

EDUCAÇÃO DO CORPO INFANTIL COMO POLITIZAÇÃO ÀS AVESAS: UM ESTUDO SOBRE OS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO EM UMA CRECHE

RICHTER, Ana Cristina – UFSC – ana_tinaa@uol.com.br

VAZ, Alexandre Fernandez – PPGE / UFSC / CNPq – alexfvaz@pq.cnpq.br

GT: Educação de Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CNPq

1. Introdução

Uma das questões mais instigantes no que diz respeito aos processos de institucionalização da educação da infância refere-se às expressões do corpo nos ambientes educacionais, como creches e escolas, mas, também, academias de ginástica, instituições penais etc. Esse conjunto de expressões relaciona-se a territórios e tempos em que o corpo alcança a posição de protagonista nos processos educativos – *disciplinares*, mas, principalmente de *controle* –, que se manifestam, no caso específico das instituições de atendimento à infância, em todos os momentos que compõem a sua *Rotina*: nos de brincadeira, de higiene, de sono, de atividades orientadas, de alimentação, entre outros. Em tempos de redução da política à *biopolítica* (AGAMBEN, 2004), ganha importância estudar os corpos e os destinos de suas experiências e expressões nesses ambientes educacionais.

Considerando o quadro acima e que as práticas corporais contribuem fortemente na (con)formação de comportamentos e subjetividades, realizamos uma pesquisa de abordagem etnográfica em uma creche da Rede Pública Municipal de Ensino de uma cidade da região sul do Brasil – composta por trinta e oito profissionais que atendem cento e oitenta crianças entre 0 e 6 anos de idade –, cujo objetivo foi traçar um inventário dos momentos e espaços da *educação do corpo*. Por meio de análise documental, entrevistas e um longo período de observações de campo, tratamos dos dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo, observando o modo como operam e se organizam no interior da instituição, considerando os momentos (sugeridos pelos Referenciais Nacionais para Educação Infantil) que compõem, como apontamos acima, a *Rotina* institucional: Entrada, Saída, Alimentação, Sono, Atividade Orientada, Higiene, Parque e, no caso da creche em questão, os momentos de Educação Física¹.

¹ A Rede Municipal de Ensino da localidade em que a pesquisa foi realizada conta, desde 1982, com professores (geralmente professoras) de Educação Física para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

Partindo de uma *revisitação* aos materiais coletados ao longo do trabalho, ocupamo-nos nesse texto dos *momentos de alimentação* que, entendidos como uma *estação* da educação do corpo, alcançam, na creche pesquisada, um lugar destacado que acaba por de certa forma *comandar* os tempos que compõem a Rotina.

Organizamos o texto de forma a brevemente caracterizar os momentos de alimentação e descrever a configuração do espaço reservado às práticas alimentares da/na creche. Logo a seguir procuramos retratar alguns elementos que nos levam a identificar a Rotina como subordinada aos momentos de alimentação, sendo estes relacionados às condutas de potencialização da vida meramente biológica e do consumo como norma redutora das crianças e profissionais da instituição à condição de *animais laborans*, para empregarmos uma expressão de Hannah Arendt (2002). Na terceira parte tratamos do cardápio dirigido a uma *população* específica e que, apoiado na ciência dos nutrientes, acaba por secundarizar fatores de ordem cultural e social que contariam histórias e fariam viver a memória. Na quarta parte do texto destacamos cenas e vozes que ecoam no interior do refeitório numa tentativa de livrar a infância da *inabilidade*, da *incompetência* e, assim, tornar as crianças criaturas *civilizadas* capazes de *gerir o próprio corpo* por meio da aprendizagem do autocontrole. Por fim, elaboramos notas finais retomando sentidos e significados em torno das práticas alimentares vivenciadas na creche.

2. Breve caracterização dos momentos de alimentação

Para as instituições educacionais destinadas à infância de 0 a 6 anos a legislação vigente determina que sejam oferecidos às crianças espaços para momentos de alimentação que atendam às exigências de higiene e segurança, garantindo-lhes “a oferta de alimentos adequados à nutrição, de acordo com cada faixa etária” (VALADÃO, 1998, p. 83). Considerando essas indicações, foi construído na creche estudada, em 2001, um espaço próprio para as práticas alimentares. Segundo dados descritos por uma profissional que administrou a instituição durante onze anos, “antes não tinha refeitório e a alimentação era feita na sala. Aí [todo mundo] passava por todo corredor com roupa suja, com prato de comida. A vigilância sanitária estava sempre ali, implicando porque [...] não podia passar com isso, com aquilo”².

² As citações entre aspas, quando não referenciadas, foram extraídas de entrevistas e/ou de nosso caderno de campo e geralmente são falas dos atores da instituição.

A partir daquele ano, o refeitório passou a ser ocupado diariamente nos momentos de lanche, almoço e jantar pelas crianças, além de reunir os/as profissionais nos momentos de intervalo e durante as Paradas Pedagógicas³ mensais. A primeira refeição do dia tem início após a chegada das professoras, às oito horas. O almoço é servido a partir das 10h:30min., sendo os bebês alimentados em sua própria sala. À tarde, após o momento de sono, é oferecido o lanche. O jantar é servido a partir das 16h:15min.

As paredes claras do refeitório abrigam quadros de avisos, um cardápio e uma pirâmide alimentar⁴ fixados nas proximidades de um pequeno vão de acesso à cozinha. Nesse espaço, travessas e bacias de alimento servidas pelas responsáveis pela cozinha, as merendeiras, são retiradas pelas professoras e auxiliares para serem redistribuídas às crianças. Linhas retas sustentam ventiladores de teto e luminárias que, freqüentