios para alcançar o saudável. Tampouco consegue justificar de forma lógica sua decisão.

Batata escolhe o mesmo tipo de salada nas Figuras 25 e 48. Durante conversas com o participante, esse relata “a gente come mais saladas, só que eu sou mais do tomate”. No diálogo 2, o participante indica que sua intenção era de unicamente fazer algo diferente para cada criança da imagem por mera vontade. Testemunhamos que o ocorrido com *Batata* é uma replicação de seus desejos e gosto a outros indivíduos, não há a um princípio lógico e objetivo norteador da escolha, o mesmo sucede com *Manteiga* (11, M, Publ) e *Manga* (12, F, Part).

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Por que é que tu escolheu esses alimentos para o de blusa branca?

Manteiga: Porque é bom e eu gosto.

Pesquisador: Mas por que é que são tão diferentes um do outro?

Manteiga: Não sei.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu colocaria tudo a mesma quantidade que da outra?

Manga: Sim.

[...]

Pesquisador: Por que tu escolheu esses alimentos para elas?

Manga: Porque é uma coisa que eu adoro ter em casa.

Pesquisador: Tu escolheu porque é o que tu escolheria para ti?

Manga: Uhum.

Manga (12, F, Part) não consegue ter claro para si o motivo da escolha dos alimentos para terceiros e se baseia no que ele mesmo consumiria, o que explicaria porque as quantidades são as mesmas para as duas meninas. Isso também é aclarado com a análise da tarefa anterior em que a distorção da ideia de saudável, pautada no menor consumo de calorias, porventura contribui para escolha de quantidades iguais para crianças com estruturas físicas diferentes, ou melhor, não considera o maior consumo de alimentos que existiria por parte de Lúcia (criança acima do peso).

Por todo seu histórico de vinculação com regras alimentares, a ser verificado posteriormente na entrevista, talvez não creia ser necessária a reflexão sobre realidades

diferentes da sua, justamente por compreender que a sua é a melhor e, por isso, deve ser replicada aos demais.

Quando conversamos com *Manga* (12, F, Part) sobre as percepções do outro sobre o prato elaborado (subitem 5.2.4), vemos que esse considera haver outra opinião, mas nesta atividade, leva em conta a sua como preponderante. Posteriormente, na entrevista ao ser comparado com os demais colegas de aula deixará claro o quanto suas escolhas são entendidas como melhores.

No grupo 2, em conclusão, as motivações subjetivas explicariam a dificuldade de alcançar o prato saudável para outros sujeitos. Sem conseguirem se distanciar de suas próprias realidades, replicam suas demandas a terceiros que possuem características, demandas orgânicas e vontades diferentes. A motivação de suas escolhas se assenta na consideração de suas preferências como as melhores.

Integrantes do grupo: Chimarrão (7,9, F, Part), Batata (8, F, Part), Manteiga (11, M, Publ) e Manga (12, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Não trazem critérios lógicos e objetivos para suas motivações, mas sim caracteres subjetivos;
2. Escolhem para outros o que lhes é preferido, como se fosse a melhor opção a todos.

GRUPO 3 – Motivações com foco no peso

No grupo 3, percebemos que a escolha dos alimentos não é aleatória ou irrefletida, pois os participantes se focam no peso das crianças da imagem para seleção do que viria a compor a refeição de cada uma. Inicia-se uma análise mais lógica das escolhas. Revelam ter noção de causalidade – quantidade consumida de alimentos e implicações no peso corporal –, mas se limitam a lidar com um dado específico de análise.

Nos diálogos 1 e 2, os participantes *Bergamota* (8, M, Publ) e *Biscoito* (8, M, Part) pretendem emagrecer ou engordar as crianças, por isso, elaborando seus pratos com foco neste objetivo. Em sequência, teremos os diálogos 3 e 4 – *Cebola* (8, M, Part) e *Biscoito* (8, M, Part) – que tratarão do peso para justificar a quantidade que as crianças consomem normalmente para serem como são.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Por que que tu escolheu essas comidas para cada um?

Bergamota: Para esse aqui engordecer e para esse aqui emagrecer.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Se tu fosse me dizer, por que tu escolheu esses daqui para o de camisa branca? Por que tu escolheu essas comidas para ele?

Cebola: Que a maioria das pessoas gorda é porque elas comem muito, muita gordura, essas coisas.

[...]

Pesquisador: E esse aqui, por que tu escolheu essas comidas para ele?

Cebola: Ele é magro.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Então, agora me conta porque tu escolheu essas comidas aqui para esse gurizinho de camiseta branca?

Biscoito: Para ele emagrecer.

Pesquisador: E para este aqui de camiseta azul?

Biscoito: Para ele ficar um pouco mais gordinho.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Então, qual foi o teu critério para escolher para cada um? O que é que tu considerou na hora de escolher os alimentos para cada um?

Sanduíche: Eu vi a aparência deles e eles aparentam ter um peso bem desbalanceado.

Também conseguimos depreender do que foi escolhido qual a concepção de alimentação para perda de peso segundo os participantes: frutas; carnes magras; saladas; arroz e feijão. Enquanto isso, no prato daquele que necessita ganhar peso, Marcos (criança magra), temos hambúrguer, doces, bolacha recheada e maior quantidade de comida. Parece que o ganho de peso está atrelado a ideia de uma alimentação não saudável e consumo de ultraprocessados.

Intrigantemente, *Bergamota* (8, M, Publ) e *Biscoito* (8, M, Part), ambos acima do peso, escolhem alimentos similares aos de Marcos (criança magra) (Figuras 49 e 50) e não seguem a mesma proposta que imputam a Paulo (criança acima do peso): alimentação saudável e muitas vezes restritiva. É presumível que a experiência ordinária de ambos com alimentos ultraprocessados interfira na compreensão de que uma alimentação saudável não visa apenas a perda de peso.

Cebola (8, M, Part) e *Sanduíche* (15, M, Publ) (Figuras 52 e 54) revelam pelos pratos elaborados a visão que *Bergamota* (8, M, Publ) e *Biscoito* (8, M, Part) têm das crianças das figuras. Ao mostrarem que o que está acima do peso consome alimentos calóricos e ultraprocessados e o mais magro, alimentos saudáveis, acabam explicando o motivo pelo qual *Bergamota* e *Biscoito* inverteram os alimentos que ofertariam para as crianças das imagens.

Mesmo que ao focarem no peso dos participantes sigam por direções diferentes, toda lógica de seleção dos alimentos é pautada num único e igual valor, o peso. Quando temos uma motivação baseada exclusivamente no peso, porventura podemos deixar de lado características importantes para que alcancemos um prato saudável, pois é preciso ampliar o campo de visão para consideração de outros critérios-chave para saúde.

Integrantes do grupo: Bergamota (8, M, Publ), Biscoito (8, M, Part), Cebola (8, M, Part) e Sanduíche (15, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Motivam sua seleção no valor “peso corporal” do indivíduo;
2. Montam os pratos com a finalidade de intervir na melhora do quadro nutricional pela mudança na alimentação ou para destacar a causa de as crianças estarem acima do peso;
3. Aos que necessitam engordar ou estão acima do peso, verificamos mais quantidade de comida e alimentos não saudáveis.

GRUPO 4 – Motivações lógicas e objetivas

Peixe (15, M, Part) (Diálogo 1) e *Atum* (15, F, Part) (Diálogo 2) analisam a perspectiva do que as crianças estariam comendo para terem a estrutura física que possuem, a partir disso, selecionando os alimentos para comporem os pratos de cada uma. Porém, consideram mais variáveis além do peso e tecem perguntas sobre as circunstâncias relacionadas com a alimentação para formularem uma consideração lógica. Demonstram ter noção adequada de causalidade e capacidade de lidar simultaneamente com diferentes dados.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Me conta um pouco porque tu escolheu esses alimentos para cada um.

Peixe: Do meu ponto de vista, eu achei ele come menos assim, não quer dizer que ele tenha uma alimentação saudável, até por causa da idade. É porque ele aparenta comer menos. (Referência a Marcos)
[...]

Peixe: E ele, eu não digo que ele tenha uma alimentação errada, mas também não digo que ele tenha uma alimentação totalmente saudável, por isso, eu botei um pouco mais de arroz e duas carnes. Não que ele vá comer as duas, mas duas opções assim de carne e uma salada, que geralmente... sei lá, as pessoas comem salada no almoço. (Referência a Paulo)
[...]

Pesquisador: Se tu fosse me dizer o que esse da camisa branca que tu me falou por último aqui escolheria para ele comer, que tu acha que ele escolheria?

Peixe: Se ele tivesse em casa ou um almoço?

Pesquisador: É, se ele tivesse em casa

Peixe: Hum... Tipo uma massa. Ele tá sozinho?

Pesquisador: Alguém tem que fazer a comida para ele é, normalmente, porque ele é pequeno.

Peixe: Ah, então acho que uma massa e uma salada e talvez uma carne.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: [...] Aí tu pode escolher essas figuras que tem aqui que tu colocaria para elas.

Atum: É o que eu acho que elas comem? Ou que elas deveriam comer?

Pesquisador: O que tu acha que elas deveriam comer. Depois a gente discute o que elas comem realmente.

Atum: Podem ser pratos iguais?

Pesquisador: Tanto faz, é o que tu achar.
[...]

Pesquisador: Então tu acha que elas comeriam as mesmas quantidades mais ou menos? [...]

Atum: Uhum
[...]

Pesquisador: Que tu acha que essas menina de chapéu, se ela fosse pegar para ela, ela pegaria para comer? Tu acha que ela pegaria coisas diferentes ou quantidades diferentes da outra?

Atum: Acho que quantidade sim, mas coisas diferentes não sei, porque a outra pode também querer comer um monte de coisas diferentes.

Pesquisador: Então seria mais em relação a quantidade que seria diferente?

Atum: Sim.

Pesquisador: Por que tu acha que escolheu esses alimentos? Qual foi teu critério para escolher esses alimentos para ela?

[...]

Peixe: É que geralmente quando jovens estão sozinhos eles escolhem mais uma besteira assim para comer.

Atum: Foi o que conheço de comida, tem que ser um prato variado, não precisa ser muito e nem tão pouco, que seja saudável.

Vejamos que a lógica para adequar as quantidades é sensata, pois toma como ponto de partida a estrutura física do sujeito. Mas, se o sujeito se detivesse apenas na estrutura física, talvez falhasse no esclarecimento das suas escolhas. A visão de alimentação é de que pessoas acima do peso consomem mais calorias.

Peixe (15, M, Part), no diálogo 1, ressalta que crianças tendem a ter uma alimentação pouco saudável quando estão sozinhas. Percebemos que esse participante considera diferentes fatores relacionados com a escolha como o lugar onde a criança está, se está sozinha ou acompanhada. *Atum* (15, F, Part), diálogo 2, reflete sobre as necessidades das crianças, sobre circunstâncias, sobre quantidade consumida de acordo com o perfil, porém, nunca deixa de lado critérios que tornam o prato mais saudável.

Tanto *Peixe* quanto *Atum* parecem ir mais além no número de variáveis consideradas para escolha. De maneira geral, neste grupo as motivações são lógicas e mais objetivas, ainda que nem sempre incorram no estabelecimento de pratos saudáveis.

Integrantes do grupo: Peixe (15, M, Part) e Atum (15, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Toma como ponto de partida a estrutura física do sujeito;
2. Consideram diferentes fatores de forma síncrona relacionados com a escolha, como local onde o sujeito está, se está sozinho, preferências, preocupações com a saúde.

5.2.4 Percepções sobre os pratos elaborados

Da mesma forma que na tarefa *Hora de empratar*, procuramos entender se os participantes consideram que outros indivíduos tenham uma opinião desvinculada da sua. Para chegarmos ao cerne deste tema, questionamos, durante a atividade 3, o que as crianças das imagens achariam dos pratos que foram construídos para elas, se iriam ou não gostar dos mesmos. A partir disso chegamos em alguns grupos, consoante ideias expressadas pelos participantes, os quais apresentaremos a seguir.

GRUPO 1 – Opiniões iguais

Demonstram acreditar que as crianças da imagem concordariam com o que foi selecionado e se sentiriam satisfeitas com os pratos elaborados.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Mas tu acha que elas iam gostar?

Batata: Eu acho que sim.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que eles escolheriam esses mesmos alimentos que tu escolheu?

Manteiga: Acho que sim.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Ele ia gostar do que tu escolheu?

Cebola: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

[...]

Pesquisador: Como tu acha que eles se sentiriam com a coisa das pessoas escolherem comida para eles?

Cebola: Feliz?

Talvez isso ocorra por uma descentração do sujeito ainda em seguimento ou adoção preferencial por seu ponto de vista, já que teriam escolhido os melhores alimentos e montado os pratos perfeitamente.

Integrantes do grupo: Laranja (6, M, Publ), Batata (8, F, Part), Biscoito (8, M, Part), Cebola (8, M, Part), Chimarrão (7,9, F, Part) e Manteiga (11, M, Publ).

Sínteses das características do grupo:

1. Parecem crer que o outro teria uma opinião ou gosto tal qual o seu.

GRUPO 2 – Opiniões diferentes

Os participantes deste grupo consideram que o outro possa ter uma opinião diferente e que poderia alterar o que propuseram como prato para o almoço.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E se eles fossem escolher tu acha que eles iam escolher a mesma coisa que tu escolheu? (“Eles” se refere as crianças das imagens)

Bergamota: Não, ia ser ao contrário daí.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Gostaria que tu me dissesse o que elas achariam desse prato que tu montou? Elas ficariam felizes com o prato que tu montou?

Manga: Acho que não.

Pesquisador: Por que tu acha que não?

Manga: Porque eu conheço gente que ia gostar de ter batata frita, hambúrguer, essas besteiras.

Pesquisador: Qual das duas? Tu acha que as duas iam gostar ou uma ia gostar mais que a outra?

Manga: Acho que a magrinha aceita mais numa boa.

Bergamota (8, M, Publ) (Diálogo 1) reforça a ideia de que pessoas acima do peso preferem alimentos não saudáveis, enquanto indivíduos mais magros não. O mesmo é percebido na fala de *Manga* (12, F, Part) (Diálogo 2), em que o mais magro aceitaria um prato mais saudável com mais facilidade (regras alimentares saudáveis), enquanto o outro talvez não concordasse.

Sanduíche (15, M, Publ) (Diálogo 3) já entende que mesmo um indivíduo mais magro pode querer consumir alimentos não tão saudáveis por serem mais saborosos. *Peixe* (15, M, Part), no diálogo 4, insiste que crianças tendem a escolher alimentos não saudáveis quando estão sem os pais por perto.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: E o que é que tu acha que eles pensariam disso que tu escolheu para eles? Tu acha que, por exemplo, esse menininho da camisa azul ficaria feliz com o que tu escolheu para ele?

Sanduíche: Eu acho que... não sei, eu acho que se ele olhasse para o prato do outro menino, ele acharia muito mais saboroso. Mas eu acho que ele acharia o prato dele muito mais saudável.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Para este aqui tu acha que ele escolheria diferente? (Referência a Marcos)

Peixe: Eu acho que se ele pudesse escolher sim, mas em casa seria o prato que os pais dele serviriam.

Pesquisador: Por que tu acha que eles escolheriam diferente? (Referência a Marcos e Paulo)

[...]

Peixe: É por causa da idade assim, por causa que chama atenção de uma criança, assim, numa comida, um hambúrguer que uma salada. Então acho que eles escolheriam um hambúrguer que uma alimentação saudável.

Atum (15, F, Part), no diálogo 5, traz uma variável relevante que é a de experiência de vida. Dentre todos os participantes, este participante sempre se mostra a frente na quantidade de fatores que é capaz de analisar.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Que tu acha que essas meninas iam achar do que tu colocou para elas aqui de alimento. Tu acha que elas iam gostar ou não?

Atum: Acho que depende muito da criação delas. Não tem muito como saber, porque é um prato saudável, normalmente as pessoas não gostam muito de prato saudável.

Integrantes do grupo: *Bergamota* (8, M, Part), *Manga* (12, F, Part), *Sanduíche* (15, M, Publ), *Peixe* (15, M, Part) e *Atum* (15, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Entendem que o outro pode ter uma opinião diferente da sua;

2. Alimentação saudável parece se confrontar com a ideia de outros alimentos mais “saborosos” só que não tão saudáveis.

5.2.5 Critérios para escolhas alimentares

Objetivamente, interrogamos os participantes sobre quais critérios deveríamos considerar no momento que escolhermos alimentos para comporem o prato de outras pessoas. Veremos alguns exemplos de falas em relação ao tema. Esperava-se que a criança/adolescente fosse capaz de considerar diferentes fatores relacionadas com a alimentação e critérios importantes para construção de um prato saudável.

A ordem das apresentações de enunciações leva em conta o número de variáveis e complexidade dessas para uso quando das escolhas alimentares. Não questionamos *Sanduíche*, *Chimarrão*, *Batata*, *Manga* e *Biscoito*.

GRUPO 1 - Não sabe o que considerar

Desconhece critérios que possam ser observados quando da escolha de alimentos para outras pessoas. **Integrantes do grupo:** Bergamota (8, M, Publ).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E o que é que a gente precisa considerar para quando a gente vai escolher alguma coisa para as pessoas comerem?

Bergamota: Hum... Não sei.

GRUPO 2 – Lista de alimentos

Não informa critérios relacionados com a alimentação, limitando-se a indicação de uma lista de alimentos, apoiando-se no concreto para tentar responder ao questionamento.

Integrantes do grupo: Laranja (6, M, Publ).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: O que é que tu acha que é importante a gente ter na cabeça da gente assim quando a gente vai escolher as comidas ali?

Laranja: Arroz, feijão, alface, brócolis e polenta.

Pesquisador: Tá, essas coisas a gente tem que lembrar de escolher? Tu acha que sim?

Laranja: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

GRUPO 3 - Preferências alimentares

Relatam ser importante considerar as preferências do outro, além de verificar se nenhum alimento lhes faz mal. **Integrantes do grupo:** Manteiga (11, M, Publ) e Cebola (8, M, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: O que tu acha que a gente precisa considerar quando vai escolher a comida para os outros que nem tu fez ali?

Cebola: Perguntar o que eles gostam?

DIÁLOGO 2

Pesquisador: O que é que eu tenho que ter de critério para mim, por exemplo, agora eu quero escolher para este menino, o que eu tenho que lembrar que eu preciso fazer para escolher para ele?

Manteiga: O que não é alérgico, coisa que ele gosta e que seja bom.

GRUPO 4 - Alimentação adequada e saudável

Levam em conta as demandas físicas do sujeito, como calorias, macronutrientes e micronutrientes, sempre buscando o equilíbrio e o que é mais saudável. **Integrantes do grupo:** Peixe (15, M, Part) e Atum (15, F, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: O que tu acha que a gente precisa considerar para escolher os alimentos para as outras pessoas?

Peixe: Ah, acho que a gente não tem que considerar a pessoa, por exemplo, ali tinha um exemplo de pessoa mais magra e outra mais gordinha. Acho que a gente tem que considerar o saudável, tipo o essencial que tu precisa para sustentar durante o dia, para não ficar com fome, mas também não comer um excesso.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Que tu acha que as pessoas precisam considerar na hora que elas escolhem o prato delas?

Atum: É que não sei se todo mundo tem essa percepção assim... As crianças, por exemplo, não. Tem que ter proteína, carboidrato, vitamina, nutrientes da salada, então eu acho tem que ser variado.

5.2.6 Quem pode dizer o podemos comer?

Durante a tarefa *Adaptações lógicas*, questionamos os participantes se alguém teria autorização para dizer o que podemos comer, já que estávamos também selecionando alimentos para outras pessoas. As enunciações aqui apresentadas serão posteriormente comparadas com as falas durante a entrevista e são bastante importantes para caracterização da autonomia e das relações de cooperação firmadas pelos participantes.

Reunimos as enunciações, segundo suas características comuns, em grupos. Sanduíche não foi questionado sobre o tema. Quanto a *Biscoito* (8, M, Part), não conseguimos compreender ao certo a sua resposta.

GRUPO 1 – Mais velhos têm autorização para dizer o que podemos comer

São dotadas de poder para dizer o que outros podem comer os familiares ou as pessoas mais velhas, raramente há citações de indivíduos de mesma idade que o participante. Trazem como característica marcante em suas falas o respeito unilateral, normalmente respaldado no conhecimento maior que o outro possui ou no vínculo afetivo.

De maneira geral, há certa falta de autonomia nas falas desses participantes que acabam por aceitar, mesmo que às vezes seja a contragosto, algumas ordens conferidas pelos mais velhos. Vejamos o relatado por *Batata* (8, F, Part) e *Laranja* (6, M, Publ).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: O que tu acha das pessoas escolherem comidas para nós?

Batata: Ah, eu fico as vezes com medo, porque de repente elas servem e aí a gente não gosta. Só que a gente tá com medo de deixá-las magoadas, porque a gente não gostou.

Pesquisador: E daí tu acaba comendo?

Batata: Sim.

Pesquisador: E tu acha que tem pessoas que podem dizer para ti o que tu pode comer?

Batata: Sim.

Pesquisador: Quem, por exemplo?

Batata: Acho que a minha vó, porque ela gosta que eu coma bastante e a minha mãe, que é as que eu mais convivo.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E como é que tu acha que tu te sentiria das pessoas escolherem a tua comida? Tu gosta quando escolhem para ti?

Laranja: ... (Gesto afirmativo com a cabeça).

Pesquisador: Gosta? Quem é que pode escolher a tua comida?

Laranja: Minha vó, meu vô, meu tio, minha mãe e meu pai.

Nos diálogos 3 e 4, os participantes *Cebola* (8, M, Part) e *Manga* (12, F, Part) afirmam que não gostam que outros escolham o que devem comer, contudo, depois acabam por se contradizer e referir que familiares podem fazê-lo. Quando abordamos sobre os colegas de aula conferirem ordens, parecem não acreditar que eles tenham conhecimento ou poder para isso.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Que tu acha de quando as pessoas escolhem a tua comida para ti? Tu gosta?

Cebola: Eu nunca deixo escolher a minha comida.

Pesquisador: Tu não gosta?

Cebola: ... (Gesto negativo com a cabeça)
[...]

Pesquisador: Tu acha que tem pessoas que podem escolher para gente o que a gente deve comer?

Cebola: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Tipo quem que pode escolher?

Cebola: A nossa mãe, o nosso pai, nosso tio, nossa vó.

Pesquisador: E o teu coleguinha de aula pode escolher?

Cebola: ... (Gesto negativo com a cabeça)

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu acha que é certo alguém escolher coisas para os outros comerem?

Manga: Não, não acho legal.

Pesquisador: Como tu acha que tu te sentiria se as pessoas ficassem escolhendo as coisas para ti?

Manga: Eu acho que eu ia comer normal.

Pesquisador: Por que tu acha que tu ia comer daí?

Manga: Porque eu acho que eu como bastante coisa, eu gosto de bastante coisa, não acho que eu sou chata para comer.

Pesquisador: Tu não ia gostar que fizessem para ti?

Manga: Depende, tem que ser alguém que saiba o meu gosto.

[...]

Pesquisador: Por que?

Cebola: Porque não é minha mãe.

Pesquisador: Tem pessoas que podem te dizer o que tu deve escolher sem ser somente o que tu acha de bom?

Manga: Tem.

Pesquisador: Quem é que pode dizer?

Manga: A minha dinda.

Pesquisador: Por que tua dinda pode dizer?

Manga: Porque a minha dinda tá sempre fazendo coisa nova e às vezes inventa coisa que eu não gostava. Ela faz eu comer de tudo.

Pesquisador: Se fosse um colega teu de aula? Tu acha que ele poderia te dizer "come isso aqui, porque isso aqui é importante"?

Manga: Se ele botasse ia comer e ia engordar muito.

No diálogo 5, notamos que o participante *Chimarrão* (7,9, F, Part) aceita a opinião de colegas da mesma idade somente porque tem vínculo afetivo de longa data com esses. Além dos pais, *Chimarrão* comenta do irmão, que também é mais velho que ele.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: E tu gostaria que alguém escolhesse as comidas para ti?

Chimarrão: Se eu gostasse das comidas.

Pesquisador: E como tu te sente quando escolhem para ti? Tu gosta mais de tu de escolher? Ou tu não te importa?

Chimarrão: Não me importo.

Pesquisador: E tu acha que tem pessoas que podem dizer o que tu pode comer?

Chimarrão: Não sei.

Pesquisador: Nem teus pais podem te dizer o que comer?

Chimarrão: Só meus pais.

Pesquisador: Só teus pais?

Chimarrão: Só meu pai e meu irmão

Pesquisador: E teus colegas de aula podem te dizer?

Chimarrão: Alguns.

[...]

Pesquisador: Porque tu acha que eles podem te dizer e os outros não?

Chimarrão: Porque a Rafa, a Laure, o Pablo e o João eu conheço a muito tempo, desde que eu tinha 3 anos.

Integrantes do grupo: Batata (8, F, Part), Chimarrão (7,9, F, Part), Cebola (8, M, Part), Laranja (6, M, Publ), Biscoito (8, M, Part) e Manga (12, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Familiares e pessoas mais velhas podem ditar regras;
2. Regras aceitas mesmo a contragosto;
3. Respeito unilateral pela autoridade que dita a regra;

4. Confiança e amor parecem ser um ponto importante para reconhecimento da autoridade.

GRUPO 2 – Ninguém me diz o que fazer

Demonstram ser bastante avessos a ordens e acreditam que ninguém possa dizer o que o outro deve fazer. Os participantes *Bergamota* (8, M, Publ) e *Manteiga* (11, M, Publ) também demonstram querer ter autonomia para escolher os alimentos para consumo. É provável que a transição entre a mera aceitação da ordem e a análise da ordem para adesão voluntária ocorra por confrontação com a necessidade da norma, tal qual parece ser o caso destes participantes.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que as pessoas podem escolher para gente o que a gente pode comer?

Bergamota: ... (Gesto negativo com a cabeça)

Pesquisador: Por que é que não?

Bergamota: Porque eu não gosto também quando a minha mãe ela escolhe a minhas comidas, né! Eu não gosto, daí simplesmente agora eu tô me servindo, daí fica bom.

[...]

Pesquisador: O que tu diria para eles escolherem? (Referência as crianças das imagens)

Bergamota: Eu nada, porque eu não gosto quando as pessoas servem para mim, quando dizem para as pessoas o que é para comer e o que não é.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E como é que tu te sente quando alguém escolhe a tua comida?

Manteiga: Normal.

Pesquisador: E se alguém escolhesse coisas que tu nem gosta de comer?

Manteiga: Ah... daí não gostaria.

Pesquisador: Então tu só gosta se a pessoa escolher coisas que tu goste?

Manteiga: É.

Pesquisador: Pessoas podem montar ou dizer para as outras o que elas devem comer?

Manteiga: Não.

Integrantes do grupo: Bergamota (8, M, Publ) e Manteiga (11, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Não gostam de receber ordens;
2. Parecem almejar mais autonomia.

GRUPO 3 – Orientação sim, ordem não

Peixe (15, M, Part) e *Atum* (15, F, Part) reforçam o respeito mútuo nas relações e compreendem que ninguém deve imputar uma obrigação a outrem para consumo de determinados alimentos, mas sim orientar e aconselhar, permitindo que o sujeito tire suas próprias conclusões.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Como tu acha que tu te sentiria por exemplo com as pessoas escolhendo o que tu come?

Peixe: Escolhendo o que eu como?

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Como te sentiria se alguém escolhesse os teus alimentos para ti?

Atum: Ah, eu não iria gostar.

Pesquisador: Por que tu não iria gostar?

Pesquisador: Na tua realidade de hoje tá, se alguém escolhesse para ti o que tu vai comer...

Peixe: Se for o que eu gosto geralmente eu fico feliz. Por exemplo, eu fui na casa de uma amiga e a mãe dele me ofereceu uma coisa que eu não gostava tanto, mas eu aceitei por educação assim, uma salada de fruta. Eu aceitei porque é saudável, sabia que ia fazer bem para mim, por educação assim.

Pesquisador: Tu acha que tu te sentiria como se fosse um negócio que tu não gosta muito assim? No caso da salada de fruta assim tu até tolera, mas se fosse algo que tu não gosta mesmo?

Peixe: Aí eu acho que, dependendo da situação, se eu tivesse mais intimidade, eu negaria. Mas se eu não conhecesse muito a pessoa, eu acho que eu comeria por educação.

Pesquisador: Tu acha que tem pessoas que podem escolher para nós o que a gente vai comer? Ou dizer para nós o que a gente pode escolher?

Peixe: Eu acho que dar conselho, mas tu tem que tomar a atitude positiva de ser mais saudável.

Atum: Porque a pessoa pode escolher algo que eu não gosto de comer e eu teria que comer.

Pesquisador: Tu acha que tem pessoas que pode dizer para os outros o que elas devem comer?

Atum: Acho que podem orientar o que é mais saudável, mas não tem como forçar uma pessoa a comer.

Neste grupo, assim como nos anteriores, sempre há um receio quanto ao outro escolher alimentos que o sujeito não goste. Há mais de uma referência de que se consome alguns alimentos por “educação”. Essa concepção de “comer por educação” se afigura mesmo nos casos em que há mais características de autonomia, possivelmente por conta das relações de cooperação existentes e pela empatia ou capacidade de avaliação de como o outro se sentiria com uma negativa.

Integrantes do grupo: Peixe (15, M, Part) e Atum (15, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Relações de cooperação e respeito mútuo identificáveis;
2. Preferem conselhos e orientações do que ordens rígidas.

5.3 Critérios em pauta (T4)

Os dados de resultado serão apresentados tanto mediante fotografias dos quadros montados pelas crianças e adolescentes deste estudo como por suas enunciações. Iniciaremos apresentando os critérios sensoriais elegidos pelos participantes para suas escolhas alimentares.

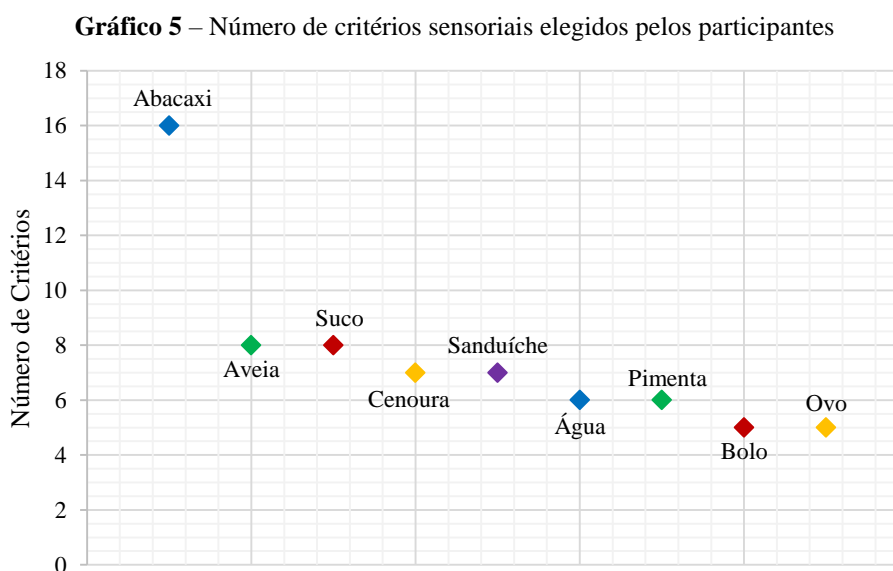
Objetivamos com esta tarefa conferir os critérios que os participantes observam nas suas escolhas alimentares e se os hierarquizam. O instrumento de coleta de dados utilizado consta no Apêndice F e os critérios em análise no subitem 4.3.3. Participaram desta atividade 9 (nove)

crianças e adolescentes: *Abacaxi, Água, Aveia, Bolo, Cenoura, Pimenta, Sanduíche, Ovo e Suco*.

5.3.1 Critérios sensoriais para escolhas alimentares

Neste tópico, apenas apresentaremos os critérios sensoriais elencados pelos participantes como importantes quando das escolhas alimentares. Não há uma resposta correta, apenas um levantamento de parâmetros para posterior discussão.

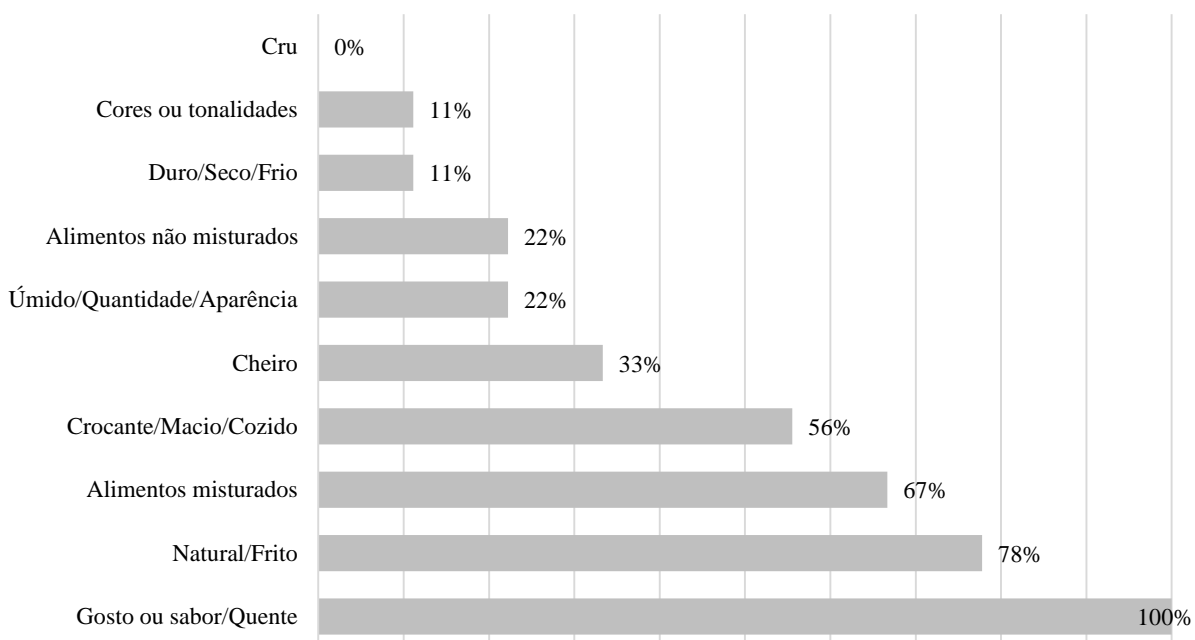
No Gráfico 5, trazemos a quantidade de critérios elegidos por participante, sendo observável que *Abacaxi* (6, F, Publ) foi o que mais selecionou palavras.



Durante a atividade, *Abacaxi* (6, F, Publ) se mostrava mais interessado em como o ímã grudava no quadro, sendo perceptível que não havia foco na proposta feita pelo pesquisador. Tampouco tinha claro para si o que é mais importante para suas decisões em relação à alimentação. Os demais participantes se mantiveram próximos no Gráfico 5.

Apontamos, no Gráfico 6, o percentual de vezes que um critério sensorial foi mencionado. Os critérios que possuíam o mesmo percentual de indicação foram agrupados e estão divididos por barras.

O sabor dos alimentos é um dos mais citados, juntamente com a temperatura quente. Em sequência, temos um empate entre alimentos fritos e naturais. Quanto aos alimentos misturados, é provável que esse critério seja proveniente de uma composição de prato culturalmente importante, como é o caso do arroz com feijão para os brasileiros. No Quadro 23, constam os critérios sensoriais mais importantes para cada participante.

Gráfico 6 – Percentual de indicação de critérios sensoriais pelos participantes**Quadro 23** - Critérios sensoriais mais importantes para cada participante

Participante	Critérios sensoriais elegidos
Abacaxi (6, F, Publ)	Aparência, cheiro, quente, gosto ou sabor, frito, macio, alimentos misturados, cozido, crocante, quantidade, frio, seco, duro, úmido, cores ou tonalidades, natural.
Água (6, M, Part)	Natural, frito, gosto ou sabor, misturado, quente, cozido.
Aveia (8, F, Publ)	Cozido, quente, quantidade, alimentos não misturados, natural, frito, gosto ou sabor, aparência.
Bolo (10, M, Part)	Quente, alimentos misturados, gosto ou sabor, frito, crocante.
Cenoura (12, F, Publ)	Quente, gosto ou sabor, crocante, natural, alimentos misturados, frito, macio.
Pimenta (12, M, Publ)	Gosto ou sabor, quente, cozido, alimentos não misturados, cheiro, macio.
Sanduíche (15, M, Publ)	Crocante, alimentos misturados, gosto ou sabor, natural, cheiro, cores, quente.
Ovo (15, F, Publ)	Frito, natural, macio, quente, gosto ou sabor.
Suco (15, M, Part)	Natural, quente, gosto ou sabor, alimentos misturados, cozido, macio, frito, crocante.

5.3.2 Hierarquia de critérios

Questionamos os participantes sobre haver nível hierárquico entre os critérios elegidos, almejando compreender como esses organizam os mesmos para uso prático. Há dois grupos encontrados na leitura dos resultados, os que estabelecem ordem de importância para os critérios e os que entendem que os mesmos são igualmente importantes, sem distinção.

GRUPO 1 – Critérios igualmente importantes

Em face da não ordenação dos critérios, apresentaremos apenas as enunciações dos participantes que confirmam a compreensão de que todas as palavras são igualmente importantes. Uma dificuldade pode surgir da não ordenação, como a falha no uso prático e concomitante de vários parâmetros, inviabilizando a clareza nas escolhas alimentares.

Muitos critérios podem se conflitar e precisam, por isso, ser organizados pelo sujeito. No diálogo 1, *Pimenta* (12, M, Publ) refere que todos os critérios têm igual importância, assim como *Abacaxi* (6, F, Publ) (Diálogo 2).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Agora eu gostaria de saber se tu acha que dá para considerar isso no mesmo nível ou tu teria como dizer esse é mais ou esse é menos importante para ti? Que que tu acha? Dá para dizer que é mais ou menos importante ou é tudo igual?

Pimenta: É tudo igual.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que todos esses critérios que a gente falou aqui de quantidade e cor, eles são todos importantes da mesma forma?

Abacaxi: Sim.

Pesquisador: Todos são igualmente importantes?

Abacaxi: Sim.

Ao tentarmos explorar mais a importância dos critérios de *Abacaxi* (6, F, Publ), no diálogo 3, o participante se contradiz, mas de qualquer maneira escolhe aleatoriamente o mais relevante por se mostrar mais interessado no jogo de grudar os ímãs no quadro. Vemos que ele inicia uma afirmação de que há uma mais importante e logo se perde novamente, como num ciclo, em que todos são relevantes sem distinção.

Do mesmo modo que *Abacaxi* (6, F, Publ), *Água* (6, M, Part) se contradiz e parece não ter certeza de haver ou não uma hierarquia de critérios.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Agora, se tu tivesse que me dizer qual é o mais importante de todos para ti. O que é mais importante quando tu escolhe o alimento para ti?

Abacaxi: ... (Aponta para palavra Aparência).

Pesquisador: A cara dele? Se tá bonito ou não?

Abacaxi: Sim.

Pesquisador: Então tu põe o número 1 do lado da palavra para mim?

Abacaxi: Aqui?

Pesquisador: Isso. Fora a aparência, tem algum outro que tu acha “nossa, esse aqui é muito importante para mim”.

Abacaxi: Esse, esse e esse.

[...]

Pesquisador: Tem mais algum que é assim, muito muito importante?

Abacaxi: Tem esse, esse, esse e esse.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu acha que tem uma que é mais importante para ti?

Água: Não.

Pesquisador: É igual?

Água: Uhum.

Pesquisador: Se tu tivesse que escolher uma que fosse mais importante de todas dessas daqui? Tu consegue me dizer?

Água: ... (Gesto afirmativo com a cabeça).

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ), Pimenta (12, M, Publ) e Água (6, M, Part).

GRUPO 2 – Critérios hierarquizados

Concebem haver uma organização de critérios por nível de importância para o sujeito, o que observaremos nas enunciações e imagens do que os participantes produziram.



Figura 56. Critérios eleitos por Aveia (8, F, Publ)

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E tu acha que todos esses são de igual importância para ti? Ou tem um que é mais importante que o outro?

Aveia: Tem um que é mais importante que o outro.

Pesquisador: Tu consegue colocar um número nas palavras para mim? De acordo com a importância para ti?

Aveia: ... (Numerando)

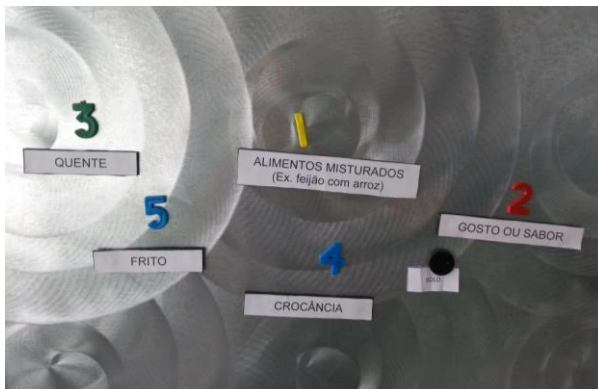


Figura 57. Critérios eleitos por Bolo (10, M, Part)

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que todos têm o mesmo nível de importância para ti ou têm uns que são mais?

Bolo: São mais.

Pesquisador: Tu consegue numerar eles para mim por importância? Qual que vem em primeiro lugar, em segundo...

Bolo: ... (Numerando)



Figura 58. Critérios eleitos por Cenoura (12, F, Publ)

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que todas elas têm o mesmo nível de importância para ti? Ou tu consegue dizer que uma é mais importante que a outra?

Cenoura: O mais importante para mim é o quente, os alimentos misturados, o gosto e o sabor e o natural.

Pesquisador: Tu consegue numerar as palavras para mim por importância? Aqui a gente tem os números, o que vem primeiro, por segundo...

Cenoura: ... (Numerando)

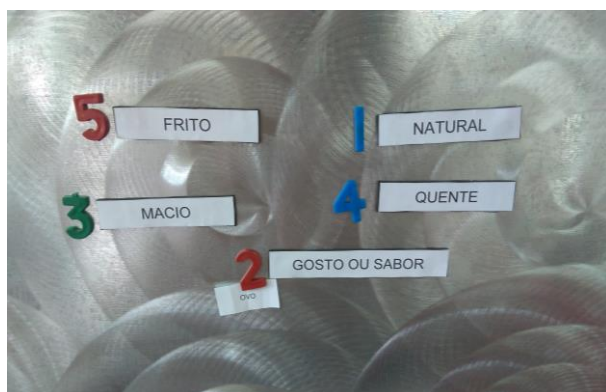


Figura 59. Critérios eleitos por *Ovo* (15, F, Publ)

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu acha que todos os critérios para ti tem o mesmo peso ou tu acha que têm uns mais importantes que outros?

Ovo: Mais importantes, como o natural né.

Pesquisador: Tu pode numerar eles para mim? De acordo com a importância que tu acha que eles têm? Aqui tem os números.

Ovo: ... (Numerando)



Figura 60. Critérios eleitos por *Sanduíche* (15, M, Publ)

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Tu pode botar do lado da palavra, qual é a importância para ti que cada uma delas tem?

Sanduíche: Sim.



Figura 61. Critérios eleitos por *Suco* (15, M, Part)

DIÁLOGO 6

Pesquisador: Tu acha que todos têm o mesmo peso de importância (critérios) ou uns são mais importantes que outros?

Suco: Não, tem uns que são mais importantes que outros.

Os critérios citados para o primeiro lugar, em termos de importância, são *alimentos misturados* (33,3%), *natural* (33,3%), *aparência* (16,6%) e *quente* (16,6%). Em segundo lugar, temos o *gosto ou sabor* (50%). Em Terceiro, temos *cozido* (33,3%).

Integrantes do grupo: Ovo (15, F, Publ), Sanduíche (15, M, Publ), Suco (15, M, Part), Aveia (8, F, Publ), Bolo (10, M, Part) e Cenoura (12, F, Publ).

5.3.3 Motivações para seleção dos critérios

Intrigantemente, neste tópico, repararemos a dificuldade dos participantes em explicar os motivos da adoção de determinados critérios sensoriais para suas escolhas alimentares. A complexidade de explicar algo que apesar de estar ao nível da sensação física ou percepção, ocorrendo, portanto, no âmbito do concreto, parece ser oriunda de uma irreflexão sobre parâmetros e mera aplicação desses. Há uma constante prática inquestionada; um comboio de critérios sem motivações bem estabelecidas.

Não se encontrará grandes avanços explicativos para seleção dos critérios neste estudo. Dividimos os participantes em dois grupos de acordo com tipo de variáveis que trazem para motivar suas escolhas. O participante *Bolo* não foi questionado sobre o tema.

GRUPO 1 – Escolha movida por variáveis subjetivas

Fundamentam a indicação dos critérios no gostar ou na preferência. Muitas vezes, não conseguem explicar o porquê desse ou suas enunciações são meras citações de uma situação concreta. Verifiquemos o reportado por *Água* (6, M, Part) (Diálogo 1) e *Abacaxi* (6, F, Publ) (Diálogo 2).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Por que natural é importante para ti?

Água: Porque eu gosto de suco natural

Pesquisador: E o frito?

Água: Frito? Não sei.

Pesquisador: E o quente?

Água: Quente porque équentinho, é bom de comer

Pesquisador: Por que gosto é importante? Sabor da comida?

Água: ... (Gesto de que não sabe com as mãos)

Pesquisador: E cozido? Por que tu prefere cozido?

Água: Porque eu não quero comer cru.

Pesquisador: E misturado, por quê? Feijão e arroz misturado.

Água: Porque fica colorido.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Agora vamos discutir sobre isso que tu colocou aqui... Por que tu acha que o alimento ser quente é importante para tu escolher?

Abacaxi: Porque é muito delicioso coisa quente e a minha mãe me ensinou a comer coisa quente, daí eu comecei a comer coisa quente

Pesquisador: Se o alimento é frito, por que tu escolheu ele?

Abacaxi: Minha mãe faz ovo cozido e eu como.

Pesquisador: O cozido? Mas e o frito?

Abacaxi: Também.

Pesquisador: E se o alimento é macio, por que é importante que ele seja macio?

Abacaxi: Porque a minha mãe faz coisa assim, macio.

No diálogo 2, observaremos uma grande influência materna sobre a adoção de alguns critérios de escolha. Nos demais diálogos com *Pimenta* (12, M, Publ), *Cenoura* (12, F, Publ) e *Aveia* (8, M, Publ), perceberemos mais fortemente a menção a situações concretas dos indivíduos.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Me conta um pouquinho por que tu escolheu estas palavras?

Pimenta: Porque é o que eu sinto quando eu como. É o gosto, quando é quente. Tipo, quando eu como, ele é cozido. Eu não gosto de misturar as comidas. O cheiro é bom e é tipo macio as coisas que eu como.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Me conta um pouco porque tu escolheu esses...

Cenoura: Eu gosto de coisa quente para comer. Eu esquento o café, qualquer coisa que eu como eu gosto de quente. Crocância, eu gosto bastante de sentir sabe. Gosto ou sabor, eu não como muita coisa que eu não goste, então.... Mas eu gosto de coisas que não puxem muito sabe... frito, eu gosto bastante de coisa frita, mas não como tanto... Natural, amo suco natural, coisas que vem assim... gosto de pão d'água. E alimento misturado, eu amo misturar as coisas.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Por que tu acha que essas daí são importantes para ti para escolher o alimento?

Aveia: Porque cozido é porque eu não gosto de uma comida muito frita, eu gosto só de comer de vez em quando fritura. Quente é porque eu gosto. Eu gosto de molho, só que às vezes a minha mãe esquenta demais e daí eu deixo esfriar.

[...]

Pesquisador: E por que a aparência, a cara da comida é importante?

Aveia: É porque eu gosto de uma comida bonita às vezes. No purê, a minha mãe separa para mim fazer uma carninha, uma coisa assim.

Integrantes do grupo: Água (6, M, Part), Abacaxi (6, F, Publ), Pimenta (12, M, Publ), Cenoura (12, F, Publ) e Aveia (8, M, Publ).

GRUPO 2 – Escolha movida por variáveis objetivas

Estes participantes assinalam outras variáveis além do gosto, mas ainda se atêm a questões concretas de seus hábitos alimentares para exemplificação. Demonstram escolher por considerar também dados objetivos além dos subjetivos.

No diálogo 1, *Sanduíche* (15, M, Publ) menciona de variáveis como ser saudável e características de qualidade microbiológica do alimento. No diálogo 2, notaremos a indicação de *Ovo* (15, F, Publ) de facilidade para mastigação quando o alimento é macio. No diálogo 3, o participante *Suco* (15, M, Part) traz variáveis como textura, facilidade para degustar e engolir, aroma.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Por que que tu escolheu esta ordem?

Sanduíche: Hum, me baseei no que eu normalmente me alimento. Eu costumo comer arroz com feijão, o feijão normalmente como eu disse, não estou mais

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Porque tu acha que tu escolheu essas palavras?

Ovo: Ah... Porque normalmente é o que eu acho de acordo com a minha alimentação.

comendo tanto, mas eu preferiria. Natural é... eu acho que um alimento natural é mais saudável. Então eu classificaria na posição 2. O cheiro ou aroma pode ser para definir se o alimento tá bom, velho, estragado ou qualquer coisa assim. Então, é bem importante também. As cores ou tonalidades, dá para ver também se o alimento tá estragado ou não, talvez pela cor ou tonalidade ver se é mais saboroso ou mais saudável. O gosto ou sabor é mais algo meu assim, porque... só pelo gosto e sabor mesmo. A crocância... não tenho o que falar.

Pesquisador: E tu saberia me explicar por que o frito é importante, por exemplo?

Ovo: É porque às vezes é bem gostoso né.

Pesquisador: E o macio por exemplo?

Ovo: É... Às vezes tu vai comer uma coisa macia e é bom para mastigar.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Me conta um pouco, por que tu escolheu esses?

Suco: Natural, porque seria na parte das saladas, frutas, enfim. Quente, porque a minha vó sempre me dizia para não comer comida fria e eu gosto de comer comida quente. Cozido, porque é melhor, o sabor é melhor, a textura, enfim. Macio, porque fica mais fácil de degustar, de sentir e de engolir. Gosto sabor, porque é bom. Alimentos misturados, feijão com arroz, é bom misturadinho, fica um caldo legal. Crocância que eu tinha dito, por causa do gosto, aroma. E frito porque, desculpa eu dizer isso, mas fritura é bom.

Integrantes do grupo: Sanduíche (15, M, Publ), Ovo (15, F, Publ) e Suco (15, M, Part).

5.3.4 Com quem aprendemos a estabelecer critérios ou ordená-los?

O leitor deve ter constatado que, em mais de um momento durante o estudo, questionamos os participantes sobre como aprendem. Objetivamos com isso uma comparação posterior de como a criança ou adolescente entende seu aprendizado em diferentes circunstâncias.

Nesta tarefa, o aprendizado se referia a escolha dos critérios sensoriais ou a ordem estabelecida para os critérios. Unimos os participantes em grupos de acordo com características comuns na enunciação.

GRUPO 1 – Não sabem como aprenderam

Neste grupo, os sujeitos não conseguem depreender como aprenderam a estabelecer os critérios sensoriais para suas escolhas alimentares.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E da onde tu acha que vem esses critérios para ti?

Pimenta: Não sei.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Como tu aprendeu essas coisas aqui?

Água: É... Não sei.

Integrantes do grupo: Pimenta (12, M, Publ) e Água (6, M, Part).

GRUPO 2 – Aprenderam com outras pessoas

Compreendem o aprendizado como assimilação do que os familiares dizem, não mencionando que refletem ou elaboram o que é repassado a eles.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Como é que tu acha que aprendeu aquilo dali?

Abacaxi: Com minha mãe, com meu pai, com todas minhas famílias.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Da onde que veio essa ideia para ti?

Bolo: De onde que veio? Não sei.

Pesquisador: Tu acha que tu aprendeu isso com alguém?

Bolo: Acho, com meu tio.

Pesquisador: Por que tu acha que teu tio te ensinou?

Bolo: Porque ele também só come porcarias. (Risadas)

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ) e Água (6, M, Part).

GRUPO 3 – Aprenderam sozinhos

Os integrantes deste grupo parecem entender que aprenderam sozinhos, exclusivamente pela experiência e negam a influência de outros fatores sobre a seleção de seus critérios sensoriais.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Como é que tu sabe que é aquela ordem ali?

Aveia: Porque as coisas que eu como, elas sempre são saudável, a minha mãe sempre faz coisas saudáveis para mim, às vezes o meu pai faz... Ele pega um potinho, pega o arroz e derruba assim. Eu gosto de comida natural, como eu gosto de fritura.

Pesquisador: Como é que tu aprendeu aquilo ali? Tu aprendeu com alguém ou tu aprendeu sozinha?

Aveia: Aprendi sozinha.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Como é que tu acha que tu sabe esses critérios? De onde é que eles vêm?

Cenoura: Ah... Eu... toda vez que vou comer, eu gosto da comida quente então eu prefiro ela quente do que outra coisa. O gosto e o sabor, muito também... (Risadas)

Pesquisador: Foi uma coisa que tu foi testando assim com o tempo, seria isso? Foi trabalhando com o tempo?

Cenoura: Isso. Os alimentos misturados, eu sempre misturo, então já é uma coisa minha, eu gosto bastante [...]

DIÁLOGO 3

Pesquisador: De onde tu acha que vem esses critérios para ti?

Ovo: Ah.... Da mente...

[...]

Pesquisador: [...] Todo mundo será que vem da cabeça assim a ordem que nem tu falou?
Ovo: É... da cabeça ou da própria pessoa mesmo.

Integrantes do grupo: Aveia (8, F, Publ), Cenoura (12, F, Publ) e Ovo (15, F, Publ).

GRUPO 4 – Aprendem pela experiência e influência de familiares

Não atribuem apenas a si mesmos o aprendizado, mas enxergam que há um desenvolvimento, um progresso na elaboração dos critérios que parte tanto da própria experiência diária como das trocas com familiares.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: De onde tu acha que veio essas ideias para ti? De critérios?

Suco: Da minha vida, da minha alimentação, do meu crescimento, do jeito que me ensinaram a comer enfim.

Pesquisador: Quem te ensinou a comer?

Suco: Minha vó, minha mãe.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E como é que tu aprendeu essa ordem?

Sanduíche: Ah, eu fui desenvolvendo ao longo das refeições.

Pesquisador: Foi instintivo assim?

Sanduíche: Isto.

Pesquisador: Alguém te ensinou?

Sanduíche: Ah, acho que minha vó ao longo das refeições que ela foi me servindo né. Aí eu cresci com ela sempre me servindo, então talvez eu tenha desenvolvido essas refeições dela.

Integrantes do grupo: Suco (15, M, Part) e Sanduíche (15, M, Publ).

5.3.5 Aplicabilidade e mutabilidade dos critérios

Este subitem é oriundo de conversas que tivemos com os participantes sobre a aplicabilidade dos critérios que estabeleceram para si a outras pessoas e a possibilidade de alteração desses.

GRUPO 1 – Rigidez

Verificaremos neste grupo uma forte vinculação com os critérios que selecionaram, haja vista que acreditam que são os melhores critérios, todas as pessoas devem segui-los e esses não podem ser alterados. Contudo, é notável a falta de capacidade de justificação para essa maneira de pensar.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que aquela ordem que tu colocou ali para mim é a mais importante?

Abacaxi: Sim

Pesquisador: Todo mundo devia fazer igual?

Abacaxi: Sim

Pesquisador: E se alguém fizer diferente, tem problema?

Abacaxi: Sim.

Pesquisador: Por que tem problema se fizer diferente?

Abacaxi: Porque sim.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E tu acha que todo mundo deveria seguir aquela mesma ordem?

Aveia: Acho.

Pesquisador: Tu acha que aquela ali é a melhor ordem?

Aveia: É.

Pesquisador: Tu acha que se tu não seguir aquilo ali vai acontecer alguma coisa?

Aveia: Acho.

Pesquisador: O que vai acontecer?

Aveia: Se eu não seguir o natural eu posso ficar muito.... muito... (Faz gesto de que a barriga aumenta de tamanho)

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ) e Aveia (8, F, Publ).

GRUPO 2 – Flexibilidade

Concebem que outras pessoas poderiam estabelecer critérios diferentes dos seus, por isso, esses somente são os melhores para si e não se estendem a terceiros. Identificam que há possibilidade de mudança dos mesmos e acreditam que possa haver consequências lógicas da mudança.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que todas as pessoas iam escolher assim?

Água: Não.

Pesquisador: Tu acha que essa é a melhor opção ou não?

Água: Uhum.

Pesquisador: É a melhor?

Água: Uhum.

Pesquisador: E tu acha que os outros deveriam seguir isso?

Água: Para mim tanto faz, é eles que escolhem.

Pesquisador: Tu acha que acontece alguma coisa se a gente não seguir aquela ordem ali?

Água: Fico morrendo de fome, só isso.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E tu acha que essa ordem é a melhor?

Sanduíche: Acredito que seja.

Pesquisador: E é a melhor para todas as pessoas?

Sanduíche: Depende, se a pessoa tiver algum problema de saúde talvez modifique a ordem.

[...]

Pesquisador: E tu acha que a gente pode mudar esta ordem ou ela é fixa e não se pode mudar?

Sanduíche: Eu acho que tem como mudar.

[...]

Sanduíche: Eu imagino que se uma pessoa colocar uma ordem de alimentos fritos ou cozidos, etc... muito gordurosos, assim, eu acho que pode piorar na alimentação. Então, eu acho que essa é uma boa ordem. (Falando da ordem dele como mais saudável)

Pesquisador: E como tu te sentiria se, eventualmente, tu não seguisse esse critério de ordem?

Sanduíche: Desconfortável, talvez, comendo algo que não seja da minha rotina.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que essa ordem é a melhor?

Ovo: É.

Pesquisador: E é a melhor para todo mundo?

Ovo: Não sei.

Pesquisador: Acontece alguma coisa se tu não seguir esses teus critérios?

Ovo: Hum... posso não me adaptar.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu acha que a gente pode mudar os critérios quando a gente quiser? Ou eles não podem ser mudados?

Pimenta: Acho que pode mudar.

Pesquisador: Tu acha que os adultos tem que seguir esses mesmos critérios ou é só as crianças? Ou cada um faz o que quiser?

Pimenta: Acho que cada um faz o que quiser.

Pesquisador: E como é que tu ia te sentir se tu de repente não seguisse exatamente esses critérios?

Ovo: Ah... ia ser um pouco estranha. Estranha, mas eu provaria.

Dentre as alusões a consequências da mudança, temos estados físicos que se alteram – fome/saciedade e doença/saúde – e adaptação ou não do sujeito. Apenas *Bolo* (10, M, Part) e *Cenoura* (12, F, Publ) negam que hajam efeitos advindos da mudança.

Integrantes do grupo: Água (6, M, Part), Bolo (10, M Part), Cenoura (12, F, Publ), Pimenta (12, M, Publ), Ovo (15, F, Publ), Sanduíche (15, M, Publ) e Suco (15, M, Part).

5.3.6 Critérios para ser saudável

Em diferentes momentos, questionamos os participantes sobre o que é necessário para ser saudável, tal qual fizemos na tarefa *Critérios em pauta*. Dois grupos de afirmações sobre ser saudável são constatadas, um que versa sobre critérios efetivamente e outro que se baseia numa lista de alimentos que devem ou não ser consumidos. Este tópico foi complementado com a pergunta sobre o que é ser saudável durante a entrevista. *Laranja* (6, M, Publ) não soube responder a pergunta.

GRUPO 1 – Listas de Alimentos

A opção pela citação de lista de alimentos é percebida como mais fácil, pois aproxima o sujeito de algo concreto, como o alimento. Pode representar também mera repetição de informações recebidas de terceiros.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que para gente ser saudável o que a gente tinha que considerar?

Bolo: Ah...comer bastante frutas, verduras, de vez em quando fritura, carnes, hambúrguer, bolo, evitar essas coisas e ficar mais na fruta, na verdura, na água, suco.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: O que tu acha que é ser saudável?

Abacaxi: Isto e bastante disso.

Pesquisador: Feijão e arroz? E massa? Só uma colherada de batata palha?

Abacaxi: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

DIÁLOGO 2

Pesquisador: O que tu acha que a gente precisa considerar para ser saudável?

Aveia: Cenoura, chia, brócolis, tomate e ovo.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: E para ser saudável, que tu acha que a gente tem que considerar?

Pimenta: Acho que tem que comer bastante verdura e fruta.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: E o que é que é ser saudável para ti?

Bergamota: Comer maçã, bergamota, um monte de coisa saudável.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: O que mais é ser saudável?

Água: Banana, maçã, bergamota, suco de pêssego... é bom.

Integrantes do grupo: Bolo (10, M, Part), Aveia (8, F, Publ), Água (6, M, Part), Bergamota (8, M, Publ), Biscoito (8, M, Part), Batata (8, F, Part), Cebola (8, M, Part), Abacaxi (6, F, Publ) e Pimenta (12, M, Publ).

GRUPO 2 – Lista de Critérios

A lista de critérios expande as possibilidades de escolha dos alimentos e a torna mais lógica, permitindo ao sujeito analisar e justificar a seleção de um alimento em específico de forma mais objetiva.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: [...] E para gente ser saudável, o que é que a gente tem que considerar?

Sanduíche: Alimentos naturais, cores e tonalidade, cheiro ou aroma. E acho que são esses os principais.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: para a gente ser saudável, o que tu acha que a gente tem que ter de critérios?

Cenoura: As cores e as tonalidades, porque as verduras e as frutas têm bastante cores, mas eu não como muito. A quantidade também. Cozido também é muito bom né, porque não é frito, essas coisas assim. Mais eu acho que é isso.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: E desses critérios que estão aqui, o que tu me diria para considerar para ser saudável?

Ovo: Quantidade... é....

DIÁLOGO 4

Pesquisador: O que é ser saudável para ti?

Manga: Uma pessoa saudável é aquela pessoa que ela faz exercício, ela come bem, mas ela também tem que estar com.... Tipo, uma pessoa não fica saudável se ela tá triste, tem que tá feliz, tem que tá tudo bem. Tem que tá fazendo exercício, ela não pode ficar parada. Acho que isso é uma pessoa saudável.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: O que tu acha que é ser saudável?

Manteiga: Ser saudável é fazer exercício, comer verdura, caminhar, andar de bicicleta e tudo mais.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: Que é ser saudável pra ti?

Peixe: Acho que ser saudável não é apenas a alimentação correta, para ser saudável tem que ter uma alimentação de todos os tipos de comida, e não porcaria assim, comida mesmo e não fast-food, e fazer um exercício. Tomar muita água, essas coisas.

Integrantes do grupo: Sanduíche (15, M, Publ), Manteiga (11, M, Publ), Peixe (15, M, Part), Suco (15, M, Part), Manga (12, F, Part), Cenoura (12, F, Publ), Atum (15, F, Part), Chimarrão (7,9, F, Part) e Ovo (15, F, Publ).

5.4 Momento de pensar (T5)

A maneira adotada para apresentação dos resultados não é a ordem das perguntas na entrevista, mas sim um roteiro lógico de temas. Os mesmos temas estavam presentes em diferentes momentos da entrevista, por exemplo, nas perguntas indiretas e na contação de histórias. Dividimos os resultados em momentos de análise, conforme abaixo:

- 1) Regras alimentares: é preciso? (subitem 5.4.1);
- 2) Conceito de regra (subitem 5.4.2);
- 3) Origem das regras (subitem 5.4.3);
- 4) Organização das regras (subitem 5.4.4);
- 5) Aprendizado das regras (subitem 5.4.5);
- 6) Compreensão das regras alimentares (subitem 5.4.6);
- 7) Apontadores de regras (subitem 5.4.7);
- 8) Mudança das regras (subitem 5.4.8);
- 9) Quebra de regras: punições (subitem 5.4.9);
- 10) Consequências e justiça imanente (subitem 5.4.10);
- 11) Cumprimento de regras: recompensa (subitem 5.4.11);
- 12) Motivações explicativas (subitem 5.4.12).

Iniciaremos a apresentação dos achados analisando quais regras alimentares existem de fato para as crianças e adolescentes. Além disso, verificaremos se os participantes julgam que a existência dessas como necessária ou não.

5.4.1 Regras Alimentares: é preciso?

Questionamos os participantes sobre a necessidade de haver ou não regras para alimentação (Quadro 24). Dez participantes afirmaram que regras alimentares são fundamentais, dois relataram que para algumas pessoas sim e outras não e cinco indicaram que não é preciso. *Chimarrão* e *Laranja* acabaram não sendo interrogados sobre o tema.

A partir das falas dos participantes, elencamos alguns exemplos de regras alimentares destacadas como necessárias (Tabela 9). Não questionamos sobre o fato *Chimarrão*, *Laranja*, *Água*, *Biscoito*, *Bolo*, *Manteiga*, *Pimenta*, *Bergamota*, *Sanduíche* e *Suco*.

Quadro 24 - Sobre a necessidade de estabelecermos regras alimentares (n=17)

Necessidade de regras alimentares	Participantes
Sim	Abacaxi, Aveia, Batata, Cebola, Biscoito, Bolo, Cenoura, Manga, Ovo e Peixe
Somente para algumas pessoas	Sanduíche e Suco
Não	Água, Bergamota, Manteiga, Pimenta e Atum

Tabela 9 – Tipos de regras alimentares consideradas necessárias (n=9)

Regra Alimentar	N	Participantes
Comer bastante ou todo dia salada	4	Manga, Atum, Peixe, Ovo
Não tomar refrigerante	2	Aveia, Cenoura
Comer todo dia arroz e feijão	2	Cenoura, Manga
Dosar a quantidade de doces	2	Manga, Atum
Comer todo dia frutas	2	Cenoura, Ovo
O que estiver no prato dele deve ser comido	1	Abacaxi
Não comer gordura/fritura	1	Cenoura
Ficar atento aos rótulos de alimentos	1	Aveia
Esperar a digestão para comer doces	1	Batata
Comer doce só depois de comer tudo do almoço	1	Cebola
Não comer salame puro	1	Cebola
Beber bastante água	1	Ovo
Não tomar bebida com a comida	1	Peixe
Comer coisas saudáveis todos os dias	1	Peixe
Comer porcarias só final de semana	1	Peixe

Legenda: N = Número de participantes.

5.4.1.1 Justificativa para existência ou não de regras alimentares

A fim de compreendermos a motivação para a decisão de existirem ou não regras alimentares, agrupamos as justificativas comuns quanto à qualidade dessas. Não esclareceram o porquê de suas respostas *Chimarrão, Laranja, Bergamota, Peixe, Aveia, Batata, Cebola, Ovo, Sanduíche e Pimenta*. Dessa sorte, as análises foram efetuadas com base nas informações de 9 (nove) participantes.

GRUPO 1 – Motivação subjetiva

Considerou-se como subjetiva a justificativa que versava somente sobre uma perspectiva, a do próprio sujeito, e muitas vezes sobre sua vontade exclusiva, não adotando, portanto, argumentos objetivos para sua decisão e tampouco referindo-se diretamente ao papel da regra. **Integrantes do grupo:** Abacaxi (6, F, Publ), Água (6, M, Part) e Manteiga (11, M, Publ).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que a gente tem que ter regra para comer?

Abacaxi: Sim, tem que comer tudo isso daqui que tá no meu prato.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que a gente tem que ter regras para os alimentos? Para comer?

Água: Não.

Pesquisador: Por que tu acha que não?

Água: Porque se não quiser comer, não come. Só pedir outra coisa para comer, tipo uma batata frita.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que é necessário a gente ter regras para alimentação?

Manteiga: Não.

Pesquisador: Por que não?

Manteiga: Porque a pessoa come o que gosta.

GRUPO 2 – Motivação objetiva pautada em consequências

Embasam sua decisão nas consequências da existência ou não da regra alimentar, focando em um único fator, normalmente, a saúde.

Integrantes do grupo: Biscoito (8, M, Part), Bolo (10, M, Part), Cenoura (12, F, Publ) e Manga (12, F, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que para os alimentos a gente tem que ter regras?

Biscoito: Sim.

Pesquisador: Por que tem que ter?

Biscoito: Para gente ser mais saudável.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Por que tu acha que tem que ter regras?

Cenoura: Porque tu não pode comer muito uma coisa que faz mal... Comer coisas demais de uma coisa que faz bem e comer demais, ela pode te fazer mal.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: de alimentação tu acha que tem que ter regras?

Bolo: Tem. Tem que ter bastante regras.

Pesquisador: Por que tu acha que tem que ter regra?

Bolo: Porque, como eu posso explicar, é que a alimentação tem vários tipos de alimentos, os não saudáveis, os saudáveis e os mais ou menos. Por exemplo, se eu comer o sanduíche, eu acho que isso é

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Por que tu acha que precisa ter regras?

Manga: Porque as regras vêm pra te ajudar, elas estão te impedindo de fazer uma coisa que vai te prejudicar. Então quem fez as regras sabe do que tá falando.

saudável, porque no sanduíche tem carne, alface, cebola, essas coisas assim, tomate.

GRUPO 3 – Motivação objetiva e reflexiva

Consideram que as circunstâncias e sujeitos podem demandar ou não regras alimentares, devendo o indivíduo saber analisar e decidir por aderir ou estabelecer uma regra. Remetem-nos a ideia de flexibilidade de aplicação das regras

Integrantes do grupo: Suco (15, M , Part), Atum (15, F, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que a gente ter regras, por exemplo, para alimentação é necessário?

Suco: Ter regras para alimentação? Olha, acho que depende da pessoa e da fase de vida que a pessoa tá. Quando tu é pequeno, tu tem que seguir para tu te desenvolver bem, mas depois de grande, daí fica a teu critério, porque tu não vai ter teu pai e tua mãe para dizer "Olha come isso, come aquilo".

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que a gente tem que ter regras para nossa alimentação?

Atum: Eu acho que não. Eu acho que se tu tá comendo aquilo, tu faz os teus exames e estando tudo ótimo, então a tua alimentação está boa. Mesmo que não esteja seguindo a regra do manual.

Verifica-se que as justificativas partem de uma visão inicial centralizada, migrando paulatinamente para uma análise mais objetiva e que considera maior quantidade de fatores para decidir por ser necessário instituir ou não regras alimentares.

5.4.1.2 Regras e noções relacionada com a alimentação

Identificamos a existência de algumas regras relacionadas com a alimentação, trazidas pelos participantes nas enunciações, conforme consta na Tabela 10.

Tabela 10 – Verificação da existência de regras relacionada com a alimentação

(continua)

Existência de regras relacionadas com a alimentação		
<i>Frequência estipulada de consumo de determinados alimentos (N=18)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	17 (94,44)	Atum, Peixe, Ovo, Manga, Manteiga, Bergamota, Cebola, Biscoito, Batata, Aveia, Cenoura, Bolo, Abacaxi, Laranja, Água, Chimarrão, Sanduíche
Não existe	1 (5,55)	Pimenta

Tabela 10 - Verificação da existência de regras relacionada com a alimentação

(continuação)

Existência de regras relacionadas com a alimentação		
<i>Alimentos não tão permitidos (N=19)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	14 (73,68)	Peixe, Suco, Ovo, Bergamota, Cebola, Biscoito, Batata, Aveia, Cenoura, Bolo, Abacaxi, Laranja, Chimarrão, Sanduíche
Existe para quem tem restrições	2 (10,52)	Atum, Manteiga
Não existe	2 (10,52)	Manga, Pimenta
Não sabe	1 (5,26)	Água
<i>Qualidade – variedade e prato colorido (N=19)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	16 (84,21)	Atum, Peixe, Ovo, Manga, Manteiga, Bergamota, Biscoito, Batata, Aveia, Cenoura, Pimenta, Bolo, Abacaxi, Laranja, Água, Sanduíche
Não existe	1 (5,26)	Chimarrão
Não serve para nada	1 (5,26)	Cebola
Só existe quando se é criança	1 (5,26)	Suco
<i>Harmonia – equilíbrio entre nutrientes (N=7)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	6 (85,71)	Atum, Peixe, Suco, Manteiga, Batata, Bolo
Não existe	1 (14,28)	Cenoura, Pimenta
<i>Quantidade fixa de água em ml ou L (N=15)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	11 (73,33)	Peixe, Suco, Ovo, Manga, Bergamota, Cebola, Biscoito, Batata, Aveia, Cenoura, Água
Não existe	4 (26,66)	Atum, Manteiga, Bolo, Sanduíche
<i>Quantidade de alimentos (N=18)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe e difere entre os indivíduos	13 (72,22)	Atum, Peixe, Suco, Ovo, Manga, Manteiga, Cebola, Biscoito, Cenoura, Pimenta, Bolo, Água, Sanduíche
Existe e é igual para todos	4 (22,22)	Bergamota, Batata, Abacaxi, Chimarrão
Não existe	1 (5,55)	Aveia
<i>Temperos que precisamos comer menos (N=9)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	7 (77,77)	Atum, Peixe, Manteiga, Cebola, Aveia, Bolo, Sanduíche
Não existe	1 (11,11)	Manga
Não sabe	1 (11,11)	Suco
<i>Horários para as refeições (N=19)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe e não é fixo	11 (57,89)	Atum, Peixe, Ovo, Manga, Bergamota, Cebola, Biscoito, Batata, Cenoura, Abacaxi, Sanduíche
Existe e é fixo	4 (21,05)	Suco, Manteiga, Aveia, Laranja
Não existe	4 (21,05)	Pimenta, Bolo, Água, Chimarrão

Tabela 10 - Verificação da existência de regras relacionada com a alimentação

(conclusão)

Existência de regras relacionadas com a alimentação		
<i>Comer a cada 3h (N=11)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	7 (63,63)	Peixe, Ovo, Manga, Bergamota, Biscoito, Cenoura, Sanduíche
Não existe	4 (36,36)	Atum, Aveia, Pimenta, Bolo
<i>Comidas específicas para cada refeição (N=18)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe, mas é alterável	6 (33,33)	Atum, Peixe, Suco, Cenoura, Bolo, Água
Existe, é inalterável	6 (33,33)	Manteiga, Cebola, Biscoito, Aveia, Abacaxi, Sanduíche
Existe, não sabe se alterável	2 (11,11)	Batata, Ovo
Não existe	4 (22,22)	Pimenta, Laranja, Chimarrão, Bergamota
<i>Obrigar a comer tudo que servir no prato (N=14)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Existe	1 (7,14)	Manga
Não existe	13 (92,85)	Atum, Peixe, Suco, Ovo, Manteiga, Bergamota, Cebola, Batata, Aveia, Cenoura, Bolo, Abacaxi, Sanduíche

N= total de indivíduos que responderam à questão

Em sequência, procuramos entender algumas noções das crianças/adolescentes no que tange a questões relacionadas com a alimentação. Avaliamos também temas constantes no Guia Alimentar para População Brasileira (2014), como o espaço de comer, o comer com companhia e de forma atenta. Compilamos os achados na Tabela 11.

Tabela 11 – Noções relacionadas com a alimentação

(continua)

Noções relacionadas com a alimentação		
<i>Experimentar alimentos novos (N=13)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Entende ser importante	10 (76,9)	Atum, Peixe, Suco, Ovo, Manga, Manteiga, Bergamota, Cenoura, Abacaxi, Chimarrão
Não sabe ou não acha relevante	3 (23,1)	Biscoito, Pimenta, Bolo
<i>Espaço de comer (N=16)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Normalmente na cozinha	11 (68,75)	Atum, Peixe, Suco, Ovo, Manga, Bergamota, Cebola, Batata, Pimenta, Chimarrão, Sanduíche
Junto a mesa	4 (25)	Abacaxi, Cenoura, Biscoito, Manteiga
Outros locais	1 (6,25)	Aveia

Tabela 11 - Noções relacionadas com a alimentação

(conclusão)

Noções relacionadas com a alimentação		
<i>Adequação do consumo alimentar à situação (N=17)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
É possível	15 (88,23)	Atum, Peixe, Suco, Ovo, Manga, Manteiga, Bergamota, Cebola, Batata, Cenoura, Pimenta, Bolo, Laranja, Chimarrão, Sanduíche
Não é possível	2 (11,76)	Biscoito, Abacaxi
<i>Comer com companhia (N=18)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Prefere comer com companhia	16 (88,88)	Atum, Peixe, Suco, Manga, Manteiga, Bergamota, Biscoito, Batata, Aveia, Cenoura, Pimenta, Bolo, Abacaxi, Laranja, Água, Chimarrão
Prefere comer sozinho	2 (11,11)	Cebola, Sanduíche
<i>Consumo de alimentos em frente à televisão (N=15)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Não presta atenção	10 (66,66)	Atum, Peixe, Suco, Manga, Manteiga, Cebola, Cenoura, Bolo, Abacaxi, Sanduíche
Come mesma quantidade	2 (13,33)	Ovo, Batata
Come menos	1 (6,66)	Pimenta
Come mais	1 (6,66)	Chimarrão
Não come, fica assistindo televisão	1 (6,66)	Bergamota
<i>Comer e fazer outras atividades simultaneamente (N=19)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Pode causar problemas	14 (73,68)	Atum, Peixe, Suco, Ovo, Manga, Manteiga, Bergamota, Biscoito, Abacaxi, Laranja, Água, Chimarrão, Sanduíche, Aveia
Não causa problemas	1 (5,26)	Cebola
Às vezes causa problemas	4 (21,05)	Batata, Cenoura, Pimenta, Bolo
<i>Confiança em propagandas de alimentos (N=17)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Não confia	11 (64,7)	Peixe, Suco, Manga, Manteiga, Bergamota, Cebola, Aveia, Cenoura, Água, Chimarrão, Biscoito
Às vezes confia	4 (23,52)	Ovo, Batata, Pimenta, Bolo
Confia	1 (5,88)	Sanduíche
Não sabe se pode confiar	1 (5,88)	Laranja
<i>Quem faz exercícios, pode comer o que quiser e continuará sendo saudável (N=16)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Participantes</i>
Sim	6 (37,5)	Ovo, Manteiga, Bergamota, Biscoito, Pimenta, Abacaxi
Não	7 (47,5)	Atum, Peixe, Suco, Cebola, Bolo, Laranja
Depende da quantidade que comer	3 (18,75)	Chimarrão, Cenoura, Manga

N= total de indivíduos que responderam à questão

5.4.2 Conceito de Regra

No diálogo aberto (Apêndice G), instigamos os participantes a esclarecerem o significado da palavra “regra”. Buscamos o significado do termo num dicionário de filosofia, o qual menciona que “chama-se de Regra qualquer proposição de natureza prescritiva. Esse termo é generalíssimo e compreende as noções mais limitadas de norma, máxima e lei. Neste sentido, Wolfi definiu a regra como ‘uma proposição que enuncia uma determinação em conformidade com a razão’” (ABBAGNANO, 2007, p. 851).

Esperávamos que os participantes indicassem ser algo prescrito por alguém, com objetivos claros, para ser seguido por outros de maneira refletida. Esse conceito se mostrou bastante complexo de ser explicado como observaremos na fala dos participantes.

GRUPO 1 – Não sabem explicar o conceito

Não conseguem explicar o significado da palavra e nem mesmo conferir um exemplo de regra. Quando apresentamos um exemplo de regra, nem sempre conseguem identificá-la também. **Integrantes do grupo:** Laranja (6, M, Publ), Chimarrão (7,9, F, Part) e Água (6, M, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E tu sabe me explicar o que é uma regra? Ou me dar um exemplo do que é uma regra?

Laranja: Não sei.

Pesquisador: Por exemplo, quando os pais da gente falam que a gente só pode comer bolo 1 vez por semana, tu acha que se a gente não cumprir isso vai acontecer alguma coisa?

Laranja: Não sei.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Sabe me explicar o que é uma regra?

Chimarrão: Não sei explicar

Pesquisador: Se tu desse um exemplo do que é uma regra?

Chimarrão: Não sei.

Pesquisador: Não comer bolo uma vez por semana, isso é uma regra?

Chimarrão: É.

Pesquisador: Dizer o que eu posso ou não comer é uma regra?

Chimarrão: É.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Sabe me explicar o que é uma regra? Ou me dar um exemplo de uma regra?

Água: É... (pensando) eu me esqueci tá legal.

GRUPO 2 – Conceito explicado por meio de exemplos próprios

Em geral, se apoiam no concreto para explicar o significado da palavra, sempre remetendo a situações que ocorreram consigo mesmos. Indicam exemplos reais como suporte.

Integrantes do grupo: Abacaxi e Aveia.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu sabe me explicar o que é uma regra?

Abacaxi: Sim, é quando a profe fala “tem que fazer isso, tal tal isso”. Tem que respeitar as coisas que a profe fala, isso que é regra.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Sabe me explicar o que é uma regra?

Aveia: Regra é como a minha mãe falou, se uma regra... Eu não posso pegar massinha e simplesmente ir no sofá.

Pesquisador: Então isso é uma regra? É o que pode ou não pode cumprir é isso?

Aveia: Isso.

GRUPO 3 – Conceito explicado com base no papel da regra

O conceito mencionado considera o papel da regra de prescrever condutas. Utilizam como recurso exemplos concretos gerais (não particulares), a fim de complementar seus argumentos. Destacam-se nas respostas o indicativo de vinculação com a autoridade por trás da regra.

Integrantes do grupo: Ovo (15, F, Publ), Manga (12, F, Part), Manteiga (12, F, Part), Pimenta (12, M, Publ), Bolo (10, M, Part), Biscoito (8, M, Part), Batata (8, F, Part), Cenoura (12, F, Publ), Cebola (8, M, Part), Sanduíche (15, M, Publ) e Bergamota (8, M, Publ).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Queria que tu me explicasse o que é uma regra? Tu saberia me explicar o que é uma regra?

Manga: Uma regra... é difícil explicar o que é uma regra....

Pesquisador: Pode me dar um exemplo, se tu quiser, para explicar.

Manga: Deixa eu ver... tipo, a regra é não mascar o chiclete, então tu tem que respeitar esta regra, porque é tipo uma ordem. Uma regra que não pode ser quebrada, tem que sempre seguir aquilo ali. Tipo tu não pode fazer aquilo, então é uma regra.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Consegue me explicar o que é uma regra?

Pimenta: Uma regra? É tipo, tu pode fazer uma regra para ti mesmo, tipo às 15h eu vou lavar louça, às 16h30 eu vou olhar vídeo, às 17h eu vou comer, entendeu? Isso é uma regra para mim.

Pesquisador: É uma coisa que tu tem que seguir, daí não pode deixar de seguir?

Pimenta: Eu acho que é.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Consegue me explicar o que é uma regra?

Bolo: Regra é uma coisa que a gente tem que seguir, por exemplo, tipo uma lei. Só que uma lei todo mundo tem que seguir e aquela regra, por exemplo, pode ser só para gente, tipo "tu não pode brincar hoje, porque tem que estudar" é uma regra.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Sabe me explicar o que é uma regra?

Cebola: É quando a pessoa manda uma coisa e tem que fazer, tipo assim, tu trabalha numa empresa e teu chefe manda uma coisa, é uma regra.

GRUPO 4 – Conceito explicado com base no benefício da regra

Consideram, no conceito, a motivação da existência da regra para além de uma mera ordem a ser seguida. Avaliam se essa existe para potencializar melhorias ou mesmo evitar consequências negativas. **Integrantes do grupo:** Peixe (15, M, Part), Suco (15, M, Part) e Atum (15, F, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: [...] Tu pode me explicar o que é um regra?

Peixe: Uma regra é uma coisa que foi inventada para numa situação ser seguida, para melhorar.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Sabe me explicar o que é uma regra?

Suco: Uma regra é algo que a pessoa ou alguém fala para ti e tu tem que seguir, que se tu não seguir vai virar uma consequência.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Sobre a questão das regras, tu conseguiria me explicar o que é uma regra?

Atum: Uma regra é algo que foi estudado e que as pessoas viram que é muito importante tu comer aquilo.

5.4.3 Origem das regras

Averiguamos qual a ideia dos participantes sobre o surgimento da regra, tentando compreender se esses concebem explicações plausíveis para sua origem. Não questionamos *Abacaxi, Laranja, Água, Bergamota, Cebola, Biscoito e Pimenta*. As respostas comuns dos sujeitos foram agrupadas.

GRUPO 1 – Desconhecem a origem das regras

Não conseguem explicar de onde provém as regras, tampouco cogitam que alguém as diga. **Integrantes do grupo:** Chimarrão (7,9, F, Part) e Batata (8, F, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Como tu acha que surge essa regra?

Chimarrão: Não sei.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E tu acha que as regras vêm de onde?

Batata: Não sei.

GRUPO 2 – Regras partem da observação de comportamentos

Nos diálogos 1, 2 e 3, os participantes deixam a entender que a regra surge a partir da observação do comportamento de uma determinada pessoa, que serve de exemplo positivo ou

negativo para os demais, sendo posteriormente repassada. **Integrantes do grupo:** Bolo (10, M, Part), Manteiga (11, M, Publ) e Cenoura (12, F, Publ).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Como é que tu acha que surgem as regras?

Bolo: Do comportamento da pessoa.

Pesquisador: E elas vêm da onde? Quem foi que criou a primeira regra? Essa regra aí que tu tava falando, por exemplo, tu só pode jogar no computador tantas vezes, tu acha que ela vem da onde?

Bolo: Não sei, se tu conhece bem a pessoa tu vai saber que ela só fica no computador, se ela faz esporte, se ela vê TV, se ela não vê.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E de onde tu acha que surgem essas regras?

Manteiga: ... (Pensativo)

Pesquisador: Tu acha que alguém diz? Ela vem da onde, a regra?

Manteiga: Vem de alguma pessoa que fez a coisa.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: De onde tu acha que surgem as regras?

Cenoura: De acordo com as pessoas... uma coisa que fez mal, daí já fala né, já cria regras, não sei.

GRUPO 3 – Regras são criadas por pessoas

Apesar de os participantes deste grupo sempre deixarem claro que pessoas estabelecem regras, sendo essa a origem das mesmas, há indicações diversas sobre quem são esses indivíduos criadores de regras. **Integrantes do grupo:** Sanduíche (15, M, Publ), Suco (15, M, Part), Peixe (15, M, Part), Ovo (15, F, Publ), Aveia (8, F, Publ), Atum (15, F, Part) e Manga (12, F, Part).

Sanduíche (diálogo 1), por exemplo, destaca que especialistas é que criam regras. No diálogo 2, *Suco* admite que podemos criar regras para nós mesmos.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E como é que tu acha que surgem essas regras? Ou elas sempre existiram?

Sanduíche: Eu acho que dos próprios especialista, aí elas vão se espalhando.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: De onde tu acha que essas pessoas tiram essas regras?

Suco: De outras pessoas que ensinaram para eles que aquilo era errado.

[...]

Pesquisador: Tu acha que a gente criar regras para gente mesmo?

Suco: Sim.

Pesquisador: Tu acha importante a gente cria regras para gente mesmo?

Suco: Sim.

Peixe (diálogo 3) menciona um país como precursor das regras, sem saber ao certo de qual pessoa partiram essas.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: De onde vem essa invenção? (Referente a regra)

Peixe: Deve se antiga (risada), mas não sei de quem veio, provavelmente Grécia.

Pesquisador: Veio de uma pessoa?

Peixe: É provavelmente veio de uma pessoa.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: E quem tu acha que dita essas regras ou de onde elas vem?

Ovo: Das pessoas que inventam.

No diálogo 5, *Manga* considera para quem se destinam as regras, dessa maneira podendo afirmar quem as faz. Deixa a entender também que certas pessoas são incapazes de estabelecer regras, como é o caso de seus colegas de aula. *Aveia* (diálogo 6) indica pessoas mais velhas e familiares como responsáveis pelo estabelecimento de regras.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Então, quem tu acha que faz as regras?

Manga: Para cima de mim, minha vó e minha mãe.

Pesquisador: Teus familiares daí no caso?

Manga: É.

Pesquisador: Tu acha que teus colegas de aula poderiam criar regras também?

Manga: Não.

Pesquisador: Por que tu acha que não?

Manga: Porque acho que eles às vezes não sabem muito o que tão falando.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: De onde tu acha que os adultos tiram as regras?

Aveia: Eu acho que eles aprendem com os pais.

5.4.4 Organização das regras

O natural num sistema de regras é a organização das normas por ordenação, haja vista que nem todas possuem o mesmo impacto, não são criadas pelas mesmas pessoas, não têm o mesmo grau de importância e tampouco geram o mesmo sentimento de obrigação.

Contudo, perceberemos que algumas crianças/adolescentes não conseguem observar esses fatores relacionados com as regras. Veremos, pois, dois grupos de respostas para os questionamentos que efetuamos sobre essas terem ou não o mesmo valor ou importância. Apenas o participante Bergamota afirmou que não sabia responder à pergunta. Quanto aos participantes *Abacaxi*, *Aveia*, *Laranja*, *Água*, *Manteiga* e *Peixe* não questionamos sobre este tema.

GRUPO 1 - Regras igualmente importantes

Todas as regras estão no mesmo patamar de importância, não concebem diferença neste quesito entre essas, talvez por não analisar a fundo seu conteúdo e consequências ou, no caso da alimentação, de fato considerarem todas da mesma forma. **Integrantes do grupo:** Pimenta

(12, M, Publ), Ovo (15, F, Publ), Biscoito (8, M, Part), Cebola (8, M, Part), Atum (15, F, Part) e Batata (8, F, Part).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Existe uma regra que é mais importante que a outra? Ou todas as regras têm o mesmo nível de importância?

Pimenta: Todas as regras têm o mesmo valor.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que tem umas regras de alimentos que são mais importantes que as outras? Ou todas são iguais de importância?

Biscoito: Todas são iguais de importância.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que as regras têm todas o mesmo valor ou uma é mais importante que a outra?

Ovo: Acho que têm os mesmos valores.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu acha que tem umas regras de alimentos que são mais importantes que as outras ou todas são igualmente importantes?

Cebola: Todas são iguais.

GRUPO 2 - Regras hierarquizadas

Há distinção em termos de importância das regras, havendo análise do conteúdo e consequência dessas. **Integrantes do grupo:** Sanduíche (15, M, Publ), Suco (15, M, Part), Manga (12, F, Part), Chimarrão (7,9, F, Part), Cenoura (12, F, Publ) e Bolo (10, M, Part).

No diálogo 2, constatamos que parece haver diferenciação pelo participante quando se trata de regras em geral ou regras alimentares, porque inicialmente afirma que regras alimentares possuem todas o mesmo nível de importância. Possivelmente, essa visão de mesmo nível de importância se deva ao fato de que na alimentação quem come salada é saudável e quem como doce não é, parecendo não haver um meio termo.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E tu acha que tem umas regras que são mais importantes que as outras? Ou todas as regras têm o mesmo valor?

Sanduíche: Eu acho que as regras elas têm diferenciais, porque talvez algumas regras elas falam para ti comer mais doces ou mais salgados... é, tem diferenciais. E esses diferenciais, talvez um esteja mais correto que o outro.

Pesquisador: Sim, mas tu diria que, assim, se eu fosse ordenar, tem uma que viria em primeiro lugar ou é tudo tipo meio... tu não botaria por lugares de importância?

Sanduíche: Eu colocaria sim lugares. Eu colocaria lugares nas regras por causa das orientações delas.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que tem regras que são mais importantes que as outras ou todas são iguais?

Bolo: Tem, tem regras que são mais importantes que outras.

Pesquisador: Consegue me dar um exemplo de uma assim que seja mais importante?

Bolo: Por exemplo, assim, tem uma regra que é "você tem que fazer esse trabalho porque é importante, uma prova", essa é uma regra importante. "Ah você tem que pintar isso daí até semana que vem", isso não é importante, é só pinta.

[...]

Pesquisador: Tu acha que tem alguma regra da alimentação que é mais importante que as outras?

Bolo: Não.

Pesquisador: Tu acha que todas são iguais?

Bolo: Também não né, por causa que tem gente que é carnívora, tem gente que é vegano, tem gente que é vegetariana, daí essas pessoas fazem seu próprio

cardápio. Por exemplo, sou vegano, não posso comer ovo, não comer queijo, essas coisas assim.

5.4.5 Aprendizado das regras

Para atingirmos nosso intento de compreender como a criança ou o adolescente acredita que aprende determinadas obrigações relativas à alimentação, efetuamos perguntas sobre como sabemos quais são os alimentos permitidos ou não, a frequência para consumo desses, a quantidade de alimentos adequada e os horários estabelecidos para as refeições.

Esperava-se que os participantes percebessem diferentes fatores relacionados com o aprendizado, como a experiência do sujeito e as influências do ambiente em que está inserido.

Apresentamos a frequência das respostas das crianças e adolescentes, em relação ao tema de aprendizagem, em diferentes situações neste subitem por meio dos Gráficos 7, 8, 9 e 10. Com esta breve exposição das frequências, conseguimos depreender que apenas na situação do horário das refeições parece haver mais consciência de um aprendizado autônomo do sujeito, pois, nos demais casos – Gráficos 7, 8, 9 –, outras pessoas são sempre as responsáveis por repassar as regras.

Gráfico 7 – Como sabemos a frequência de consumo de alimentos? (n=11)

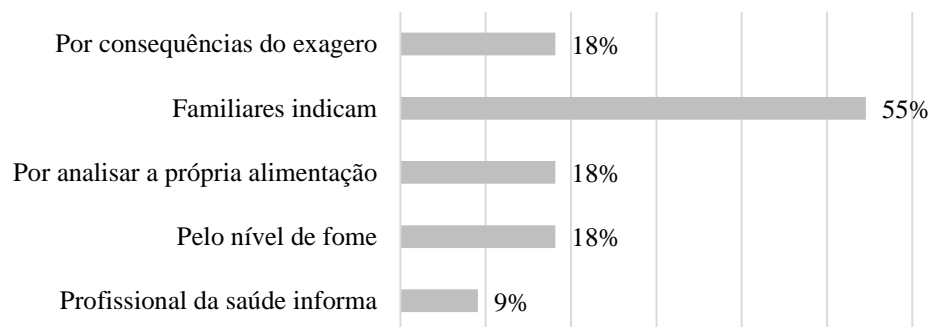


Gráfico 8 – Como sabemos o que é ou não é permitido consumir de alimentos? (n=10)

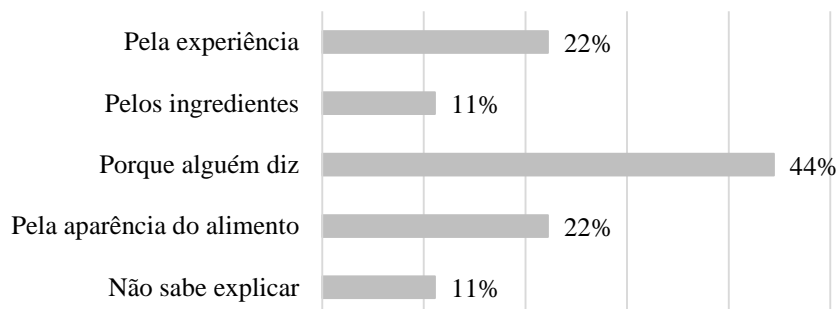
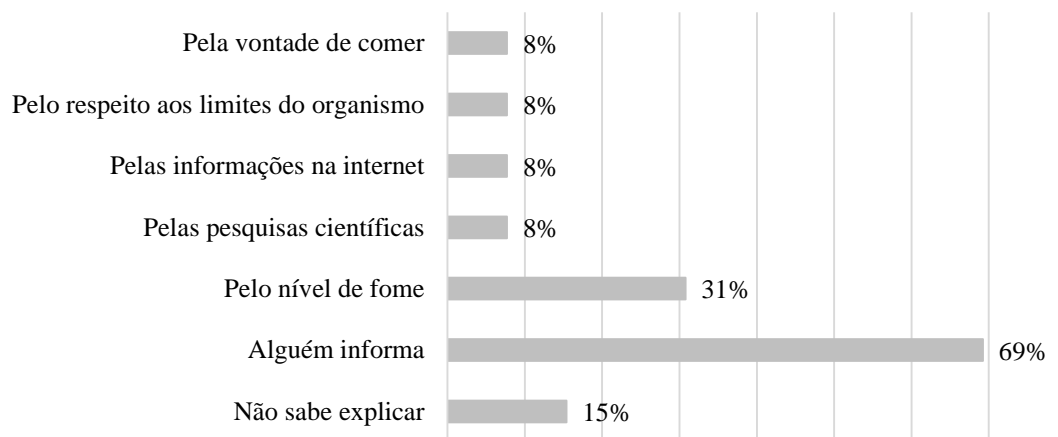
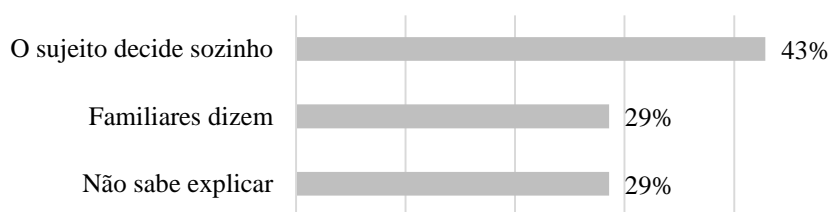


Gráfico 9 – Como sabemos qual a quantidade adequada de alimentos para consumir? (n=13)**Gráfico 10** – Como sabemos os horários para as refeições? (n=7)

Com o propósito de estabelecermos uma visão comum dos indivíduos deste estudo sobre o aprendizado das regras, compilamos os achados a partir de suas enunciações e formulamos grupos por características compartilhadas. Cada participante foi alocado no grupo considerando-se o conteúdo mais recorrente em suas falas. Não questionamos *Chimarrão* sobre o tema. Para compararmos a repetição das informações por um mesmo participante, sempre que existentes, dispomos os diálogos efetuados com esse lado a lado.

GRUPO 1 – Incerteza quanto à forma de aprendizado

Nem sempre têm certeza de como sabem determinada regra e somente quando instigados mencionam que alguém informa.

DIÁLOGO 1 – Sobre alimentos permitidos ou não

Pesquisador: Como é que a gente sabe o que pode ou não pode comer?

Abacaxi: ... (Gesto de que não sabe com as mãos)

DIÁLOGO 1 – Sobre frequência de consumo de alimentos

Pesquisador: Como é que tu sabe quantas vezes tu pode comer cada alimento?

Abacaxi: Porque meu pai diz.

DIÁLOGO 2 – Sobre horários para as refeições

Pesquisador: E como é que a gente sabe qual é a hora que tem que comer?

Laranja: ... (Gesto de que não sabe com as mãos)

Pesquisador: E na tua casa, alguém te diz: agora é hora de comer?

Laranja: Sim, me diz.

Pesquisador: Quem é que te diz a hora de comer?

Laranja: Minha mãe.

DIÁLOGO 2 – Sobre frequência de consumo de alimentos

Pesquisador: Como é que a gente sabe quantas vezes a gente pode comer os alimentos por dia ou por semana? Tu acha que alguém diz para nós: olha isso aqui tu só pode comer de vez em quando. Alguém te diz isso?

Laranja: Sim.

Pesquisador: Quem é que te diz isso às vezes?

Laranja: A minha mãe.

DIÁLOGO 3 – Sobre a quantidade de alimentos

Pesquisador: Como a gente sabe a quantidade que a gente tem que comer de comida?

Biscoito: Não sei.

Pesquisador: Tem alguém que te ensinou a quantidade que tu tinha que servir?

Biscoito: A minha nutricionista.

Pesquisador: E teus pais? Alguém te ensinou em casa também ou é mais a tua nutri só?

Biscoito: A minha nutri.

Pesquisador: Foi ela que te ensinou também quantas vezes tu pode comer na semana? Por exemplo, bolo, essas coisas assim. Ou foi teus pais?

Biscoito: Foi meus pais.

DIÁLOGO 4 – Sobre alimentos permitidos ou não

Pesquisador: E como é que tu acha que as pessoas sabem o que pode ou não comer?

Bergamota: Hum... Não sei de nada disso. Não tenho a mínima noção.

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ), Biscoito (8, M, Part), Bergamota (8, M, Publ), Manteiga (11, M, Publ) e Laranja (6, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Incerteza quanto à forma de aprendizado;
2. Conseguem responder à pergunta quando auxiliados ou instigados.

GRUPO 2 – Aprendizado oriundo de informações externas ao sujeito

Neste grupo, perceberemos que os sujeitos dão maior ênfase a participação de uma outra pessoa ou objeto no ensino da regra, porém, não são capazes de identificar seu próprio papel no aprendizado. Há uma comunicação predominantemente unidirecional entre aquele que diz a regra e o que a absorve passivamente e, por vezes, sofre consequência do desvio em relação à regra. Destacam situações concretas particulares para justificação das respostas e por vezes a título de observação de desfechos.

DIÁLOGO 1 – Sobre alimentos permitidos ou não

Pesquisador: Como é que a gente sabe aquilo que a gente não pode comer?

Batata: Porque minha mãe me contou.

Pesquisador: Tua mãe te conta?

Batata: Aham... e também minha doutora. Minha doutora ela disse assim, tu bota refri e depois bota uns ossos de galinha dentro e tu vê, no outro dia vai sumir.

Pesquisador: E de onde que as pessoas aprendem isso?

Batata: Com a mãe e com o pai.

Pesquisador: Com a mãe e com o pai?

Batata: E às vezes com as doutoras.

DIÁLOGO 2 – Sobre a frequência de consumo de alimentos

Pesquisador: Como a gente sabe quantas vezes a gente pode comer os alimentos por semana por exemplo?

Cebola: Não me lembro mais o nome daquela pessoa, mas é por causa daquela pessoa.

Pesquisador: Nutricionista? Médico?

Cebola: Aham.

Pesquisador: Nutricionista?

Cebola: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Ela diz o que pode comer e por isso que tu sabe?

Cebola: Só por causa daquele negócio que se chama dieta ou regime.

DIÁLOGO 3 – Sobre a quantidade de alimentos

Pesquisador: Como tu acha que tu sabe quanto que tu deve comer de cada alimento? A quantidade assim?

Manga: A minha vó sempre falou que a gente tem que comer o que tá acostumado, nem mais, nem menos, nem comer com os olhos. Que a gente não pode exagerar no que vai comer.

Pesquisador: Então tu acha que tua fome te diz quando tu vai parar?

Manga: É... tipo isso.

DIÁLOGO 4 – Sobre alimentos permitidos ou não

Pesquisador: Como é que a gente sabe o que pode ou não comer?

Aveia: Quando a gente vê... Meu pai ele já comeu uma fruta estragada, daí ele passou muito mal, mas daí... é... quando aconteceu, ela pode pretiar....

Pesquisador: Aí a gente não pode comer porque daí tá preta?

Aveia: É.

Pesquisador: Como é que a gente sabe que não pode comer bolo todo dia e coisas assim?

Aveia: Porque doce não pode comer todo dia, porque se não pode ficar gordinho.

DIÁLOGO 1 – Sobre a quantidade de alimentos

Pesquisador: Como é que a gente sabe a quantidade que a gente pode comer das coisas?

Batata: Eu acho que a gente deveria repetir só duas vezes, porque senão a gente pode ficar com dor de barriga.

DIÁLOGO 2 – Sobre a quantidade de alimentos

Pesquisador: Como a gente sabe quanto a gente tem que comer de cada alimento? Da quantidade assim?

Cebola: Olhando na internet ou fazendo o que tu quer mesmo.

DIÁLOGO 3 – Sobre a frequência de consumo de alimentos

Pesquisador: Como é que a gente sabe quantas vezes a gente pode comer isso?

Manga: No meu caso, a minha vó e a minha mãe tão sempre falando, tipo "não come isso se não tu vai ficar mal", "Isso aqui vai baixar e isso aqui vai subir". Tipo no caso do ovo, eu só posso comer um, dois, três na semana.

DIÁLOGO 4 – Sobre quantidade de alimentos

Pesquisador: Como é que a gente sabe quantas vezes a gente tem que comer?

Aveia: Eu como de manhã, de tarde e de noite. Lá, quando eu tô na minha vó e eu tenho um pouco de fome, aí eu como a quarta vez, que eu como bolacha e tomo um leite.

Pesquisador: E como é que tu sabe que tu tem que comer, tipo assim, bolo uma vez por semana? Não pode mais? Alguém te disse isso? Ou de onde é que tu sabe?

Aveia: Foi a minha mãe que falou.

Integrantes do grupo: Água (6, M, Part), Cenoura (12, F, Publ), Batata (8, F, Part), Ovo (15, F, Publ), Cebola (8, M, Part), Manga (12, F, Part) e Aveia (8, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Reconhecem a participação de outras pessoas no ensino de regras e às vezes observam situações pontuais e seus resultados;
2. Não observam seu próprio papel no aprendizado;
3. Comunicação predominantemente unidirecional;
4. Parecem repetir informações de terceiros em certas situações.

GRUPO 3 – Aprendizado por experiência

Apontam a experiência como parte do aprendizado, destacando, por exemplo, a percepção do nível de fome como forma de autorregulação, demonstrando, assim, participação ativa do próprio sujeito.

DIÁLOGO 1 – Sobre alimentos permitidos ou não

Pesquisador: Como tu acha que a gente sabe o que é ou não é permitido?

Bolo: Experimentando.

DIÁLOGO 1 – Sobre a frequência de consumo de alimentos

Pesquisador: Como que a gente sabe quantas vezes a gente pode comer uma coisa?

Bolo: Ao dia?

Pesquisador: É.

Bolo: Eu acho que quando nosso corpo sente fome, que a gente acha que a gente deve comer. Quando a gente come e faz tempo que a gente não come nada, alguma coisa assim.

DIÁLOGO 2 – Sobre quantidade de alimentos

Pesquisador: Como é que a gente sabe o quanto tem que comer de cada alimento?

Pimenta: Não sei, acho que uma colher de feijão da bom e duas de arroz, uma de massa, tá bom já.

Pesquisador: Mas tu sabe me dizer de onde tu tirou essas quantidade assim na tua cabeça?

Pimenta: Eu vou variando com o tanto de fome que eu tô. Eu tô com mais fome eu ponho umas porções a mais sabe.

Integrantes do grupo: Pimenta (12, M, Publ) e Bolo (10, M, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Reconhecem sinais internos e seu próprio papel de autorregulação;
2. Relatam a experiência, seja ela perceptiva ou por meio da ação, como forma de aprendizado.

GRUPO 4 – Aprendizado por reflexão

O aprendizado parece ocorrer por análise dos fatos, possibilidades e circunstâncias que envolvem a regra. Demonstrem mais autonomia e avaliam o que outros sujeitos dizem sobre as

regras para apropriação dessas e seu julgamento. Continuam considerando outras pessoas como influentes no aprendizado, mas também reconhecem a experiência individual.

DIÁLOGO 1 – Sobre a quantidade de alimentos

Pesquisador: Como a gente sabe o quanto que a gente pode comer de determinada comida?

Peixe: Não sei, acho que cada pessoa tem o seu limite assim, por exemplo, eu fiz uma viagem e eu tive que comer eu acho que uns 3 dias hambúrguer, porque era a opção mais barata. E eu não aguentava mais assim. Então, acho que cada um tem seu limite.

[...]

Pesquisador: Como tu acha que a gente aprende a quantidade que a gente tem que servir?

Peixe: Eu acho que em casa, desde pequeno, daí se não aprendeu em casa tem que ir atrás de um conselho, de um nutricionista ou de um médico.

DIÁLOGO 2 – Sobre a quantidade de alimentos

Pesquisador: Como é que a gente sabe quanto que a gente tem que comer de cada alimento?

Atum: Pelas pesquisas que fizeram e pelo que teus pais te ensinaram. Daí tu tem uma noção.

DIÁLOGO 2 – Sobre alimentos permitidos ou não

Pesquisador: Como é que a gente sabe quando pode ou não pode comer? Só quando tem uma doença mesmo?

Atum: Não, tem a questão também que bolo tu sabe que tem bastante açúcar, tem bastante coisa de que não é tão saudável como uma cenoura no caso. Aí tu tem percepção do que é saudável e do que não é. Aí meio-dia tem que tentar comer coisas mais saudáveis para tu ter força durante o dia. Aí quando tu sair, tipo, tu pode comer algo diferente, porque é só uma gostosura no dia.

DIÁLOGO 3 – Sobre alimentos permitidos ou não

Pesquisador: Como a gente sabe o que pode ou não pode comer?

Suco: Acho que tem um estudo que um nutricionista faz, daí tu consulta ela e pergunta.

Pesquisador: Se tu não tiver acesso a um nutricionista, daí como tu faz para saber o que pode comer ou não?

Suco: Aí não faço a mínima ideia, eu acho que eu ia comer e deixar o tempo ver.... Se eu comer aquilo ali e não morri (risadas) quer dizer que...

DIÁLOGO 1 – Sobre horários para as refeições

Pesquisador: Tu acha que alguém estipula os horários ou cada um faz o seu horário?

Peixe: Hoje em dia, se eu sou uma criança os pais estipulam o horário. Mas, por exemplo, se eu moro sozinho, sou um adulto, eu faço meu horário, por causa que, sei lá, chego tarde do trabalho, sai mais cedo, aquele dia teve mais coisas no escritório e não almoçou.

DIÁLOGO 2 – Sobre horários para as refeições

Pesquisador: Como é que a gente sabe os horários que a gente tem que comer? De onde vem esses horários?

Atum: Os horários vêm de uma rotina que todo mundo tem. Mas assim, o certo é tu ir comendo de pouco em pouco, não precisa ter horário fixo, mas ir comendo de pouco em pouco.

DIÁLOGO 3 – Sobre a quantidade de alimentos

Pesquisador: Como a gente sabe o quanto de comida a gente tem que servir?

Suco: De acordo com a fome de cada um.

Pesquisador: De acordo com a fome mesmo?

Suco: Sim, se eu corri bastante e fiz um exercício eu vou ter mais fome, se eu fiquei sentado, eu vou ter menos fome.

Integrantes do grupo: Suco (15, M, Part), Peixe (15, M, Part), Sanduíche (15, M, Publ) e Atum (15, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Reconhecem a experiência particular e o papel de outras pessoas no seu aprendizado;

2. Respondem as perguntas de maneira objetiva, considerando diferentes fatores que incidem sobre o aprendizado;
3. Refletem sobre fatos, possibilidades e circunstâncias relativas às regras.

5.4.6 Compreensão de regras alimentares

Neste subitem, deteremo-nos a apresentação de como crianças e adolescentes desenvolvem suas explicações sobre por que existem algumas regras específicas ligadas à alimentação. As regras aqui analisadas compõem as Leis de Pedro Escudero (1934), as quais são parte das práticas nutricionais, a saber: qualidade; harmonia; quantidade e adequação.

5.4.6.1 *Qualidade*

Para que se compreenda sobre qualidade na alimentação, há que se ter noção da existência de nutrientes diferentes em cada alimento, por isso, há a necessidade de variação para conseguir atingir o mínimo demandado pelo organismo. As cores também representam o nível de variação de determinados nutrientes, sendo uma maneira didática de perceber diferenças. Não questionamos a fundo *Peixe* sobre esta regra. Os grupos foram estabelecidos consoantes respostas comuns entre os participantes.

GRUPO 1 – Incompreensão da regra

Não trazem uma explicação aceitável para regra de qualidade, demonstrando não compreender de fato o por que da existência dessa. O máximo que este grupo atinge é a repetição notável de discursos sobre o saudável que são insuficientes para tornar lógica a regra de qualidade.

Subgrupo 1 – Explicação inexistente ou insuficiente

Não sabem explicar porque o prato deve ter alimentos variados, apesar de muitas vezes acharem isso bom. Explicações, quando existentes, são incoerentes, como nos diálogos 1 e 3.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Sabe, teve um menino que eu conversei antes que me disse que o certo é fazer um prato sempre

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Uma menina que eu conversei antes, ela me disse que o certo é fazer um prato sempre bem

bem colorido e com vários tipos de alimentos diferentes. Que tu acha disso?

Bergamota: Acho bom também.

Pesquisador: E tu sabe por que que a gente tem que fazer colorido?

Bergamota: Ah... não sei. É que eu não sou muito de me servir.

colorido, bem bonito e com vários tipos de alimentos diferentes. Tu acha que ela ta certa?

Laranja: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: E tu sabe por que é que tem que ser colorido o prato?

Laranja: Por que?

Pesquisador: Não, eu tô te perguntando se tu sabe, não é para eu te dar a resposta.

Laranja: ... (Gesto de que não sabe com as mãos)

Chimarrão (7,9, F, Part) e *Cebola* (8, M, Part) (diálogos 3 e 4) não percebem a necessidade da regra da qualidade. *Cebola* afirma que esta regra não serve para nada, o que só ocorreria pelo fato de não saber a motivação para mesma. Tampouco encontra explicações suficientes para as cores dos alimentos, o que por si só dificultaria a reflexão de que diferentes cores possam estar relacionadas com composições nutricionais diversas. Apesar de ter ouvido outros dizerem que a regra de qualidade é demandada, essa não foi dotada de significado para ele, tanto que mantém certa monotonia alimentar – constatada na atividade prática *Hora de Empratar*.

Chimarrão, nessa mesma tarefa, não consegue atingir o critério de qualidade na prática e relata que a questão das cores pode ser resolvida com corante alimentício, demonstrando de fato não se perguntar sobre o por que das cores diferentes no prato.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: teve um menino que eu conversei que me disse que o prato tinha que ser bem colorido, com várias comidas diferentes. Que tu acha disso? Tu também acha isso?

Chimarrão: Não acho isso.

Pesquisador: Não acha que tem que ser colorido? Se eu quiser colocar só alimentos verdes ali tem problema?

Chimarrão: Não, mas se colocar corante alimentício fica legal.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: Teve uma pessoa que me comentou que tem que ser tudo colorido o nosso prato, que tem que ter várias coisas diferentes. Que tu acha?

Cebola: Já ouvi isso, não presta para nada.

Pesquisador: Tu acha que a cor do alimento faz alguma diferença?

Cebola: Só aqueles branquinho que tem na carne que é a gordura.

[...]

Pesquisador: Tu acha então que a gente não precisa variar? Colocar vários alimentos diferentes no prato?

Cebola: Eu sempre boto o que eu botei naquele prato ali.

Integrantes do grupo: Laranja (6, M, Publ), Manteiga (11, M, Publ), *Cebola* (8, M, Part), Pimenta (12, M, Publ), *Chimarrão* (7,9, F, Part) e *Bergamota* (8, M, Publ).

Subgrupo 2 – Explicação oriunda de variáveis subjetivas

Explicações com pouca reflexão e que se focam na percepção ou em variáveis subjetivas, como o ser bonito (diálogo 1), o não enjoar (diálogo 2 e 5) e o gostar (diálogo 5).

Não relacionam a variedade com o atendimento das demandas do organismo, por isso, não conseguem explicar de forma coerente a regra de qualidade. Tampouco percebem o objetivo de montar um prato mais colorido.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Sabia que teve um menino que me falou que o prato tinha que ser bem colorido, com vários alimentos, tu também acha isso?

Abacaxi: Sim

Pesquisador: Sabe me explicar? Por que tu acha que o prato tem que ser bem colorido?

Abacaxi: Porque é bonito.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Teve um menino que a gente conversou já uma vez, dessas coisas da pesquisa, que ele me disse que a gente tinha que fazer um prato bem colorido, com vários alimentos diferente. Que tu acha disso?

Manga: Eu gosto de prato colorido.

Pesquisador: Por quê?

Manga: Além de que é legal ver, é bem gostoso a maioria das vezes, principalmente quando tem salada.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Sabe me explicar por que tem que comer um pouco de cada coisa?

Biscoito: Porque se a gente come muito do alimento, a gente enjoa dele.

Pesquisador: E tu acha que nós devemos realmente variar os alimentos?

Manga: Sim.

Pesquisador: Por que tu acha que precisa variar os alimentos?

Manga: Porque ficar sempre comendo a mesma coisa é chato né.

Pesquisador: Mais alguma explicação tu acha que tenha para variar os alimentos?

Manga: Acho que dependendo da coisa comer muito também não faz bem.

Manga (12, F, Part), por mais que refira que comer sempre os mesmos alimentos não faça bem, ainda se mostra muito mais vinculado a uma questão subjetiva por referir ser legal e gostosa a variação de alimentos e ser chata a monotonia alimentar.

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ), Biscoito (8, M, Part) e Manga (12, F, Part).

Subgrupo 3 – Explicação oriunda de variáveis objetivas

Acreditam que um prato deve ser variado e colorido por fazer bem ou mal ao organismo, mas com explicações ainda insuficientes, que parecem ser fruto da repetição de discursos de terceiros. Diferentemente do grupo anterior, este resolve adotar uma visão mais objetiva no momento de sua explicação.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Uma vez um menino me falou que o prato tinha que ser bem colorido, tinha que ser variado. Tu concorda com ele?

Suco: É... na verdade isso é o que tu mais aprende quando tu é pequeno, quando tua mãe e tua vó dizem isso, depois tu vai crescendo.... Ah de vez em quando sim, de vez em quando não. Mas quando eu era menor

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Teve um outro menino que me falou que o prato da gente tem que ser bem colorido, que tem que ter várias comidas diferentes. Tu acha que tá certo?

Aveia: Acho, porque tem que ter sempre no nosso prato seis ou sete cores. Daí o nosso prato fica mais saudável e mais colorido.

eu também pensava assim, prato colorido com bastante coisa, na escolhinha também, principalmente. Mas agora depois de grande parei.

Pesquisador: Tu saberia me explicar porque teria que ter várias coisas?

Suco: Porque faz bem para tua saúde, para o teu organismo, para tu não ficar doente, para ti viver mais.

Pesquisador: Tu acha que a cor influencia em alguma coisa?

Suco: Não, só torna alimento mais bonito, digamos assim em termos de cada alimento.

DÍALOGO 3

Pesquisador: Tem um menino que eu conversei antes e ele me falou que o prato tinha que ser todo colorido e vários alimentos diferentes. Tu acha que ele tá certo?

Bolo: Eu acho que sim, porque não pode, se tu colocar só batata frita no teu prato e não colocar mais nada, só vai comer aquilo, porque tu vai ver as coisas e vai se encher. Daí é bom pegar de tudo um pouquinho, não pegar um moooonte de coisa, pegar pouquinho, daí depois repete.

Pesquisador: Por que tu acha que a gente variar os alimentos é importante?

Bolo: Para saúde.

Pesquisador: Por que tu acha que tem que ter seis ou sete? Como é que tu sabe?

Aveia: É porque a minha mãe ela segue uma pessoa que é uma especialista nisso.... Aí ela falou, precisa ter sete ou seis cores no nosso prato.

Pesquisador: E a gente pode comer sempre a mesma coisa? Ou é melhor a gente comer vários alimentos diferentes?

Aveia: Vários alimentos diferentes, porque assim a gente vai conhecendo mais gostos, a gente se acostumando mais.

DÍALOGO 4

Pesquisador: Teve um menino que eu conversei antes que ele comentou que ele acha que tem que fazer um prato bem colorido, com vários alimentos, tu concorda com ele?

Ovo: Concordo.

Pesquisador: E por que tu acha que tem que ser colorido?

Ovo: Porque é uma coisa bem saudável, né? Cada refeição, cada comida é uma coisa bem saudável.

Integrantes do grupo: Cenoura (12, F, Publ), Bolo (10, M, Part), Ovo (15, F, Publ), Aveia (8, F, Publ), Água (6, M, Part), Batata (8, F, Part) e Suco (15, M, Part).

GRUPO 2 – Compreensão da regra

São capazes de enxergar logicidade na regra de qualidade, tanto que conseguem explicá-la fundamentando-se na diferença de composição nutricional dos alimentos e nas necessidades específicas de nutrientes de cada organismo. Há, pois, compreensão da regra.

Se dividíssemos este grupo, teríamos um primeiro subgrupo com explicações simplistas ou rasas sobre a regra e um segundo com explicações científicas e mais elaboradas. No subgrupo 2, não há qualquer participante.

Subgrupo 1 – Explicação simplista ou rasa

Acreditam que um prato deve ser variado e colorido, conferindo uma explicação lógica e relacionada com a demanda do organismo por diferentes “coisas” – sem mencionar “nutrientes” – e com a composição diferenciada dos alimentos – mesmo que não se aprofundem

no nível explicativo. Ainda não atinge a elaboração necessária para chegar mais próximo da explicação científica da regra de qualidade.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Então, teve um menino que eu conversei antes, que me comentou que o prato tinha que ser colorido, tinha que ter variedade. Tu concorda com ele né? Tu estava falando isso. Por que tu acha que a gente tem que ter essa variedade, que tem que ser colorido?

Atum: Porque nosso corpo necessita de muitas coisas para funcionar direitinho. Daí a gente precisa repor todas essas coisas.

Pesquisador: Tu acha a cor dos alimentos influencia em alguma coisa?

Atum: Não, mas é que tu sabe que, por exemplo, a cenoura é diferente do alface. Tu vê que eles tem cores diferentes, então tu associa a cor com ele ser diferente, mas não quer dizer. Se tudo fosse da mesma cor, cada um poderia ser formado de um jeito.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que a gente precisa variar os alimentos em cada refeição? Por quê?

Sanduíche: Acho que isso deve ser feito sim, pelo fato de que cada alimento tem suas diferenças, influenciando reações variadas em específicos lugares no organismo. E acho que as refeições muito igualadas, podem talvez ser muito efetivas em alguma parte do corpo, enquanto o resto está todo necessitado de outra substância que possivelmente haveria em outros alimentos.

Integrantes do grupo: Atum (15, F, Part) e Sanduíche (15, M, Publ).

5.4.6.2 Quantidade e Adequação

A quantidade equilibrada a ser consumida de algum alimento ou bebida leva em conta a adequação ao perfil ou estrutura corporal do sujeito, nível de atividade física, idade, ou seja, a capacidade de diferenciação das particularidades dos indivíduos é essencial. Exige-se uma noção maior de demanda do organismo por nutrientes e de gasto energético para haver uma aproximação com o entendimento mais científico da regra.

GRUPO 1 – Incompreensão da regra

Não sabem explicar a regra de quantidade ou conferem respostas insuficientes em termos de motivação dessa. Tampouco percebem a verdadeira necessidade de estabelecer quantidades diferentes de alimentos para cada circunstância e indivíduo. Por vezes, repetem discursos de outras pessoas.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E se a pessoa fica só na frente da TV e o outro faz natação, tu acha que eles têm que comer a mesma quantidade de comida ou é diferente?

Água: É diferente porque um tá nadando, a comida pode cair na água, aí vai sujar.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que, por exemplo, se eu tenho uma criança que é mais alta e a outra que é mais baixinha, elas tem que comer a mesma coisa? A mesma quantidade?

Laranja: Não (gesto negativo com a cabeça).

Pesquisador: E por que é que elas não precisam comer a mesma quantidade?

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que é a mesma coisa de água que uma criança e um adulto tomam?

Abacaxi: Não.

Pesquisador: Por que não é?

Abacaxi: Daí não sobra para os pais nem para as mães. E os pais e as mães têm que botar de novo e é chato. (No sentido de ter que encher a garrafa de água)

DIÁLOGO 5

Pesquisador: E se for idade diferente, tamanho diferente, também tem diferença a quantidade?

Batata: Não.

[...]

Pesquisador: E uma pessoa que só olha TV e a outra que faz natação, também tem que comer a mesma quantidade ou as quantidades que elas comem tem que ser diferentes?

Batata: Tem que ser iguais, mas eu acho que antes de fazer natação não pode comer porque se não pode ficar com dor de barriga.

Laranja: Não sei.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: E tu acha assim, que uma pessoa mais velha e uma bem novinha, elas tem que comer a mesma quantidade de comida?

Aveia: Não.

Pesquisador: Por que não?

Aveia: Porque se uma pessoa mais velha tá com mais fome, ela tem o direito de comer mais.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: E se a pessoa fica na frente da TV sentada o dia inteiro e a outra faz natação, tu acha que as duas comem a mesma coisa? Mesma quantidade?

Bergamota: É.

[...]

Pesquisador: E tu acha que a bebida por exemplo, digamos a água, pra um adulto e pra uma criança, a gente tem que tomar a mesma quantidade de água? Ou é diferente?

Bergamota: Se o adulto for muito velho tem que tomar 8 copos por dia.

Pesquisador: É? E como é que tu sabe isso?

Bergamota: É que eu olhei na TV que tomar 8 copos por dia rejuvenesce.

Em relação a quantidade de água a ser ingerida, em geral os participantes acreditam que existe uma quantidade fixa – várias referências diferentes foram trazidas pelas crianças – e igual para todos os indivíduos. Essa indiferenciação parece ser reforçada por orientações repassadas por outros sujeitos ou assistidas quando transmitidas pela televisão.

A constante afirmação de que “deve-se tomar bastante água” não esclarecendo fatores relacionados também dificulta a tomada de consciência da regra de quantidade. Os poucos participantes – *Água* (6, M, Part), *Abacaxi* (6, F, Publ) e *Laranja* (6, M, Publ) – que referem que o consumo de água seria diferente entre os sujeitos não conferem uma explicação coerente.

Integrantes do grupo: *Abacaxi* (6, F, Publ), *Laranja* (6, M, Publ), *Água* (6, M, Part), *Biscoito* (8, M Part), *Bergamota* (8, M, Publ), *Batata* (8, F, Part), *Aveia* (8, F, Publ), *Manteiga* (11, M, Publ) e *Chimarrão* (7,9, F, Part).

GRUPO 2 – Transição para compreensão da regra

Conseguem diferenciar melhor fatores que interferem na estipulação das quantidades, ainda com bastante interferência da informação conferida por outros. Às vezes se confundem nas respostas sobre a quantidade ser diferente ou não, mas nas explicações é possível verificar

que percebem melhor que deve haver uma adequação a idade, atividade física e características físicas do sujeito.

As explicações, apesar de lógicas, ainda são pouco elaboradas e parecem estar em formação, pois em determinados momentos não apresentam firmeza quanto as suas respostas. Dessa sorte, entendemos que se trata de um grupo de transição entre incompreensão e compreensão da regra.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Em relação a uma criança e um adulto, por exemplo, eles têm que comer as mesmas quantidades também ou é diferente?

Cenoura: Eu acho que é diferente, porque a criança, ela tem que ter mais energia com certeza, mas ela é criança, não é que nem o adulto que tem que comer bastante.

[...]

Pesquisador: Mas aí tu acha que, por exemplo, quem faz natação tem que comer mais ou menos ou a mesma coisa que o cara que tá na frente da TV?

Cenoura: A mesma coisa. Mas eu acho que o cara que tá na frente da TV vai engordar mais, por conta que não faz exercício.

[...]

Pesquisador: Por exemplo, uma quantidade que uma criança toma de água, tem uma quantidade certa assim que uma criança deve tomar?

Cenoura: Era 2 litros né, por pessoa, por dia que tu tinha que tomar, mas eu não sei se eu tomo tudo isso.

Pesquisador: E tu acha que é diferente de acordo com se a pessoa é mais velha, mais jovem?

Cenoura: Não, tem que tomar a mesma quantidade de água, porque água é bom.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E uma pessoa que só olha TV em relação a uma que faz natação, acha que elas têm que comer a mesma coisa mesmo que eles tenham a mesma idade, mesmo peso e mesma altura? Que tu acha?

Manga: Não, eles não podem comer a mesma quantidade.

Pesquisador: Quem que tu acha que tem que comer mais?

Manga: O que só olha TV... Tem que comer uma coisa para... Tipo mais salada para... Porque né deve engordar para caramba. E o outro tem que comer coisa para ficar forte, tipo arroz, feijão, salada.

[...]

Pesquisador: Por que tu acha que tem que ser diferente? (Sobre a quantidade de água)

Manga: Ninguém tem a mesma sede, alguma coisa desse tipo, tem gente que toma mais água porque é acostumado. Tipo eu tomo bastante água.

Pesquisador: Tu acha que existe uma quantidade certa de recomendação? Ah... Uma criança tem que tomar tanto de água...

Manga: Minha vó disse que é sempre 2 litros para isso.

A explicação para quantidade de água ainda é muito regrada por uma quantidade “certa” ou fixa informada por outrem, dificultando a diferenciação segundo circunstâncias ou indivíduos.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que se a pessoa é mais alta ou mais baixinha, ela tem que comer a mesma quantidade que a outra ou quantidades diferentes?

Cebola: A pessoa baixa tem que comer mais e a pessoa alta tem que comer menos.

Pesquisador: Por que tu acha isso?

Cebola: Porque se a pessoa é baixinha ela já é adulta, ela tem que comer para crescer. E se a pessoa é alta, adulta, ela tem que comer para continuar assim sem ficar doente.

[...]

DIÁLOGO 4

Pesquisador: E se for uma pessoa que passa o dia inteiro na frente da TV e a outra faz natação, tu acha que elas tem que comer a mesma quantidade? Ou uma tem que comer mais que a outra, menos que a outra?

Pimenta: Eu acho que uma... nadador tem que comer menos, mas mais proteína, mas ela pode comer tudo que ela quiser, dependendo da pessoa.

Pesquisador: Tá, então tem que ser diferente para essas duas pessoas?

Pimenta: Uhum.

[...]

Pesquisador: Por que o da natação tem que comer mais?

Cebola: Porque ele faz mais esforço. A pessoa que fica na TV só fica deitada, deitada, deitada.

[...]

Pesquisador: E se for um adulto e uma criança, é diferente a quantidade que tem que tomar? (Sobre a quantidade de água)

Cebola: A criança toma só uma dessa (aponta para garrafa de 500ml), os adultos tomam 1 litro, meu pai toma 5 litros de água por dia.

Pesquisador: Tu sabe me explicar por que ele tem que tomar mais?

Cebola: Porque ele faz esforço, ele trabalha com tolo.

Pesquisador: E quem é que tu acha que daí tem que comer mais dos dois então? (Comparação de crianças com perfis diferentes)

Pimenta: Eu acho que quem tem que comer mais é o grande sabe, porque tipo ele gasta mais energia do que o pequeno.

Integrantes do grupo: Manga (12, F, Part), Cenoura (12, F, Publ), Pimenta (12, M, Publ), Ovo (15, F, Publ), e Cebola (8, M, Part).

GRUPO 3 – Compreensão da regra

Não titubeiam mais quanto a quantidade ser diferente segundo indivíduos e circunstâncias, percebendo o motivo da existência da regra. Adotam explicações lógicas para a mesma, pautando-se em relações causais. Se dividíssemos este grupo, teríamos um primeiro subgrupo com explicações simplistas ou rasas sobre a regra e um segundo com explicações científicas e mais elaboradas. No subgrupo 2, não há qualquer participante.

Subgrupo 1 – Explicações simplistas ou rasas

Explicações lógicas, mas ainda rasas. Consideram capacidade gástrica, necessidade de nutrientes, gasto energético, mudanças físicas com a idade entre outros. Ainda não alcançam uma explicação científica, pois não mencionam detalhadamente as diferenças de gastos calóricos e necessidades de nutrientes considerando o metabolismo do indivíduo nas diversas fases da vida e atividades.

DÍALOGO 1

Pesquisador: Entre um que só assiste TV, eles tem o mesmo perfil de corpo, e o outro que faz natação, tu acha que tem que ser diferente a quantidade de comida dos dois?

Atum: É que o que só assiste TV não gasta energia, então ele vai armazenando em forma de gordura. O que faz natação, ele gasta muita energia, então ele precisa de mais alimento para poder saciar essa necessidade dele.

DÍALOGO 2

Pesquisador: [...] Por exemplo, se uma criança tem 8 anos e a outra tem uns 11 ou 12, tu acha que elas tem que comer a mesma quantidade de comida?

Bolo: Não, porque conforme a idade o corpo vai mudando e os alimentos também a gente tem que comer mais.

Pesquisador: E de bebida tu acha que também? Tipo água assim.

Bolo: Água tem que tomar bastante.

Pesquisador: A quantidade de bebidas que a gente toma, tu acha que também faz diferença?

Atum: Pois é, na questão da bebida eu nunca parei para pensar mesmo.

Pesquisador: Por exemplo, a água...

Atum: A água é muito bom tomar bastante, só que depende de pessoa para pessoa.

Pesquisador: Tem diferença assim adulto e criança pequena na quantidade?

Atum: Uma pessoa maior tem que tomar mais água.

Pesquisador: E tu acha que um adulto e uma criança tem que tomar a mesma quantidade de água?

Bolo: Não, porque o adulto, tem adultos que são mais atléticos assim como uma criança, como corre, joga bola, daí precisa de mais água para hidratar o corpo, mas também precisa de alimentos.

[...]

Pesquisador: Quem tem que comer mais então? (Sobre indivíduos que executam atividades diferentes)

Bolo: O da natação, porque precisa forçar mais. Eu fiz natação. Precisa forçar mais perna, braço, respiração também.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tipo assim, se for uma criança em relação a um adulto, os dois tem que comer a mesma quantidade de comida ou quantidades diferentes?

Suco: Não, quantidades diferentes.

Pesquisador: Por que tem que ser diferente?

Suco: Porque a criança, eu acho que como ela é menor, ela tem que comer não digo menos, mas tem que comer um prato regular para o tamanho dela, porque eu não vou encher uma montanha para uma criança de 5 anos, porque ela não vai comer.

[...]

Pesquisador: Mas se tu fosse dizer que algum tem que comer mais ou menos, tu diria quem que tem que comer mais?

Suco: Acho que quem faz natação, porque ele pratica mais exercício físico, usa mais o corpo, daí ele precisa de mais nutrientes.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Se fosse uma pessoa que tá sempre na frente da televisão e a outra faz natação, tem que ser igual ou tem que ser diferente a quantidade?

Peixe: Tem que ser diferente, por causa que a pessoa que tem natação... faz natação, ela precisa de mais nutrientes para massa muscular e tal.

Para consumo de água, começam a considerar que, dependendo da atividade a ser feita e do perfil estrutural da pessoa, o nível de sede e a quantidade consumida de água podem ser diferentes. Ainda trazem, por vezes, referências de quantidade específica de água a ser consumida.

Integrantes do grupo: Atum (15, F, Part), Suco (15, M, Part), Peixe (15, M, Part), Sanduíche (15, M, Publ) e Bolo (10, M, Part).

5.4.6.3 Harmonia

Questionamos somente participantes a partir dos 10 anos, visto que é preciso um conhecimento mínimo sobre os macronutrientes: carboidratos, proteínas, lipídios. A harmonia também se aplica aos micronutrientes, contudo, neste estudo optamos por observar apenas os macronutrientes a fim de não dificultar as análises pelas crianças e pelos adolescentes.

Dever-se-ia, pois, considerar que há proporções adequadas para cada macronutriente (Tabela 4, subitem 4.3.1.3), sendo a quantidade sempre maior de carboidratos, seguido de proteínas e depois de lipídios, totalizando 100%. Essa orientação de proporções é oriunda de estudos das necessidades do organismo nos ciclos da vida, sendo, portanto, diferente para cada etapa.

Importante ressaltar que o equilíbrio não se trata de termos as mesmas quantidades de todos os nutrientes, mas sim que a relação entre esses esteja adequada em termos proporcionais de forma a atender o organismo, bem como não exceda ou seja insuficiente em relação a sua referência particular. A quantidade servida dos grupos de alimentos ou alimentos fonte pode ser uma forma de explicar a questão sem mencionar diretamente os macronutrientes.

Uma resposta coerente exigiria então que a criança ou adolescente enunciasse a ideia de equilíbrio ou adequação entre as proporções de macronutrientes por vislumbrar o papel desses no organismo em termos energéticos, construtores ou reguladores em diferentes momentos da vida. Os participantes foram agrupados de acordo com a explicação para existência da regra de harmonia. *Bolo* (10, M, Part) parece não ter entendido corretamente a pergunta, apesar de declarar que deve haver equilíbrio, inviabilizando sua análise.

GRUPO 1 – Incompreensão da regra

Não conseguem conferir uma justificativa para harmonia entre os nutrientes. O máximo alcançado pelo grupo é a noção de consequência da desarmonia, sem, contudo, ainda explicar o por que do equilíbrio entre os macronutrientes. De fato, parecem não compreender a regra de harmonia.

Subgrupo 1 – Explicação oriunda de variáveis subjetivas

Consideram uma perspectiva subjetiva para tentar explicar a Harmonia e o papel do equilíbrio, as razões apresentadas são, por isso mesmo, insuficientes para justificação da regra.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Então tu acha que as coisas precisam ter um equilíbrio entre si? Os carboidratos, a proteína que a gente tem na carne, as vitaminas nas frutas. A gente precisa equilibrar essas coisas?

Manga: Acho que sim.

Pesquisador: Por que tu acha que tem que fazer isso?

Manga: Eu não gosto de engordar, então eu tenho que cuidar para não ficar muito gorda não.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tem que ter um equilíbrio entre a proteína da carne, o carboidrato do arroz?

Manteiga: Sim.

Pesquisador: Por que é que tu acha que tem que ter?

Manteiga: Para não ficar tão grande e nem tão pequeno.

Integrantes do grupo: Manteiga (11, M, Publ) e Manga (12, F, Part).

Subgrupo 2 – Explicação oriunda de variáveis objetivas

Entendem que o desequilíbrio faz mal, justificando a necessidade da harmonia com base nas consequências da desarmonia, sem, contudo, parecer compreender de fato questões de proporção entre macronutrientes e sua motivação em termos de adequação ao indivíduo e suas características particulares.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que a gente tem que ter um equilíbrio entre os nutrientes ou tem uns que a gente tem que comer mais e outros menos?

Peixe: Acho que equilíbrio, porque tudo que é demais faz mal.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Em relação a questão dos nutrientes, tu acha que eles tem uma proporção mais ou menos certa que a gente tem que comer ou dá para gente comer o quanto quiser de cada um por exemplo proteína, carboidrato?

Ovo: Eu acho que tem que ter uma quantidade certa né.

Pesquisador: A quantidade que a gente come de alimentos faz alguma diferença?

Ovo: Sim, a gente pode ficar mais doente, pode ficar mais.... influenciar nossa saúde.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: e tu já chegou a estudar carboidratos, gorduras, essas coisas assim, proteína?

Cenoura: Tô estudando agora.

Pesquisador: Tu acha que esses nutrientes tem que ser equilibrados ou a gente te que comer mais um e menos outro?

Cenoura: Acho que dá para comer mais proteína, carboidrato não tanto né. As vitaminas também são boas, eu tava estudando sobre isso aula passada. E também nem tanto... açúcar não, sal também não tanto, tem que ser moderadamente, eu tenho que cuidar também... muito sal pode dar pressão alta, pressão baixa talvez o açúcar, e eu tenho medo.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Me diz uma coisa, tem que equilibrar essas coisas ou dá para comer mais proteína do que gordura?

Pimenta: Eu acho que dá para comer mais proteína do que gordura sabe, porque gordura faz mal para o nosso organismo sabe.

Pesquisador: E o carboidrato, que é que tu acha? Também tem que ser igual a proteína ou é mais?

Pimenta: Tem que ser mais do que menos sabe.

Integrantes do grupo: Peixe (15, M, Part), Ovo (15, F, Publ), Cenoura (12, F, Publ), Suco (15, M, Part), Pimenta (12, M, Publ), Sanduíche (15, M, Publ) e Atum (15, F, Part).

GRUPO 2 – Compreensão da regra

Não há participantes neste grupo, visto que não houve constatação em nenhuma das enunciações de explicações relacionadas com a proporção dos macronutrientes entre si e em relação a referência particular de carboidrato, lipídio e proteína na literatura. Tampouco

consideraram diferenças para cada sujeito, em termos de proporção de macronutrientes, nas diferentes fases da vida.

5.4.7 Apontadores de regras

A intenção deste questionamento sobre alguém poder ditar as regras era verificar o quanto o participante se sentia autônomo para decidir por aderir ou não a essas e se entendia que há uma relação de igualdade ou não para com as demais pessoas de seu meio.

Considerou-se como mais evoluído, tal qual observaremos na obra de Piaget (1994), o pensamento de que regras servem para orientação e não devem ser impostas, cabendo ao sujeito analisar seu interesse em aderir as mesmas. Isso é consequência de uma relação de respeito mútuo entre os indivíduos e não unilateral, o que encabeçaria a mera obediência da regra. Agrupamos os participantes de acordo com concepções comuns apresentadas durante a entrevista.

GRUPO 1 – Pessoas mais velhas podem dizer regras

É notável que os familiares têm um papel importante no repasse de regras, sejam elas relativas ou não à alimentação, sendo por isso os mais citados. Este grupo menciona pessoas com as quais possui vínculo afetivo e que são mais velhas que eles, demonstrando ter por elas um respeito unilateral.

Raramente há aceitação de regras por parte de colegas, é necessário para que isso ocorra que os colegas sejam amigos de longa data, como se observa nos diálogos 3 e 4. Às vezes, não é claro para o próprio participante (diálogo 1) o motivo de colegas de mesma idade não poderem conferir ordens ou estabelecer regras. Em outras situações, apresentam justificativas insuficientes, em termos de conteúdo, como nos diálogos 2, 5 e 6. Em alguns diálogos, era interessante que o sujeito deixava a entender que uma regra errada não seria informada pelos mais velhos.

Em alguns casos, vemos outras pessoas que não são familiares sendo indicadas como capazes de dar ordens, o que ocorre não apenas por serem mais velhas, mas por serem dotadas de autoridade para tal, terem ocupações reconhecidas para isso, como é o caso dos professores (diálogo 2) e das diretoras de escolas (diálogo 2), dos nutricionistas (diálogo 3) e dos policiais (diálogo 4).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E quem é que pode dizer para gente o que a gente pode fazer ou não?

Laranja: A mãe, o pai, o tio, a vó, o vô.

Pesquisador: E os teus coleguinhas podem te dizer alguma coisa?

Laranja: Podem.

Pesquisador: Eles podem dizer para ti: não come bolo?

Laranja: ... (Gesto de negação com a cabeça)

Pesquisador: Por que que ele não pode dizer e a tua mãe pode?

Laranja: Não sei.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: E quem, por exemplo, poderia te dar algumas regras?

Ovo: Meus pais.

Pesquisador: Teus colegas poderiam?

Ovo: Eu acho que não.

Pesquisador: Por que tu acha que eles não?

Ovo: Por causa... porque não tem muito convívio com eles eu acho.

[...]

Pesquisador: E quem é que pode dizer qual é a frequência da alimentação?

Ovo: Uma nutricionista?

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Tu acha que alguém pode dizer as regras para nós?

Cebola: Só nossa mãe e nosso pai.

Pesquisador: E teus coleguinhas de aula não podem?

Cebola: ... (Gesto negativo com a cabeça)

Pesquisador: Por que tu acha que eles não podem?

Cebola: Não são minha mãe, nem meu pai.

[...]

Pesquisador: Alguém pode dizer para gente quantas vezes a gente pode comer alguma coisa?

Cebola: Sem ser a nossa mãe e o nosso pai não.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Quem é que tu acha que pode dizer as regras para nós?

Abacaxi: A mamãe e o papai, e a profe e a diretora.

Pesquisador: Teus coleguinhas podem dizer?

Abacaxi: ... (Gesto negativo com a cabeça)

Pesquisador: Por que não podem dizer para ti regra?

Abacaxi: Porque não, tem que fazer o que profe fala, não pode imitar a profe.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Quem pode dizer regras? Adultos podem dizer regras para as crianças?

Chimarrão: E policiais.

Pesquisador: Tu acha que uma criança pode dizer uma regra para outra criança?

Chimarrão: Não, só se for uma regra que uma pessoa mais velha pediu para criança mais nova dizer para outra criança.

[...]

Pesquisador: Alguém pode te dizer quantas vezes por semana tu pode comer alguma coisa?

Chimarrão: A Rafa I., meu pai e minha mãe. (Rafa I é mencionada como melhor amiga de Chimarrão em outro momento da entrevista)

DIÁLOGO 6

Pesquisador: E tu acha que alguém pode dizer as regras para nós?

Bergamota: Às vezes.

Pesquisador: E quem é que pode dizer daí?

Bergamota: Minha mãe, meu pai, meu vô, meu tia, minha tia.

Pesquisador: E se for um coleguinha teu de aula, tu acha que ele pode te dizer também?

Bergamota: Não.

Pesquisador: Por que é que não?

Bergamota: Porque se for algum colega meu, eu não gosto.

Integrantes do grupo: Laranja (6, M, Publ), Água (6, M, Part), Chimarrão (7,9, F, Part), Ovo (15, F, Publ), Bolo (10, M, Part), Bergamota (8, M, Publ), Cebola (8, M Part), Batata (8, F, Part), Abacaxi (6, F, Publ), Aveia (8, F, Publ), Pimenta (12, M, Publ) e Sanduíche (15, M, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. O cerne das relações deste grupo é o afeto que possuem pela autoridade que lhes fala ou reconhecimento do papel de autoridade dessa;
2. Há a ideia de que pessoas mais velhas detém mais conhecimento, por isso, não são contestadas;

3. Respeito unilateral do mais novo pelo mais velho;
4. Possuem dificuldades para aceitar ordens de indivíduos de mesma idade, abrindo exceções dependendo do nível de afeto pelo outro.

GRUPO 2 – Pessoas podem dizer regras em certas circunstâncias

No grupo 2, permanece a ideia de que pessoas mais velhas são habilitadas a conferir regras. Porém, o que os diferencia em relação aos achados anteriores é a consideração de circunstâncias em que regras podem ser aplicadas por sujeitos de mesma idade: espaço onde estão (diálogos 1 e 2); conduta condizente com a regra indicada (diálogos 3, 4 e 5).

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tem gente que pode dizer as regras?

Manteiga: Sim.

Pesquisador: Quem pode?

Manteiga: O Presidente.

Pesquisador: O Presidente pode? E os teus pais?

Manteiga: Daí depende de qual é a regra.

Pesquisador: E os teus colegas podem dizer?

Manteiga: Não... depende, se estiverem na casa deles.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que tem pessoas que podem dizer as regras para nós?

Biscoito: Aham.

Pesquisador: Quem pode?

Biscoito: Nossos pais, nossos avós, nossa família.

Pesquisador: E teus coleguinhas de aula podem te dizer regras?

Biscoito: Às vezes.

Pesquisador: Quando pode?

Biscoito: No recreio, quando pode conversar e se vai na casa de um amigo.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que tem pessoa que podem ditar as regras para gente?

Suco: Sim.

Pesquisador: Tipo quem?

Suco: Quem é mais velho, quem é... como é a palavra? Superior a ti.

Pesquisador: Se for alguém tipo teu colega de aula assim?

Suco: Ah, daí se ele me dá uma regra? Aí eu pergunto por que ele tá me dando a regra. Aí eu pergunto se ele segue aquela regra que ele tá me dizendo, que muitas vezes a pessoa inventa uma regra que nem mesmo ela segue.

Pesquisador: Tu contesta então quando as pessoas te dão regras?

Suco: Sim, minha mãe disse que eu tenho que parar de retrucar, eu contesto.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: E quem é que tu acha que pode ditar regras por exemplo?

Cenoura: Os pais, as pessoas que estão, não acima de ti, mas que são mais experientes.

Pesquisador: Tipo, teus colegas não poderiam te ditar regras?

Cenoura: Poderiam, eu até iria ouvir, mas eu não sei se eu faria certo.

[...]

Pesquisador: Tem pessoas que podem dizer para gente o que é ou não é permitido?

Cenoura: Os nutricionistas.

Pesquisador: O nutricionista pode? E os teus pais, podem te dizer o que é ou não é permitido?

Cenoura: Podem.

Pesquisador: E os teus colegas?

Cenoura: Os colegas? Não.

Pesquisador: Por que os teus colegas não podem?

Cenoura: Ah... Eles também comem bastante besteira que nem eu.

DIÁLOGO 5

Manga: Não importa onde que tu esteja sempre tem que ter um líder, uma pessoa que fale o que tu pode e o que tu não pode fazer. Então tipo na tua casa alguém sempre vai falar "faz isso" ou "não faz aquilo". Cada lugar tem que ter alguém superior, assim, nesse assunto das regras.

Pesquisador: Tu acha daí que tem que ser alguém mais velho? Mais novo? Com mais conhecimento? Com menos conhecimento? Como é que tem que ser essa pessoa?

Manga: Com mais conhecimento, uma pessoa mais experiente, mais velha.

[...]

Pesquisador: Se fossem coleguinhas assim da mesma idade que tu? (sobre ordenar)

Manga: Não.

Pesquisador: Por que tu acha isso?

Manga: Porque eu como melhor que eles.

Integrantes do grupo: Manga (12, F, Part), Suco (15, M, Part), Manteiga (11, M, Publ), Biscoito (8, M, Part) e Cenoura (12, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Analisam as circunstâncias ou situações em que alguém pode conferir ordens;
2. Mais velhos podem ditar regras por serem mais experientes.

GRUPO 4 – Pessoas podem orientar e não ordenar

Há clara evolução nas relações dos participantes deste grupo com os mais velhos, vê-se a concretização do respeito mútuo. Por isso, também há maior análise de quem diz a regra e porque, permitindo assim a adesão motivada a essa. A consideração de regras por parte de pessoas mais estudadas ou com mais conhecimento não se dá sem contestação. São comuns nas falas as palavras *orientação* e *conselho*.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Existem pessoas que podem ditar essas regras? Que tem poder para ditar as regras?

Atum: Tem os estudiosos, que viram o que é muito bom e aquilo que não é bom. E então eles ditam as regras. Nem todo mundo segue daí. Por exemplo assim, até a questão da punição, tu não deve punir, mas tu deve orientar, dizer para aquela pessoa que ela tá se alimentando errado, que ela tá comendo algo muito em excesso e que ela deveria mudar um pouco.

[...]

Pesquisador: Tu acha que alguém pode dizer quantas vezes tu pode comer alguma coisa?

Atum: Complicada essa pergunta... Se alguém pode dizer quantas vezes eu posso comer determinada coisa?

Pesquisador: É.

Atum: Ah... eu acho que podem me orientar para eu não extrapolar no que eu tô comendo, sei lá. Mas, às vezes, a pessoa pode ter falta de alguma coisa (se

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que tem pessoas que podem ditar as regras para os outros?

Peixe: Questão geral sim, mas questão alimentar não.

Pesquisador: Por exemplo, um colega teu não pode vir te dizer uma regra que tu tenha que seguir?

Peixe: É, ele pode me dar um conselho. Mas não vai falar assim "agora tu tem que comer cenoura todo dia", se eu não quiser eu não como.

Pesquisador: E se fosse um nutricionista, que tu ia achar disso? Se ela te dissesse "tu tem que comer cenoura todo dia"?

Peixe: Eu acho que eu seguiria a regra dela.

Pesquisador: Por que tu seguiria a regra dela?

Peixe: Porque é uma coisa boa para mim, acho que ela vai falar uma coisa boa para eu poder ser saudável.

Pesquisador: E por que teu colega que tá falando a mesma regra saudável para ti tu não vai ouvir?

Peixe: Ah, eu sabia que tu ia falar uma coisa assim (risadas). Por causa que eu fui na casa de um amigo da

refere aos nutrientes), daí ela vai ter que comer mais daquilo.

minha mãe e ele, por exemplo, falou para o filho dele que tinha que ser de 3 em 3h e ele nunca fazia. E daí ele foi num nutricionista e o nutricionista falou a mesma coisa e agora ele faz. Não sei, porque não segue a regra do amigo, segue a regra da... porque é uma pessoa formada, tem estudo, não que teu amigo não tenha assim, mas...

Pesquisador: E tu questionaria a regra?

Peixe: Não, eu questionei, falei "por que?". Por exemplo cenoura, porque melhoraria a tua visão. Daí eu vou comer, mas não impor a regra "tu tem que comer todo dia".

Integrantes do grupo: Atum (15, F, Part) e Peixe (15, M, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Contestam a regra para decidir por aderir a essa ou não;
2. Respeito mútuo existente com relação aos mais velhos e mais experientes;
3. Pessoas que podem dizer regras têm que ter mais conhecimento e não apenas ser mais velhas;
4. Ressaltam que orientar e aconselhar é mais adequado do que ordenar.

5.4.8 Mudança das regras

Durante diferentes momentos da entrevista conseguimos verificar o entendimento das crianças e dos adolescentes sobre a possibilidade de mudança das regras. Nem sempre as respostas foram tão objetivas, mas conseguimos depreender da fala quando não admitiam mudanças. Neste tópico iremos apresentar a perspectiva da mudança de regras, principalmente, a partir da abordagem direta que efetuamos sobre o tema ao final da entrevista.

GRUPO 1 – Mudanças são inadmissíveis

Integrantes deste grupo consideram em geral que não seja possível mudar as regras. Ao instigarmos alguns a justificação do fato, encontramos sujeitos que parecem se julgar incapazes de analisar as regras dos outros ou distinguir o que seria melhor ou certo e, por isso, consideram não poder alterá-las (diálogos 2 e 3) na maioria das vezes.

Para *Abacaxi* (6, F, Publ), *Chimarrão* (7,9, F, Part) e *Bergamota* (8, M, Publ) não encontramos uma justificativa para a resposta de não admissibilidade da mudança.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: [...] Tua mãe disse que tu pode comer bolo no máximo 1 vez por semana, tu pode mudar a regra e comer 2 vezes?

Laranja: Não pode mudar a regra.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que a gente pode mudar as regras?

Cebola: ... (Gesto de negação com a cabeça)

Pesquisador: Por que não?

Cebola: Se não a gente pode comer só o que a gente gosta e passar mal.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E a gente pode mudar as regras quando a gente quiser?

Manteiga: Não.

Pesquisador: Por que não?

Manteiga: Porque pode ser uma regra boa ou ruim.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: E a gente pode mudar as regras? Se dizem que só posso comer hambúrguer uma vez na semana, eu posso comer mais de uma vez?

Água: Não.

Pesquisador: Por que não?

Água: Porque não, porque engorda, porque é que nem sanduíche.

Nos casos de *Cebola* (8, M, Part) e *Água* (6, M, Part), ambos demonstram que talvez fizessem errado se optassem por não seguir a regra, indicando uma incapacidade de autocontrole da própria alimentação. *Água*, por exemplo, sequer considera que é possível comer sanduíche moderadamente para não engordar, parece repetir o discurso de outras pessoas.

Em certos casos, mesmo parecendo que a criança ou o adolescente distinguiria que em algumas situações é possível mudar as regras, logo verificamos que adultos precisam autorizar ou validar essa mudança, como ocorre nos diálogos 5 e 6. *Aveia* pede permissão a mãe para alteração do horário da refeição, enquanto *Batata* (8, F, Part) revela que na verdade a mãe é quem decide se o café será pela manhã ou à noite. Assim, eles, sozinhos, não podem mudar as regras, quem pode mudá-las na verdade são os adultos.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: E tu acha que a gente pode mudar as regras se a gente quiser?

Batata: Não.

Pesquisador: Não?

Batata: Crianças não podem, mas adultos podem.

[...]

Pesquisador: A gente pode mudar esses horários? Por exemplo de manhã tu toma café da manhã, mas se tu não quiser tomar o café da manhã naquele horário tu pode?

Batata: Eu acho que sim, porque às vezes quando a minha mãe tá cansada ela faz café da manhã, café da noite.... e a gente come café da noite.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: Tu acha que a gente pode mudar as regras deles? (Referência aos adultos)

Aveia: Não.

Pesquisador: Por que não pode?

Aveia: Porque essas regras deles, elas são as certas e a gente não sabe muito, daí as vezes a gente pode fazer uma coisa errada.

[...]

Pesquisador: Se tu quiser mudar o horário do teu almoço, tu pode?

Aveia: Não.

Pesquisador: Por que não?

Aveia: Porque se não vou me atrasar.

Pesquisador: E se for de noite, daí tu quiser mudar o horário da janta, daí pode?

Aveia: Pode... Minha mãe sempre costuma esquentar minha comida as oito, aí eu falei, "mãe eu não tô com fome agora, eu posso mudar para as dez?", daí ela falou "tá".

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ), Chimarrão (7,9, F, Part) e Bergamota (8, M, Publ), Laranja (6, M, Publ), Biscoito (8, M, Part), Batata (8, F, Part), Aveia (8, F, Publ), Cebola (8, M, Part), Manteiga (11, M, Publ) e Água (6, M, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Adultos podem mudar regras e validar as solicitações de mudanças das crianças;
2. Aos que justificam não poder mudar, parecem crer na sua inabilidade para decidirem corretamente sobre a necessidade ou não de manter a regra;
3. Entendem não ser possível que crianças mudem as regras.

GRUPO 2 – Mudança de regras depende de quem as diz

Somente regras elaboradas pelo próprio sujeito podem ser alteradas ou aquelas que não sejam oriundas de pessoas mais experientes. Se pessoas com mais conhecimento estabeleceram a regra, somente elas poderão mudá-las.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que se a gente tiver uma regra, a gente pode mudar ela quando a gente quiser?

Bolo: Sim. Se a regra for nossa, sim.

Pesquisador: Se for uma regra que teu pai te deu, a gente pode mudar a regra dele?

Bolo: Não, só ele pode mudar a regra dele.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E tu acha que regras podem ser mudadas?

Sanduíche: Acredito que sim.

[...]

Pesquisador: Se, por exemplo, a gente mudasse a regra pode acontecer alguma coisa? O fato de que eu mudei ou “ah, eu não quero seguir essa regra, quero fazer de outro jeito”.

Sanduíche: Se pode mudar?

Pesquisador: É.

Sanduíche: Eu acredito que não possa mudar a regra, porque se ela foi desenvolvida por um especialista, eu acho que tu deve seguir ela.

Pesquisador: Digamos que foi os teus pais que te disseram a regra...

Sanduíche: Eu seguiria a regra e não mudaria, porque é uma opinião adulta sobre o consumo dos alimentos, acredito que é uma opinião de alguém mais experiente do que eu.

Pesquisador: E se fosse um colega teu que te dissesse?

Sanduíche: Se fosse um colega meu? Eu não daria a mínima para o que ele falasse, porque ele sabe a mesma coisa que eu.

Integrantes do grupo: Bolo (10, M, Part) e Sanduíche (15, M publ).

Síntese das características do grupo:

1. Podem alterar as regras que eles mesmos criaram ou caso essas tenham sido instituídas por sujeitos com nível de conhecimento similar ao seu.
2. Não podem mudar regras estabelecidas pelos mais experientes.

GRUPO 3 – Mudança de regras é válida

Os participantes deste grupo indicam que é possível mudar as regras, contudo, nem todos – *Pimenta, Cenoura, Manga* – chegam a explicar claramente o motivo. Alguns, no entanto, avaliam o conteúdo da regra e, por mais que considerem a viabilidade de mudança, ressaltam que consequências podem surgir dessa alteração e que isso deve ser pesado.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que a gente pode mudar as regras?

Peixe: Poder, pode, mas não é o certo.

Pesquisador: Tu acha que acontece alguma coisa com a gente se a gente mudar a regra?

Peixe: Acho que sim, teu organismo vai mudar também. Por exemplo, se eu como salada todo dia, eu vou mudar, "ah agora não vou mais comer salada, vou comer carne e massa", daí acho que meu organismo vai mudar e talvez não faça bem para mim.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Quando é que pode mudar a regra? Ou não pode nunca mudar a regra?

Suco: Ah, é que sei lá, tem que dar um exemplo de regra.

Pesquisador: Por exemplo, regras de alimentos, dá para mudar a regra de "só posso comer uma vez por semana o hambúrguer"?

Suco: Dá, se tu quiser, isso seria uma coisa ruim, mas tu pode aumentar para duas vezes na semana.

Pesquisador: Tu acha que tem consequências a gente mudar essas regras?

Suco: Sim, claro que tem, no seu futuro como eu tinha dito.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que a gente pode mudar essas regras se a gente quiser? Ou não pode mudar?

Atum: Não, pode ser mudada. Só que daí tu tem que ver se tu alimentação vai estar saudável de acordo com o que tu mudou.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Existem horários específicos e obrigatórios que tu me comentou. Tu acha que é possível a gente mudar os horários se a gente quiser?

Ovo: Eu acho que sim.

Pesquisador: Uma menina que eu conversei me comentou que ela comia feijão no café da manhã. Tu acha que tem problema a pessoa comer feijão?

Ovo: Não sei, depende muito do corpo da pessoa, se ela se sente bem comendo feijão, se ela se sente mal.

Integrantes do grupo: Pimenta (12, M, Publ), Cenoura (12, F, Publ), Peixe (15, M, Part), Atum (15, F, Part), Suco (15, M, Part), Ovo (15, F, Publ), Manga (12, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Acreditam que se pode mudar a regra, mas que nem sempre seria o melhor ou o certo;
2. Analisam o que poderia ocorrer ao mudar a regra para embasarem suas decisões.

5.4.9 Quebra de regras: Punições

Este e o próximo tópico compreendem duas discussões que se entrelaçam, que se aproximam por se originarem de um mesmo ponto de partida, a quebra de regras e de orientações adultas. Os sujeitos foram agrupados segundo características comuns em suas respostas.

Para compreensão do entendimento sobre punições, trazemos duas histórias na nossa entrevista para as quais pedimos a opinião dos participantes. As histórias selecionadas são a de Matheus e a de Pedro (Apêndice G). No caso de Matheus, abordamos uma punição imputada pelo pai ao filho, devido ao descumprimento de consumo de salada. O castigo indicado nada tem de proximidade com a questão alimentar – ficar sem jogar no computador.

No caso de Pedro, interrogou-se o participante sobre a necessidade de castigar o menino por haver descumprido com a orientação dos pais sobre o que era correto consumir no jantar. É importante ressaltar que a situação não favorecia o cumprimento da regra, exigindo praticamente uma adaptação da alimentação à circunstância.

Durante a entrevista, por vezes, também questionamos a ideia de ser castigado por deixar comida no prato – não comer tudo que serviu –, não se alimentar com a quantidade e frequência indicada pelos pais ou, de forma direta, se a quebra de regras deveria implicar em punição. Observamos nestes diálogos a vinculação com ordens e crenças dos participantes na punição como método efetivo de correção do desvio moral, ou melhor, da quebra de regras. Ainda, exibimos o tipo de explicação conferida para o castigo.

Para alguns participantes não foi possível efetuar um enquadramento em termos de respostas comuns, haja vista a insuficiência de informação e as respostas simplistas de “sim” ou “não”, sem maiores justificativas. Este é o caso de *Biscoito* (8, M, Part) e *Pimenta* (12, M, Publ), que se mostravam confusos quanto a aplicação de punição, porque hora decidiam por punir e hora não, porém, não fomos adiante com perguntas que buscassem explicações para o fato. *Bergamota* (8, M, Publ), apesar de expressar que não concorda com a punição e tampouco puniria outras pessoas, acredita na efetividade dessa, não sendo possível que o incluíssemos em um grupo de respostas comuns.

GRUPO 1 - Punir é normal

A punição parece ser entendida como algo normal. No diálogo 1, *Abacaxi* (6, F, Publ) destaca que não se pode quebrar regras e que esse acontecimento acarretaria em punição

violenta e não relativa com o tema da regra, no caso, a alimentação. Em tempo, ainda informa que forçaria Matheus a comer se fosse seu pai.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que a gente pode não fazer o que as pessoas dizem nas regras?

Abacaxi: Tem que fazer.

Pesquisador: Tem que fazer?

Abacaxi: Se não fica de castigo e a mamãe tem que dar papá no bumbum.

[...]

Pesquisador: Me diz uma coisa... Matheus não comia nada de coisa saudável, o pai dele disse "se tu não comer, tu vai ficar sem jogar no computador por uma semana". Tu acha que tá certo isso que o pai dele fez?

Abacaxi: Tá.

Pesquisador: E tu também ia fazer assim se fosse teu filho? O que tu ia fazer para ele comer?

Abacaxi: Eu ia fazer tipo arroz, feijão, massa, batatinha e eu ia forçar ele a comer.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: E tu acha que se a gente não escutar os pais da gente, a gente deve ficar de castigo por comer alguma coisa que não devia?

Laranja: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

[...]

Pesquisador: O Matheus, ele não quis comer as coisas saudáveis que o pai dele falou. E o pai dele colocou ele de castigo por uma semana, tu acha que ele tá certo em fazer isso?

Laranja: Não sei.

Pesquisador: O que é que tu faria se tu fosse o pai do Matheus e ele não quisesse comer as coisas saudáveis?

Laranja: Eu ia deixar ele de castigo.

Pesquisador: E tu acha que daí depois ele vai te obedecer?

Laranja: Sim.

Laranja (6, M, Publ), diálogo 2, relata que faria o mesmo que o pai da história de Matheus (Apêndice G). Demonstra acreditar na efetividade da punição. No diálogo 3, percebemos que *Chimarrão* (7,9, F, Part), apesar de não conseguir explicar o motivo do castigo, entende que esse seja correto. A punição que ele indica tampouco tem relação com a regra alimentar, trata-se antes de uma proibição de atividades aleatórias. Ao ser questionado sobre o castigo aplicado a Matheus, tampouco discorda da atitude adotada pelo pai e refere que, em seu lugar, faria o mesmo.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que se a gente não seguir a regra a gente pode ser castigado?

Chimarrão: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Por que tu acha isso?

Chimarrão: Não sei.

[...]

Pesquisador: Tu acha que essas pessoas que deixam comida no prato têm que ser castigadas?

Chimarrão: Só por 1 minuto.

Pesquisador: Que tipo de castigo tu ia dar para elas?

Chimarrão: Ficar no quarto trancada sem nada para fazer, sem olhar TV, sem jogar no celular, sem jogar no tablet.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Mas alguém diz para gente quanto a gente pode comer?

Água: Sim.

Pesquisador: Quem diz?

Água: Meu pai e minha mãe.

Pesquisador: Se a gente não seguir o que eles estão dizendo, a gente tem que ficar de castigo?

Água: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Por que tu acha que a gente tem que ficar de castigo?

Água: Porque é normal.

[...]

Pesquisador: Tu acha que é certo botar o outro de castigo quando ele não faz o que a gente fala?

Água: Não, mas o adulto pode, o pai dele pode.

No diálogo 4, *Água* (6, M, Part) nos traz duas colocações interessantes, como o fato de que o castigo pode não ser justo, mas é correto de qualquer forma, porque um adulto pode tudo neste sentido, e de que a punição é algo perfeitamente normal. Quanto a história de Pedro, para

estes participantes não conseguimos estabelecer conclusões devido às respostas não estarem acompanhadas de explicações.

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ), Laranja (6, M, Publ), Aveia (6, M, Part), Chimarrão (7,9, F, Part) e Água (6, M, Part)

Síntese das características do grupo:

1. Punição dificilmente tem relação com o objeto da regra, no caso, a alimentação;
2. A punição é aplicável a qualquer situação em que houve quebra de regras;
3. O castigo parece ser considerado justo e efetivo para evitação do comportamento transgressor;
4. Respeito unilateral e relações de coação se fazem notáveis.

GRUPO 2 – Punição depende de qual regra que foi quebrada

Passasse a observação de que nem todas as regras transgredidas precisam de punição. Vê-se, pois, mais análise no momento de julgar se um sujeito é merecedor de um castigo. Ainda permanece certa incoerência entre o tipo de castigo aplicado em relação ao conteúdo da regra.

No diálogo 1, *Batata* (8, F, Part) declara que nem todas as regras que são quebradas devem acarretar na punição do transgressor. Demonstra que analisa a regra e a situação ocorrida para julgamento. Refere que quando há reincidência da transgressão, há que se punir. Explica que a efetividade do castigo reside no medo que ocasiona ao outro de sofrer novamente as consequências negativas da desobediência.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que quando a gente quebra uma regra a gente precisa ser castigado?

Batata: Nem todas.

Pesquisador: Só algumas regras?

Batata: Sim, porque algumas os pais podem não ter explicado e outras eles podem ter explicado mil vezes e os filhos não obedecerem.

Pesquisador: E qual das duas tu acha que daí a gente tem que ser castigado?

Batata: A que o pai explicou várias vezes e o filho não obedeceu.

[...]

Pesquisador: Tu acha que ele não podendo jogar, porque ele foi proibido, na outra semana ele vai comer o que o pai dele falou? (História do Matheus – Apêndice H)

Batata: Acho que sim, porque daí ele vai ficar com medo.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: O pai do Matheus disse que se ele não comesse coisas saudáveis, ele ia ficar 1 semana sem jogar no computador. Tu acha que isso é justo?

Manteiga: Sim.

Pesquisador: Por que?

Manteiga: Porque tem que comer.

Pesquisador: Tu acha que o pai dele pode mandar nele assim e castigar ele quando ele não faz?

Manteiga: Sim, depende do que é.

Pesquisador: Depende do que?

Manteiga: Depende do que ele fez.

Pesquisador: Por exemplo, ele não comeu a salada.

Manteiga: Daí tem que ficar um tempo sem fazer alguma coisa.

Pesquisador: E tu acha que daí, depois disso ele vai seguir o que o pai dele falou?

Manteiga: Sim.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que se a gente não segue uma regra a gente precisa ser castigado de alguma forma?

Cenoura: De alguma forma sim.

Pesquisador: Tu acha como que tu faria assim um castigo por não seguir uma regra?

Cenoura: Nunca bater, mas com outras coisas sabe?

Pesquisador: Tipo proibir alguma coisa?

Cenoura: Tipo “ah, tu não vai comer chocolate”.

[...]

Pesquisador: O pai do Matheus disse que se ele não comesse coisas saudáveis, ele não poderia jogar no computador por 1 semana. Tu acha que isso é justo?

Cenoura: Acho que é.

Pesquisador: E tu faria a mesma coisa?

Cenoura: Faria um pouco diferente, mas sim.

Pesquisador: Como é que tu acha que tu te sentiria, se fosse contigo, de te proibirem de fazer uma coisa que tu gosta porque tu não comeu o que falaram?

Cenoura: Aí eu ia comer no outro dia.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu acha que regras a gente pode quebrar elas de vez em quando ou não pode quebrar nunca?

Manga: Dependendo da regra

Pesquisador: Por que?

Manga: Porque tem regras que realmente são tipo... tem coisa que realmente não pode fazer, porque realmente vai te fazer mal ou é errado. Tem outras que é tipo "não faz isso", mas pode fazer e vai continuar bem. Só que não pode fazer sempre, digamos assim.

Pesquisador: E por que tu acha isso? (sobre punir se quebrar regras)

Manga: Porque se a pessoa te falou que não é para ti fazer ou que é para ti fazer e tu não faz, tu tá desrespeitando uma ordem, então tu tem que ganhar uma punição por isso. Pela falta de respeito, por não fazer o que a pessoa te mandou.

Pesquisador: Por exemplo, tu sendo a mãe de uma menina, tu falou que ela tinha que comer fruta e ela não comeu. Que tipo de castigo tu daria para ela?

Manga: Acho que eu ia cortar o que ela mais gostasse, tipo se ela gosta mais de comer besteira, ia cortar a besteira. Se ela gosta mais de fazer isso aqui, eu ia cortar o que ela gosta de fazer para ela aprender que tem os mais velhos e experientes mandam.

Pesquisador: Se ela gostasse de dança e tivesse aula de dança, tu não deixaria ela ir na aula de dança por exemplo?

Manga: É, tipo isso.

Assim como *Batata* (8, F, Part), *Manteiga* (11, M, Publ) (diálogo 2) entende que as regras foram feitas para serem cumpridas e que dependendo de quais dessas foram desobedecidas, há que se castigar o transgressor. Analisa a situação ocorrida antes de fazer um julgamento. Também acredita na efetividade do castigo para evitação da reincidência de comportamento violador, tal qual *Cenoura* (12, F, Publ) (diálogo 3).

Parece que o respaldo para avaliar a punição se concentra ainda no descumprimento, no desrespeito e na desobediência, voltando-se menos para o conteúdo mesmo da regra e no porque se precisa segui-la. *Manga* (12, F, Part) (diálogo 4) avalia a consequência da quebra da regra para decidir se essa pode ou não ser eventualmente descumprida sem necessidade de castigo. As punições, neste caso, nem sempre têm relação direta com a alimentação. Indica com bastante certeza que os mais velhos e experientes devem ser respeitados, porque sabem o que falam.

Em relação a história de Pedro (Apêndice G), os participantes do grupo indicam que não deve haver punição, haja vista que a situação inviabiliza o cumprimento da regra. Os pais de Pedro informavam que a postura correta era consumir no jantar arroz, feijão, massa, carne. Porém, ao ser convidado para dormir na casa dos avós, o personagem se vê diante do dilema de comer o que foi ofertado, no caso um sanduíche, ou seguir o apontado pelos pais.

Integrantes do grupo: Batata (8, F, Part), Manteiga (11, M, Publ), Manga (12, F, Part), Cebola (8, M, Part) e Cenoura (12, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Punição executada apenas quando da transgressão de regras específicas, ainda consideradas sob a ótica do desrespeito ao outro;
2. Nem sempre trazem castigos relacionados com o objeto da regra, a alimentação;
3. Há noção de efetividade do castigo na contenção do comportamento transgressor;
4. Respeito unilateral e relação de coação ainda permanecem neste grupo.

GRUPO 3 - Transição entre punição e conversa

Buscam mais fatores relacionados com a ocorrência do descumprimento da regra para emitir um julgamento. Compreendem que nem toda violação de regra carece de punição, mas quando ela ocorre é para o aprendizado do indivíduo. Percebem a punição como efetiva, mas preferem a conversa e orientação.

Permanece a consideração de que qualquer punição, mesmo sem relação com o objeto da regra, é válida. O castigo é considerado justo porque é entendido como sendo para o próprio bem. Sem dúvida, estes participantes se encontram em um momento de transição entre punição e orientação. Há um começo de relações pautadas na cooperação.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que a gente deve ser castigado por quebrar regras?

Suco: Aí depende da regra que tu quebrou.

Pesquisador: Por que tem regras que a gente precisa de castigo e outras não?

Suco: Porque as regras que tu precisa de castigo, tu ganha o castigo para tu aprender que o que tu fez ou não respeitou tá errado.

[...]

Pesquisador: O que tu acha que é melhor: um castigo ou que alguém simplesmente converse contigo e te explique? O que é mais efetivo?

Suco: Bah, eu acho que seria bem mais efetivo uma conversa, porque nunca é bom quando tem castigo, é sempre melhor uma conversa.

Pesquisador: Tu acha que tu seguiria mais se a pessoa conversasse contigo ou te castigasse?

Suco: Bah, daí depende, se eu... Se a pessoa não segue quando foi conversado, aí merece castigo. Tipo falei contigo, te expliquei e tu não seguiste então agora vamos para o castigo, porque eu tentei a conversa.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que a gente precisa ser punido ou castigado quando a gente não segue uma regra?

Peixe: Em geral? Depende, regras assim da sociedade, de governo, essas coisas, provavelmente, mas uma regra alimentar acho que não precisa ser punido assim. Mas se for uma criança, avisa, conversa. Mas se for um adulto, tem que dar um conselho [...].

[...]

Pesquisador: Tu acha que quem deixa no prato tem que ser castigado ou alguma coisa assim?

Peixe: Ah, por exemplo, como criança para aprender, sei lá, não obrigar a comer, mas acho que tem não um castigo, tem que conversar, analisar aquilo.

[...]

Pesquisador: O Matheus o pai dele disse para ele "se tu não comer alimentos mais saudáveis, tu vai ficar 1 semana sem jogar no computador", tu acha que é justo?

Peixe: Acho que sim, eu ficaria brabo claro né, emburrado assim em não poder jogar, mas ele comeria alimentos mais saudáveis, seria bom para ele, ele acabaria se acostumando, ele podendo jogar e comer alimentos mais saudáveis.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Se a gente não segue essa obrigação, por exemplo, que os pais dizem "ah, não pode comer o hambúrguer", tu acha que a gente deve ficar de castigo ou alguma coisa assim?

Ovo: Eu acho que sim, porque eles tão cuidando da nossa saúde né.

Pesquisador: E que tipo de castigo então que tu acha que dá para eu ter?

Ovo: Ah... não sei, tipo ficar num canto, comer só o que eles mandam, essas coisas.

[...]

Pesquisador: No outro dia tu ia fazer o que a pessoa falou? (Depois do castigo)

Ovo: Não.

[...]

Pesquisador: O que tu acha que adiantaria para ti assim que a pessoa fizesse para tu seguir no outro dia daí?

Ovo: Não sei.

Pesquisador: Se ela só conversar contigo, por exemplo, adianta?

Ovo: Acho que sim.

Pesquisador: Tu acha que é melhor do que se ela aplicar um castigo?

Ovo: É, acho que conversar é melhor.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Tu acha que a gente tem que ser punido por não seguir regras?

Bolo: Depende da regra, se for uma regra muito rígida assim, acho que sim. Se for uma regra bem importante para nossa família ou para nós mesmos, acho que tem que ser punido.

[...]

Pesquisador: E se fosse uma coisa que tu gosta de fazer e te proibisse porque tu não comeu a salada?

[...]

Bolo: Eu ia ficar de boa, porque eu que errei, não foi eles, eu que errei, eu mereço pagar o castigo.

Pesquisador: Tu no outro dia ia obedecer daí os teus pais?

Bolo: Acho que sim, depende do castigo

Pesquisador: Por que depende do castigo?

Bolo: Tem coisas que são leves aí a gente consegue.

Pesquisador: Se for um castigo mau assim?

Bolo: Daí tem que comer.

Pesquisador: Então depende da intensidade do castigo tu vai respeitar ou não depois?

Bolo: É... mas com certeza eu vou obedecer.

Pesquisador: Se ele só te falasse "não faz isso porque isso tá errado", no outro dia tu ia fazer diferente?

Bolo: Não, eu ia obedecer, porque eles não tão me obrigando, só estão falando uma coisa para o meu bem.

Pesquisador: Que tu acha que é melhor, a gente deixar a pessoa, por exemplo no caso do Matheus, ficar sem o computador ou só conversar com ele?

Bolo: É que tem gente que não adianta conversar, tem que ser no castigo, porque tem gente que conversar e dois minutos já faz de novo. Daí tem que colocar no castigo, depende da pessoa.

Bolo (10, M, Part) (diálogo 4) também analisa o tipo de regra transgredida, nível de importância e rigidez. Justifica o castigo através do reconhecimento de seu próprio erro. Explica que a intensidade do castigo tem relação com a efetividade desse *a posteriori* sobre o comportamento do indivíduo.

Quando da opinião sobre a história de Pedro, os participantes consideram que seria um exagero castigar o personagem. Parecem entender que há flexibilidade para as regras e que devemos analisar as circunstâncias em que essas se aplicam ou não, como no caso do diálogo 5 e 6.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Tu acha que os pais dele iam ficar chateados por ele ter comido o sanduíche e não ter comido o que eles disseram?

Bolo: Ah, depende, porque é o que tinha para comer na casa dos avós dele.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: Tu acha que ele fez certo?

Ovo: Eu acho que sim, mas se ele sentir fome, eu acho que ele tem que comer coisas mais para ele.

[...]

Pesquisador: Tu acha que ele deveria ser castigado pelos pais por causa disso?

Pesquisador: Tu acha que ele tinha que ficar de castigo por ter comido outra coisa diferente?

Bolo: Não.

Ovo: Não.

Pesquisador: Por que neste caso não?

Ovo: Porque acho que é só um alimento né, ele pode comer outro dia.

Integrantes do grupo: Suco (15, M, Part), Peixe (15, M, Part), Bolo (10, M, Part) e Ovo (15, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Início de relações de cooperação e respeito mútuo;
2. Consideram as circunstâncias de aplicação das regras e se é possível descumpri-las. Não se aplica castigos quando a situação inviabiliza o cumprimento da regra;
3. Parecem estar em uma fase de transição entre punir e aconselhar, preferindo este último;
4. Entendem que a punição é para o bem da pessoa e para seu aprendizado;
5. Punição nem sempre tem relação com o objeto da regra, no caso, a alimentação.

GRUPO 4 – Aconselhar sim, punir não

Percebemos neste grupo clara relação de cooperação e respeito mútuo entre os adultos e os participantes. Falam que o importante é conversar, orientar, aconselhar e não punir. Respeitam pessoas que detém mais conhecimento, mas não as autorizam a punir.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: E a gente mereceria ser castigado por não seguir a regra, se um adulto disser que o certo é aquilo ali? Ou ser punido de alguma forma?

Sanduiche: Eu acho que não, eu acho que essa é uma forma muito rígida de seguir uma regra, de fazer alguém seguir uma regra. Então acho que só deve ser pedido para aquela regra ser cumprida e não mandado como uma forma de obrigação e podendo haver uma punição se não cumprir tal regra.

[...]

Pesquisador: Ainda falando do Matheus, o pai dele falou que se ele não comesse coisas saudáveis, ele não poderia mais jogar no computador. O que é que tu acha disso?

Sanduiche: Eu acho que é um castigo meio rígido, porque o computador tem que tá presente, porque tá sendo bem importante para fazer trabalhos escolares. Mas, eu acho que o Matheus deveria seguir o conselho do pai dele e talvez ele não seguiu [...]

Pesquisador: Se tu fosse o pai do menino e quisesse que ele tivesse um hábito saudável e não tá tendo, o que é que tu faria? Faria a mesma coisa que ele ou não?

Sanduiche: Eu diria para ele comer as coisas saudáveis, mas eu não tiraria o computador ou os

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que as pessoas que não seguem a regra merecem ser punidas de alguma forma?

Atum: Não.

Pesquisador: Existem pessoas que podem ditar essas regras? Que tem poder para ditar as regras?

Atum: Tem os estudiosos, que viram de que é muito bom, e aquilo que não é bom e então eles ditam as regras. Nem todo mundo segue daí, por exemplo assim, até a questão da punição, tu não deve punir, mas tu deve orientar, dizer para aquela pessoa que ela tá se alimentando errado, que ela tá comendo algo muito em excesso e que ela deveria mudar um pouco.

[...]

Pesquisador: Se a gente tiver a obrigação de “eu tenho que comer tantas vezes um alimento”, a gente pode ser punido por fazer o contrário?

Atum: Tipo?

Pesquisador: Ser castigado pelo pai ou pela mãe? Tipo “ah, agora tu vai ficar sem comer isto, porque tu não comeu como eu falei”.

Atum: Ah... isso é para educar. Para ensinar como é que se come correto.

Pesquisador: Tu acha que daí nesses casos vale? Tipo se fosse contigo assim?

doces dele. Eu só diria para ele ter uma alimentação saudável.

Atum: Ah... comigo não ia funcionar. Porque eu ia ficar braba, porque eu não acho que tem que me tirar uma coisa para me ensinar outra, tem que conversar.

Atum (15, F, Part) (diálogo 2) explica que a punição é utilizada para educar crianças, mas não serve para ela, uma adolescente. Percebe flexibilidade nas orientações conferidas pelos pais (diálogo 3), demonstrando que é possível analisar os casos e quando essas se aplicam.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que ele fez certo, fugindo um pouco daquilo que era o que os pais faziam para comer sanduíche lá na casa dos avós?

Atum: Sim, acho que não teve problema.

Pesquisador: Como é que tu acha que os pais dele se sentiriam ao saber que ele não comeu aquilo que eles sempre falaram que era para ele comer de noite a janta?

Atum: Eles devem ter ficado, como é que eu posso dizer... Eles devem ter ficado meio apreensivos, porque eles queriam que o filho deles seguisse aquela alimentação.

Pesquisador: Tu acha que eles deveriam punir ele por essa questão?

Atum: Não, acho que foi uma vez só que fugiu e também tu não precisa comer regradinho só aquilo, tu pode variar.

Integrantes do grupo: Sanduíche (15, M, Part) e Atum (15, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Entendem que a conversa e o aconselhamento são a melhor maneira de motivar indivíduos para o seguimento de uma regra;
2. Não concordam muito com a punição, mesmo que proferida por pessoas de mais experiência;
3. Percebem que há flexibilidade quando da aplicação das regras;
4. Há relações de cooperação e respeito mútuo.

5.4.10 Consequências ou Justiça Imanente

Anteriormente, discorremos sobre a ideia de punição. Agora, para abordarmos as consequências diretas do descumprimento de regras ou orientações adultas, trouxemos a história de Thiago (Apêndice G), na qual a mãe repetidamente dizia que esse poderia se engasgar por comer e fazer outras atividades ao mesmo tempo. Em dado momento, o que a mãe afirmava ocorreu de fato. A partir disso, interrogamos se o desfecho era uma espécie de castigo.

Ao avaliarmos as respostas na situação indicada, buscávamos identificar possíveis crenças na justiça imanente e castigos inexplicáveis, bem como consequências lógicas referidas pelos participantes por possuírem noção de causa e efeito.

Para o participante *Laranja* (6, M, Publ), não apresentamos uma conclusão, pois esse respondeu que o ocorrido não foi um tipo de castigo e acabamos por não nos aprofundarmos quanto ao informado. *Chimarrão* (7,9, F, Part), apesar de ter mencionado que acreditava ser um castigo por desrespeito a mãe, não buscamos mais informações para análise e, por isso, não o incluímos em um grupo.

GRUPO 1 – Justiça imanente ou participação por comunidade de intenções

Em termos de consequências atreladas ao descumprimento da regra, percebemos que os participantes acreditam que a própria mãe de Thiago teria aplicado um castigo a ele. Concedem quase poderes mágicos a mãe que, apenas com palavras ou pensamentos, causou o desfecho.

Tampouco avaliam se a mãe estava presente para saber que uma regra foi descumprida, levando-nos a inferir que talvez esses acreditem que ela teria como descobrir o acontecido ou que o universo é dotado de intenções morais comuns, sendo capaz de punir o transgressor. Essas ideias de participação e justiça imanente serão melhor discutidas no capítulo seguinte.

No diálogo 3, apesar de não termos interrogado sobre quem aplica o castigo, o participante nos confere um dado importante: o castigo é oriundo do desrespeito para com a mãe e não relativo a uma consequência lógica para qual a mãe conferia avisos.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: [...] A mãe dele disse: olha tu vai te engasgar, vai ficar tudo aqui na tua garganta. E ele se engasgou. Tu acha que foi um castigo isso que aconteceu com ele?

Abacaxi: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Foi? Quem foi que castigou?

Abacaxi: A mãe e o pai.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: [...] A mãe dele disse pra ele que ele ia se engasgar e um dia ele realmente se engasgou. Tu acha que foi um castigo o que aconteceu com ele?

Cebola: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Quem foi que deu esse castigo pra ele?

Cebola: A mãe dele. Tipo, um dia eu tava brincando lá na firma do meu pai e ele tava arrumando umas coisas. Eu fui correr e minha mãe me disse que eu ia

DIÁLOGO 2

Pesquisador: [...] Tu acha que foi um castigo?

Água: Foi.

Pesquisador: Quem aplicou o castigo nele?

Água: A mãe.

DIÁLOGO 5

Pesquisador: [...] Tu acha que foi algum castigo?

Bergamota: Foi.

Pesquisador: Foi?

Bergamota: Mas como eu ando de carro eu não sei, porque eu como no carro.

Pesquisador: Mas tu acha que porque ele desobedeceu a mãe dele, ele foi castigado daí?

Bergamota: Sim.

Pesquisador: E porque é que tu acha que isso aconteceu?

dar de cabeça numa ponta de ferro e ia contar aqui, e **Bergamota:** Porque Jesus disse para sempre respeitar eu bati a cabeça e cortei aqui numa ponta de ferro. a mãe e o pai.

DIÁLOGO 6

Pesquisador: [...] Tu acha que foi um castigo o que aconteceu com ele?

Biscoito: Sim.

Pesquisador: Da onde tu acha que veio esse castigo?

Biscoito: De Deus?

Pesquisador: Tu acha que a gente pode comer e fazer outras coisas ao mesmo tempo?

Biscoito: Não.

Pesquisador: Por que não pode?

Biscoito: Não sei.

Integrantes do grupo: Abacaxi (6, F, Publ), Água (6, M, Part), Cebola (8, M, Part), Bergamota (8, M, Publ) e Biscoito (8, M, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Não consideram relações de causa e efeito, por isso, remetem a ideia de castigo por participação por comunidade de intenções ou por justiça imanente, sem perceber consequências lógicas no ocorrido;
2. Parecem acreditar haver certa magia ou força divina que acarreta no castigo. Provavelmente isso se suporta por conta de um egocentrismo presente ou medo excessivo.

GRUPO 2 – Algo inexplicável nos castiga

Vislumbram que há um castigo atrelado ao acontecimento e não uma consequência da ação. Contudo, não conseguem explicar quem aplica a punição, possivelmente, porque seria um tanto quanto ilógico e contraditório. A manutenção da ideia de que a desobediência precisa ser punida talvez tenha dificultado para que os participantes percebessem que não há qualquer castigo neste caso.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que ele se engasgou porque foi um castigo ou alguma coisa assim?

Manga: Sim, porque se falaram para ele não fazer então foi um castigo.

Pesquisador: Tu acha que da onde veio esse castigo? Quem foi que castigou ele?

Manga: ... sei lá né, era para acontecer, porque ele tava sempre recebendo "não faz isso" e ele faz, então uma hora alguém ia castigar ele.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: [...] Tu acha que foi algum tipo de castigo o que aconteceu com ele?

Manteiga: Sim.

Pesquisador: Por que?

Manteiga: Porque ele desobedeceu.

Pesquisador: Quem é que fez este castigo para ele?

Manteiga: Sei lá.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: Tu acha que foi algum tipo de castigo isso que aconteceu com ele?

Ovo: Eu acho que sim ou pode ser que ele.... Ou pode ser uma coisa do corpo dele não poder associar a comida com andar.

[...]

Pesquisador: Mas assim, no caso dele, tu acha que foi algum tipo de castigo ele ter se engasgado?

Ovo: Eu acho que sim.

Pesquisador: Quem é que tu acha que castigou ele?

Ovo: Não sei... a vida.

Ovo (15, F, Publ) (diálogo 3), apesar de cogitar a possibilidade de ser apenas um problema do próprio organismo do sujeito o ocorrido, ainda se mostra incerto quanto ao fato, admitindo um possível castigo.

Integrantes do grupo: Manga (12, F, Part), Manteiga (11, M, Publ) e Ovo (15, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Enxergam a ocorrência de um castigo e não a existência de relações de causa e efeito;
2. Não conseguem ter claro para quem atribuiriam a ação de punir.

GRUPO 3 – Castigo ocasionado pelo próprio sujeito

Atribuem ao próprio sujeito a responsabilidade sobre o acontecimento, entendendo a participação da mãe apenas como informante sobre as possíveis consequências negativas. Porém, não focam a princípio na relação de causa e efeito, mas sim na desobediência do sujeito e, por isso, talvez ocorra ainda um confundimento entre castigo (punição) e mera consequência das ações.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: [...] Tu acha que foi algum tipo de castigo isso que aconteceu com ele, de ele se engasgar?

Bolo: Sim, porque comida assim não é para comer correndo assim, caminhando, alguma coisa assim, porque a comida precisa ser digerida, assim tu tá forçando ela ser digerida e mais rápido.

Pesquisador: Tu acha que foi um castigo isso que aconteceu com ele?

Bolo: Acho.

Pesquisador: Quem tu acha que aplicou castigo?

Bolo: Sandúfche (se deu conta de que errou e riu)... Ele mesmo, porque não escutou quem estava certo.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: Tu acha que foi um castigo ele ter se engasgado?

Aveia: Sim, porque a mãe dele já avisou e ele sempre tem que comer em casa, calmo, daí não vai acontecer isso.

Pesquisador: E quem é que tu acha que fez o castigo para ele se engasgar?

Aveia: Ele mesmo.

Integrantes do grupo: Bolo (10, M, Part) e Aveia (8, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Atribuem ao acontecimento carácter de castigo e não de relação de causa e efeito;
2. Começam a perceber o papel do sujeito no episódio;
3. Percebem a mãe como mera informante e orientadora de condutas.

GRUPO 4 - Consequência ou relações de causa e efeito

Os participantes deste grupo compreendem que não se trata de algum castigo por obra do acaso ou mesmo de terceiros, pois observam que há uma relação de causa e efeito. Ao comermos e efetuarmos outras atividades ao mesmo tempo, corre-se o risco de engasgue, principalmente por desatenção.

A participação da mãe na história ocorre a título de orientação ou aviso sobre possíveis consequências negativas da atitude. Quanto mais adiantados em termos de desenvolvimento cognitivo os participantes estavam, mais percebíamos melhora nas explicações de causa e efeito.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: [...] por que que tu acha que isso aconteceu?

Atum: Porque ele teve que prestar atenção em muitas coisas e não conseguiu mastigar direito. Porque ele tá com a atenção no caminho, no trânsito, aonde ele tava pisando. Daí ele tá mastigando, confundiu e se engasgou.

[...]

Pesquisador: [...] Mas tu não acha que de alguma forma tenha sido um castigo? Que este negócio foi um castigo porque a mãe dele sempre falava?

Atum: Não, acho que não.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: [...] e aí a mãe dele disse "olha tu vai te engasgar uma hora dessas" e realmente ele se engasgou, tu acha que foi um tipo de castigo o que aconteceu com ele?

Suco: ai que horror!! (Muitas risadas) Olha, um castigo não sei... mas como diz, mãe sempre tá certa. Ela avisou e aconteceu. Aí não, mas sempre diz que não é bom comer correndo ou rápido, porque tu pode te engasgar. Sempre que eu vejo que tô comendo correndo, eu já paro e como mais devagar.

Pesquisador: Tu acha que dá para fazer outras atividades e comer ao mesmo tempo?

DIÁLOGO 2

Pesquisador: [...] e realmente ele se engasgou. O que tu acha? Que isso foi um castigo, alguma coisa assim?

Peixe: Acho que não foi um castigo, ela deu o aviso de que não é bom comer caminhando. Ele não seguiu ela e acabou acontecendo.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: [...] Mas ele se engasgou. O que é que tu acha desta questão?

Sanduíche: Eu acho que comer caminhando é prejudicial, porque talvez tu não mastiga mais tanto a comida. Tu só bota na boca e engole direto e talvez o teu organismo não consiga processar tanto aquela comida, como se ela tivesse mastigada. Então, ficar em casa, comer com calma eu acho que é menos prejudicial a tua saúde.

Pesquisador: E tu acha que isso que aconteceu com ele é tipo um castigo?

Suco: Não, porque tu pode deixar a comida cair, tu pode te engasgar.

Sanduíche: Não, acho que ele deveria saber administrar melhor o tempo dele para ter mais tempo de comer em casa e ficar tranquilo.

Integrantes do grupo: Atum (15, F, Part), Cenoura (12, F, Publ), Batata (8, F, Part), Peixe (15, M, Part), Pimenta (12, M, Publ), Suco (15, M, Part), Sanduíche (15, M, Publ).

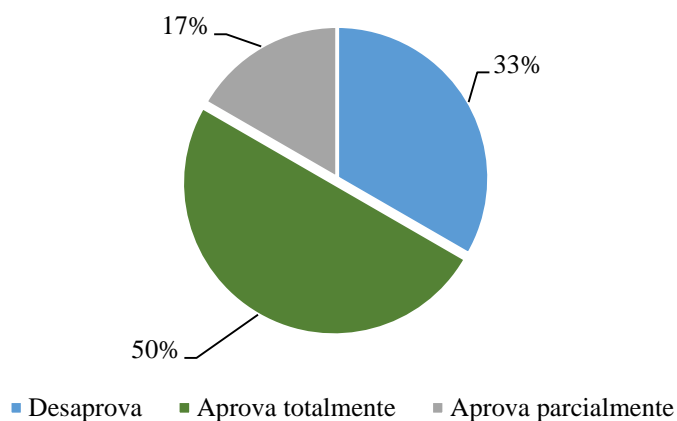
Síntese das características do grupo:

1. Compreendem que o acontecimento é fruto de uma relação de causa e efeito;
2. Percebem a mãe como mera informante e orientadora de condutas.

5.4.11 Cumprimento de regras: Recompensa

Para discutirmos brevemente a questão da recompensa vinculada ao cumprimento de uma regra alimentar, contamos a história de Laura aos participantes e pedimos sua opinião sobre o acontecimento. A mãe de Laura afirma para filha que irá dar chocolates a ela se comer toda salada. Vejamos no Gráfico 11, o número de participantes que aprovam ou desaprovam a atitude dessa mãe. O participante *Sanduíche* (15, M, Publ) não foi questionado sobre o fato.

Gráfico 11 – Recompensa por cumprimento da ordem (n=18)



É interessante, ainda, avaliarmos as enunciações destas crianças e adolescentes em termos explicativos para este julgamento e validação ou não de comportamento. Para tanto, agrupamos os participantes de acordo com o nível de elaboração lógica na resposta, independentemente de terem ou não aprovado a atitude da mãe de Laura.

Para *Bergamota* (8, M, Publ) e *Pimenta* (12, M, Publ), não foi possível analisar o raciocínio estabelecido, haja vista não termos aprofundado a questão. Sanduíche não foi questionado sobre o tema.

GRUPO 1 – Julgamento Ilógico

Quando conferem justificativas para a opinião dada em relação a atitude da mãe de Laura, essas se mostram ilógicas, pois não consideram a relação estabelecida entre as partes (mãe-filha) ou mesmo a existência de um acordo a partir do qual se origina a recompensa, o que dificulta a motivação da resposta. Parecem repetir o discurso de outrem em alguns momentos, tampouco observando a contribuição ou não da ação da mãe para o incentivo ao consumo de alimentos mais saudáveis.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: A mãe da Laura sempre dá um doce para ela, mas só se ela comer a salada. Tu acha que a mãe dela tá certa?

Água: Não.

Pesquisador: Por que?

Água: Porque tem que deixar a comida se abaixar.

Pesquisador: Tu acha que quando a gente faz o que os pais da gente mandam, a gente tem que ganhar algum presente?

Água: Não.

Pesquisador: Por que não?

Água: Porque não.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: A mãe de Laura disse que se ela comer toda salada, ela pode comer chocolate depois.

Abacaxi: Salada tipo essa... Essa... Essa... E o alface...

Pesquisador: Isso aí. Ela disse que se ela comer tudo isso aí, ela pode comer chocolate depois. Tu acha que a mãe dela tá certa?

Abacaxi: Não.

Pesquisador: Por que não?

Abacaxi: Porque não pode, tem que abaixar a comida.

Pesquisador: Que tu acha, quando tu faz uma coisa certa, teus pais tem que te dar presente?

Abacaxi: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Abacaxi: Porque sim.

Integrantes do grupo: Água (6, M, Part), Laranja (6, M, Publ) e Abacaxi (6, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Parecem não vislumbrar a existência de um acordo que origina a recompensa;
2. O julgamento sobre a atitude de recompensar ser correta ou não é ilógico e, ao que tudo indica, é fruto de uma repetição da fala de terceiros.

GRUPO 2A – Julgam a recompensa pelo mérito

Ser recompensado é uma questão de direito por cumprir com o acordado ou ainda de mérito. Efetuam um julgamento subjetivo, analisando apenas os benefícios que irão advir do acordo.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: Tu acha que a mãe dela tava fazendo certo?

Batata: Acho que sim.

Pesquisador: Os nossos pais eles devem nos dar alguma coisa quando a gente come as coisas que eles falam que é para comer?

Batata: A minha mãe não faz isso, mas eu acho que é certo.

Pesquisador: E por que tu acha que é certo?

Batata: Por que se ela não comer tudo, ela não merece.

[...]

Pesquisador: Tu também faria isso se fosse a mãe da Laura ou o que tu faria?

Batata: Eu faria a mesma coisa eu acho.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: A mãe da Laura sempre dava um doce para ela depois do almoço, se ela comesse a salada. Tu acha que a mãe dela faz certo em dar um doce para ela sempre que ela come a salada?

Manga: Eu acho.

Pesquisador: Por que tu acha isso?

Manga: Porque não vejo nada demais, se tu comeu bem, por que tu não pode ter um agradinho depois?

Pesquisador: Então tu acha que a gente pode ser recompensado daí no caso de a gente comer o que os pais dizem?

Manga: Sim.

Pesquisador: Que tu faria se tu fosse a mãe da Laura? Tu também faria isso?

Manga: Eu faria.

Integrantes do grupo: Batata (8, F, Part), Manga (12, F, Part), Manteiga (11, M, Publ) e Chimarrão (7,9, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. Percebem a existência de um acordo que origina a recompensa;
2. Compreendem a recompensa como um mérito por cumprir o acordado;
3. Observam apenas os benefícios da recompensa sem avaliar o objetivo dessa ou malefícios.

GRUPO 2B – Julgam pela intenção

Se um acordo foi firmado, precisa ser cumprido. Contudo, deve-se considerar que se a criança ou o adolescente faz o que os pais falam só para ganhar algo em troca não é merecedora. Assim, analisam a intenção da criança e do adolescente ao fazer acordos com os adultos, se há interesse efetivamente em seguir as recomendações dos mais velhos.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: A mãe da Laura disse para ela que se ela comesse toda salada, ela daria um doce para ela depois. Tu acha que a mãe dela tá certa em fazer isso?

Cebola: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Pesquisador: Por que tu acha que ela tá certa?

Cebola: Porque se ela não comesse nada, ela não ia merecer doce. Se ela comesse tudo, ela ia merecer doce.

Pesquisador: Tu acha que quando a gente faz o que os pais da gente falam a gente tem que ganhar um presente?

Cebola: Às vezes.

Pesquisador: Por que só às vezes?

Cebola: Porque às vezes tem pessoa que gosta dos pais, às vezes tem pessoa que só quer presente dos pais.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: A mãe da Laura sempre dá um doce para ela, se ela comer a salada. Tu acha que ela tá certa em dar um doce para ela depois?

Aveia: Sim, porque é um trato com minha mãe, se eu comesse salada, ela ia me dar sempre um docinho para mim comer.

Pesquisador: Tá bom, e tu acha que sempre que a gente faz alguma coisa que os pais mandam a gente tem que ganhar alguma coisa?

Aveia: Não.

Pesquisador: Por que não?

Aveia: Porque as vezes a gente só faz esse negócio por interesse.

Integrantes do grupo: Cebola (8, M, Part) e Aveia (8, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Percebem a existência de um acordo que origina a recompensa;
2. Compreendem a recompensa como um mérito por cumprir o acordado;
3. Observam apenas os benefícios da recompensa sem avaliar o objetivo dessa;
4. Avaliam a intenção do sujeito que cumpre o acordo para validar ou não o direito à recompensa.

GRUPO 3 – Julgam pelas consequências da recompensa

Avaliam a possibilidade de recompensa pelos efeitos da oferta dessa, conferindo explicações lógicas para sua opinião. Buscam a coerência presente na ação do adulto, ressaltando que incentivar a alimentação saudável e depois ofertar um doce não faz sentido ou pode ser uma forma de promover melhores hábitos.

Questionam a efetividade desta prática (diálogo 1 e 2), por vezes, entendendo que a oferta eventual não seja incorreta. Porém, da mesma forma que os grupos anteriores, alguns ressaltam que se uma combinação ou acordo foi firmado, deve ser cumprido.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: A mãe da Laura sempre dava um doce para ela se ela comesse a salada tá? Tu acha que ela faz certo?

Peixe: Todo dia?

Pesquisador: Todos os dias.

Peixe: Eu acho que não, não dá certo. Todo dia vai aumentar o índice de açúcar nela e vai acabar a salada nem fazendo efeito.

Pesquisador: Tu acha que é certo a gente recompensar as pessoas quando elas fazem o que a gente diz para elas fazerem?

Peixe: Olha uma vezinha assim não tem problema, mas todo dia ela dá doce, dá doce, dá doce, aí eu acho que é ruim.

Pesquisador: Tu acha que daí depois a gente tirando a recompensa a pessoa vai seguir o que a gente disse?

Peixe: Acho que sim, porque se acostuma a comer aquilo.

[...]

Pesquisador: Tu acha que quem deixa no prato tem que ser castigado ou alguma coisa assim?

Peixe: [...] Ou uma recompensa se tu não deixa no prato. Por exemplo, minha mãe (nutricionista), ela trabalha num restaurante e eles fizeram uma campanha para não ter desperdício de comida. Daí quem não deixava nada no prato ganhava um bombom.

DIÁLOGO 2

Pesquisador: A mãe da Laura sempre dá um doce para ela, se ela comer a salada. Tu acha que ela faz certo?

Suco: Hum... aí vem sempre o prêmio por ter comido. Bom, acho que sim, porque ela comeu o que mandaram. Só que não, porque ela tá fazendo ela comer uma coisa boa, para depois dar uma coisa ruim para ela comer. Então não faz sentido, dei salada para ti e agora vou te dar um bolo.

Pesquisador: Tu acha que os pais da gente tem que recompensar a gente quando a gente faz o que eles mandam?

Suco: Olha depende do caso e da circunstância, porque pode ser que tu... como é a palavra que uns já usaram comigo? Fez por obrigação, é tua obrigação fazer, não é digamos mérito.

Pesquisador: Tu acha que se alguém te dá alguma coisa, depois no outro dia tu vai fazer mesmo se ela não te der?

Suco: Como?

Pesquisador: Se, por exemplo, no caso desta menina aqui, se no dia seguinte ela não der doce para ela, tu acha que ela vai continuar fazendo se ela já ganhou uma vez?

Suco: Ah! (ênfase de quem se deu conta de algo) Daí se ela já se acostumou a ganhar o brinde no final, pode

Pesquisador: Tu acha que se eles não dessem nada depois de uma semana eles iam continuar fazendo aquilo ou eles iam voltar para o hábito anterior?

Peixe: Eu acho que quem aprendeu não faria mais, mas muita gente voltaria ao hábito anterior. Até porque não tinha nada escrito quando fizeram a campanha, só na parte da devolução a pessoa ganhava um bombom se não deixasse nada no prato.

ser que não, pode ser que ela pense "por que eu vou comer isso aqui se não vou ganhar nada no final?".

Curiosamente, ao observarmos o diálogo 3, vemos que *Ovo* (15, F, Publ) percebe uma consequência positiva da prática da recompensa, diferentemente dos demais do grupo, inclusive destacando que essa pode ser útil ao aprendizado do consumo de alimentos saudáveis.

DIÁLOGO 3

Pesquisador: A mãe da Laura sempre diz que daria um doce para ela, se ela comesse toda salada. Tu acha que a mãe dela tá fazendo certo?

Ovo: Sim, tá incentivando ela a comer uma coisa saudável para depois dar uma coisa que ela queira comer.

Pesquisador: Tu acha que, assim, por exemplo, a gente fazendo as coisas que os pais mandam, a gente precisa ser recompensado de alguma forma?

Ovo: Sim... acho que sim.

Pesquisador: Por que tu acha que sim?

Ovo: Para o nosso aprendizado, para nossa... para nossa vontade mesmo.

Integrantes do grupo: Peixe (15, M, Part), Suco (15, M, Part), Bolo (10, M, Part), Cenoura (12, F, Publ), Biscoito (8, M, Part) e Ovo (15, F, Publ).

Síntese das características do grupo:

1. Emitem seu julgamento a partir da análise de possíveis consequências da recompensa, buscando uma motivação lógica para esta prática;
2. Questionam a efetividade da recompensa;
3. Entendem que se um acordo foi firmado deverá ser cumprido.

GRUPO 4 – Julgamento pelo objetivo da recompensa

Acredita que a recompensa não é a melhor maneira de ensinar bons hábitos alimentares, pois seu objetivo é servir como “moeda de troca” e não levar a compreensão do por que agir de determinada forma é importante.

DIÁLOGO 1

Pesquisador: A mãe da Laura sempre dá um doce para ela depois do almoço se ela comer a salada. Que tu acha dessa atitude da mãe? Tu acha que ela deve fazer isso?

Atum: Eu acho que ela tá usando chantagem para convencer a filha a comer.

Pesquisador: E o que tu faria no lugar da mãe?

Atum: Eu tentaria dizer para minha filha, conscientizar ela de que é importante ela comer aquilo, porque ela ia sentir falta depois. E que mesmo assim ela poderia comer o doce, só que seria bom se ela comesse aquilo.

Pesquisador: Tu não acha que recompensar a criança por comer alguma coisa?

Atum: Não, eu acho que ela tem que aprender que é necessário.

Integrantes do grupo: Atum (15, F, Part).

Síntese das características do grupo:

1. A recompensa é percebida como uma moeda de troca e não percebe benefícios ou coerência nessa;
2. Entende que o correto é conscientizar o outro sem efetuar acordos de compensação;
3. Verificamos a validação de um respeito mútuo.

5.4.12 Motivações explicativas

Entendemos ser relevante compilar as motivações explicativas dos sujeitos deste estudo, a fim de compreendermos como observam o mundo das regras alimentares e as justificam, bem como o que move suas escolhas alimentares (subitens 5.1.4, 5.2.3 e 5.3.3). Procuramos no diálogo dos participantes a presença das palavras constantes no Quadro 25 com vistas a posteriormente estabelecermos uma frequência absoluta e relativa das motivações explicativas.

Para indicação das motivações principais (Tabela 12) nas enunciações de cada participante, selecionamos aquelas cuja frequência relativa foi maior ou igual a 10%. A frequência absoluta (FA) é referente ao número de vezes em que a criança ou adolescente citou as palavras do Quadro 25, enquanto a frequência relativa (FR) consiste no percentual que a FA perfaz do total das menções de motivações. Laranja não mencionou nenhuma das palavras, por isso, não consta na tabela a seguir como os demais participantes.

Quadro 25 - Motivações reveladas nas explicações dos participantes

Motivação	Palavras
Preferências	Prefiro; preferir; gosto; gostar; amo
Regularidade	Hábito; costume; normalmente
Ganhos físicos	Enfraquecer; fraco(a); fraquinho(a); forte; crescer
Questões sensoriais	Gostoso; bonito(a)
Estética	Peso; gordo(a); gordinho(a); engordar; magro(a); magrinho(a); emagrecer
Binômio saúde x doença	Saudável(is); não saudável(is); saúde, doença, doente
Binômio bem x mal	Bem; mal; bom; mau; ruim
Percepções orgânicas	Fome; saciedade; saciar; saciado

Tabela 12 – Frequência absoluta e relativa de motivações explicativas

Participante		Motivações principais	(continua)	
			FA	FR (%)
Abacaxi	1º	Preferências	4	33,33
	2º	Binômio saúde x doença	3	25,00
	3º	Ganhos físicos	2	16,66
Água	1º	Preferências	4	33,33
		Binômio bem x mal	4	33,33
	2º	Estética	2	16,66
Chimarrão	1º	Preferências	3	42,85
		Binômio bem x mal	2	28,57
	2º	Percepções orgânicas	2	28,57
Aveia	1º	Preferências	11	30,55
	2º	Binômio saúde x doença	7	19,44
	3º	Binômio bem x mal	6	16,66
Batata	1º	Ganhos físicos	4	28,57
	2º	Preferências	3	21,42
	3º	Binômio saúde x doença	2	14,28
Bergamota	1º	Preferências	8	36,36
	2º	Estética	7	31,81
Biscoito	1º	Preferências	7	38,88
	2º	Binômio saúde x doença	5	27,77
	3º	Estética	4	18,18
Cebola	1º	Binômio bem x mal	9	45,00
	2º	Preferências	3	15,00
		Estética	3	15,00
	3º	Ganhos físicos	2	10,00
Percepções orgânicas		2	10,00	
Bolo	1º	Binômio bem x mal	13	65,00
	2º	Binômio saúde x doença	5	25,00
	3º	Preferências	2	10,00
Cenoura	1º	Preferências	17	43,58
	2º	Binômio bem x mal	9	23,07
	3º	Estética	5	12,82

Tabela 12 - Frequência absoluta e relativa de motivações explicativas

Participante		Motivações principais	(conclusão)	
			FA	FR (%)
Manga	1º	Preferências	11	28,20
		Binômio bem x mal	11	28,20
	2º	Ganhos físicos	6	15,38
	3º	Estética	4	10,25
Manteiga	1º	Binômio bem x mal	7	31,81
	2º	Preferências	5	22,72
		Questões sensoriais	5	22,72
Pimenta	1º	Preferências	11	55,00
	2º	Percepções orgânicas	4	20,00
	3º	Binômio bem x mal	2	10,00
		Questões sensoriais	2	10,00
Atum	1º	Binômio saúde x doença	9	34,61
	2º	Binômio bem x mal	7	26,92
	3º	Percepções orgânicas	5	19,23
Ovo	1º	Binômio saúde x doença	11	50,00
	2º	Preferências	5	22,72
Peixe	1º	Binômio saúde x doença	19	42,22
	2º	Binômio bem x mal	13	28,88
Sanduíche	1º	Binômio saúde x doença	18	39,13
	2º	Preferências	8	17,39
		Estética	8	17,39
	3º	Binômio bem x mal	6	13,04
Suco	1º	Binômio bem x mal	7	21,87
		Percepções orgânicas	7	21,87
	2º	Preferências	6	18,75
		Questões sensoriais	6	18,75
	3º	Binômio saúde x doença	4	12,50

As preferências imperam sobre outras motivações para as crianças menores e que estão acima do peso. Entre os pré-adolescentes, continuam prevalecendo as preferências. Somente para os adolescentes, sobressai-se o binômio saúde-doença.

Dez participantes (52,63%) têm entre suas motivações principais o binômio saúde-doença, enquanto treze (68,42%) mencionam questões envolvendo o binômio bem-mal, no sentido de trazer prejuízos ou benefícios ao organismo. Sete (36,8%) referem questões de estrutura corporal ou estética em suas explicações.

É apreciável, no entanto, que não há uma única motivação sendo empregada nas enunciações, mas momentos em que determinados valores preponderam sobre outros. Assim, não há apenas preferências direcionando as explicações, mas também outros valores subsidiários.

A fim de repararmos as motivações não apenas explicativas, mas também para escolhas alimentares práticas, elaboramos o Quadro 26. Nas práticas alimentares, as preferências dominam em relação a outros valores. Apenas para três adolescentes – *Sanduiche* (15, M, Publ), *Atum* (15, F, Part) e *Peixe* (15, M, Part) – o binômio saúde-doença parece ser considerado na prática. A regularidade foi outra motivação bastante presente.

Quadro 26 - Síntese das motivações para escolhas alimentares

Participante	Escolhas próprias	Escolhas para outros	Seleção de critérios
Abacaxi	Preferências	NR	Regularidade Preferências
Água	NR	NR	Regularidade Preferências
Atum	NR	Binômio saúde x doença	NR
Aveia	Preferências Indicações	NR	Regularidade Preferências
Batata	Disponibilidade do alimento	Preferências	NR
Bergamota	Preferências	Estética	NR
Biscoito	Preferências	Estética	NR
Bolo	Regularidade Preferências Indicações	NR	NR
Cebola	NR	Estética	NR
Cenoura	Preferências	NR	Preferências
Chimarrão	Regularidade	Preferências	NR
Laranja	NR	Não sabe	NR
Manga	NR	Preferências	NR
Manteiga	Preferências	Preferências	NR
Ovo	Regularidade	NR	Regularidade Preferências Questões sensoriais
Peixe	Binômio saúde x doença	Binômio saúde x doença	NR
Pimenta	Regularidade Preferências	NR	Regularidade Preferências
Sanduiche	Preferências	Estética	Regularidade Preferências Questões sensoriais Binômio saúde x doença
Suco	Preferências Disponibilidade do alimento	NR	Regularidade Preferências Questões sensoriais

NR = Não respondeu

Parece-nos que enquanto as explicações verbais trazem outras motivações para regras alimentares ou juízos diversos, na prática ainda resiste a preferência acima de quaisquer outros valores subsistentes nas criança e adolescentes. Presencia-se uma mudança mais consistente nas motivações dos adolescentes que se voltam para o binômio saúde-doença, mostrando-nos

que essa perspectiva é mais forte, inclusive sendo estendida em alguns momentos para as práticas.

6 DA ORIENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL

Constatamos que a noção de regra em si evoluirá em concomitância com o desenvolvimento cognitivo e com a qualidade das relações sociais estabelecidas. A regra tomará forma e será reconhecida por seu papel, consequências e motivações, penderá ao final do processo de desenvolvimento muito mais para racionalização do que coerção. Piaget (1994, p. 74) também relata que “nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos seis e aos dozes anos”, fato que pretendemos apresentar neste tópico que envolve o desenvolvimento do juízo moral com enfoque para orientação da consciência moral.

Resgatamos os resultados mencionados no capítulo 5 a fim de exibirmos um quadro de evolução das crianças e adolescentes deste estudo, quando frente a escolhas e regras alimentares, rumo a formação de um sujeito mais autônomo. Notamos que haviam diferentes desenvolvimentos ocorrendo ao mesmo tempo e, por isso, dividimos este capítulo em dois momentos: 1) estágios do desenvolvimento cognitivo; 2) estados de orientação da consciência moral.

A afetividade é trazida neste estudo por meio da apresentação dos valores e princípios relevantes para o sujeito e não de suas emoções ligadas às condutas. Ao final, efetuamos uma discussão geral sobre o desenvolvimento e a mudança na orientação da consciência moral.

6.1 Estágios de Desenvolvimento Cognitivo

Por que dedicarmos um espaço para apresentação do desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes? Durante o caminho que percorremos, ao apresentamos os resultados, foi perceptível os ajustamentos do desenvolvimento do juízo moral aos progressos cognitivos dos indivíduos neste estudo.

Como ponto de partida para este relato do desenvolvimento cognitivo, recorreremos aos estudos piagetianos sobre psicogênese do conhecimento (PIAGET, 1990) e pretendemos aqui relacioná-los com outras obras complementares deste mesmo autor. Exibimos os estágios pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, destacando alguns participantes-exemplo dessas etapas para auxiliar no entendimento das características relevantes dos estágios.

Compreendemos que “o egocentrismo é uma companhia constante do desenvolvimento cognitivo. A cada novo estágio do desenvolvimento mental, a incapacidade de diferenciação da criança assume uma forma diferente e se expressa por um conjunto de novos comportamentos”

(WADSWORTH, 2003, p. 147), sendo por isso incluída esta questão nas discussões dos estágios.

Analizamos de forma geral o discurso completo empregado pelos sujeitos deste estudo a fim de garantir participantes-exemplo mais próximos das características dos estágios de desenvolvimento cognitivo descritos por Piaget (1990). Nem todos foram tomados como exemplo nos subitens que seguem, haja vista a dificuldade de notar traços claros de determinado estágio, como é o caso de *Aveia* (8, F, Publ) e *Água* (6, M, Part), os quais pareciam transitar entre o pré-operatório e operatório concreto. Contudo, isso não acarreta em prejuízos a esta pesquisa, pois não pretendemos a análise de casos particulares e nem a estruturação de uma teoria do desenvolvimento cognitivo tal qual Piaget.

Os participantes-exemplo foram alocados de acordo com as características predominantes e relevantes do desenvolvimento cognitivo desses, ainda que possam haver resquícios ou nascentes caracteres de outros estágios. Há algumas habilidades que podem estar se desenvolvendo com mais rapidez que outras; precisamos lembrar que a exposição ambiental e experimentação podem facilitar avanços cognitivos. Tratamos aqui de sujeitos psicológicos, indivíduos reais e suas nuances, a fim de compreender o sujeito epistêmico, ideal e universal.

Sintetizamos as características relevantes de cada estágio do desenvolvimento cognitivo, aplicadas a realidade deste estudo – regras alimentares –, no Quadro 27.

Quadro 27 - Características relevantes dos estágios de desenvolvimento cognitivo

(continua)

Estágios do Desenvolvimento Cognitivo	Características relevantes
Pré-operatório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correção de erros pós-ação; 2. Análises que tendem para percepção mais do que para razão; 3. Movimentos de contração e descentração perceptiva falhos e análise de variáveis isoladas; 4. Desorganização ou não ordenação de critérios subjetivos e regras; 5. Aparente falta de questionamento e validação dos pensamentos; 6. Descentração relativa do sujeito; 7. Pré-causalidade; 8. Presença de sentimentos de participação por comunidade de intenções e magia evocados em situação de medo; 9. Ausência de reciprocidade (reversibilidade do pensamento).

Quadro 27 - Características relevantes dos estágios de desenvolvimento cognitivo

(conclusão)

Estágios do Desenvolvimento Cognitivo	Características relevantes
Operatório concreto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análises que tendem mais para razão do que para mera percepção; 2. Operações reversíveis (reciprocidade nas relações); 3. Presença de inferências simples; 4. Resolução de problemas concretos, mas dificuldade nos abstratos; 5. Observação eventual de intenções nas ações; 6. Maior estabilidade dos afetos e conservação dos sentimentos; 7. Organização por ordenação ainda dificultosa por lidar com caracteres abstratos como regras alimentares e critérios de escolha; 8. Questionamentos e validação de pensamentos com base na observação do fato concreto; 9. Aprimoramento da noção de causalidade, embora com foco em motivações lógicas e subjetivas; 10. Dificuldade de foco em mais de uma variável de análise simultaneamente; 11. Descentração do sujeito em relação ao universo; 12. Indissociação em relação a pensamentos e eventos perceptivos; 13. Presença de resquícios de sentimentos de participação por comunidade de intenções e magia; 14. Reconhecimento e respeito aos pontos de vistas divergentes, porém priorizando o seu próprio; 15. Espírito mais questionador de atitudes e circunstâncias; 16. Desejo incipiente de autonomia.
Operatório Formal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicações destacam-se pela lógica e estruturação abrangente e com profundidade; 2. Reflexões sobre intenções, fatos e sentido lógico das afirmações antes de emissão de julgamentos; 3. Enunciados com características de autonomia; 4. Reconhecimento e respeito a outras opiniões; 5. Habilidade de reversibilidade, favorecendo relações de reciprocidade; 6. Avaliação de sentimentos e pensamentos como se fossem objetos, demonstrando capacidade de introspecção; 7. Raciocínio indutivo, hipotético-dedutivo e combinatório, com habilidade para lidar com diferentes variáveis simultaneamente; 8. Capacidade de organização de critérios subjetivos e regras hierarquicamente; 9. Sentimento reformador e idealista pode se fazer presente; 10. Noção de causalidade bem estabelecida e necessidade de explicação de conseqüências.

Fonte: adaptado de Piaget (1967; 1990); Wadsworth (2003)

6.1.1 Pré-operatório

Participantes-exemplo: Abacaxi (6, F, Publ) e Laranja (6, M, Publ).

Iniciemos por informar alguns aspectos representativos do estágio pré-operatório, os quais são relevantes a algumas de nossas discussões: egocentrismo ou descentração relativa; pensamento se volta mais para percepção; incapacidade de reversibilidade; dificuldade de centração e descentração da percepção; complicação na ordenação; correção de erros posteriormente a ação finalizada; dificuldade de introspecção e análise de sentimentos.

Começemos por esgrimir a questão do egocentrismo. “O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, [...] não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum” (PIAGET, 1994, p. 81). Dessa maneira, temos uma confusão entre pensamentos próprios e dos outros.

Uma das grandes problemáticas do egocentrismo é o não questionamento dos próprios pensamentos, o que inviabiliza o desequilíbrio necessário para mudanças na estrutura cognitiva. Além disso, crianças no pré-operatório creem que seus pensamentos estão sempre corretos.

Essa centração no sujeito tem como característica importante a inconsciência de si e a tomada de seu ponto de vista como absoluto, o que somente será rompido a medida que o sujeito reconhecer haver distintos pontos de vista, cedendo gradativamente as pressões sociais e obrigando-se, de certa forma, a análise dos próprios pensamentos. Porém, para isso também é demandada uma relação simétrica, motivo pelo qual Piaget reforça a importância das relações entre as crianças, diferentemente daquelas estabelecidas para com os adultos (assimétricas), de sorte que essa será fundamental para uma evolução em termos de juízo moral.

Nossos participantes-exemplo, contudo, parecem estar numa fase de “passagem de um egocentrismo bastante radical para uma descentração relativa” (PIAGET, 1990, p. 23). Com maior frequência, entendem que as opiniões sobre suas escolhas alimentares seriam compartilhadas com as das demais pessoas, que essas também gostariam dos pratos que elaboraram tanto quanto eles ou que os critérios para a seleção dos alimentos que indicaram se aplicam a todas as pessoas.

Pesquisador: Tu acha que aquela ordem que tu colocou ali para mim é a mais importante?

Abacaxi: Sim.

Pesquisador: Todo mundo devia fazer igual?

Abacaxi: Sim.

Pesquisador: E se alguém fizer diferente, tem problema?

Abacaxi: Sim.

Pesquisador: Por que tem problema se fizer diferente?

Abacaxi: Porque sim.

A descentração relativa ou processo de dissolução gradual de um egocentrismo mostra-se devido a atitude adotada de aos poucos notarem opiniões diferentes das suas, contudo sem considerar que esses posicionamentos sejam relevantes ou devam ser analisados.

Pesquisador: O que tu acha desta menina que ao invés de comer o pãozinho, comeu o feijão no café da manhã? (Abacaxi referiu que comeu pão de manhã)

Abacaxi: Deixa, eu não dou bola.

Devido a um não questionamento efetivo dos pensamentos, esses participantes não sabem indicar como aprenderam determinadas regras alimentares, carecendo de auxílio para reconhecer a participação de outras pessoas neste processo.

Pesquisador: E como é que a gente sabe qual é a hora que tem que comer? (Sobre horários para as refeições)

Laranja: ... (Gesto de que não sabe com as mãos)

Pesquisador: E na tua casa, alguém te diz: agora é hora de comer?

Laranja: Sim, me diz.

Pesquisador: Quem é que te diz a hora de comer?

Laranja: Minha mãe.

Por vezes, acreditam que um certo conhecimento sempre esteve em suas mentes, não vislumbrando a origem desse. “[...] A criança tem muita dificuldade de saber o que vem dela e o que vem dos outros, em seus conhecimentos próprios” (PIAGET, 1994, p. 55), isso se deve tanto a uma desorganização quanto a dificuldade de memória e introspecção. Piaget (1994, p. 55) ainda explica que a “criança é, assim, levada a achar que sempre conheceu alguma coisa que na realidade, acabou de aprender [...]”.

Pesquisador: Mas como é que tu sabe disso? (Sobre só poder comer 1 vez na semana determinado alimento)

Abacaxi: Sabendo.

O problema da centração residual no sujeito também caminha *pari pasu* com o que Piaget (2005) denomina de realismo, ou seja, uma interpretação parcial ou reducionista da realidade, inclusive deformante. Esse pensamento realista admitirá relações de participação, referindo-se ao entendimento primitivo de que “dois seres ou dois fenômenos que considera ou parcialmente idênticos, ou como exercendo um sobre o outro uma estreita influência, ainda que não exista entre eles quer uma ligação espacial quer uma conexão causal intelegível” (PIAGET, 2005, p. 114).

Veremos que, neste estudo, essas participações se concretizam em processos mágicos quando tratamos da história de Thiago. Um caso óbvio de consequências advindas de um descuido ou realização de diferentes atividades ao mesmo tempo em que comia e que é observado por estes participantes como um castigo por justiça imanente (vide Quadro 7).

O processo mágico que nos aparece é oriundo de “participação por comunidade de intenções³⁴” (PIAGET, 2005, p. 115). Admite-se, nas enunciações analisadas, que a mãe, mesmo não estando presente quando da ação incorreta do filho, seria capaz de estar conscientemente em qualquer lugar e que seu pensamento e palavras externalizadas se materializariam e seriam capazes de alterar a realidade e castigar o filho à distância.

Pesquisador: [...] A mãe dele disse: olha tu vai te engasgar, vai ficar tudo aqui na tua garganta. E ele se engasgou. Tu acha que foi um castigo isso que aconteceu com ele?
Abacaxi: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)
Pesquisador: Foi? Quem foi que castigou?
Abacaxi: A mãe e o pai.

Isso ocorreria, consoante Piaget (2005, p. 125), por conta do egocentrismo e pelo “respeito aos pais, que leva a criança a julgar que o mundo obedece as leis que são de cunho mais moral do que físico”. Veremos que este estudioso também menciona que, eventualmente, mesmo após uma descentração do sujeito, poderemos recorrer a esse sentimento de participação quando vivenciamos situações de temor ou desejo. Uma das discussões que traremos no desenvolvimento do juízo moral é justamente as situações de medo relacionadas ao descumprimento das ordens.

Em termos de centração, agora não mais no sujeito, mas da percepção do indivíduo sobre objetos e ações, constataremos nítida dificuldade dos participantes quando da realização das tarefas práticas para centração e descentração de foco, inviabilizado o sucesso desses, tal qual relatado nas tarefas *Hora de empratar* e *Adaptações lógicas*, para o grupo 1 na montagem dos pratos.

Wadsworth (2003, p. 78) indica que “uma criança diante de um estímulo visual tende a centrar ou fixar sua atenção sobre um número limitado de aspectos perceptuais do estímulo. Ela parece incapaz de explorar todos os aspectos do estímulo ou de descentrar o enfoque visual.”. Apuramos ainda, durante as práticas, que os participantes ao serem questionados notavam erros em suas produções e procuravam corrigi-los após finalização da tarefa: *Abacaxi* que misturou os alimentos do almoço com os do café da manhã; *Laranja* que percebe que não colocou carne no prato de outra criança somente quando perguntamos sobre a ausência deste grupo alimentar.

³⁴ Universo compartilha das mesmas intenções morais.

Ambos, tampouco adotam um critério objetivo para suas seleções, servindo no prato quaisquer alimentos que observam e gostam.

Há também certa desorganização no manejo de critérios para as escolhas, não sendo estabelecida qualquer hierarquia para esses (subitem 5.4.4), o que pode ser explicado por uma habilidade deficitária de seriação³⁵ e foco exclusivamente no gostar (motivações principais das seleções de alimentos).

As crianças pré-operatórias deste estudo tampouco se mostram capazes de justificar logicamente quaisquer regras relacionadas com a estruturação dos pratos (subitem 5.4.6) ou não esclarecem causas, mas voltam-se para análises centradas na percepção.

Pesquisador: Por que tu acha que o prato tem que ser bem colorido?
Abacaxi: Porque é bonito.

Mesmo tendo condições de apreender causas simples de determinados eventos, o foco maior na percepção ou situações concretas próprias do que em outros dados relevantes não permite a compreensão de nenhuma das regras dispostas no subitem 5.4.6. Quanto à qualidade, referem que a variedade é justificada pela beleza ou não sabem esclarecer a questão.

Quanto à quantidade e adequação, não demonstram entender relações que ocorrem simultaneamente entre peso, idade, atividade física e quantidade de alimentos ou bebidas a serem consumidas por diferentes indivíduos, respondem considerando apenas uma situação particular e ilógica para o caso ou tampouco sabem explicar. Apesar disso, conseguem verificar diferenças pontuais entre sujeitos (subitem 5.2.1).

Em algumas situações, possuem certa dificuldade de introspecção, análise e verbalização de questões sensoriais ou sentimentais. No caso de Laranja, não há antecipação de como poderia se sentir com a proibição de consumo de determinado alimento. De certa forma, a descentração relativa contribui para esse desfecho eventual.

Pesquisador: Como é que tu sabe que tu tá com fome?
Abacaxi: Porque eu sei.
Pesquisador: Sabe me explicar?
Abacaxi: Não.

Pesquisador: E tu acha assim, que se alguém dissesse para ti que tu não pode comer mais feijão, como é que tu ia te sentir?
Laranja: ... (Pensativo – longa pausa)
Pesquisador: Não sabe me dizer como tu iria te sentir?
Laranja: ... (Gesto negativo com a cabeça)

³⁵ “A seriação consiste na capacidade de organizar mentalmente um conjunto de elementos em ordem crescente ou decrescente [...]” (WADSWORTH, 2003, p. 109)

Em que pese a noção de causalidade, quase inexistem, nos diálogos, respostas com porquês que visem a justificar logicamente uma situação, há muito mais uma motivação subjetiva para determinados fatos. Piaget, em relação a isso, refere que o egocentrismo e o realismo intelectual³⁶ contribuem para uma pré-causalidade: “indiferenciação entre a causalidade física e a motivação psicológica ou lógica” (PIAGET, 1967, p. 239).

Pesquisador: E se o alimento é macio, por que é importante que ele seja macio?
Abacaxi: Porque a minha mãe faz coisas assim, macio. (Motivação subjetiva)

Por fim, destacamos a falta de reversibilidade, podendo ser obstáculo importante ao desenvolvimento dessa capacidade, a focalização em partes isoladas de eventos e mesmo objetos, sendo que essa exige uma visualização do todo, do conjunto. Entendemos ter esclarecido esta visão compartimentada quando ressaltamos os movimentos deficitários de contração e descentração da percepção anteriormente. Esses participantes não enxergam a existência de relações de acordo e cooperação (subitem 5.4.11) que prescindem de uma ideia de reciprocidade (reversibilidade) fundamental para uma consciência moral mais autônoma.

6.1.2 Operatório Concreto

Participantes-exemplo: Bergamota (8, M, Publ), Batata (8, F, Part), Cebola (8, M, Part), Chimarrão (7,9, F, Part), Biscoito (8, M, Part).

Por operação, entenda-se ser uma “ação que pode ser internalizada ou uma ação sobre a qual se pode pensar e isto é uma atividade mentalmente reversível – ou para ser mais preciso – é uma ação que pode ocorrer em uma direção ou na direção inversa” (GALLAGHER; REID, 1981, p. 234). Será a capacidade de operação que permitirá a criança alcançar explicações efetivamente lógicas, ainda que nem sempre a resposta seja a mais correta para questão.

Pesquisador: Por que o da natação tem que comer mais?
Cebola: Porque ele faz mais esforço. A pessoa que fica na TV, só fica deitada, deitada.

Por vezes, efetuam inferências simples, por antecipações, e nem sempre tão lógicas:

Pesquisador: E o que faz tu comer? Experimentar o alimento novo?
Batata: Ah, porque eu fico pensando, vai que seja uma coisa boa.

³⁶ “O realismo, pelo contrário, consiste em ignorar a existência do eu e, assim, em tomar a perspectiva pessoal como imediatamente objetiva e absoluta.” (PIAGET, 2005, p. 33)

Pesquisador: Por que é ruim ela não experimentar coisas novas?

Bergamota: Se ela não experimentar ela pode ficar... sumir na verdade (no sentido de emagrecer bastante).

Executam operações reversíveis como no caso da reciprocidade e trabalham com condicionais. Intenções também começam a ser observadas nos comportamentos.

Batata: Porque se ela não comer tudo, ela não merece.

Cebola: Porque se ela não comesse tudo, ela não ia merecer doce. Se ela comesse tudo, ela ia merecer doce.

[...]

Pesquisador: Por que só às vezes? (Sobre merecer ganhar presentes quando cumpre o acordado)

Cebola: Porque às vezes tem pessoa que gosta dos pais, às vezes tem pessoa que só quer presente dos pais.

Pesquisador: O que tu acha das propagandas de alimentos? Daquilo que aparece na TV?

Cebola: Chantagem.

Pesquisador: Por que tu acha isso?

Cebola: Porque as propagandas só falam isso para comprarem mais daquela marca.

Verificamos que “[...] adquirem a capacidade de compreender as razões ou mudanças nos estados afetivos dos outros” (WADSWORTH, 2003, p. 107), mostrando-se mais empáticos e interessados por relações de cooperação. Há melhora quanto estabilidade dos afetos e conservação de sentimentos, diferentemente do estágio anterior, o que permitirá uma mudança paulatina nas relações sociais.

Pesquisador: O que tu acha das pessoas escolherem comidas para nós?

Batata: Ah, eu fico com medo, porque, de repente, elas servem e aí a gente não gosta. Só que a gente tá com medo de deixá-las magoadas porque a gente não gostou.

Pesquisador: E daí tu acaba comendo?

Batata: Sim.

Problemas apresentados são resolvidos de forma correta quando permitem observações de situações ou objetos concretos. Vemos no exemplo de *Chimarrão* o quanto foi necessário nos aproximarmos de uma situação concreta do participante para que conseguisse emitir uma opinião.

Pesquisador: E tu, como seria se tua mãe te deixasse de castigo?

Chimarrão: Sem computador?

Pesquisador: É.

Chimarrão: Não tenho computador.

Pesquisador: E se fosse alguma coisa que tu gosta, tu não comeu e ela te deixasse de castigo. O que tu acha?

Chimarrão: Mas daí, só teria para olhar TV, porque eu gosto mais é de brincar de boneca.

Pesquisador: E se tu não pudesse brincar com as tuas bonecas? Que tua mãe disse que não pode.

Chimarrão: Eu brincaria com os dedos.

Pesquisador: Como tu te sentiria se fosse contigo? (Sobre ser punido como na história de Matheus, que ficou sem jogar videogame)

Biscoito: Não sei, porque eu não tenho um videogame.

Pesquisador: Tu acha que foi um castigo? (Sobre a história de Thiago que se engasgou por comer e andar rapidamente ao mesmo tempo)

Bergamota: Foi.

Pesquisador: Foi?

Bergamota: Mas como eu ando de carro eu não sei, porque eu como no carro.

Voltam-se para exemplos de situações concretas e particulares para justificar os fatos, priorizando seu ponto de vista – não que desconsiderem outros existentes.

Pesquisador: Tu acha que o pai dele tá certo? (História de Matheus – Apêndice H)

Cebola: Sim, uma que o videogame faz mal e outra que se não comer bem, a gente fica fraco e quebra os ossos, como eu tô quase quebrando os ossos. Toda hora que eu mexo assim estrala.

Pesquisador: Não tem problema a gente comer assim arroz no lanche da tarde e maçã no almoço, essas coisas assim?

Bergamota: ... (Gesto de negação com a cabeça)

Pesquisador: Acha que não?

Bergamota: Porque meu pai, quando ele vai trabalhar, ele come bolacha maria na hora do almoço.

Aprimoram a noção de causalidade, vinculando respostas às causas e às consequências, ainda que não tão bem elaboradas, e a observação direta da realidade.

Batata: Eu acho que a gente deveria repetir (em relação ao prato do almoço) só duas vezes, porque se não a gente pode ficar com dor de barriga.

Cebola: Que a maioria das pessoas gordas é porque elas comem muito, muita gordura, essas coisas.

Em outros casos, o participante adere a uma perspectiva de outra pessoa que lhe soa lógica e observável. É bastante comum ainda os diálogos que parecem repetições de falas de outras pessoas, principalmente no que tange ao “discurso do saudável ou da estética” sem muita fundamentação.

Batata: Eu não digo que não pode comer, mas alguns dias pode... refri, porque ele elimina os ossos e os ossos somem.

[...]

Batata: [...] minha doutora, ela disse assim: tu bota refri e depois bota uns ossos de galinha dentro e tu vê, no outro dia vai sumir.

Pesquisador: E se tu comer muito pouco o que acontece?

Chimarrão: Tu passa mal. Eu vi num vídeo que uma guria não comia quase nada, daí ela ficou... a pele dela ficou toda branca e ela desmaiou.

Pesquisador: Como é que tu sabe disso? (Sobre a afirmação dele que um adulto muito velho precisa tomar 8 copos de água por dia)

Bergamota: É que eu olhei na TV que tomar 8 copos por dia rejuvenesce.

Pesquisador: Por que ele não podia comer o sanduíche? (Sobre a história de Pedro)

Biscoito: ... (pensativo) porque não é muito saudável comer sanduíche de noite.

“Também não podem raciocinar corretamente sobre problemas concretos que envolvam muitas variáveis” (WADSWORTH, 2003, p. 104), motivo esse que dificultou o sucesso na montagem de pratos na tarefa *Hora de Empratar*, em que conseguiam atender apenas parcelas de critérios para um prato saudável e, normalmente, eram variáveis menos complexas por não se combinarem com outras.

Notamos essa mesma problemática em determinadas enunciações:

Pesquisador: Por que tem que fazer exercícios?

Cebola: Para trabalhar os ossos. (Sem outras variáveis relacionadas)

Pesquisador: E tu acha que quem faz exercício é mais saudável?

Bergamota: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

[...]

Pesquisador: E se eu fizer exercício, daí eu posso comer o que eu quiser?

Bergamota: Hum... pode.

Pesquisador: E vou estar sendo saudável?

Bergamota: ... (Gesto afirmativo com a cabeça)

Bergamota, ao final da entrevista, refere haver alguns alimentos saudáveis e outros não, indicando uma listagem desses. Dessa forma, constatamos que no diálogo acima, considerou apenas a variável exercício físico para determinação do ser saudável, não se perguntando sobre o tipo de alimento a ser consumido.

Crianças no operatório concreto procuram questionar mais as circunstâncias para análise de atitudes e pensamentos de outras pessoas.

Batata (Sobre a história de Patrícia): Ah... acho que ela deveria chamar alguém para almoçar com ela. E também, qual é o motivo dela almoçar sozinha? Ela mora sozinha?

Parecem ter um desejo por mais autonomia por trás das eventuais “revoltas” constatadas nas enunciações. “Pais e professores veem os primeiros indicadores da autonomia quando as crianças começam a entrar em conflito com os adultos sobre o que é justo ou certo” (WADSWORTH, 2003, p. 120).

Pesquisador: Mas se fosse uma coisa que tu gosta e a pessoa dissesse que tu não pode mais comer?

Bergamota: Eu ficaria bem brabo.

Pesquisador: [...] O que tu diria para os outros escolherem?

Bergamota: Eu nada, porque eu não gosto quando as pessoas servem para mim, quando dizem para as pessoas o que é para comer ou não é.

A habilidade de ordenação, tanto em termos de reconhecimento de hierarquia de critérios quanto de regras alimentares, ainda não se faz evidente. Possivelmente, isso ocorra porque neste estudo tratamos menos de uma ordenação observacional e mais de uma organização hierárquica de variáveis abstratas (regras e critérios presentes no âmbito do pensamento). Ou talvez para a alimentação, o reforçar de que só se é saudável ou não saudável, sem vislumbrar-se um meio termo, cause essa falta de hierarquização.

Pesquisador: Tu acha que tem regras mais importantes que outras ou todas são igualmente importantes?

Batata: Ah... eu acho que todas elas são iguais.

Pesquisador: Tu acha que tem umas regras de alimentos que são mais importantes que outras ou todas são iguais de importância?

Biscoito: Todas são iguais de importância.

Parecem conseguir se desvincular, por vezes, da ideia de castigo por justiça imanente e sentimentos de participação, contudo, essa maneira de pensar ainda é verificável entre os participantes.

Pesquisador: Tu acha que foi um castigo o que aconteceu com ele? (História de Thiago – Apêndice H)

Batata: Ele não levou nenhum castigo!

Entendem que as pessoas podem chegar a conclusões diferentes das suas, demonstrando descentração do sujeito em relação ao universo, progredindo no reconhecimento de si como ser diverso dos demais. Isso criará uma demanda por validação dos próprios pensamentos, porém, apoiando-se numa verificação em relação a fatos observáveis ou concretos. Por isso, haverá indistinção entre pensamentos e eventos perceptivos (WADSWORTH, 2003), uma natureza diferente de “egocentrismo”. Observemos exemplos de enunciados que consideram a existência de pontos de vistas distintos do próprio sujeito.

Pesquisador: O que tu acha que a gente precisa considerar quando vai escolher a comida para outros que nem tu fez ali?

Cebola: Perguntar o que eles gostam?

Pesquisador: E tu acha que outras pessoas também iam achar estranho? (Sobre ele acreditar ser estranho comer feijão no café da manhã)

Batata: Acho que algumas sim e algumas, não.

6.1.3 Operatório Formal

Participantes-exemplo: Atum (15, F, Part), Sanduíche (15, M, Publ), Ovo (15, F, Publ), Peixe (15, M, Part) e Suco (15, M, Part).

Estágio característico de pré-adolescentes e adolescentes, entretanto, destaca-se que nem todo adulto e adolescente conseguirá alcançar o operatório formal (WADSWORTH, 2003). O pensamento formal é lógico e bem estruturado, não se vincula apenas com situações presentes ou observáveis, como era no caso do operatório concreto.

O sujeito deste estágio é, pois, capaz de lidar com situações possíveis ou hipotéticas, não palpáveis, “apresenta a abrangência, o poder e a profundidade do raciocínio” (WADSWORTH, 2003, p. 127). Conferem respostas objetivando esclarecer consequências ou causas lógicas e não indicam apenas motivações subjetivas.

Atum: É que o que só assiste TV, ele não gasta energia, então vai armazenando em forma de gordura. O que faz natação, ele gasta muita energia, então ele precisa de mais alimentos para poder saciar a necessidade dele.

Procuram o sentido e as intenções nas relações e afirmações, questionando e refletindo sobre essas para um julgamento mais efetivo.

Pesquisador: A mãe de Laura sempre dá um doce para ela se ela comer a salada. Tu acha que ela fez certo?

Suco: Hum... aí vem sempre o prêmio por ter comido. Bom, acho que sim porque ela comeu o que mandaram. Só que não, porque ela tá fazendo ela comer uma coisa boa para depois dar uma coisa ruim para ela comer. Então, não faz sentido, dei salada para ti e agora vou te dar um bolo.

Coordena diferentes variáveis simultaneamente (raciocínio combinatório), sendo capaz de elaborar teorias e proposições lógicas.

Peixe: Hoje em dia, se eu sou uma criança, os pais estipulam o horário. Mas, por exemplo, se eu moro sozinho, sou um adulto, eu faço o meu horário, por causa que sei lá, chego tarde do trabalho, sai mais cedo, aquele dia teve coisas no escritório e não almoçou.

Ressaltam que o sujeito deve ser capaz de analisar fatos e circunstâncias, destacando uma demanda por autonomia.

Suco: Ter regras para alimentação? Olha, acho que dependendo da pessoa e da fase de vida que a pessoa tá. Quando tu é pequeno, tu tem que seguir para tu te desenvolver bem, mas depois de grande fica a teu critério, porque tu não vai ter teu pai e tua mãe para te dizer “olha come isso, come aquilo”.

Reforçam relações de reciprocidade, favorecidos por uma habilidade de reversibilidade, considerando inclusive os papéis de cada um. Também respeitam pontos de vistas diferentes.

Pesquisador: Tu acha que tem pessoas que pode escolher para nós o que a gente vai comer? Ou dizer para nós o que a gente pode escolher?

Peixe: Eu acho que dar conselho, mas tu tem que tomar a atitude positiva de ser mais saudável.

Pesquisador: Tu acha que elas iam gostar ou não? (Meninas nas imagens da tarefa *Adaptações lógicas*)

Atum: Acho que depende muito da criação delas. Não tem muito como saber [...]

Pesquisador: O que tu pensa da questão de ela almoçar sozinha? (História da Patrícia)

Sanduíche: Eu não vejo problema, porque tu almoça vendo televisão, tu ainda tá almoçando e absorvendo informações. Eu vi uma coisa sobre almoçar com os familiares e almoçar sozinho, não lembro direito, mas parece que almoçar com os familiares é melhor por questão de absorver informações, notícias, etc. Mas eu acho que se ela almoça vendo TV, dependendo do canal que ela tá vendo, eu acho que seguiria padrão, não daria nada.

Avaliam seus pensamentos e sentimentos como se fossem objetos, demonstrando maior capacidade de introspecção.

Pesquisador: E como tu te sentiria se eventualmente tu não seguisse esse critério de ordem?

Sanduíche: Desconfortável talvez, comendo algo que não seja da minha rotina.

Pesquisador: Como é comer um alimento novo para ti?

Ovo: Ah... é diferente. Eu tenho medo às vezes que eu não goste, mas eu sempre provo.

Pesquisador: E o que tu acha que te faz experimentar?

Ovo: A curiosidade.

Podem fazer uso tanto de um raciocínio indutivo, que parte de fatos específicos para conclusões gerais, quanto hipotético-dedutivo, sendo capazes de trabalhar com premissas sem necessariamente precisarem deduzir de fatos verificáveis.

Pesquisador: Tu acha que a cor dos alimentos influencia em alguma coisa?

Atum: Não, mas tu sabe que, por exemplo, a cenoura é diferente do alface. Tu vê que eles tem cores diferentes, então tu associa a cor com ele ser diferente, mas não quer dizer. Se tudo fosse da mesma cor, cada um poderia ser formado de um jeito.

Sentem-se preparados para estabelecerem, quando julgam necessário, níveis hierárquicos para seus critérios e regras alimentares, demonstrando melhor organização de dados abstratos.

Pesquisador: Tu acha que todos (critérios) têm o mesmo nível de importância ou uns são mais importantes que outros?

Suco: Não, tem uns que são mais importantes que outros.

Podem apresentar sentimentos idealistas – se é lógico, é bom e é correto – e desejo de melhorar ou reformar à sociedade. Disso, pode advir um certo egocentrismo do adolescente que “consiste na sua incapacidade de diferenciar entre o mundo do adolescente e o mundo ‘real’. O adolescente é tomado por uma crença egocêntrica na onipotência do pensamento lógico” (WADSWORTH, 2003, p. 148).

Sanduíche (Sobre a ordem de critérios dele): Ah... eu acho que todo mundo que precise se alimentar direito ou comer o que gosta deve seguir essa ordem.

6.2 Estados de Orientação da Consciência Moral

Analisamos como se orienta a consciência moral, se para heteronomia ou autonomia, embasando-nos nos estudos de Piaget (1994). Não discutiremos sobre anomia por conta de não haver neste estudo participante que se enquadre neste estado de consciência. Os estágios sobre prática da regra tampouco serão abordados aqui por não termos questionado as crianças e os adolescentes a fundo sobre isso.

Anteriormente (subitem 3.2), tivemos a oportunidade de discutir alguns pontos-chave da teoria de Piaget sobre a moral, por isso, apenas pontuaremos alguns aspectos relevantes que iremos trazer na apresentação dos estados de orientação da consciência moral que propomos. Portanto, relembremos alguns pormenores da Heteronomia e Autonomia.

A *heteronomia* é consolidada principalmente pelo tipo de relações que a partir dela se estruturam, as quais são voltadas para coação e respeito unilateral por uma autoridade incontestável. A regra coercitiva que advém de uma consciência fortemente heterônoma deverá aos poucos, mediante obstáculos gerados pelas relações sociais, conseqüente descentração do sujeito e progressos no âmbito cognitivo, flexibilizar-se.

Será perceptível que a orientação da consciência para heteronomia varia da maior predominância dessa até seu enfraquecimento gradual e preparação para relações de cooperação, as quais viabilizarão a formação de uma consciência que tenda mais para autonomia.

Para tratarmos de *autonomia*, é relevante destacarmos que “sempre e por toda parte, o contingente das regras e das opiniões ambientes pesa sobre o espírito do individual, em virtude de uma coação mesmo ínfima” (PIAGET, 1994, p. 83), mas que a medida que se desenvolve cognitivamente e afetivamente, a criança pode pelo menos buscar remeter as regras a uma

reflexão. Piaget (1994) relata que mesmo o adulto não submete todas as regras morais com as quais entra em contato a uma análise mais racionalizada.

Por conta disso, nunca haverá total e completa cooperação ou coação, mas predominância e estados de consciência que tendam mais para Heteronomia ou para Autonomia. Piaget (1994) entende também que a cooperação e o respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais, ou seja, “tendemos assim para a autonomia da consciência, o que ainda é apenas uma semi-autonomia: há sempre uma regra que se impõe de fora sem parecer como o produto necessário da própria consciência” (p. 155).

Em adição aos achados de Piaget sobre os progressos na orientação da consciência moral, consideramos os estágios de julgamento moral de Lawrence Kohlberg (1927) que, assim como referendado por outros pesquisadores (PUIG, 1998; TAILLE, 2006; LOURENÇO, 2006), aprofundou-se mais no estudo do desenvolvimento moral, tendo seguido as reflexões piagetianas. Pareceu-nos fundamental essa aproximação com o estudioso para aclarar determinados achados.

Kohlberg (1981) refere que seus estudos sobre a moral partiram da noção de estágios de Piaget e que lhe chamou a atenção a maneira como o pesquisador se referia a criança: filósofo. Kohlberg também estabeleceu estágios de desenvolvimento do juízo moral, os quais se encontram agrupados por níveis: pré-convencional; convencional e pós-convencional.

Assim como Piaget, ele entendia que os valores particulares não eram apenas provenientes do ambiente externo e explica que “nossos valores tendem a se originar dentro de nós mesmos à medida que processamos nossa experiência social” (KOHLBERG, 1981, p. 14). Destaca que “valores básicos são amplamente diferentes porque nós temos níveis diferentes de maturidade ao pensar sobre moral básica e problemas e conceitos sociais” (KOHLBERG, 1981, p. 14).

É preciso destacar, no entanto, que há diferenças entre domínio moral e convencional, enquanto o primeiro versa sobre “questões de justiça, direitos e bem-estar de outrem” (LOURENÇO, 2006, p. 72), o segundo foca-se em convenções sociais que “coordenam as interações dos indivíduos dentro dos sistemas sociais” (TURIEL, 1983, p. 34). Em nossas histórias e entrevista, focamo-nos no domínio moral, por isso, nos valeremos das explicações de Kohlberg em caráter subsidiário a Piaget.

Interessamo-nos pelos esclarecimentos referentes à orientação moral que constam nos estágios de Kohlberg e não quanto à posição do indivíduo em relação às convenções sociais. Por conta disso, sintetizamos no Quadro 28 os respectivos estágios e características para que,

ao serem mencionados nos nossos achados, sejam de fácil consulta. Selecionamos somente explicações até o estágio 4 por serem as que se aplicam a este estudo.

Tomamos por base alguns temas principais, abordados quando da apresentação dos resultados (capítulo 5), a fim de estruturar estados de orientação da consciência moral: conceituação de regra; admissibilidade de mudanças; relações estabelecidas com outros e sua autorização ou não para criar regras, recompensar e punir; como se origina a regra e como acreditam que aprendem as mesmas.

Quadro 28 - Estágios do Juízo Moral de Kohlberg (1981)

Estágio	Orientação moral	Concepção de Correto	Motivação para o correto	Perspectiva social
1	Voltada ao castigo e obediência	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amar à obediência; 2. Não admitir a quebra de regras; 3. Evitar punições e castigos. 	Evitação de punições e mesmo do poder de autoridades.	Egocêntrica
2	Calculista; instrumental; permutativa; hedônica e pragmática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfação das próprias necessidades; 2. Permitir que outros atendam suas próprias demandas; 3. Elementos de justiça, reciprocidade, divisão ou trocas igualitárias, acordos observados sob um ponto de vista pragmático; 4. Seguem as regras quando essas são interesse imediato de alguém. 	Atendimento de demandas próprias, reconhecendo também os interesses de outros.	Individualista concreta
3	Orientação para atendimento de expectativas sociais e interpessoais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atuar de forma a fazer um bom papel; 2. Ser empático e preocupar-se com o outro; 3. Conservar a confiança e o respeito dos demais; 4. Relações de respeito mútuo; 5. Mostrar-se estimulado para seguir regras e atender expectativas. 	Demanda por parecer correto aos olhos do outro, por cuidar e ser empático	Interpessoal e empática
4	Orientação para manutenção da ordem e das leis já estabelecidas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumprir com seus deveres na sociedade; 2. Leis devem ser seguidas exceto se entrarem em conflito com outros deveres e direitos sociais. 	Garantir o funcionamento correto da instituição, contribuir e ter amor-próprio	Situar-se em relação ao ponto de vista social (do sistema)

Fonte: adaptado de Lourenço (2006, p. 96); Kohlberg (1981, p. 409-412)

Foram identificados quatro estados de orientação da consciência neste estudo que envolve somente crianças e adolescentes. Ressaltamos que, possivelmente, hajam outros estados a serem verificados durante a fase adulta, principalmente, por conta de confirmarmos

que Kohlberg já localizou alguns em relação ao tema da justiça: estágios 5, de orientação para o contrato social, o relativismo da lei e o maior bem do maior número; estágio 6 (ideal moral), de orientação para os princípios éticos universais, reversíveis prescritivos e auto-escolhidos.

6.2.1 Estado 1 – Moral da Submissão

Ao tratarmos da orientação da consciência moral, percebemos ser seu ponto de partida, neste estudo, o direcionamento para uma Heteronomia predominante, pois os participantes se prendem a um estado irrefletido de “amor à obediência” (KOHLBERG, 1981, p. 409), de subjugação para com a autoridade, por certo medo da punição e do castigo, e para com as regras em si. Tanto Piaget (1994) quanto Kohlberg (1981) trarão o egocentrismo inicial da criança pré-operatória como um prolongador desta moral da submissão, tal qual denominamos.

A moral da submissão aproxima-se, no que tange desenvolvimento do juízo moral, do estágio 1 (Quadro 28) de Kohlberg e do estágio 2 (Quadro 6) de Piaget. Em sequência, trazemos as características deste estado de orientação da consciência moral e suas devidas considerações.

Quadro 29 - Estado 1 – Moral da Submissão

Orientação da consciência moral	Estágio cognitivo predominante	Participantes-exemplo
Predominantemente heteronômica	Pré-operatório	Água (6, M, Part) Abacaxi (6, F, Publ) Laranja (6, M, Publ)

Características relevantes:

1. Crença na imutabilidade da regra;
2. Inavaliação do papel da regra e incompreensão de seu conteúdo;
3. Relações de coação e respeito unilateral para com o adulto;
4. Punição necessária e efetiva quando da desobediência;
5. Sanção expiatória, efetiva e de caráter arbitrário;
6. Castigos oriundos de justiça imanente e relações de participação;
7. Incerteza quanto à forma de aprendizado da regra e, em certos, casos reconhecimento da participação de outras pessoas nisso;
8. Incompreensão das regras que fundamentam as escolhas alimentares: qualidade, quantidade, harmonia e adequação;
9. Somente adultos podem dizer regras.

Considerações:

As relações que estabelecem são de submissão, haja vista que se quer vislumbram uma possibilidade de acordo nos casos de recompensa por comer determinados alimentos e, por isso mesmo, não há oportunidade para uma suposta cooperação entre os pares. Há total ilógica no que tange a justificção da recompensa, pois parecem repetir discursos e não conseguem fundamentá-los.

A relação estabelecida na recompensa é a de uma cooperação interesseira, na qual o adulto usa de artimanhas para que se faça cumprir suas regras, mas que de qualquer forma oportuniza a criança tomar uma decisão e certo poder de barganha. Vimos quando da discussão do desenvolvimento cognitivo que, no estágio pré-operatório, é comum a incapacidade de reversibilidade, acarretando em problemas também para administração de relações que exijam reciprocidade, como no caso da recompensa.

Também, o egocentrismo ainda subsistente não permite que esses indivíduos observem o ponto de vista do outro e o reconheçam como diferenciado. “Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro” (PIAGET, 1994, p. 81), o que ainda é bastante dificultoso neste estado da moral da submissão.

A noção de bom e de mau dessas crianças se restringe à obediência ou não de uma ordem. “Concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem apenas pela obediência, a criança começará, com efeito por avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (PIAGET, 1994, p. 94).

Lembremos que há natural uso da percepção sobre a razão por essas crianças do período pré-operatório, o que por si só complexifica o questionamento de ações e ordens para além do material. Não se vislumbra tampouco uma “válvula de escape” por nascente validação de pensamentos, pois isso somente ocorrerá quando da descentração do sujeito e progressiva constatação da existência de um outro dotado de subjetividade.

Piaget (1994), assim como neste estudo, identificou a inadmissibilidade da mudança das regras nos estágios iniciais da consciência dessas. “É proibido mudá-las, e mesmo que a opinião geral fosse favorável a essa mudança, estaria errado” (PIAGET, 1994, p. 58). Não há questionamentos ou reflexões sobre o justo ou o injusto, o correto é a mera obediência ao poder da autoridade por tentativa de fugir ou evitar as punições (KOHLBERG, 1981). “[...] A justiça não é diferenciada das leis: é justo o que o adulto mande” (PIAGET, 1994, p. 215).

É comum neste estado de consciência, a admissão de sanções expiatórias como forma de restabelecimento da ordem moral. Uma sanção expiatória é arbitrária e não se relaciona

naturalmente com o ato sancionado. Por exemplo, não verificaremos na fala dessas crianças uma sanção unicamente de “ficar sem comer sobremesa” resultado do ato de “negar-se a comer a preparação do almoço”.

Como vimos, é correto que toda falta no cumprimento de uma regra deva ser sancionada, mas sem que as punições em si tenham necessariamente relações diretas com o ato alimentar, configurando-se em sanções expiatórias e, normalmente, causadoras de sofrimento: “tem que dar papá no bumbum” (*Abacaxi*); “ah, ia enfiar tudo na boca dele” (*Água*).

Mesmo que não achem bom ser castigados, permanecem acreditando ser correto e efetivo se vindo de um adulto. Punir é um ato normal para eles, como refere *Água*. “A sanção é, de fato, uma consequência natural do ato [...]” (PIAGET, 1994, p. 163). Os adultos são, assim, empoderados pelas crianças deste estado, bem como suas regras que se mostram sagradas e inquestionáveis. Admitem sem hesitar que os mais velhos podem lhes conferir regras e que essas não devem ser quebradas, do contrário o contraventor merece a punição.

“Para uns, a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que a outra, cumprir seu dever” (PIAGET, 1994, p. 158). Por isso mesmo, veremos referências das crianças neste estudo quanto a efetividade do castigo. Importante refletirmos aqui o quanto o tipo de sanção aplicada pelo adulto pode contribuir com a manutenção da ideia de expiação como a melhor maneira de garantir a ordem.

Percebemos que a sanção arbitrária permanecerá por um longo período do desenvolvimento do juízo moral neste estudo, mesmo em estados de consciência que se orientem mais para autonomia. Piaget também admite que essa compreensão em relação a sanção expiatória pode se manter na fase adulta “favorecido por certos tipos de relações familiares ou sociais” (PIAGET, 1994, p. 159).

Além da crença na necessidade de punições, as crianças relatam neste estudo que castigos por justiça imanente são possíveis. Curiosamente, Piaget (1994) nos apresenta dados do estudo da Srta. Rambert que demonstram que 86% das crianças de 6 anos e 73% das de 7-8 anos creem nesse tipo de justiça, porém, isso pode ser observado mesmo com os avanços no desenvolvimento cognitivo e do juízo moral, destacando-se que 54% dos sujeitos de 9-10 anos e 34% dos 11-12 anos mantêm essa mesma perspectiva.

Qualquer que seja a maneira pela qual tem origem a crença na justiça imanente, parece inteiramente natural à criança que uma falta qualquer acarrete automaticamente sua sanção. Com efeito, para criança, a natureza é um sistema de forças cegas regidas por leis mecânica e agindo ao acaso. A natureza é um conjunto harmonioso, obedecendo a leis tanto morais como físicas, sobretudo impregnadas, até nos pormenores, por uma

finalidade antropocêntrica e mesmo egocêntrica. [...] Então, por que as coisas não seriam cúmplices do adulto a ponto de garantir a sanção, quando a vigilância dos pais pôde ser burlada? (PIAGET, 1994, p. 196)

Parece-nos, no entanto, que, neste estado da consciência, a criança não crê o tempo todo que os avisos e proibições naturalmente incorram em sanções automáticas, haja vista que, por vezes, tentam burlar as regras ao pegar escondido o objeto não permitido, pois, dessa forma, não seriam castigados.

Pesquisador: Sabia que quando eu era pequena eu adorava comer chocolate, daí quando me diziam que eu não podia comer aí eu tinha mais vontade ainda de comer? Tu também tem vontade assim?

Abacaxi: Sim, só que daí eu pego escondido do meu pai assim ó...

Pesquisador: E depois ele não te põe de castigo?

Abacaxi: Não, ele não vê.

Os momentos que inspiram medo na criança afiguram-se, para nós, como os de maior probabilidade de promover ideias de castigos por justiça imanente. Piaget (1994) ressalta inclusive que essa crença pode subsistir na mente adulta. Anteriormente, quando discutimos as participações por comunidade de intenções, fruto de um realismo presente no estágio pré-operatório, também mencionamos essa mesma problemática.

Piaget (2005) cogita que esses sentimentos de participação mágica, em que pensamentos ou falas são capazes de conduzir a desfechos por justiça imanente, sejam mantidos pelo medo ou desejo. Também explica que, ao que tudo indica, a justiça imanente resultaria de “um produto indireto da coação adulta (produto que colabora, por consequência, o pensamento da criança sob dupla natureza intelectual e moral)” (PIAGET, 1992, p. 197).

Há que se sublinhar ainda que a pré-causalidade constatada no pré-operatório colabora para que crenças na justiça imanente sejam lógicas, relegando a objetos e pensamentos a capacidade de atuarem intencionalmente e fisicamente sobre outros seres. Qualquer análise mais objetiva da história que oferecemos no subitem 5.4.10 faria soar absurda a ideia de justiça imanente, haja vista que se trata de uma consequência possível de uma ação descuidada.

A vinculação com a autoridade ou respeito unilateral por essa é produto do afeto, normalmente, sendo as pessoas citadas como autorizadas a apontar regras aquelas que são parte do círculo de convivência do sujeito. Taille (2006) refere que a criança não obedece as regras por conta do conteúdo dessa, mas pelo sentimento que possui para com a autoridade que a indica. “[...] A criança pequena respeita seus pais ou demais pessoas para ela significativas porque eles lhes inspiram, ao mesmo tempo, medo e amor” (TAILLE, 2006, p. 109).

O medo é observado tanto no que tange a perder o amor dos pais, quanto ao abandono, a desproteção e as punições que eventualmente ocorram. Além disso, Taille (2006) frisa que crianças notam que os pais são maiores e mais fortes, enquanto elas seriam o oposto disso. O conhecimento dos próprios sentimentos ainda é complicado para as crianças nesse estado de consciência, principalmente por uma permanência da descentração relativa do sujeito. Tudo, por isso, parece muito imediato e também facilmente alterável, o que poderia ampliar a sensação de que um desamor por eles seja atingível a qualquer momento.

Colegas de mesma idade não são empossados para dizer regras, a não ser que um adulto peça para que esses repassem a informação. Isso porque as próprias crianças duvidam delas mesmas conseguirem enunciar regras sem errar ao ditar a conduta ou sem imitar os adultos de referência, motivo pelo qual poderiam ser castigados. É notável a incompreensão das crianças deste estado em relação ao entendimento das regras base para escolhas alimentares, fato que colaboraria para os receios de seguir também qualquer orientação própria e, novamente, manifesta um estado irrefletido da consciência moral e dos conteúdos das regras.

Em geral, não têm certeza quanto à forma como aprendem as regras. Com auxílio, conseguem perceber que outras pessoas possuem participação nisso. Frequentemente, repetem discursos prontos de sujeitos de seu círculo, podendo dar a falsa impressão que sabem mais do que de fato dominam. Piaget (1994, p. 55) já nos esclarecia que há uma dificuldade de retrospectiva e de memória nas crianças menores, o que implica em certa indissociação da opinião própria e do outro.

Quanto ao conceito de regra, ou não conseguem expressar o mesmo ou o fazem por meio da exemplificação de uma situação concreta e particular sua. Ao pedirmos que justificassem a demanda ou não por regras alimentares, tampouco conseguem fazê-la sem voltar-se para suas vontades ou escolhas próprias. Porquanto, não consideram ainda o papel da regra ou mesmo suas consequências, não há qualquer início ainda de questionamento dessas.

O pensamento desvinculado de maiores racionalizações inviabiliza também a organização das regras por critérios lógicos ou mesmo de importância para o sujeito, realidade que somente se alterará com mais solidez no Estado 3 neste estudo.

Piaget (1994) nos explica que as regras para as crianças deste nível são exteriores ao indivíduo, por isso, sagradas e não questionadas. O sentimento de obrigação, oriundo do aceite das imposições de quem as crianças respeitam, juntamente com a relação de coação, o respeito unilateral pelo adulto e o medo da punição fortalecem a consciência heteronômica inicial. Sublinhamos que “não é a experiência simplesmente, mas certas experiências morais que orientarão a criança a tal ou qual direção” (PIAGET, 1994, p. 200).

6.2.2 Estado 2A – Moral Hedônica

Este início da moral hedônica ainda traz resquícios do estado anterior, progredindo muito pouco. Porém, há um salto qualitativo em termos de consideração do outro como alguém com quem se possa estabelecer um acordo, diferentemente do que ocorria no estado anterior.

Denominamos este estado de moral hedônica porque os sujeitos com essa orientação servem as próprias demandas, mesmo reconhecendo que existe um outro com necessidades também. Priorizarão seu ponto de vista acima dos demais, mas respeitarão as escolhas alheias. Há aproximação deste estado com o estágio 2 (Quadro 28) de Kohlberg, mas permanece-se no estágio 2 (Quadro 6) de Piaget.

Quadro 30 - Estado 2A – Moral Hedônica

Orientação da consciência moral	Estágio cognitivo predominante	Participantes-exemplo
Predominantemente heteronômica	Operatório Concreto	Chimarrão (7,9, F, Part) Aveia (8, F, Publ)

Características relevantes:

1. Crença na imutabilidade da regra;
2. Inavaliação do papel da regra e incompreensão do seu conteúdo;
3. Relações de coação e respeito unilateral para com o adulto predominantes;
4. Punição efetiva e sanção expiatória;
5. Incompreensão das regras que fundamentam as escolhas alimentares: qualidade, quantidade, harmonia e adequação.

Modificações em relação ao nível anterior:

1. Ideia de cooperação nascente;
2. Castigo observado como resultado do desrespeito mais do que por relações de causa e efeito;
3. Origem das regras e seu aprendizado apresenta ainda incerteza, mas cogita a criação por pessoas;
4. Início de organização das regras ou critérios hierarquicamente;
5. Entende que há um acordo a partir da recompensa, considerando o mérito do indivíduo que goza dos benefícios da troca e por vezes a sua intenção;
6. Pessoas mais velhas podem ditar regras e colegas de mesma idade não.

Considerações:

Há um singelo salto qualitativo para esses sujeitos em relação ao grupo anterior no que tange à análise das relações. A diferença mais significativa é a da percepção de um acordo a partir da recompensa, o que poderá auxiliar para que mais adiante comecem a questionar o tipo de relação estabelecida. Pelo menos, esses participantes já se propõem a negociar intencionalmente com adultos para terem “supostas” vantagens. Não há coação pura, haja vista que a criança tem a impressão que pode ou poderia discutir (Piaget, 1994).

“[...] A cooperação nascente (a partir dos sete, oito anos) não basta, de imediato, para repelir a mística da autoridade” (PIAGET, 1994, p. 59), por isso, nutrem ainda um respeito unilateral por essa e validam castigos e punições como maneira efetiva de contenção do infrator. Contudo, é interessante que esses sujeitos iniciam por admitir pontos de vistas diversos dos seus, muito embora não deem tanta credibilidade a esses quanto ao seu próprio. Preferem acatar as demandas pessoais, desde que não interfiram nas decisões da autoridade.

A inadmissibilidade da mudança das regras ainda os mantêm bastante vinculados com a regra coercitiva, entendida como sagrada e inquestionável. A relação de coação e o respeito unilateral pela autoridade permanece sendo sustentada principalmente pelo afeto por quem diz a regra e o medo dos resultados do descumprimento das ordens. *Chimarrão* até chega a admitir a possibilidade de colegas mais íntimos e que conhece a mais tempo dizerem regras para ele, devido ao vínculo estabelecido, porém, isso parece somente ser viável se repetirem a informação de outro adulto: “só se for uma regra que uma pessoa mais velha pediu para um criança mais nova dizer para outra criança”.

Permanecem aplicando também sanções de caráter expiatório e arbitrário, sem necessariamente terem relação direta com a questão alimentar: “se tu não comer salada, tu não vai comer doce, como tu gostava, ou não vai nem jogar videogame” (*Aveia*); “ficar no quarto trancada sem nada para fazer, sem olhar TV, sem jogar no celular, sem jogar no tablet” (*Chimarrão*).

A aprendizagem da regra ainda não é clara para os participantes, por vezes, sendo reconhecido o papel de ensinar de outras pessoas, similarmente ao que acontece em relação à origem das regras. Após poucos, dissolvem a ideia de um conhecimento pré-existente que presenciávamos no pré-operatório, resultado que também é possível pois começam a priorizar a razão sob a percepção em suas avaliações. Além disso, principia um questionamento dos pensamentos, sendo ainda muito raso, mas que viabilizará a organização de regras alimentares e critérios hierarquicamente.

Aveia, dos participantes-exemplo, parece ser aquele que fará a ponte para o nível seguinte, pois consegue ir mais além nas explicações. O conceito de regra que esse confere ainda se dá por meio de exemplos próprios, porém, ele percebe que, nas relações de recompensa é também possível julgar a intenção da criança ao firmar um acordo com o adulto. Por isso, avança um pouco mais que *Chimarrão* nas colocações.

Esse avanço na conceituação será natural à medida que a criança se propõe a autoanálise, podendo mais adiante auxiliar no respeito a regra por seu conteúdo e não pela autoridade que a emite. Por enquanto, isso não é observado de forma consistente neste estado inicial e tampouco suficiente para que a criança busque a compreensão de regras base para escolhas alimentares como a Qualidade, a Quantidade, a Harmonia e a Adequação.

6.2.3 Estado 2B – Moral Hedônica

A explicação para fixarmos um estado complementar ao anterior 2A é justamente a manutenção do foco das decisões morais, principalmente, nas demandas do sujeito, priorizando o seu ponto de vista. Não avistamos também uma predominância maior da consciência autônoma, especialmente porque continuasse a negar a possibilidade de mudança das regras e a validar que quebras de regras devem ser punidas através de sanções expiatórias.

Quadro 31 - Estado 2B – Moral Hedônica

Orientação da consciência moral	Estágio cognitivo predominante	Participantes-exemplo
Heteronômica em transição para Autonomia	Operatório Concreto	Bergamota (8, M, Publ) Batata (8, F, Part) Cebola (8, M, Part) Biscoito (8, M, Part) Manteiga (11, M, Publ)

Características relevantes:

1. Crença na imutabilidade da regra;
2. Predomina ainda a incompreensão das regras que fundamentam as escolhas alimentares: qualidade, quantidade, harmonia e adequação.
3. Pessoas mais velhas continuam tendo poder para ditar regras.

Modificações em relação ao nível anterior:

1. Concebem o papel da regra de conduzir condutas, sendo capazes de conceituá-la de forma razoável. Por vezes, conferem exemplos gerais a título de fundamentação dos argumentos;
2. Punição depende da regra que foi quebrada, carecendo de análise e sendo normalmente observada em termos objetivos, a partir do dano que advém do descumprimento e não pelo conteúdo da regra mesma;
3. As sanções tendem mais para expiação do que retribuição;
4. Castigos variam de concepções de justiça imanente até observações causais;
5. Por vezes, consideram as circunstâncias em que a regra pode ser aplicada por colegas de mesma idade;
6. A origem das regras se apresenta ainda incerta, mas direciona-se para entendimento dessa como resultado da observação de comportamentos;
7. As justificativas para recompensa parecem migrar paulatinamente do mérito para intenção e, posteriormente, observação das consequências dessa;
8. Relações de coação e respeito unilateral para com o adulto começam a pender mais para uma ideia de respeito mútuo, haja vista as contestações nascentes das regras mesmas;
9. Começam a reconhecer sua participação no próprio aprendizado das regras para além da recepção de informações de outras pessoas;
10. Dificuldade de hierarquizar as regras por importância.

Considerações:

Verificamos que a inviabilidade de mudança de regras continua arrastando esses indivíduos a uma consciência mais heteronômica. A autoridade ou os mais velhos, no entanto, começam ser questionados quanto às situações em que pode punir ou ordenar. Não que a punição tenha deixado de ser vista como efetiva e válida, mas ela agora possui circunstâncias de aplicação.

“[...] Quanto mais cresce, menos sofre o prestígio do mais velho, mais discute de igual para igual e mais oportunidade tem de livremente opor, além da obediência, da sugestão ou do negativismo, seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer outro” (PIAGET, 1994, p. 82). Enunciações de revolta, sentimentos de fúria ou insinuação de contestação sobre o justo ou injusto começam a se fazer presentes neste estado, bem como um desejo maior por autonomia.

Piaget (1994) afirma que é fácil notar as mudanças para este estado quando a criança começa a questionar os pais e professores e a se opor muitas vezes ao que é dito. A conservação dos sentimentos e estabilidade dos afetos possibilita a criança retrucar sem tanto receio de deixar de ser amada prontamente pelo adulto, também propicia lentamente um melhor conhecimento de si.

As injustiças cometidas naturalmente pelos adultos irão aos poucos permitir à criança refletir sobre e se posicionar. “O declínio da mística da regra: a regra não é mais um imperativo proveniente do adulto e que se impõe sem discussão é um meio de acordo resultante da própria cooperação” (PIAGET, 1994, p. 73). Taille (2006) trará o termo indignação para falar deste momento em que o sujeito julga as ações como morais ou imorais. Para ele, “a indignação refere-se essencialmente a um conteúdo moral, a saber, a justiça” (TAILLE, 2006, p. 123). Entretanto, espera-se que com os progressos da consciência, a indignação frente às injustiças não se limite àquelas para com o próprio sujeito, mas que observe também o outro.

Migra-se, gradativamente, da total impossibilidade de colegas de mesma idade apontarem regras para uma análise dos espaços em que esses podem ser autorizados a proferi-las. Embora haja uma autorização pontual, as crianças em geral desconfiam que outras da mesma idade estejam certas sobre uma conduta, sendo capazes de ordenar. Ressalta-se que os mais velhos ainda permanecem como autoridades naturalmente reconhecidas por seu poder.

Vemos aqui a habilidade de reversibilidade consolidada nas relações de reciprocidade e respeito mútuo nascentes. Em adendo, há também alguns outros progressos relevantes em termos de cognição que encabeçam as melhorias no julgamento moral que aqui constatamos: validação de pensamentos; descentração do sujeito e reconhecimento de outros pontos de vista.

Apesar de distinguir-se do outro, respeitar seus pensamentos ou decisões, ainda toma sua perspectiva de mundo como a mais coerente. Isso faz com que as relações sejam “vistas em termos como aquelas de mercado” (KOHLEBERG, 1981, p. 17), em que para se conseguir algo se deve fornecer outra coisa em troca. Por isso mesmo, a ideia de recompensa é bastante coerente para os sujeitos neste estado.

Contudo, deve-se sinalizar que a relação de acordo propiciada pela recompensa não observa mais apenas o mérito, mas em alguns casos vemos a intenção própria participando das análises das crianças. A colocação da razão acima da percepção facilita esse começo de observação de intenções, porém, o grande apego ainda ao fato concreto e observável atrasa um pouco os progressos de julgamento.

Se tratarmos das punições, perceberemos que os tipos de castigos perduram no nível de sanções expiatórias, o que também se deve a como o adulto relaciona o fato ocorrido com o

castigo, se vincula um descumprimento de regra alimentar com uma punição alimentar, como ficar sem comer sobremesa, ou com atividades aleatórias. Quando a sanção é arbitrária, torna-se difícil para criança constatar que a punição deveria ter minimamente relação com o ocorrido para que a falta cometida seja notada como uma falha de reciprocidade.

Permanece, ainda, a noção de efetividade do castigo na contenção do comportamento transgressor. Se analisarmos os achados nas enunciações do subitem 5.4.9, repararemos que as punições são relacionadas com a reincidência ou o nível de dano causado pelo descumprimento, remetendo a ideia de responsabilidade objetiva, a qual vincula-se ao resultado material do ato e não a intenção de quem o provocou. “A responsabilidade objetiva diminui, em geral, com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância correlativamente” (PIAGET, 1994, p. 109).

Então, como explicar que por vezes as crianças observem a intenção? Não há qualquer início de responsabilidade subjetiva? A questão é que neste estado da consciência moral, “coexistem dois tipos de respostas” (PIAGET, 1994, p. 103) as que pendem para observação do dano material e as que se voltam para as intenções.

A compreensão de castigos por justiça imanente e participação se mantém, contudo as crianças parecem conservar essa forma de pensar por terem vivenciado momentos em que houve um desfecho negativo em seguida de um aviso do familiar – como *Cebola* – ou por internalização de discursos sobre o divino – como *Bergamota* e *Biscoito*. “[...] A criança, com toda espontaneidade, considera como uma sanção um acidente do qual foi vítima, e isto sem que os pais o tenham dito a ela nem mesmo lhe sugerido coisas análogas em outras circunstâncias” (PIAGET, 1994, p. 198).

Em que pese a prática desses sujeitos, percebemos que as motivações de escolha para outros adotam um caráter mais lógico e causal, os sujeitos para quem escolhem são observados em relação ao hábito alimentar que possuem para terem a estrutura física que apresentam. Contudo, essa concentração de foco muitas vezes no peso ou na necessidade de melhorá-lo pode dificultar a concentração em outros fatores simultâneos e relevantes para elaboração de um prato saudável.

Da mesma maneira, na prática de *Hora de Empratar*, os indivíduos não conseguem atingir simultaneamente muitas variáveis, dando mais ênfase a uma das regras menos complexas, que não envolve a soma de outras, como a harmonia e/ou a quantidade. A adequação foi alcançada apenas pelo indivíduo mais velho deste estado de consciência, *Manteiga*, possivelmente por avanços maiores em termos cognitivos.

Duas constatações neste grupo são sem dúvida muito significativas para este nível: a percepção da participação do sujeito no próprio aprendizado; a descrição rasa da função da regra. Vemos um indivíduo que inicia o reconhecimento de seu papel no aprendizado das regras alimentares, indicando a experimentação. É fundamental que o indivíduo se reconheça como parte do processo de desenvolvimento moral para que aos poucos possa formar uma personalidade que julga e decide.

Quanto a conceituação, “as dificuldades de tomada de consciência impedem a criança de dar definições adequadas às noções que conhecem” (PIAGET, 1994, p. 116), restringindo-se a afirmações como “é o que não se pode fazer” (*Bergamota*), desprezando a informação de quem alguém informa algo com determinado objetivo sobre as condutas. Talvez, a atrapalhação residual percebida quando da necessidade de descentração e centração de foco em muitas variáveis simultaneamente também contribua para reduzir o conceito da regra a um ponto específico de análise: o que pode ou não pode fazer.

De qualquer maneira, as regras alimentares neste nível parecem começar a ser questionadas, já que podemos aplicar punições dependendo de seu conteúdo. Assim que, não são mais adotadas em bloco simplesmente e progridem para um estágio de predomínio de relações por cooperação, em que há preconização de “um método de controle recíproco e verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (PIAGET, 1994, p. 83).

A melhoria na noção de causalidade, que advém da predominância do operatório concreto, auxiliará para que se galgue, gradativamente, melhor entendimento das regras e de seu conteúdo, mas para isso, também é necessário que a criança nutra mais interesse pela regra que por si ou por suas necessidades. A incompreensão predominante das regras alimentares neste estado se deve, ao que tudo indica, a uma motivação subjetiva ou lógica e não física e objetiva das regras.

Piaget (1994) nos expõe que a regra deverá se tornar condição necessária para compreensão do funcionamento do jogo à medida que a criança progride em termos de juízo moral. Neste caso, aplicar-se-á a mesma lógica às escolhas alimentares. As regras que direcionam as escolhas precisarão ser entendidas como relevantes e, para isso, é fundamental antes dar-se conta do papel dessas.

Neste estado, subsiste uma desorganização de regras alimentares e de critérios sensoriais para escolhas, presumivelmente sustentado por uma incapacidade de desvinculação com o pensamento concreto, haja vista que é necessário analisar e refletir sobre questões abstratas e de importância para o sujeito. Talvez, também a maneira como tratamos as regras alimentares,

indicando que se é ou não se é saudável (dois extremos), dificulte o entendimento de que podem existir gradações para essas.

O que aproximará mais estes indivíduos de uma transição para um estado de consciência mais autônomo é, principalmente, a crescente noção de bem e não apenas de dever. Seguir uma regra alimentar visará a um bem para o sujeito. Piaget (1994) nos afirma que no instante em que a noção de bem toma forma na consciência humana, é que se atende uma das condições primeiras para vida moral.

6.2.4 Estado 3 – Moral das Expectativas

Aproximamo-nos de um estado de consciência de autonomia, prevalecendo a cooperação sobre a coação. A noção de bem move esses indivíduos, não que tenham deixado de lado a noção de dever. Orientam-se para responder a expectativas próprias, mas também do grupo, tendo como objetivo “desempenhar um bom papel” (KOHLBERG, 1981, p. 410). Vejamos um exemplo claro de busca por atender expectativas nas falas de Manga: “eu tenho que cuidar para não ficar muito gorda não”; “minha mãe e minha tia sempre falaram: não come demais as coisas”. Parece na verdade uma internalização de que não se pode comer para não engordar, para, enfim, não ir contra as expectativas de familiares sobre seu próprio corpo e conduta.

É preciso garantir a confiança do outro, ser empático, respeitar e ser respeitado. Para esses pré-adolescentes “a regra torna-se [...] condição necessária do entendimento” (PIAGET, 1994, p. 64), pois é ela que garantirá ao sujeito ser “visto com bons olhos”. Este estado é comparável ao estágio 3 (Quadro 28) de Kohlberg e estágio 3 (Quadro 6) de Piaget.

Quadro 32 - Estado 3A – Moral das Expectativas

Orientação da consciência moral	Estágio cognitivo predominante	Participantes-exemplo
Semi-autonomia	Operatório Formal	Bolo (10, M, Part) Cenoura (12, F, Publ) Manga (12, F, Part) Pimenta (12, M, Publ)

Características relevantes:

1. Concebem qual o papel ou função da regra de conduzir condutas, sendo capazes de conceituá-la. Por vezes, conferem exemplos gerais a título de fundamentação dos argumentos;

2. Punição depende da regra que foi quebrada, carecendo de análise;
3. As justificativas para recompensa parecem migrar paulatinamente do mérito para observação das consequências dessa.

Modificações em relação ao nível anterior:

1. Admitem a possibilidade de mudança das regras;
2. Pessoas mais velhas continuam tendo poder para ditar regras, contudo, valoriza-se mais a experiência e nível de conhecimento do que a idade;
3. Para seguirem regras de colegas de mesma idade, observam os comportamentos desses e analisam se realmente fazem o que estão indicando;
4. A origem das regras se apresenta com mais firmeza, variando da observação de comportamentos a criação por pessoas;
5. Reconhecem com mais certeza sua participação no próprio aprendizado das regras, por meio da experimentação, bem como a de outras pessoas na propagação de regras alimentares;
6. Conectam-se com uma noção de bem para si e para o grupo e não apenas de dever, por isso mesmo as punições serão analisadas com base no conteúdo da regra que foi descumprida, avaliando se essas são justas ou não para correção das condutas;
7. Justificam a necessidade da regra ou não mediante análise das motivações para existência dessa;
8. As sanções, ainda que desvinculadas por vezes de relação direta com o ocorrido, voltam-se para o restabelecimento do elo social rompido;
9. Acreditam ainda fortemente na efetividade da punição. Permanece uma dificuldade em admitir a mera conversa ou orientação;
10. Avaliam as consequências da recompensa para definir se o acordo é benéfico ou não;
11. Relações de cooperação e respeito mútuo se consolidando;
12. Hierarquização de regras por importância.

Considerações:

A noção de bem que se consolida neste grupo auxilia-os a entrar no caminho da vida moral racionalizada. As relações que se firmam, apesar de se mesclarem eventualmente com as de coação, pendem mais para cooperação. Claramente, o salto qualitativo que observamos se deve a admissão da mudança das regras.

“A regra outra coisa não é que a condição da existência do grupo social, e se aparece como obrigatória a consciência, é porque a vida comum transforma esta consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento de respeito” (PIAGET, 1994, p. 87). Embora se veja uma consolidação do respeito mútuo, ainda paira a ideia de que a punição pode ser efetiva. Todavia, são muito mais empáticos em seus julgamentos em relação ao outro.

Mesmo frente a desconexão de muitas sanções com o ato faltoso, há mais proximidade com uma sanção por reciprocidade, haja vista que há busca por recuperação da confiança e do elo social rompido, do contrário se iria contra uma motivação interna de atender as expectativas do outro. Começa a ser “mais ‘elegante’ limitar-se a explicar e a repreender sem castigar, mas isto não é nem justo nem sábio” (PIAGET, 1994, p. 173), por isso mesmo, vemos resquícios de sanções de cunho expiatório e de reciprocidade.

A conversa, como ressalta *Bolo*, só é viável quando o indivíduo normalmente atenta a essa e não reincide no comportamento “mau”, do contrário, faz-se necessário usar de métodos mais severos a fim de garantir a supremacia do bem e da boa conduta. Constatamos que alguns inclusive notam graus de severidade dos castigos. No entanto, a maioria, neste estado da moral das expectativas, ainda acredita mais na necessidade de sanção do que na mera repreensão ou conversa. Aceitam o castigo como justo quando quebram o elo social: “Eu ia ficar de boa, porque eu que errei, não foi eles, eu que errei, eu mereço pagar o castigo” (*Bolo*).

Ao informarem, que dependendo da regra descumprida, o sujeito deve ser punido, entendem que é preciso a análise dos fatos e o fazem tendo em conta o motivo de existência da regra e não se focam mais tanto no dano causado pela infração: “porque têm regras que realmente são tipo... tem coisa que realmente não pode fazer, porque realmente vai te fazer mal ou é errado. Tem outras que é tipo ‘não faz isso’, mas pode fazer e vai continuar bem. Só que não pode fazer sempre, digamos assim” (*Manga*).

A regra alimentar não é mais vista como mera obrigação, pois que no instante em que se avalia suas consequências, pode-se optar por segui-la ou não. Há motivação para adesão a uma regra na maioria das vezes. Ressaltamos que se pode encontrar sempre resíduos de regras inquestionadas, bem como nos adultos. O nível mais aprofundado de análise, a capacidade de lidar com os possíveis e a noção bem estabelecida de causalidade direcionam o indivíduo para busca de motivação para regra.

Manga, dentre os participantes do grupo, é aquele que ainda tem mais dificuldade para desvinculação das regras, também é quem referencia constantemente a família como replicadora de normas e procura motivar as ações e as falas na manutenção de um corpo magro.

Embora isso ocorra, tanto *Manga* quanto os demais participantes vislumbram que parcela do seu aprendizado das regras é oriunda da experimentação desses durante escolhas alimentares. Permitem-se ainda questionar mais as informações repassadas, principalmente pelo fato de entenderem o papel de uma regra de conduzir condutas, restringindo comportamentos que possam ser considerados ruins, analisando, pois, as consequências que advém de seguir ou não as normas.

A origem das regras é mais coerente por partir da ideia de observação de comportamentos e criação de regras por pessoas. Essa observação de comportamentos também respalda a aceitação ou não de regras conferidas por colegas de mesma idade. Contudo, de fato permanece o adulto ou mais sábio como o principal criador de regras.

Em termos de conceituação e explicação das regras em relação a questões físicas ou químicas, falando-se de alimentação, há melhoras na compreensão da regra de quantidade e adequação, provavelmente por progressos cognitivos no que tange a lidar com diferentes variáveis simultaneamente. De fato, esses indivíduos se preocupam mais com detalhes do que os do estado anterior.

No entanto, em que pese a qualidade e a harmonia, mantêm-se a insuficiência de justificativas e ressurgem as motivações subjetivas e lógicas ao invés de causais, físicas e objetivas. Talvez, isso possa ser justificado pela demanda por conhecimentos mais aprofundados de conteúdos complexos, como os macronutrientes, para fundamentação da harmonia e pelo reforço midiático ao consumo de alimentos industrializados, contribuindo para falta de qualidade.

Quanto ao conceito de regra, demonstram capacidade de explicá-lo com facilidade, atêm-se ao objetivo da regra de controlar as condutas e, em certos casos, fornecem exemplos. As regras passam a ter hierarquia para esses indivíduos, bem como os critérios de escolha, percebendo haver indispensabilidade de uma organização para suas decisões e julgamentos.

Essa nova maneira de organização cognitiva reflete nas práticas dos sujeitos, em alguns casos, como o de *Manga*, permite aproximação com a ideia de prato saudável e, como o de *Pimenta*, viabiliza atingir a regra de adequação, a qual exige capacidade de somar critérios como quantidade e harmonia em suas análises. Contudo, isso não se mostra assim tão mediado pela reflexão e ainda engatinha em prol de decisões mais conscientes.

Quanto aos castigos por justiça imanente, parecem estar sendo relegados por conta do crescente fortalecimento da causalidade. Em relação à recompensa, mostram-se “mais espertos”, porque não se limitam a avaliar os benefícios materiais de firmar acordos com os adultos, mas visualizam as consequências para si da concordância, como malefícios à saúde na

hipótese de consumo de doces. Dessa maneira, a intenção verificada não é apenas a da criança e do adolescente, mas a do próprio adulto.

“A criança, repartida entre diversas correntes divergentes, apela necessariamente para sua razão para unificar a matéria moral. Aí já há autonomia, mas, como a razão não cria deveres novos e se limita a escolher entre as instruções recebidas, essa autonomia permanece relativa” (PIAGET, 1994, p. 90). Assim, temos uma semi-autonomia como forma de orientação da consciência.

6.2.5 Estado 4 – Moral do Saudável

Consideram o ponto de vista da sociedade sobre a necessidade de regras alimentares, voltando-se para o saudável como um consenso do grupo e não como uma perspectiva unicamente sua. São capazes de se posicionarem em relação ao que a sociedade apregoa.

Ser saudável é um dever e um bem maior, por conta disso, procuram servir a uma questão macro, manutenção da saúde das pessoas, e não micro, como no caso do estado 3 que ainda se voltam mais ao atendimento das expectativas de pessoas de seu vínculo para serem bem quistos. No momento de julgarem, consideram toda uma sociedade e não apenas a si mesmos ou as suas vontades. Por essa razão, teremos julgamentos que diferem em alguns casos das próprias atitudes alimentares do sujeito.

Diferenciam-se do estado anterior da consciência essencialmente pelo caráter mais refletidor e preocupação ainda maior com a manutenção da regra pelo bem que ela promove e por seu conteúdo. Há predomínio maior da autonomia da consciência e o estreitamento de laços por cooperação e respeito mútuo, mas permanece ainda sendo uma semi-autonomia residual e não uma autonomia plena. Este estado é comparável ao estágio 4 (Quadro 28) de Kohlberg e estágio 3 (Quadro 6) de Piaget.

Quadro 33 - Estado 4 – Moral do Saudável

Orientação da consciência moral	Estágio cognitivo predominante	Participantes-exemplo
Semi-autonomia	Operatório Formal	Sanduíche (15, M, Publ) Ovo (15, F, Publ) Atum (15, F, Part) Peixe (15, M, Part) Suco (15, M, Part)

Características relevantes:

1. Admitem a possibilidade de mudança das regras;
2. Para seguirem regras de colegas de mesma idade, observam os comportamentos desses e analisam se realmente fazem o que estão indicando;
3. Concebem qual o papel ou função da regra, sendo capazes de conceituá-la. Por vezes, conferem exemplos gerais a título de fundamentação dos argumentos;
4. Pessoas mais velhas continuam tendo poder para ditar regras, contudo, valoriza-se mais a experiência e nível de conhecimento do que a idade;
5. Hierarquização de regras por importância.

Modificações em relação ao nível anterior:

1. A origem das regras é entendida como criada por pessoas;
2. Reconhecem que o aprendizado da regra se dá pela experimentação, mas também pela reflexão sobre essa e pela participação de outras pessoas na propagação de orientações alimentares;
3. Há mais reflexão e argumentação quando questionados sobre as regras alimentares de forma a justificar a adesão ou não a essas;
4. Preconizam a orientação, o aconselhamento e a conversa ao invés da punição, compreendendo que esse tipo de tratamento é mais efetivo que o castigo;
5. Acreditam que nem sempre seja necessário haver regras alimentares, depende do caso, da pessoa e do motivo para existência da regra e não apenas da sua consequência;
6. Avaliam as consequências e o objetivo de um acordo formalizado com base na recompensa, dessa forma indicando o benefício real desse ou não;
7. Relações de cooperação e respeito mútuo presentes e fortalecidas.

Considerações:

O sentimento de obrigação que vislumbramos para com algumas regras varia da adesão por reflexão até uma adoção irracionalizada. Com bem trouxemos ao iniciar o tópico sobre a orientação da consciência moral, nem todas as atividades morais passam pelo crivo da razão. É preciso, muitas vezes, ver-se diante de um dilema ou ser questionado para então buscar a análise, tanto que alguns participantes deste nível referiam nunca ter pensado sobre o assunto, mas atuavam segundo determinadas regras.

“Há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior” (PIAGET, 1994, p. 155), sendo o preconizado

pelos participantes a saúde, muitas vezes mencionada para dar respaldo aos seus discursos. Em adendo, tem por hábito trazer profissionais de saúde e estudos científicos para embasar a visão social do “comer bem” para “ser saudável”.

Predomina neste nível uma adesão voluntária a determinadas regras, o que é natural já que observam mais seu conteúdo, motivação e benefício. Entendem a fala dos adultos como podendo ser questionada para melhor compreensão das regras e, se essencial, há possibilidade de se contestar o enunciado e ainda não seguir o disposto. No entanto, conserva-se certo distanciamento para com o mais velho ou com mais experiência de vida, sendo acatadas algumas de suas “orientações” e, por vezes, “ordens”.

O mais velho a que esses adolescentes se remetem aqui é antes um orientador de condutas do que um ditador de regras. Leva-se em conta muito mais o nível de conhecimento que a pessoa possui do que seu mero vínculo afetivo para com essa. Uma autoridade é vista como empossada para determinações em circunstâncias específicas, como o caso de um juiz, ou reconhecida por sua notoriedade e saber, como um nutricionista.

A verdade é que os sujeitos deste grupo passam a considerar as normas de um sistema social, não restrito mais apenas a particulares. Por isso, autoridades diversas dos familiares e do círculo de convívio são mais citadas. Há um compromisso com aquilo que socialmente se entende como melhor conduta, tanto que o sentimento de culpa pode ser algo bastante notável nesses participantes quando falham com os pressupostos de seu sistema.

Sanduíche: Ele se sentiria mal, eu acredito. Porque eu quando era mais gordinho, o pessoal falava para eu fazer... para eu comer tais alimentos, eu seguia esse conselho porque eu me sentia gordinho e eu tinha a meta de emagrecer e tals, porque é feio, assim, ser gordinho. Tu aparenta ser uma pessoa meio sedentária, não com muita disposição física.

[...]

Pesquisador: Como é que tu te sentiria fazendo diferente do que essas pessoas tão dizendo que é o certo?

Sanduíche: Eu sentiria que eu talvez estivesse fazendo a coisa errada, porque talvez consumindo os alimentos que elas tão dizendo para não consumir, eu posso tá prejudicando minha saúde. Talvez por experiência própria das outras pessoas, que me aconselharam a não comer os alimentos que eu tava comendo. [...]Eu me sentiria culpado.

Pesquisador: Culpado por fazer diferente?

Sanduíche: É, por estar ignorando a opinião delas e etc.

Naturalmente, o questionamento só é possível por conta da evolução nas formas de pensar as relações, privilegiando a cooperação e reciprocidade sobre a coação. Lembremos que também o indivíduo neste estado já passou por um processo de descentração do sujeito e reconhece com efetividade a opinião alheia, emitindo sobre essa seu julgamento e a consolidando num grupo organizado de normas morais sociais.

A hierarquia de regras se mostra presente sempre que o indivíduo a julga crucial para suas escolhas. Interessantemente, alguns adolescentes referem que, no caso das regras alimentares, todas têm o mesmo valor de importância, possivelmente porque entendem que as consequências do não seguimento dessas são nocivas para saúde independentemente do caso.

Em tempo, o desenvolvimento cognitivo em que se encontram esses sujeitos, operatório formal, ampara com mais efetividade as análises das regras, a observação de quem as refere e suas circunstâncias de aplicação. Julgam com base em hipóteses e refletem com maior habilidade sobre intenções de outros, sendo capazes de antecipar reações e condutas. Para emitirem seus julgamentos, costumam perguntar mais detalhes sobre o ocorrido, pois imaginam que isso poderia alterar seu raciocínio sobre os fatos.

As regras alimentares são predominantemente racionais, ainda que haja resquícios de regras coercitivas ainda não questionadas. Há entendimento de que a opinião coletiva é ainda mais importante, por isso, estudos científicos também são mencionados como válidos para respaldar o aprendizado das regras ou mesmo as condutas. Kohlberg (1981, p. 151) informa que “cada ator deve se direcionar para a orientação dos outros como parte de um sistema compartilhado maior ao qual ambos pertencem”, dessa forma, fala-se em prol da saúde ainda que na prática não se siga totalmente o que se pronuncia.

Na prática, esses participantes nem sempre alcançam a efetividade nas escolhas alimentares em prol da ideia de saudável. Alguns atentam-se para mais variáveis na montagem dos seus pratos, outros, nem tanto. *Atum e Peixe* são os que mais mencionam e defendem o saudável. O primeiro atinge o prato saudável e o segundo o faz com certa distorção, pois parece acreditar que o estado saudável está associado a ser magro ou comer pouco.

Os erros na montagem de pratos saudáveis não são fruto da incapacidade de lidar com diferentes variáveis na escolha, haja vista que para os indivíduos deste estágio de desenvolvimento cognitivo isso não seria mais um empecilho, mas sim de focos motivacionais para ação: gosto, hábito e saúde; peso e saúde; somente saúde; entre outros.

No que se refere ao nível de compreensão das regras alimentares, para a quantidade, a qualidade e adequação há progressos em termos explicativos, sendo essas regras gradativamente melhor entendidas. Contudo, em relação a harmonia, não ocorre o mesmo, provavelmente, por exigir maior domínio do conteúdo de macronutrientes e certa observação diferenciada da ideia de equilíbrio por proporções em relação a referências científicas e não por uniformização de quantidades de alimentos e nutrientes.

Há também flexibilidade no trato com a regra, o que permite uma desvinculação com a ideia de punição efetiva para qualquer fuga do ideal, havendo uma maior valorização da

conversa e aconselhamento, preconizando-se, portanto, uma relação de respeito mútuo e cooperação. “Para os pequenos, a criança bem punida não poderia reincidir, porque compreendeu a autoridade exterior e coercitiva da regra, enquanto muitos dos maiores, a criança à qual fizemos compreender, mesmo sem punição, o alcance de seus atos, é menos levada a reincidir do que se nos limitássemos a castigá-la” (PIAGET, 1994, p. 176).

Nas falas deste estudo, os adolescentes consideram que o melhor é a conversa e a orientação e que essa atitude é inclusive mais efetiva. A punição é “pedagogicamente útil para prevenir a reincidência” (PIAGET, 1994, p. 173), porém, somente em relação as crianças. Os adolescentes entendem que as crianças precisam por vezes de punição para aprenderem e para o bem delas no futuro, todavia, se fosse com eles não aceitariam esse tipo de ação por parte do adulto.

As crenças em justiça imanente são praticamente inexistentes, haja vista que a noção de causalidade está bem estabelecida e é amplamente usada para seus julgamentos. Por conta disso, também os acordos mediante recompensa são observados em termos de consequências que acarretam ao sujeito, nem sempre sendo concebidos como a melhor prática.

Há percepção de que as regras são criadas por pessoas, sejam elas familiares, estudiosos, professores, políticos. Não há impedimento para mudança das regras estabelecidas por outros. O que confere mais firmeza à capacidade de decidir por mudar ou não é a habilidade de análise do conteúdo da regra, de suas consequências e motivações.

É notável, no entanto, que maior segurança e proximidade com autonomia se dá quando compreendemos melhor o conteúdo da regra que julgamos, tanto que o participante *Atum* destoa dos demais em seu potencial explicativo e reflexivo, conseguindo ser também mais efetivo em suas práticas.

6.3 Conclusões

Percorremos a evolução do estado orientativo da consciência moral com o objetivo de conhecer como ocorre esse processo quando falamos de regras alimentares. Partimos de sujeitos predominantemente heterônomos, cujo sentimento de obrigação se volta mais à autoridade que enuncia as regras do que a regra por ela mesma. Percebemos que quando se adentra na vida moral, há medos, inseguranças e receios de castigos e punições, o que nos leva ao não questionamento da ordem adulta inicialmente e sim a um amor pela obediência. Mas como saímos deste estado inicial?

É importante que haja um progresso paralelo em termos cognitivos, principalmente no que tange a reversibilidade das ações. A criança precisará desvincular-se de si para observar a existência de outros pontos de vista, garantindo assim que conflitos iniciais permitam aos poucos o questionamento dos próprios pensamentos. Isso só será viável por conta de um processo de tomada de consciência que ocorre naturalmente e paulatinamente no contato da criança com seu meio e os próprios objetos.

Piaget (1977a) deixa claro que a tomada de consciência não é uma espécie de iluminação, mas uma construção gradativa de noções rumo à formulação de conceitos, dependentes também de estruturas cognitivas já desenvolvidas pelo sujeito. É primordial nos estudos de Piaget a ideia de assimilação³⁷ e acomodação³⁸, permitindo ao sujeito adaptar-se aos novos objetos ou melhorar suas noções sobre esses. Dessa forma, consegue-se reelaborar os conceitos e as noções e torná-los mais consistentes.

A criança ou o adolescente durante suas ações ou trocas com os objetos, eventualmente, se desestabilizará, sendo este desequilíbrio o causador de uma necessidade de soluções, de busca dos possíveis, de respostas mais efetivas. Esse processo torna o sujeito mais consciente no momento presente para análise de suas ações, há agora um desafio ou obstáculo a ser ultrapassado, há um processo de tomada de consciência ocorrendo que se volta para compreensão de meios, causas, razões e caminhos possíveis para as próprias ações.

A tomada de consciência se fortalece na necessidade de respostas para acomodar ou assimilar dados que o sujeito abstrai dos objetos ou meio. “Não há nutrição sem necessidade alimentar; não há trabalho sem necessidade; não existe ato de inteligência sem questão, isto é, sem que se sinta uma lacuna, portanto, sem desequilíbrio, sem necessidade” (PIAGET, 1954, p. 145).

Seria inviável aqui explicarmos todo o processo de tomada de consciência, sendo, pois, importante que o leitor busque a própria bibliografia de Piaget (1977a) para seu melhor entendimento. Porém, trataremos de fazer um paralelo com a teoria de Zigon (2015) sobre o colapso moral para nos aproximarmos de nosso tema base. O estudioso discute que, geralmente, mantemos um estado irrefletido de estar no mundo, durante nossas ações morais diárias, assim, por vezes, agimos automaticamente em relação a maioria dessas.

³⁷ “A assimilação parece, então, criar um elemento fixo, uma maneira uniforme de reagir face ao devir das coisas. [...] É a fusão de um objeto novo a um esquema já existente.” (BATTRO, 1978, p. 35)

³⁸ Trata-se da modificação do esquema ou formulação de um novo para comportar um objeto até então desconhecido.

Piaget (1977a) não tratará de um estado irrefletido ordinário, pois que acredita num processo contínuo de tomadas de consciência, porém, podemos considerar que esse se converge com as ideias de Zigon (2015) no entendimento de que nem sempre percebemos todos os dados que um objeto deixa transparecer, sendo preciso muitas vezes momentos de desequilíbrio que obriguem o sujeito a se direcionar para um estado mais consciente e que posteriormente busque o reequilíbrio.

Para Zigon (2015, p. 133), “a necessidade de conscientemente considerar ou raciocinar sobre o que se deve fazer apenas surge em momentos que sacudem a pessoa do cotidiano de ser moral”, esses momentos são por ele denominados de *moral breakdown* (ou colapsos morais), similarmente ao que presenciamos nas explicações do processo de desequilíbrio dos indivíduos por Piaget (1977b).

Um dilema moral, por exemplo, desequilibra o sujeito, sacude-o do seu estado pouco refletido e força-o a uma análise mais cuidadosa, a assimilação ou acomodação dos dados percebidos. Piaget (1977a) chega a mencionar que situações de conflitos podem ser recalcadas pela criança ou pelo adolescente, a qual pode negar dados percebidos e postergar seu progresso nas conceituações, por isso, também as defasagens entre os indivíduos e os estágios evolutivos. Nascimento e Calsa (2017, p. 123), explicam que

[...] o processo de tomada de consciência permite ao indivíduo refletir sobre si, sobre o outro e sobre os objetos que está conhecendo. Do ponto de vista intelectual, esse processo pode vir a se constituir, portanto, um fator protetivo do indivíduo para o enfrentamento de situações-problema uma vez que aprende a refletir e verbalizar organizadamente sobre suas estratégias de ação com chances de vir a modificá-las para melhor.

É natural que o organismo, posteriormente a uma desequilíbrio, procure novamente a omeostase ou seu equilíbrio ideal. A tendência é que ao retornar a zona de conforto tenha assimilado ou acomodado novas informações e é esta espiral que também viabilizará as mudanças na orientação da consciência moral dos indivíduos.

Bom, finda a discussão sobre o processo essencial de tomada de consciência para progressos morais, continuaremos destacando alguns aspectos chave na evolução dos estados de orientação da consciência moral que apresentamos. A moral de submissão da qual emergem os participantes deste estudo, ao que tudo indica, é o primeiro momento de contato com a vida moral. Há uma moral de obediência à autoridade, não a regra propriamente falando, pois o respeito para com essa última irá se desenvolver gradualmente.

Porque voltamos a esse aspecto do respeito unilateral pela autoridade? Pois é preciso ainda lembrarmos que essa relação é natural a um estágio cognitivo pré-operatório, em que o

indivíduo é incapaz de realizar avaliações que envolvam a reciprocidade e passa por um processo de descentração de si mesmo, carecendo conhecer-se e reconhecer-se em meio a outros. É interessante notar que a obediência à autoridade é tão mais forte que à regra que nos casos em que a autoridade não se faz presente, instala-se a desordem ou indisciplina, o “pegar escondido” algum alimento.

Ao mesmo tempo que se burla as regras quando a autoridade não está por perto, há um medo de ser descoberto, de ser punido, de ser castigado à distância – referimo-nos a participação por comunidade de intenções e a justiça imanente. Esses receios são fortalecidos tanto pelas relações que os adultos estabelecem com as crianças quanto pela pré-causalidade, pelo realismo e pela dificuldade de lidar com e organizar muitas variáveis diferentes simultaneamente.

As ideias de bem e mal surgem aos poucos, há muita repetição do discurso adulto de saúde, sem, contanto, haver de fato compreensão do que é dito. Por consequência, vemos uma prática que foge descaradamente a regra do prato saudável ou mesmo de uma estruturação lógica do prato, muitas vezes, sendo por mais tempo “torta” ou “inviezada” por conta da falta de estímulo, do servir o prato para criança ao invés de pedir a essa para que se sirva sozinha – é essencial conferir possibilidade de autonomia ou de responsabilização, como nos reporta Reicks *et al.* (2015).

Ao adentrarmos na moral hedônica, vemos sujeitos revestidos de máscaras do moralismo, pois vivenciam uma luta interna entre romper com o sentimento de obrigação para com uma autoridade ao mesmo tempo que se ajoelham frente a essa. Há um desejo nascente de ser respeitado, mas ainda há uma insegurança quanto a capacidade de decidir corretamente e medo de sofrer sanções por descumprimento de normas.

O hedonismo que presenciamos, quizá, origina-se deste início de verificação de si em relação a um outro diferente, de uma vontade de considerar-se, de fazer valer seus desejos e seguirem-se suas ideias. Contudo, há respeito pelas necessidade do outro e a autoridade é muito mais considerada em termos de manutenção das relações afetivas do que por seu saber. Esse tipo de relação nascente de cooperação só é possível por conta da reciprocidade, fruto do desenvolvimento cognitivo no estágio concreto.

É interessante comentarmos sobre a demanda por confiança na autoridade. Eu acato as regras de uma autoridade porque entendo ser a pessoa tecnicamente competente ou suficientemente cuidadosa. “Em suma, o heterônomo precisa incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que ele mesmo possa dobrar-se à suas exigências. [...] Ele precisa confiar nas qualidades das outras pessoas para ele próprio adotá-las” (TAILLE,

2006, p. 112), por isso, o caráter contestador das crianças neste estado de orientação da consciência.

Quando um adulto não segue as próprias regras, os questionamentos podem começar a ser mais frequentes, já que a criança pode acabar se sentindo injustiçada por ter de segui-las. Não basta mais somente o amor e o medo para não desobedecer a autoridade, faz-se imprescindível a confiança.

Vemos sujeitos que já analisam mais causas e consequências, apesar de não serem habilidosos quando necessitam lidar com ou organizar muitas variáveis simultaneamente, restando a partir disso certo fracasso nas práticas de escolhas alimentares. Alguns participantes com mais dificuldades explicativas das regras talvez sejam aqueles que os adultos também se preocupem menos em esclarecer motivações. Mas de maneira geral, há progressos explicativos devido a uma noção de causalidade mais elaborada.

Há nas enunciações uma necessidade de indicar as faltas do outro, uma sede de justiça, sendo, por isso, muitas vezes validadas as sanções como forma efetiva de prevenir reincidências por parte do infrator. Notamos que os mais severos e insistentes em sanções também parecem ser os que mais as sofrem ou escutam palavras duras como “ficar com uma agulha na veia em um hospital, por não comer algo que mandaram” (*Cebola*).

A noção de bem e mal, em termos do que a alimentação pode acarretar ao organismo, se torna mais presente nos discursos dos sujeitos deste estado moral da consciência. Rozin (2014) ressalta que a frase muito difundida de “você é o que você come” implica em pensar que o sujeito ingere e, portanto, incorpora “comportamentos positivos ou negativos e propriedade físicas” (p. 97), dessa forma alimentos de origem animal ou vegetal são capazes de transferir aos seres humanos tudo isso. Daniel (2006) discute que essa assertiva “você é o que você come” nos traz a ideia de que “comidas diferentes produzem pessoas diferentes”, sendo assim, a comida seria capaz de modificar os seres, as suas personalidades e condutas.

Consequentemente, parece razoável que noções de bem e mal ou bom e mau tenham mais espaço nas enunciações, tal como a interpretação literal de ganhos físicos: comer feijão e ficar forte; beber refrigerante e ter os ossos corroídos; comer determinados alimentos e crescer mais. Afinal, você é o que você come – dizem por aí. A busca por compreender logicamente as regras alimentares se conflita com um mundo onde há muitas orientações descabidas, reducionistas ou taxativas como “ser o que se come”. “Talvez seja sempre a pimenta que deixe as pessoas nervosas [...] e o vinagre deixe-as azedas [...]” (CARROLL, 1971, p. 79) – essas são as histórias que lemos na infância.

Nos dizem para comer bem e não fazer bagunça; ou ao comer desta forma nós **cresceremos grandes e fortes**; ou não comer alimentos que **apodreçam nossos dentes** ou **nos deixem obesos**. Se não queremos comer o purê de abóbora frio diante de nós, está implícito que nós devemos de alguma maneira suportar a **culpa** pelos milhões de famintos no mundo (SMITH, 2002, p. 6-7). (grifo nosso)

Instiga-se, ainda, a culpa. Esse sentimento frente aos erros legitima a regra e reforça a punição em certos casos, sendo essa muitas vezes má e arbitrária. Taille (2006, p. 130) reflete que

a pessoa moral é aquela que assume sua responsabilidade, perante outrem e perante ela mesma, isso até mesmo quando não houve intenção de causar prejuízos a outrem ou a si próprio, e o sentimento de culpa corresponde à dimensão afetiva desse compromisso. Dito de outra maneira, o “querer agir” moral implica o “querer reponsabilizar-se” pelas ações, e somente possui tal querer quem é capaz de sentir culpa.

Amplia-se pois o espaço para as menções de bem e mal e crescem as listas de alimentos saudáveis e não saudáveis, que, quando questionadas, nem sempre encontram explicações fundamentadas e, por isso, permanece uma certa repetição de discursos. A estética também ganha um lugar nas conversas com as crianças, possivelmente, por ser algo mais observável, mais próximo do concreto e, talvez, bastante comentado pelos adultos como forma de “assustar” a criança infratora.

Vale ainda destacarmos a concepção meritocrática percebida nos acordos de recompensa e a intencionalidade julgada nas ações. A capacidade de conservação – devido a um desenvolvimento cognitivo – de valores e promessas viabiliza essa compreensão das relações de acordo. Savage *et al.* (2007), no entanto, como havíamos comentado na introdução deste estudo, esclarece que as compensações alimentares instigadas pelos pais prejudicam o desenvolvimento de um “gostar” de determinado alimento, pois a criança acaba comendo o mesmo por almejar a recompensa.

Ao poucos migraremos de uma predominância da heteronomia para uma semi-autonomia da consciência, para uma moral das expectativas, característica da pré-adolescência. Neste estado de consciência averiguamos com mais consolidação alguns temas tratados por Taille (2006) como a demanda por confiança do outro em si e a capacidade de equacionamento moral.

A concepção de confiança na autoridade se desloca aos poucos da necessidade de o outro mostrar-se confiável, de uma visão centralizada no círculo de pessoas com quem se convive, para a demonstração de que sou confiável aos indivíduos que amo; há uma moral de expectativas.

Há maior foco na regra, no que essa menciona e nas consequências de seu descumprimento, o que é reforçado pela busca de ser um “bom menino(a)” aos olhos do outro. A reflexão que verificamos é fruto de um desenvolver cognitivo mais complexo, de uma ampliação de variáveis com as quais se consegue lidar e de habilidades de ordenação e arranjo de dados. A ampliação do número de variáveis do saudável com as quais se opera simultaneamente, bem como sua melhor organização a medida que a criança se desenvolve, também é mencionada no estudo de Scarparo (2012).

A hierarquização das regras permite ao pré-adolescente um equacionamento moral mais efetivo. “O equacionamento moral consiste em, diante de uma situação na qual regras, princípios ou valores morais conflitantes aparecem com clareza, destacar estes elementos, ponderá-los e, para tomar a decisão, estabelecer uma hierarquia de valor entre eles” (TAILLE, 2006, p. 81). É este equacionamento que sustentará os julgamentos, mesmo que nem sempre estejam totalmente certos. A hierarquia de valores dirá qual a linha de raciocínio irei adotar ou privilegiar. “É o valor que determinará as energias a empregar na ação” (PIAGET, 1954, p. 361).

Há diminuição da crença em castigos por participação por comunidade de intenções, em que objetos são capazes de punir outros porque partilham das mesmas intenções morais que aquele que aponta as regras. Da mesma maneira, reduz-se a validação da punição com a finalidade de causar sofrimento e expiação e se busca o restabelecimento de elos rompidos socialmente. Os acordos com os adultos observam também a intenção desses e as consequências que acarretam ao serem aceitos.

Vê-se que a racionalização dos fatos prepondera, ainda que as regras se mantenham como cerceadoras de liberdade. Há maior procura por compreender motivações e consequências. Embora isso ocorra, a demanda por atender as próprias expectativas e as de outros ainda dificulta análises mais complexas e neutras, em que o sujeito observa totalidades e não tanto particularidades.

Na adolescência, assistiremos a uma mudança mais significativa em termos de orientação da consciência moral para autonomia. “Sua questão moral não está em confiar em outrem, pois seu auto-respeito ou honra, depende de sua fidelidade para com ele próprio” (TAILLE, 2006, p. 112), com seguir as regras que entende pertinentes e adotá-las por livre espontânea vontade, por julgar sua essencialidade e questionar suas implicações.

Denominamos este último estado de orientação da consciência, averiguado neste estudo, de moral do saudável. Esta nomenclatura foi preferida devido ao tema de regras alimentares como central neste estudo, sendo provável que em outras pesquisas o nome deste estado seja

diferente. A moral do saudável é antes uma moral do sistema, em que a noção de saúde predomina nas enunciações e motivações.

O adolescente vincula-se agora com uma regra que não é apenas sua, de sua família, mas entendida dentro de uma lógica validada pelo social (sistema). É bom seguir a regra não apenas por si, mas para manutenção da qualidade de vida e por consideração a princípios de cuidados com a saúde e respeito à vida. O indivíduo se enxerga dentro de um sistema e ressalta o que é bom ou correto segundo esse.

Veremos com mais frequência a citação de autoridades como pessoas de notório saber ou de mais conhecimento, sem que, contudo, questione-se a fundo plausibilidade do que dizem. As punições praticamente se extinguem, sendo válidas apenas com fim pedagógico para crianças menores. Há preconização da convessa e da orientação; almeja-se o respeito mútuo e a cooperação.

A compreensão da regra é relevante para o sujeito e, apesar de maiores elaborações explicativas, ainda não atingem o pensamento científico sobre alimentação e questões orgânicas. Arriscamos dizer que boa parte da população encerre aqui seu nível de letramento, sendo bastante rasos os conhecimentos sobre o tema de alimentação e saúde, dessa forma, ficando mais susceptíveis a crer em informações midiáticas. É provável que questões mais experienciais, observáveis e, porque não, matemáticas sejam mais facilmente entendidas, como a regra de quantidade e adequação.

Em tempo, discutimos que o caminho em direção a um sistema do saudável pode nem sempre ser o melhor, não sendo incomum encontrarmos hoje hipervalorização da magreza, gordofobia, procura pela pureza alimentar – às vezes casos de ortorexia –, fazendo-se necessário não apenas saber qual a regra e seu efeito, mas o como atingi-la e o verdadeiro porquê.

“Convém, ainda, que a consciência tenda para moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos” (PIAGET, 1994, p. 299). A autonomia de fato não é a prisão a um sistema social de regras alimentares em prol do saudável, mas a predominância da racionalização, da compreensão de particularidades e totalidades, do domínio de noções e conceitos, do questionamento e da adoção de normativas com sabedoria e respaldo científico. Por conta disso, há apenas uma semi-autonomia verificada neste estudo.

Por fim, ressaltamos não ter observado casos de anomia predominante, como configuração de completa ausência ou negação da existência de regras, nesta pesquisa. Não se pode afirmar que um sujeito possui uma consciência anômica pelo simples fato de valer-se de

motivações subjetivas, como o gostar, nas escolhas e verbalizações, as quais se sobrepõem aos demais valores pertinentes ao discurso do saudável.

Compreendemos que, de certa forma, quando a criança de fato desenvolve o sentimento de obrigação, mesmo que seja para com a autoridade que menciona regras, as anteriores regularidades, como os horários para alimentação, passam a ter o objetivo de direcionamento de condutas e, gradativamente, se fazem presentes para criança que as sente com mais intensidade, muitas vezes, por conta das duras penas que advém do seu descumprimento.

Como notarmos, então, que há submissão a uma autoridade por nutrição de sentimento de dever e não mera anomia? De fato, as crianças deste estudo se apoiam fortemente nas preferências quando das escolhas alimentares nas práticas, tanto quanto as pré-adolescentes, mas se observarmos as motivações por trás de suas verbalizações (subitem 5.4.12), depreenderemos facilmente que há um rol de justificações pautadas também no benefício e malefício que o alimento pode trazer ao organismo; na listagem de alimentos saudáveis ou não; nos ganhos físicos; e nas alterações corporais. Talvez, trate-se antes de uma hierarquização e compreensão inadequada de valores (dados abstratos), algo deveras complexo para essas crianças entre o estágio pré-operatório e operatório concreto, do que uma exclusiva busca por satisfação de prazer.

Em tempo, basta repararmos ainda que, na moral da submissão, a criança entende que há regras, tanto que essas são indicadas como existentes na Tabela 10, porém, não aceita mudanças, indica que devemos seguir sempre as ordens e que descumprimentos precisam ser punidos severamente. Em adendo a isso, constatamos a insegurança em tomar para si a responsabilidade decisória, achando-se incapaz ou pouco sábia para tal fim. Dessa sorte, a inviabilidade de alterações e o agarrar-se com força as regras proferidas pelo adulto nos levam a crer numa predominância de heteronomia e não uma anomia.

Percebemos que se o foco de análise é exclusivamente as escolhas alimentares em relação ao discurso do saudável como um universal, é possível que julguemos erroneamente inclusive indivíduos potencialmente autônomos como anômicos apenas porque esses **optam** ou **decidem** por colocar as preferências no patamar mais alto da lista de valores no momento da ação. Um valor é muito particular, relaciona-se com as vivências dos indivíduos e sua interpretação dos dados apropriados da realidade.

“O valor é uma ligação afetiva entre o sujeito e o objeto” (FREITAS, 2003, p. 99) ou entre o sujeito e as regras, é em verdade significar a regra e organizá-la dentro de um rol de outros valores já existentes para o indivíduo. Nem toda regra será, pois, valorada na mesma intensidade e, quando há a inabilidade cognitiva de seriação, hierarquizá-las se torna um desafio

ainda maior. Lembremos também que quanto mais a criança se volta para as percepções e para o concreto, mais difícil é a desconsideração do gosto como valor primeiro, pois está muito mais próximo do sujeito do que as previsões futuras quanto à manutenção ou alteração do seu estado de saúde.

Rozin (2014) explica que há duas instâncias no mundo, a do eu e a do que é, por conseguinte, externo a ele. Dessa forma, muito do que vem de fora para o eu passa pela boca, sendo denominado por ele de “principal órgão incorporador” (p. 97). A ingestão de alimentos além de ser demandada para manutenção do funcionamento do organismo, também pode ser percebida em termos de benefícios ou malefícios para o corpo dependendo do que comemos.

Consequentemente, a nível biológico, a incorporação oral tem poderosos benefícios e riscos. Não é de se surpreender que a ingestão seja um ato a partir do qual pessoas sentem com intensidade e que gostar e não gostar sejam termos naturalmente aplicados aos alimentos (ROZIN, 2014, p. 97).

Se há, pois, naturalidade na aplicação do “gostar” e “não gostar” aos alimentos, isso só reforça nossa concepção de que não é possível apenas pela menção de que as preferências são as motivações primeiras, dizer que o sujeito possui uma consciência anômica. Devemos nos questionar se é necessário obrigar-se para com o saudável para ser considerado autônomo nas escolhas alimentares ou se autonomia é antes avaliar, equacionar e decidir por dar maior vazão ao gostar ou ao saudável.

Acreditamos que toda a complexidade em relação a essa questão se encerre muito mais numa vontade que energiza as ações morais, como reporta o Piaget (1972), e que faz com que se decida por valores determinados ao invés de outros na ação. É sábio, no entanto, lembrarmos que “nós frequentemente tomamos decisões diferentes e todavia mantemos os mesmos valores básicos” (KOHLBERG, 1981, p. 14), não nos despimos de nossos valores, apenas os alocamos conforme nossa vontade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a evolução cognitiva represente ser uma condição necessária para galgar patamares superiores no que tange ao juízo moral, a mesma apresenta-se como insuficiente para ação moral, haja vista que “resta o problema da motivação” (TAILLE, 2006, p. 101). Durante toda análise dos resultados deste estudo, bem como quando da apresentação do desenvolvimento cognitivo e da orientação da consciência moral, constatamos que práticas e verbalizações nem sempre são condizentes, ou melhor, nem sempre se fundem num mesmo propósito no momento das decisões do sujeito.

Lourenço (2006) relata que as verbalizações morais não são capazes de prever a conduta moral exterior, que nem sempre condizem com essas, razão pela qual não podemos julgar que as explicações garantem condutas morais. É notável que há uma evolução da consciência moral que se orienta gradativamente para um estado de semi-autonomia ou, como denominado nesta pesquisa, uma moral do saudável. Contudo, mesmo com os progressos percebidos parece haver uma negação de determinados valores em detrimento de outros ou que as práticas se diferem das análises puramente mentalizadas.

Trata-se de uma questão de consistência moral, haja vista que não necessariamente por se possuir um raciocínio moral mais elevado se age de forma comprometida com a alimentação saudável ou o estado de saúde individual. Por isso, inclusive Lourenço (2006) discorda de Kohlberg quando esse afirma que aquele que for conhecedor do bem praticará o bem. Ao estendermos isso à questão da alimentação, é evidente que nem só porque se conhece as regras para uma alimentação saudável ou as consequências de seu descumprimento, pratica-se a alimentação saudável, tanto que apenas um participante (Atum) montou pratos saudáveis para si e para outros.

Considerando-se que de fato, o progresso em termos cognitivos acarreta melhorias em relação as possibilidades de análises no campo moral, o que faz com que sujeitos mais próximos de uma autonomia da consciência recaiam sobre preferências alimentares nas suas escolhas em detrimento de outros valores como a saúde e a qualidade de vida?

Propomos então uma reflexão sobre o sentimento de vontade e não a solução para um tema ainda inconcluso no campo científico. Começamos pelo que Piaget (1972, p. 329) refere ser a “vontade”: “ter vontade significa, portanto, possuir uma escala de valores suficientemente resistentes para a ela se referir no decurso de conflitos”. Para que isso seja possível, é preciso que o sujeito, primeiramente tenha uma lista mental de valores. Veja bem que não se trata apenas de ter regras que não signifiquem algo para o indivíduo, embora sejam de seu

conhecimento e as quais ele se vincule por conta de uma autoridade (heteronomia) ou logicidade (autonomia), e sim de uma atribuição de valor.

“O sistema de valores é que define quais os fins de nossa ação, isto é, em que projetos queremos investir nossas energias” (FREITAS, 2003, p. 98). Seria fundamental que, quando houvessem conflitos, valores antes considerados mais fracos, por exemplo o de saúde e o de qualidade de vida, se sobressaíssem a outros, como o desejo alimentar, no instante em que entrasse em jogo a vontade; ou seja, existisse favorecimento do dever ou do bem sobre o prazer. Freitas (2003, p. 98) ressalta que “a vontade não nos deixa à mercê dos nossos desejos e interesses imediatos, permitindo-nos, então, estabelecer fins prioritários a longo prazo e, com base neles, planejar nossas próximas ações”.

É interessante ainda observarmos que as ações têm custo e valor. Piaget (1954, p. 355) esclarece que “uma conduta custosa pode ser preferida a uma conduta menos custosa, mas menos valorizada, e a valorização não é a simples consequência da economia da conduta”. Faz todo sentido quando aplicamos a afirmação de Piaget a um dilema na nutrição: estética corporal *versus* saúde corporal.

Vejamos que pode ser muito custoso manter um corpo extremamente definido, contar as calorias do que se consome, comprar potes e mais potes de suplementos, contudo, essa atitude é valorizada socialmente dentro de um sistema que crê que o corpo magro é mais adequado. Essa conduta, apesar de mais custosa, pode ser preferida em relação a outra que se volta a consumir moderadamente os alimentos e atentar para sua qualidade a fim de manter um estado saudável – não tão observada e validada pelos outros.

“Não por ignorância ou falta de conhecimento, mas por paixão e falta de autocontrole” (LOURENÇO, 2006, p. 184) é que indivíduos entenderiam que algo faz mal e ainda assim o fariam. Nossa sociedade ainda se mostra bastante apegada aos prazeres imediatistas, reverenciados pela mídia, considerando menos a estruturação de um plano a longo prazo voltado para saúde. As preferências, “as orgias alimentares” e desejos são privilegiados em termos de valores na ação.

Consoante Rozin (2007), parecem haver três caminhos diferentes para transmissão de preferências: vertical (pais-filhos), horizontal (influência dos pares), e oblíquo (professor-aluno, mídia-criança). Inteligentemente, ele destaca que

os avanços tecnológicos não foram compensados por uma educação leiga que nos permita compreendê-los e adaptar-se em relação a esses; nós não ensinamos nutrição, análise de probabilidade e de associação de risco-benefício, e nós não ensinamos como a ciência funciona, o que permitiria aos indivíduos interpretar inteligentemente os achados de estudos específicos transmitidos pela mídia (ROZIN, 2007, p. 408).

Se “só se pode comer alimentos que estão disponíveis no meio” (ROZIN, 2007, p. 410), como desenvolver hábitos e preferências pelo saudável quando se está imerso no mundo dos processados e ultraprocessados? Nosso Guia Alimentar para População Brasileira (2014) que se pretende instrutor de boas práticas no que tange à alimentação e à saúde não era conhecido das crianças e adolescentes deste estudo. Por isso, questionamo-nos sobre a forma de divulgação desse material.

Por que os docentes de ensino básico não se apropriam desse material? Não deveríamos estar incluindo a alimentação e a saúde como temas transversais em sala de aula? Por que o Ministério da Saúde, ao invés de apenas dispor o material na internet para download, não incita o uso desse nas escolas? Muitas questões e nenhuma resposta para tal, talvez algum pesquisador se interesse em compreender o que ocorre e como podemos ser mais efetivos na divulgação de materiais que promovem práticas saudáveis no que tange à alimentação.

Ressaltamos que muitas das regras alimentares observadas nos guias são trazidas pelos participantes sem que esses tenham tido contato com esses documentos. Contudo, a flexibilidade e explicação lógica para as regras, como consta no último guia (2014), não é observada nas enunciações deste estudo. Talvez, o material contribuísse no sentido de possibilitar tomadas de consciência em relação a essas regras.

A fim de não nos delongarmos muito nestas considerações finais, conversaremos sobre o quanto nossas proposições iniciais foram ou não coerentes. Dissemos que as regras e critérios aumentariam quantitativamente com o desenvolvimento cognitivo, porém, não foi possível perceber grandes diferenças neste quesito. O que se constatou de fato foi uma melhor compreensão e organização dessas durante o desenvolvimento dos estados da orientação da consciência.

Não houve necessariamente um predomínio de uma maioria heteronômica, apesar de as vinculações com autoridades, castigos e participações por comunidade de intenções se estenderem por muito mais tempo nas crianças e adolescentes deste estudo do que nos achados de Piaget. Provavelmente, isso ocorra porque nossas relações com a comida estão envolvendo muitas ações de coação e recompensa como forma de ensinar o “bem-comer”. Atrela-se a isso o raso conhecimento da maioria – também adulta – que provém principalmente da experiência, das tentativas e erros e não tanto na reflexão.

Porém, notamos que, como nos estudos piagetianos, os adolescentes são os que procuram com mais intensidade relações de cooperação e se preocupam com o entendimento das regras alimentares que a sociedade, incluindo os estudiosos, lhe apresentam. Presumimos

corretamente que não há um estágio de autonomia plena com maior enfoque nos princípios morais fundamentados e nas análises neutras e apartadas das preferências, pois resta ainda certa tendência a cumprir o disposto pela sociedade, mesmo após submeter as regras ao crivo da consciência.

No entanto, tampouco Piaget acredita numa autonomia plena, pois crê apenas em estados de maior predominância dessa. Nunca nos isentaremos completamente das regras que se impõe a nossa alimentação, pois nossos guias alimentares, a mídia e mesmo os profissionais de saúde formulam sistemas de regras alimentares para seguirmos. Não estamos aqui desvalorizando a qualidade e a motivação das regras formuladas, apenas destacando que as mesmas também criam a dependência das pessoas para com essas. Os indivíduos, em sua maioria, transmitem e aderem voluntariamente a instruções recebidas sobre alimentação, não há criação própria de deveres e, portanto, “essa autonomia permanece relativa” (PIAGET, 1994, p. 90).

Quanto mais favorecermos o questionamento e o enfrentamento – no sentido de propor reflexões e problemas sobre alimentação –, mais permitiremos os processos de tomada de consciência que relatamos serem necessários aos progressos da orientação da consciência moral. Dessa maneira, auxiliaremos a predominância da autonomia sobre a heteronomia. Em geral, parece que permanecemos num estado de semi-autonomia em relação à alimentação.

Notamos que as *Leis da Alimentação* de Pedro Escudero são mais apropriadas da experiência do que são respaldadas cientificamente pelos sujeitos deste estudo. Algumas explicações para essas leis, possivelmente, não sejam alcançadas nem mesmo por adultos, pois carecem de conhecimentos mais profundos de Química e Biologia. Contudo, consegue-se estruturar um prato desenvolvendo a partir das ações um saber mínimo sobre quantidade, qualidade, harmonia e adequação.

Ressaltamos não ter sido possível uma análise mais aprofundada sobre diferenças de gênero e estado nutricional de crianças e adolescentes com maior ou menor vinculação a regras alimentares, haja vista o tempo exíguo para avaliação de todos os achados. Tampouco conseguimos dar conta de nesta dissertação apresentar todos os dados coletados sobre critérios sensoriais, explicação de regras alimentares específicas, noções de fome e saciedade ou menções a sentimentos, contudo, comprometemo-nos a verificação disso em artigos futuros que produziremos.

Deixamos como reflexão final o fato de que 75% das crianças e adolescentes (Tabela 2) deste estudo entendem não serem saudáveis o suficiente. Será que não criamos regras alimentares e as tornamos tão sagradas quanto impossíveis? Será que quando falamos sobre dez

passos para uma alimentação saudável não estamos deixando a entender que aquele que não alcançar com perfeição tudo que foi estipulado não será saudável? Será que não estamos apregoando que, enquanto todos os ideais de saúde não forem preenchidos, não poderemos descansar nossas cabeças sobre o travesseiro e dormir menos ansiosos? Talvez precisemos repensar nossas práticas, “criações” de regras e ensino.

A consciência moral se orienta conforme se desenvolve a criança e o adolescente em termos cognitivos, mas também tem muito da influência do meio, de oportunidades que lhe são conferidas para estabelecer relações de igualdade, de respeito mútuo, de contestar, de analisar e de decidir. Um julgamento mais autônomo prescinde de tomadas de consciência em relação as regras alimentares, suas explicações e motivos para existência. É preciso o fortalecimento da noção de bem na alimentação, com vistas a manutenção da saúde. Não nos aproximamos da autonomia do dia para noite, há um processo gradual de desenvolvimento do sujeito moral.

Uma lacuna, porém, permanece ao fim deste estudo no que diz respeito ao querer agir de forma saudável, pois as motivações para ações ainda precisam ser melhor analisadas, haja vista que mesmo frente a decisões esclarecidas ou mais autônomas, em que o saudável prepondera no discurso, não há suficiência de força para agir tal qual se verbaliza. “Nós agimos porque somos desequilibrados” (FREITAS, 2003, p. 99). Talvez reste na compreensão de como viabilizar desequilíbrios, como valorar e hierarquizar, como mover nossos atos segundo uma vontade maior para com o dever, a resposta para promoção de práticas alimentares mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, C. A. N.; FERNANDES, G. C. A importância do porcionamento na alimentação balanceada. **International Journal of Nutrology**, v. 4, n. 3, p. 53-59, sept-dec 2011.
- ALVARENGA, M. *et al.* **Nutrição Comportamental**. Barueri, SP: Manole, 2015.
- _____; LARINO, M. A. Terapia nutricional na anorexia e bulimia nervosas. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 3, p. 39-43, 2002.
- BAILEY-DAVIS, L. *et al.* Home Food Rules in Relation to Youth Eating Behaviors, Body Mass Index, Waist Circumference, and Percent Body Fat. **Journal of Adolescent Health**, v. 60, n. 3, p. 270-276, march 2017.
- BATTRO, A. M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.
- BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BIRCH, L. L.; FISHER, J. O.; DAVISON, K. K. Learning to overeat: Maternal use of restrictive feeding practices promotes girls' eating in the absence of hunger. **American Journal of Clinical Nutrition**, v. 78, n. 2, p. 215-220, 2003.
- BLANCO, V. J. **Letramento em saúde: graus de domínio dos rótulos de alimentos e sua possível associação com o estado nutricional de trabalhadores**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.
- BOURDEAUDHUIJ, I. D. Family Food Rules and Healthy Eating in Adolescents. **Journal of Health Psychology**, v. 2, n. 1, p. 45-56, 1997.
- BRASIL. Lei nº 5.276, de 24 de abril de 1967. Dispõe sobre a profissão de Nutricionista, regula o seu exercício, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 abr. 1967. Seção 1, p. 4707.
- _____. Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991. Regulamenta a profissão de Nutricionista e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 set. 1991. Seção 1, p. 19909.
- _____. Resolução CFN nº 334, de 10 de maio de 2004. Dispõe sobre o Código de Ética do Nutricionista e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2004. Seção 1, p. 95-96.
- _____. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

_____. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 set. 2006. Seção 1, p. 1, 2006b.

_____. **Manual das cantinas escolares saudáveis**: promovendo a alimentação saudável. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Referências Nutricionais para o Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília: FNDE, 2010b, p. 128.

_____. **Glossário temático**: alimentação e nutrição. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN)**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. **Diário Oficial da União**, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

_____. Ministério da Saúde. **Vigitel Brasil 2016**: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

CARROLL, L. **Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass**. London: Oxford University Press, 1971.

CASTRO, J. **O problema alimentar brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. **Geopolítica da Fome**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1968, 2 v.

_____. **Geografia da Fome**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CATUNDA, R.; JANUÁRIO, C. A imagem corporal em adolescentes do gênero feminino: implicações da educação física escolar com base no paradigma pensamento do professor. **FIEP Bulletin**, p. v. 81, Special Edition, Article I, 2011.

CAVADA, G. D. S. et al. Rotulagem nutricional: você sabe o que está comendo? **Braz. J. Food Technol**, p. IV SSA, p. 84-88, maio 2012.

CHAUÍ, M. A filosofia moral. In: CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Cap. 5, p. 436-458.

CHO, J.; TRENT, A. Validity in qualitative research revisited. **Qualitative Research**, v. 6, n. 3, 2006.

- COUTO, M. T. *et al.* O homem na atenção primária à saúde: discutindo (in)visibilidade a partir da perspectiva de gênero. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.14, n. 33, pp.257-270, abr/jun 2010.
- DANIEL, C. **Voracious children: who eats whom in children's literature**. New York: Routledge, 2006.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DENZIN, N. K. **The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods**. Chicago: Aldine Transaction, 1970.
- DEQUI, F. **Neopedagogia da Gramática: 18 teses surpreendentes**. Canoas: CES/IPUC, 2005.
- DESLAURIERS, J. P. **Recherche Qualitative: guide pratique**. Montreal: McGraw Hill, 1991.
- DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. Tradução Fernando Dias de Andrade. São Paulo: Ícone, 2004.
- ESCUADERO, P. **Alimentação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Scientifica, 1934.
- FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED STATES (FAO). **What we do**. Disponível em: <<http://www.fao.org/about/what-we-do/en/>>. Acesso em: 08 ago 2017.
- FIRTH, R. Padrões morais e organização social. In: _____. **Elementos de organização social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. cap. VI, p. 205-235.
- FLANDRIN, J. L.; MONTANARI, M. **História da Alimentação**. Tradução Luciano Vieira Machado; Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 3. ed. London: Sage, 2006.
- _____, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FOUCAULT, M. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In: _____. **Estética, ética y hermenéutica**. Barcelona: Ediciones Paídos Ibérica, v. III, 1999. p. 393-415.
- FREITAS, L. B. L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALLAGHER, J.; REID, D. **The learning theory of Piaget and Inhelder**. Monterey: Brooks-Cole, 1981.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____; BASINGER, K. S.; FULLER, D. **Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection**. Hillsdale: Erlbaum, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, V. O.; MARTÍNEZ, J. P. Imagem corporal de adolescentes: um estudo sobre as relações de gênero e influência da mídia. **Comunicação & Informação**, v. 17, n. 2, p. 139-154, jul/dez 2014.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, Maio/Ago 2006.

HIGGS, S. Social norms and their influence on eating behaviours. **Appetite**, v. 86, p. 38–44, Mar 2015.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and Moral Development: implications for caring and justice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

HULLEY, S. B. *et al.* **Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: tabelas de composição nutricional dos alimentos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **Brasil: Indicadores sociais**. Disponível em: <<http://paises.ibge.gov.br/#/pt/pais/brasil/info/indicadores-sociais>>. Acesso em: 09 ago 2016.

INSTITUTE OF MEDICINE (IOM). **Dietary Reference Intakes: The Essential Guide to Nutrient**. Washington: The National Academies Press, 2006.

KOHLBERG, L. **The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice**. San Francisco: Harper & Row, 1981. I v.

LEMOS, M. C. Obesidade infantil: as dificuldades da criança em relação à obediência de regras impostas por uma dieta alimentar. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 6, n. 36, p. 357-363, Nov/Dez 2012.

LIMA, E. S. Quantidade, qualidade, harmonia e adequação: princípios-guia da sociedade sem fome em Josué de Castro. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 16, n. 1, p. 171-194, jan/mar 2009.

LOURENÇO, O; CÉSAR, M. Teste de definir valores morais de James Rest: pode ser usado na investigação moral portuguesa? **Análise Psicológica**, v. 2, n. IX, p. 185-192, 1991.

_____. **Psicologia de Desenvolvimento Moral: teoria, dados e implicações**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2006.

MARINS, B. R. **Análise do hábito de leitura e entendimento/recepção das informações contidas em rótulos de produtos alimentícios embalados, pela população adulta frequentadora de supermercados, no município de Niterói/RJ.** 2004. Dissertação (Mestrado em Vigilância Sanitária de Produtos). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Tradução Fernando Becker; Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NASCIMENTO, M. C.; CALSA, G. C. Tomada de consciência e fatores protetivos no jogo de regras quarto: um estudo com idosos da Unati. **Schème**, v. 9, n. 1, Jan/Jul 2017.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Recommended dietary allowances.** 8. rev. ed. Washington, US: National Academy of Sciences, 1974.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ALIMENTAÇÃO (NEPA)-UNICAMP. **Tabela Brasileira de Composição de Alimentos – TACO.** 4. ed. Campinas: NEPA-UNICAMP, 2011.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Obesidade.** Disponível em: <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_joomlabook&view=topic&id=234&Itemid=232>. Acesso em: 20 ago 2017.

PHILIPPI, S. T. **Tabela de Composição de Alimentos: suporte para decisão nutricional.** 2. ed. Brasília: Coronário Editora, 2002.

PIAGET, J. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. **Bulletin de Psychologie**, n. VII, 1954.

_____. **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. **Épistémologie des sciences de l'homme.** Paris: Gallimard, 1972.

_____. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

_____. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977a.

_____. **The development of thought: equilibrium of cognitive structures.** New York: Viking, 1977b.

_____. **Fazer e Compreender.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Epistemologia Genética.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **A representação do mundo na criança:** com o concurso de onze colaboradores. Tradução Adail Ubirajara Sobral. Aparecida: Idéias & Letras, 2005.

_____. **Psicologia da Criança.** 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PINELI, L. L. O.; GINANI, V. C. A estética do gosto. In: ARAÚJO, W. M. *et al.* **Alquimia dos Alimentos.** 2.ed. Brasília: Editora Senac, 2011. p. 57-78.

PINHEIRO, A. B. V. *et al.* **Tabela para avaliação de consumo alimentar em medidas caseiras.** 5. ed. São Paulo: Atheneu, 2009.

POLLAN, M. **Em defesa da comida - um manifesto.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

REICKS, M. *et al.* Influence of parenting practices on eating behaviors of early adolescents during independent eating occasions: implications for obesity prevention. **Nutrients**, v. 7, n. 10, p. 8783-8801, 2015.

ROZIN, P. The process of moralization. **Psychological Science**, v. 10, n. 3, may 1999.

ROZIN, P. Food and eating. In: COHEN, S. K. D. **Handbook of cultural psychology.** New York: The Guilford Press, 2007.

ROZIN, P. Social and moral aspects of food and eating. In: ROCK, I. **The legacy of Solomon Asch: essays in cognition and social psychology.** New York: Psychology Press, 2014.

SAVAGE, J. S.; FISHER, J. O.; BIRCH, L. L. Parental Influence on Eating Behavior: Conception to Adolescence. **The Journal of Law, Medicine & Ethics**, v. 35, n. 1, p. 22-34, 2007.

SCARPARO, A. L. S. **Noções de crianças e adolescentes sobre alimentação saudável:** um estudo em epistemologia genética. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2012.

SCHIEFERDECKER, M. E. M.; THIEME, R. D.; HAUSCHILD, D. B. **Vitaminas, minerais e eletrólitos:** aspectos fisiológicos, nutricionais e dietéticos. 1.ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2016.

SMITH, J. L. **The Psychology of Food and Eating:** A Fresh Approach to Theory. Basingstoke: Palgrave, 2002.

SOUSA, D. H. A. V. *et al.* Os homens e as práticas de cuidado em saúde. **Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito**, v. 4, n. 1, 2015.

SOUZA, J. M. B. *et al.* Obesidade e tratamento: desafio comportamental e social. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 1, n. 1, p. 59-67, jun 2005.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** 5. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

TAILLE, Y. D. L. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TURIEL, E. **The development of social knowlegde**: morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HARVARD UNIVERSITY. **Prato: Alimentação Saudável (Portuguese)**. Disponível em: <<https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/healthy-eating-plate/translations/portuguese/>>. Acesso em: 26 ago 2018.

UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE (USDA). **My Plate**. Disponível em: <<https://fns-prod.azureedge.net/sites/default/files/MyPlateAtHome.pdf>>. Acesso em: 26 ago 2018.

VASCONCELOS, F. A. G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, v. 15, n. 2, p. 127-138, maio/ago 2002.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIGON, J. Moral breakdown and the ethical demand: a theoretical framework for an anthropology of moralities. **Sage**, v. 7, n. 2, p. 131-150, 2015.

GLOSSÁRIO

Alimentação	Processo biológico e cultural que se traduz na escolha, preparação e consumo de um ou vários alimentos (BRASIL, 2013, p. 15).
Alimentação Saudável	Alimentação equilibrada. Padrão alimentar adequado às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos e de acordo com as fases do curso da vida. Notas: i) Deve ser acessível (física e financeiramente), saborosa, variada, colorida, harmônica e segura quanto aos aspectos sanitários. ii) Esse conceito considera as práticas alimentares culturalmente referenciadas e valoriza o consumo de alimentos saudáveis regionais (como legumes, verduras e frutas), sempre levando em consideração os aspectos comportamentais e afetivos relacionados às práticas alimentares (BRASIL, 2013, p. 15).
Alimento	Substância que fornece os elementos necessários ao organismo humano para a sua formação, manutenção e desenvolvimento. Nota: o alimento é a substância ou mistura de substâncias em estado sólido, líquido, ou pastoso, adequadas ao consumo humano (BRASIL, 2013, p. 16).
Composição dos Alimentos	Descrição do valor nutritivo dos alimentos e de substâncias específicas existentes neles, como vitaminas, minerais e outros princípios. (BRASIL, 2013, p. 20)
Estado Nutricional	Resultado do equilíbrio entre o consumo de nutrientes e o gasto energético do organismo para suprir as necessidades nutricionais, em plano individual ou coletivo. (BRASIL, 2013, p. 25)
Grupo de alimentos	Conjunto de alimentos <i>in natura</i> ou processados que são agrupados de acordo com os principais nutrientes que os compõem. Nota: de acordo com o Guia Alimentar para a População Brasileira, os alimentos são classificados em cinco grupos principais: a) cereais, tubérculos e raízes, fontes preferenciais de carboidratos; b) frutas, legumes e verduras, ricos em fibras alimentares, vitaminas e minerais; c) feijões e outros alimentos vegetais ricos em proteínas e fibras; d) leite e derivados, carnes e ovos, fontes de proteína animal; e) gorduras, açúcares e sal, alimentos cujo consumo deve ser reduzido por estarem associados ao maior risco de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) como obesidade, hipertensão, diabetes, doenças cardíacas e alguns tipos de câncer; gorduras e açúcares são alimentos com alta densidade de energia; o principal componente do sal é o sódio. (BRASIL, 2013, p. 26-7)
Guia Alimentar	Instrumento informativo que define as diretrizes do País sobre alimentação saudável visando à promoção da saúde. Nota: elaborado com base no cenário epidemiológico-nutricional e no contexto socioeconômico e cultural do País, apresenta um conjunto de recomendações destinadas à população em geral e traduz os conhecimentos científicos sobre alimentação e nutrição em mensagens práticas, facilitando a seleção dos alimentos e orientando sobre a forma e a quantidade em que devem ser consumidos. (BRASIL, 2013, p. 27)
<i>In natura</i>	Alimentos <i>in natura</i> são obtidos diretamente de plantas ou de animais e não sofrem qualquer alteração após deixar a natureza (BRASIL, 2014, p. 29).

Macronutriente	Nutriente que é necessário ao organismo em grande quantidade em relação aos micronutrientes. Nota: os macronutrientes são especificamente os carboidratos, as gorduras e as proteínas amplamente encontrados nos alimentos. (BRASIL, 2013, p. 30)
Micronutriente	Nutriente necessário ao organismo em pequenas quantidades (em miligramas ou microgramas) em relação aos macronutrientes. Nota: as vitaminas e os minerais são tipos de micronutrientes. (BRASIL, 2013, p. 31)
Minimamente Processado	Alimentos minimamente processados correspondem a alimentos in natura que foram submetidos a processos de limpeza, remoção de partes não comestíveis ou indesejáveis, fracionamento, moagem, secagem, fermentação, pasteurização, refrigeração, congelamento e processos similares que não envolvam agregação de sal, açúcar, óleos, gorduras ou outras substâncias ao alimento original (BRASIL, 2014, p. 29).
Percentil	Medida estatística proveniente da divisão de uma série de observações em 100 partes iguais, estando os dados ordenados do menor para o maior, em que cada ponto da divisão corresponde a um percentil. (BRASIL, 2013, p. 32)
Processado	Alimentos processados são fabricados pela indústria com a adição de sal ou açúcar ou outra substância de uso culinário a alimentos in natura para torná-los duráveis e mais agradáveis ao paladar. São produtos derivados diretamente de alimentos [...] (BRASIL, 2014, p. 38).
Tabela de composição químico-nutricional	Tabela que informa o conteúdo dos alimentos em proteínas, gorduras, carboidratos, vitaminas e minerais de interesse da nutrição humana. (BRASIL, 2013, p. 37)
Ultraprocessados	Alimentos ultraprocessados são formulações industriais feitas inteiramente ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos (óleos, gorduras, açúcar, amido, proteínas), derivadas de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amido modificado) ou sintetizadas em laboratório com base em matérias orgânicas como petróleo e carvão (corantes, aromatizantes, realçadores de sabor e vários tipos de aditivos usados para dotar os produtos de propriedades sensoriais atraentes) (BRASIL, 2014, p. 41).

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este(a) aluno(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado sobre *a construção do juízo moral alimentar em crianças e adolescentes: pensar, julgar e decidir*³⁹, orientado pelo pesquisador Dr. Marcelo Leandro Eichler e elaborado pela mestrandia Vanessa Just Blanco, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Objetivo da Pesquisa: conhecer o pensamento das crianças e adolescentes sobre as regras alimentares, como as julgam e quais critérios utilizam para suas decisões em relação à alimentação.

Benefícios da pesquisa: contribuir para a melhoria das práticas em educação nutricional e para o entendimento do desenvolvimento alimentar de crianças e adolescentes.

Atividades a serem executadas pelos alunos: simulação de montagem de pratos com diferentes alimentos (de brinquedo); tarefas sobre a influência dos órgãos do sentido nas escolhas; entrevistas; contação de histórias para análise. As falas serão gravadas com auxílio de um gravador de voz. Durante a gravação, o aluno será chamado por um *nome fantasia* (nome de um alimento ou bebida). Também serão captadas imagens fotográficas das atividades realizadas, sem que o aluno apareça (por exemplo: a foto do prato montado). A previsão de duração total das atividades é de 1h30min, sendo dividida em dois dias (45min por dia).

Riscos e desconforto: pode haver desconforto dos participantes em responder determinadas perguntas, bem como sentimento de cansaço com os questionamentos. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016.

Formulário com dados de identificação: pedimos que seja preenchido o documento anexo a este TCLE, mencionando sexo, idade, peso e altura estimados, com quem mora, grau de escolaridade e nome de sua escola.

³⁹ O título foi alterado quando do início da análise dos resultados deste estudo, porém, mantivemos o nome anterior que foi aquele apresentado aos participantes e responsáveis legais por meio deste documento.

Garantias ao participante: a participação na pesquisa é voluntária; guardaremos sigilo do nome do participante por meio do uso de um *nome fantasia*; a coleta de dados será realizada dentro do espaço da escola, em horário acordado com a escola e os pais; será garantido o direito de desistência de participar da pesquisa a qualquer momento; não haverá custos ou pagamentos referentes a participação neste estudo.

Importante: se faltarem informações na coleta de dados, os pesquisadores poderão entrar em contato novamente com o aluno. Pedimos sigilo aos participantes e responsáveis legais quanto às atividades e às perguntas realizadas para que não influenciem a resposta de outros participantes. Será conferida ao participante uma cópia deste TCLE.

Do Consentimento

Eu, _____ (nome completo do responsável legal),
estou ciente dos termos deste estudo e autorizo a participação de
_____ (nome completo do aluno), como
voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Canoas, ____ de _____ de _____

Responsável legal

Pesquisadora

Orientador

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais!

- ✓ Vanessa Just Blanco (Pesquisadora) - Nutricionista e Licenciada em Letras; E-mail: nutri.vblanco@gmail.com; Telefone: (51) 98189-5283.
- ✓ Dr. Marcelo Leandro Eichler (Orientador) - Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Psicologia; E-mail: exlerbr@hotmail.com
- ✓ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/UFRGS (para questões éticas) - E-mail: etica@propesq.ufrgs.br; Telefone: (51) 3308-3738 / 3308-3629.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Para menores de 12 anos)

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado sobre *a construção do juízo moral alimentar em crianças e adolescentes: pensar, julgar e decidir*⁴⁰, que está sendo realizado pelo professor Marcelo Leandro Eichler e a aluna Vanessa Just Blanco da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O que queremos saber? Desejamos conhecer melhor o pensamento das crianças e adolescentes sobre as regras alimentares e o que é importante para decidirem o que vão ou não escolher para sua alimentação.

O que a pesquisa traz de bom? Ela pode auxiliar em melhorarias na forma de ensinar sobre alimentação e de fazer atividades de educação nutricional nas escolas. Além disso, ela seria capaz de ajudar outros profissionais a entenderem melhor os pensamentos das crianças e adolescentes em relação à alimentação.

Quais atividades você será convidado a participar?

- Montar pratos com diferentes alimentos de brinquedo e gravuras de alimentos;
- Utilizar um quadro com ímãs, palavras e números para explicar o que é importante para você na hora de escolher os alimentos;
- Responder algumas perguntas sobre o que você pensa das regras alimentares;
- Dar sua opinião sobre algumas histórias que iremos contar.

Vamos gravar a nossa conversa, mas não se preocupe, não diremos o seu nome na gravação, assim ninguém saberá com quem falamos. Pode ficar à vontade para dizer o que pensa! Para podermos conversar com você, sem chamá-lo pelo nome, iremos pedir que retire o nome de um alimento ou bebida de um saquinho, como se fosse um sorteio. A palavra que você retirar será seu *nome fantasia*.

Também iremos tirar algumas fotos dos pratos que você montar e daquilo que colocar no quadro com os ímãs. Você não vai aparecer nas fotos! As atividades duram mais ou menos 1 (um) período de aula e vamos precisar de dois dias para conversar.

⁴⁰ O título foi alterado quando do início da análise dos resultados deste estudo, porém, mantivemos o nome anterior que foi aquele apresentado aos participantes e responsáveis legais por meio deste documento.

Tem algum risco para você se participar da pesquisa?

Pode acontecer de você se sentir um pouco sem jeito em responder determinadas perguntas ou mesmo ficar cansado com essas, mas iremos respeitar sua vontade e tempo.

Atenção!

Você vai receber mais uma folha com algumas perguntas para responder com seus familiares em casa. As questões são sobre seu sexo, idade, peso e altura, com quem mora, nome da sua escola e o ano que está agora.

O que mais você precisa saber?

Você só participa da pesquisa se quiser e pode desistir de estar nela a qualquer momento, basta informar! Não vamos dizer seu nome para ninguém e em nenhum texto. As atividades serão realizadas na sua própria escola, no horário de aula, mas sempre em momentos que você não tenha provas ou trabalhos para entregar, não queremos prejudicar seu aprendizado. Também não é necessário pagar nada para participar.

E se faltarem informações após realizadas as atividades? Iremos procurar você para perguntar o que faltou.

Importante! Não conte para seus colegas o que lhe perguntarmos. Sabe por que? Para ele não acabar copiando sua resposta e perder a surpresa das atividades.

Depois de assinar esta folha, vamos lhe dar uma cópia para guardá-la!

Do Assentimento

Eu, _____ (**nome completo**), entendi o que a pesquisa pretende saber, bem como as atividades que irão ocorrer, e aceito participar dela.

Município, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora

Orientador

Ciente responsável legal: _____

Agradecemos a sua autorização e se quiser tirar dúvidas, pode falar conosco:

- ✓ Vanessa Just Blanco (Pesquisadora) - Nutricionista e Licenciada em Letras; E-mail: nutri.vblanco@gmail.com; Telefone: (51) 98189-5283.
- ✓ Dr. Marcelo Leandro Eichler (Orientador) - Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Psicologia; E-mail: exlerbr@gmail.com
- ✓ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/UFRGS (para questões éticas) - E-mail: etica@propesq.ufrgs.br; Telefone: (51) 3308-3738 / 3308-3629.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)**(Para maiores de 12 anos)**

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado sobre *a construção do juízo moral alimentar em crianças e adolescentes: pensar, julgar e decidir*⁴¹, orientado pelo professor Marcelo Leandro Eichler e a aluna Vanessa Just Blanco da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Qual o objetivo da pesquisa?

Queremos conhecer melhor o pensamento das crianças e adolescentes sobre as regras alimentares, como as julgam e quais critérios utilizam para suas decisões em relação à alimentação.

Quais os benefícios da pesquisa?

Ela pode contribuir para melhorarias na forma de ensinar sobre alimentação e de fazer atividades de educação nutricional nas escolas. Além disso, ajudaria outros profissionais a entenderem melhor os pensamentos das crianças e adolescentes em relação à alimentação.

Quais atividades você será convidado a participar?

- Montar pratos com diferentes alimentos de brinquedo e gravuras de alimentos;
- Utilizar um quadro com ímãs, palavras e números para explicar o que é importante para você na hora de escolher os alimentos;
- Responder algumas perguntas sobre o que você pensa das regras alimentares;
- Dar sua opinião sobre algumas histórias que iremos contar.

Vamos gravar a nossa conversa, mas não se preocupe, não diremos o seu nome na gravação, assim ninguém saberá com quem falamos. Pode ficar à vontade para dizer o que pensa! Para podermos conversar com você, sem chamá-lo pelo nome, iremos pedir que retire o nome de um alimento ou bebida de um saquinho, como se fosse um sorteio. A palavra que você retirar será seu *nome fantasia*.

Também iremos tirar algumas fotos dos pratos que você montar e daquilo que colocar no quadro com os ímãs. Você não vai aparecer nas fotos! As atividades duram mais ou menos 1 (um) período de aula e vamos precisar de dois dias para conversar.

⁴¹ O título foi alterado quando do início da análise dos resultados deste estudo, porém, mantivemos o nome anterior que foi aquele apresentado aos participantes e responsáveis legais por meio deste documento.

Tem algum risco para você se participar da pesquisa?

Pode acontecer de você se sentir um pouco sem jeito em responder determinadas perguntas ou mesmo ficar cansado com essas, mas iremos respeitar sua vontade e tempo. Além disso, estamos considerando critérios éticos de pesquisa.

Formulário com dados de identificação: pedimos que você preencha o documento anexo a este TALE, mencionando sexo, idade, peso e altura estimados, com quem mora, grau de escolaridade e nome de sua escola.

Quais garantias você terá?

De que a sua participação na pesquisa é voluntária e pode desistir de estar nela a qualquer momento. Seu nome não será divulgado, por isso, como maneira de manter o sigilo utilizaremos um *nome fantasia*. As atividades irão ocorrer dentro do espaço da escola, no horário de aula, mas sempre em momentos que você não tenha provas ou trabalhos para entregar, não queremos prejudicar seu aprendizado. Também não é necessário pagar nada para participar.

Importante: se faltarem informações após realizadas as atividades, os pesquisadores poderão entrar em contato novamente com você. Pedimos que não conte nada aos colegas sobre as atividades e as perguntas realizadas para não influenciar a resposta de outros alunos.

Depois de assinar esta folha, vamos lhe dar uma cópia para guardá-la!

Do Assentimento

Eu, _____ (**nome completo**), entendi o que a pesquisa pretende saber, bem como as atividades que irão ocorrer, e aceito participar dela.

Município, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora

Orientador

Ciente responsável legal: _____

Agradecemos a sua autorização e se quiser tirar dúvidas, pode falar conosco:

- ✓ Vanessa Just Blanco (Pesquisadora) - Nutricionista e Licenciada em Letras; E-mail: nutri.vblanco@gmail.com; Telefone: (51) 98189-5283.
- ✓ Dr. Marcelo Leandro Eichler (Orientador) - Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Psicologia; E-mail: exlerbr@gmail.com
- ✓ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/UFRGS (para questões éticas) - E-mail: etica@propesq.ufrgs.br; Telefone: (51) 3308-3738 / 3308-3629.

APÊNDICE C – Formulário com Dados de Identificação do Participante

DADOS DO PARTICIPANTE

Para preenchimento pelo adolescente/responsáveis legais	
Idade	
Sexo	() Masculino () Feminino
Peso estimado	kg
Altura estimada	m
Grau de escolaridade em curso	<u>Ensino Fundamental</u> () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano <u>Ensino Médio</u> () 1º ano () 2º ano () 3º ano
Nome da escola onde estuda	
Com que mora?	
Tem interesse em receber os resultados da pesquisa?	() Não () Sim, e-mail para recebimento:
Para preenchimento pela organizadora da pesquisa	
Nome fantasia	
Datas da entrevista e horários	

APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados das Tarefas 1 e 2

TAREFAS 1 E 2 ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO Simulação da refeição do almoço e do lanche

Materiais necessários

1. Alimentos em tamanho real em feltro: carne bovina, ovo frito, coxa de frango, peixe, batata frita, hambúrguer, fatia de torta, fatia de melancia.



2. Alimentos em tamanho real *in natura* ou processados: feijão, arroz, massa, batata inglesa em cubos, moranga, beterraba, tomate, alface, milho, laranja, chocolate em barra, biscoitos e bolachas, entre outros.



3. Alimentos em tamanho real de isopor, EVA ou plástico: maçã, pêra, uva, rodela de tomate e cenoura, entre outros.



4. Bebidas: refrigerantes, suco de caixinha, suco em pó diluído e suco natural em jarras plásticas, água mineral com e sem gás;
5. Prato raso (1 unidade), de material plástico rígido (para evitar acidentes), na cor branca (para facilitar a visualização pela criança/pelo adolescente e estimativa de quantidades);
6. Cinco colheres de sopa e concha de tamanho médio;
7. Potes e pratinhos para armazenamento de alimentos *in natura* e processados;
8. Um copo de plástico transparente (para evitar acidentes e propiciar melhor visualização da quantidade servida);
9. Um funil (para recolocar os líquidos de volta nos recipientes após utilização);
10. Plaquinhas com nomes para identificação dos alimentos e bebidas;


<ol style="list-style-type: none"> 11. Uma mesa do professor (tamanho médio); 12. Máquina fotográfica; 13. Gravador de voz; 14. Folhas de ofício; 15. Lápis de cor.
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tentar situar a criança/o adolescente em um contexto espacial, onde ocorre sua alimentação normalmente (questão base 1), conferindo a essa a opção de desenhar o local; 2. Convidar a criança/o adolescente a observar os alimentos que estarão dispostos na mesa com suas respectivas plaquinhas de nomes (questão base 2 e 3); 3. Pedir que ela selecione alimentos e bebidas que comporiam sua refeição almoço, elaborando um prato (questão base 4); 4. Fazer os questionamentos base restantes e secundários (conforme demandados); 5. Ao final, colocar o papel com o nome fantasia do participante ao lado do prato que esse elaborou e tirar a foto.
<p>Previsão de duração da atividade</p>
<p>Em torno de 15 minutos.</p>
<p>Questionamentos Base</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o local onde almoçou ontem? (<i>Regra: espaço para as refeições</i>) 2. É normalmente nesse lugar o almoço? 3. Com quem almoçou? (<i>Regra: comer acompanhado</i>) 4. Mostrar modelos de alimentos e questionar se há algum que o participante não conhece. 5. Monte um prato de refeição almoço para você. 6. Poderia também montar um lanche da tarde para você? 7. Por que escolheu esses alimentos? 8. Faltou algum alimento que você gostaria de acrescentar? 9. Você se serviria de novo no almoço? 10. Isso é o que você come normalmente no almoço? 11. Há repetição de alimentos durante a semana ou varia? (ex. salada sempre tomate) 12. Como é comer um alimento novo (desconhecido)? 13. O que você acha do seu prato? 14. O que acha que outros diriam sobre seu prato? 15. Como aprendeu a escolher os alimentos? 16. Como sabe que está com fome? 17. Come só quando tem fome? Ou por vontade também? 18. Como se sente quando está com fome? E depois de comer?

Atenção: questionar conceitos como “normal”, “comum”, “bom”.

APÊNDICE E – Instrumento de coleta de dados da Tarefa 3

TAREFA 3 ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO Montagem de dois pratos com gravuras de alimentos
Materiais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dois pratos plásticos; 2. Quatro envelopes pardos; 3. Imagens de dois meninos (magro / gordo) e de duas meninas (magra / gorda) de mesma idade e altura. A imagem não deve ter fundo ou outros objetos para não tendenciar respostas. Os perfis visam a verificação da adequação dos alimentos a estrutura corporal. Possivelmente, também sejam identificados estereótipos relacionados à imagem corporal. 4. Figuras de alimentos e bebidas diversos, envolvidas em papel adesivo contact; 5. Máquina fotográfica; 6. Gravador de voz.
Procedimentos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar as imagens de meninos e meninas numeradas em envelopes separados, identificando-os por gênero; 2. Pedir que a criança/o adolescente retire as imagens que estão nos envelopes de acordo com seu gênero; 3. Proceder aos questionamentos; 4. Ao final, tirar foto dos pratos elaborados.
Previsão de duração da atividade
Em torno de 15 minutos.
Questionamentos Base
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você percebe de diferente nessas imagens? 2. Explicar a atividade (dizer os alimentos e quantidades em voz alta). 3. Pode montar um prato para o almoço de cada menino? 4. Por que escolheu esses alimentos para cada um? 5. O que precisamos considerar quando escolhemos alimentos para outras pessoas? 6. Acha que eles também escolheriam esses alimentos? 7. Como acha eles se sentiriam por escolherem para eles os alimentos? 8. Há pessoas que podem dizer para outras o que elas devem comer? 9. Se alguém escolhesse o que você come como se sentiria?

APÊNDICE F – Instrumento de coleta de dados da Tarefa 4

TAREFA 4 ESTRATÉGIA DE INVESTIVAÇÃO Quadro de critérios para escolhas alimentares	
Materiais necessários	
<p>1. Um quadro imantado;</p> 	
<p>2. Números com ímãs no verso;</p> <p>3. Palavras com ímã no verso. As palavras foram escritas em linguagem coloquial para facilitar o entendimento das crianças menores, porém, também incluímos outros sinônimos mais complexos.</p> <p>a) Gosto ou Sabor b) Cheiro ou Aroma c) Cores ou Tonalidades d) Aparência e) Crocância f) Duro g) Macio h) Frio i) Quente j) Seco k) Úmido l) Quantidade m) Alimentos misturados (ex. feijão com arroz) n) Alimentos não misturados (ex. batata separada do guisado) o) Frito p) Cozido q) Cru r) Natural</p> <p>4. Folhas de ofício cortadas em tiras largas; 5. Uma Caneta hidrográfica preta; 6. Dez ímãs; 7. Máquina fotográfica; 8. Gravador de voz.</p>	
Procedimentos	
<p>1. Pedir que a criança/o adolescente selecione as imagens e as coloque no quadro imantado;</p> <p>2. Após, pedir que ordene conforme a importância que cada critério tem para ela;</p>	

3. Fazer os questionamentos;
4. Tirar fotos do quadro imantado ao final.
Previsão de duração da atividade
Em torno de 15 minutos.
Questionamentos Base
1. Quais critérios considera na hora de escolher os alimentos?
2. Há mais alguma palavra que você incluiria e que não está aqui?
3. Por que escolheu essas palavras?
4. Como acha que surgiram esses critérios?
5. Como acha que as pessoas estabelecem critérios?
6. Todos os critérios têm o mesmo peso?
7. Você consegue ordenar as palavras que escolheu?
8. Por que escolheu essa ordem?
9. Como acha que surgiu essa ordem?
10. Como acha que as pessoas estabelecem uma ordem?
11. Essa ordem é a melhor?
12. Quem deve seguir esses critérios?
13. Alguém pode orientar outras pessoas a seguirem determinados critérios?
14. Você poderia mudar estes critérios?
15. Outras pessoas poderiam mudar?
16. A gente pode ordenar os critérios de forma diferente dependendo da pessoa ou do lugar que estamos?
17. Acontece algo se as crianças não seguirem esses critérios?
18. E os adultos?
19. Como se sentiria não seguindo os critérios?
20. E quando os segue?
21. Para sermos saudáveis, o que deveríamos considerar?

APÊNDICE G – Instrumento de coleta de dados da Tarefa 5

TAREFA 5 ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO Entrevista Clínica e Contação de Histórias
Materiais necessários
<ol style="list-style-type: none"> 1. Folhas de ofício em branco; 2. Folha com perguntas e histórias.
Procedimentos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer os questionamentos base e secundários que forem necessários; 2. Finalizar com a contação de histórias.
Previsão de duração da estratégia
Em torno de 30 minutos.
Questionamentos Base
<u>Perguntas Indiretas</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que conselhos daria para os teus colegas sobre como escolher os alimentos? 2. Se um estrangeiro te perguntasse o que consideramos comestível ou comida em nosso país, o que diria? <i>(Conceito: o que é comida)</i> 3. Existem alimentos que não são permitidos? <i>(Regra: Alimentos permitidos)</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Por quê? 3.2. Como a gente sabe o que é ou não é permitido? 3.3. Como se constrói essa permissão? 3.4. Como se sente quando lhe proíbem de comer algo? 3.5. Quando eu era pequena, minha mãe não me deixava comer doces e, quanto mais ela reforçava isso, mas eu tinha vontade de comer o que não era permitido. Com você também acontece isso? 4. Tem alimentos que devemos comer todos os dias? <i>(Regra: Frequência de consumo)</i> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Tem alimentos que só podemos comer com uma frequência estipulada, como no máximo 1 vez por semana? 4.2. Como sabermos quantas vezes podemos comer algo? 4.3. Alguém pode dizer quantas vezes devemos comer algo? Tipo uma obrigação. 4.4. Se a gente não seguir essa obrigação pode ser punido? 5. Um(a) menino(a), com quem conversei antes, me falou que devemos sempre montar um prato bem colorido e comer vários tipos de alimentos diferentes. O que você acha disso? <i>(Regra: Qualidade e harmonia)</i> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Por que o nosso prato dever ser colorido? 5.2. A cor do alimento faz diferença? 5.3. Tem cores que chamam mais atenção? Quais? 5.4. Devemos sempre variar os alimentos? Por que?

- 5.5. É preciso que haja um equilíbrio entre nutrientes (gorduras, proteínas e carboidratos)? Por quê? Como sabe disso?
6. A quantidade que comemos de cada alimento faz diferença? (*Regra: Quantidade*)
- 6.1. Tem algum que temos que comer menos? E mais? (Sal/óleo?)
- 6.2. Como a gente sabe quanto comer de cada alimento?
- 6.3. O tamanho, peso ou idade fazem diferença na hora de escolher as quantidades?
- 6.4. Uma pessoa que só olha TV e outra que faz natação, tem a mesma idade, tamanho e peso podem comer a mesma quantidade de alimentos?
- 6.5. Como se sentiria se alguém te disse para comer menos de algum alimento?
- 6.6. A quantidade de bebida que ingerimos faz diferença? (Água/refrigerante/suco)
- 6.7. Existe uma quantidade certa de água que uma criança precisa tomar? Para o adulto é diferente adulto? Por quê?
7. Existem horários para comermos? (*Regra: Horários para refeições*)
- 7.1. Quais horários?
- 7.2. Como sabemos os horários?
- 7.3. É possível mudar esses horários?
- 7.4. Existem refeições que têm horários específicos e são obrigatórias?
- 7.5. Acontece algo se a gente pular uma refeição?
- 7.6. Uma menina que conversou antes comigo disse que comia feijão no café da manhã e sanduíche no almoço, acha que tem problema?
- 7.7. O que outras pessoas diriam se você fizesse como essa menina?
- 7.8. O que acha de ter horários para comer?
- 7.9. Você também acha que precisamos comer a cada quanto tempo? Ou só quando tiver fome?
8. O que você acha de quem deixa resto de comida no prato? (*Regra: Comer tudo que servir no prato*)
- 8.1. Tem vezes que dá para deixar comida no prato?
- 8.2. Como se sente ao deixar comida no prato?
- 8.3. Quem deixa comida no prato deve ser punido/castigado?
9. Você costuma experimentar alimentos ou bebidas que ainda não conhece? (*Regra: Experimentar alimentos novos*)
- 9.1. O que te faz experimentar um novo alimento ou bebida?
- 9.2. Acha que precisamos experimentar? Por que?
- 9.3. O que acha de quem não experimenta novos alimentos?
- 9.4. Como se sente quando precisa experimentar um alimento novo?
10. Como se sente ao ver uma propaganda de alimentos? (*Noção: Vinculação com propagandas*)
- 10.1. O que te atrai nela?
- 10.2. Você compra os alimentos que vê em propagandas? Por quê?
- 10.3. Acha que algumas pessoas compram alimentos por causa das propagandas?
11. Precisamos fazer exercícios físicos? Por quê? (*Noção: Exercícios físicos*)
- 11.1. Como sabemos disso?
- 11.2. Se a pessoa não faz exercício acontece algo?

11.3. Você faz exercícios?

11.4. Quem faz exercício é mais saudável?

11.5. Dá para só fazer exercícios e comer qualquer coisa que quiser?

Contação de Histórias

Vou te contar histórias de algumas crianças e para você me fala o que acha ok?

História da Ana (*Não adequação da alimentação à situação*)

Ana sempre comia frutas no lanche da tarde, mas num sábado ela foi numa festinha de aniversário e não tinha frutas lá para ela comer. Ana ficou preocupada, pois só tinha salgadinhos e resolveu não comer nada.

- a) Ela fez certo?
- b) O que aconteceria se ela comesse os salgadinhos?
- c) O que você faria na situação dela?

História do Pedro (*Adequação da alimentação à situação e punição*)

Pedro sempre jantava em casa, seus pais achavam que o certo era preparar sopa, macarrão ou arroz com carne de panela. Quando ele foi dormir na casa dos avós, eles fizeram sanduíche de presunto e queijo para jantar e Pedro comeu.

- a) Acha que ele fez certo?
- b) Como acha que os pais dele se sentiriam ao saber disso?
- c) Acha que ele deveria ser punido pelo que fez?

História da Patrícia (*Comer em companhia e em frente à TV*)

Patrícia sempre almoça sozinha na frente da televisão por opção dela.

- a) O que pensa sobre ela almoçar sozinha?
- b) Prefere almoçar sozinho ou acompanhado?
- c) Como se sente almoçando sozinho? E acompanhado?
- d) É certo almoçar na frente da televisão?

História do Thiago (*Comer e fazer outras atividades ao mesmo tempo*)

Thiago está sempre atrasado para ir para o colégio. Como ele vai a pé, leva um pão com presunto e queijo e vai comendo no caminho. Sua mãe falou ele ainda iria acabar se engasgando por comer e caminhar ao mesmo tempo. Um belo dia ele se engasgou mesmo.

- a) O que a acha sobre comer e fazer outras atividades ao mesmo tempo?
- b) Será que foi um tipo de castigo o que aconteceu com ele?

História da Laura (*Recompensa*)

A mãe de Laura sempre dava um doce para ela depois do almoço se ela comesse salada.

- a) A mãe dela faz certo?
- b) Como faria se fosse a mãe da Laura?

- c) Devemos ser recompensados por comer o que nossos pais mandam?

História do Matheus (*Punição*)

O pai de Matheus disse que se ele não comesse mais coisas saudáveis, não poderia jogar no computador por uma semana.

- a) Acha isso justo?
- b) Como faria se fosse o pai do Matheus?
- c) Como acha que o Matheus se sente com isso? Você também se sentiria assim?

História do Lucas (*Recompensa*)

Lucas ao assistir televisão ficou sabendo por um programa que tomar suplementos deixa a pessoa mais forte e com mais músculos. Foi logo pedir para sua mãe comprar um suplemento para ele.

- a) O que pensa disso?
- b) O que você teria feito?
- c) Acredita que as informações que aparecem nesses programas são confiáveis?

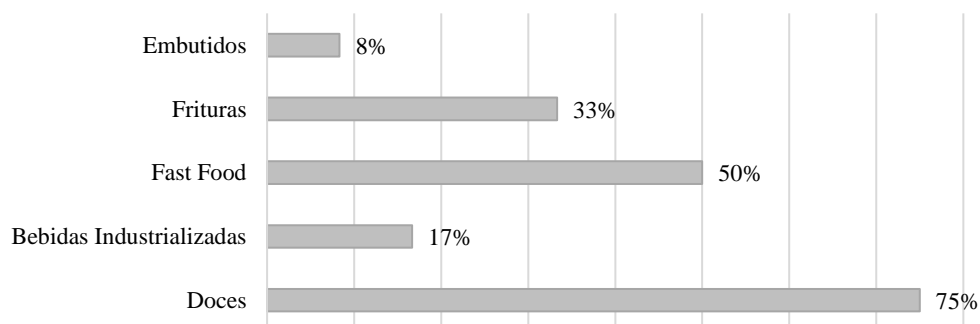
Diálogo Aberto

1. O que é ser saudável para você?
2. O que não é ser saudável?
3. Você se acha saudável? Por quê?
4. Conhece o Guia Alimentar para População Brasileira?
5. Poderia me explicar o que é uma regra?
6. Como surge uma regra? Ou ela sempre existiu?
7. Acha que ter regras para se alimentar é necessário?
8. Quais regras acha importantes?
9. Existe uma regra que é mais importante do que a outra?
10. Podemos mudar as regras? Acontece alguma coisa quando mudamos ou não cumprimos as regras?
11. Devemos ser punidos por não seguir as regras? Como?
12. Alguém pode ditar as regras?

APÊNDICE I – Alimentos de consumo diário *versus* não tão permitidos

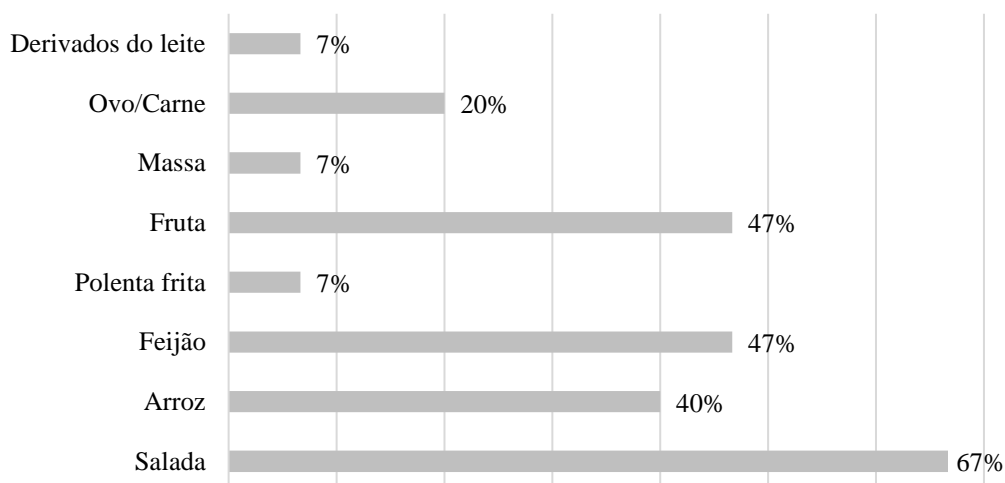
Os alimentos citados como não permitidos para consumo frequente foram agrupados de acordo com o percentual de citações. Na categoria *Fast Food*, encontram-se alimentos como hambúrguer, pizza, cachorro quente. Na dos doces, bolo, sorvete, chocolate e brigadeiro. Na das bebidas industrializadas, sucos em pó ou caixa e refrigerantes.

Gráfico 12 – Alimentos considerados não tão permitidos (n=12)



Os alimentos indicados como devendo ser consumidos diariamente constam no gráfico a seguir, tendo sido agrupados os nomes de frutas, as saladas e os derivados do leite.

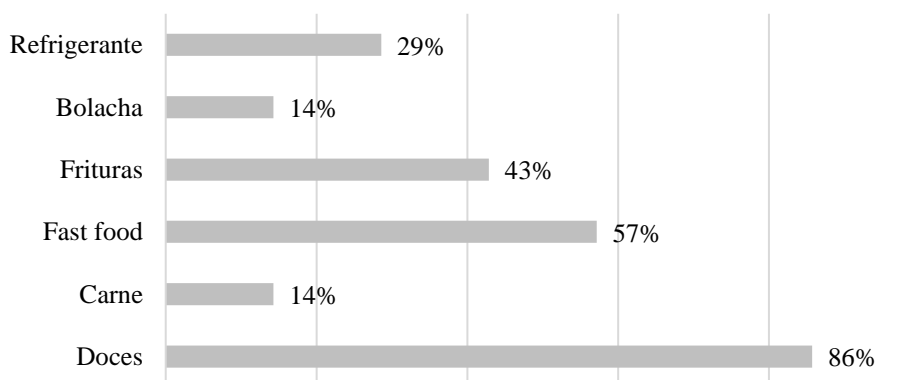
Gráfico 13 – Alimentos considerados de consumo diário (n=15)



APÊNDICE J – Alimentos saudáveis *versus* não saudáveis

Em termos de alimentos não saudáveis, temos as indicações dos participantes no gráfico a seguir. Na categoria *Fast Food*, encontram-se alimentos como hambúrguer, pizza, cachorro quente. Na dos doces, bolo, sorvete, chocolate e brigadeiro. Na das frituras, ovo frito e batata frita.

Gráfico 14 – Alimentos não saudáveis (n=7)



Dentre os alimentos compreendidos como saudáveis pelos participantes, temos os indicados no gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Alimentos saudáveis (n=13)

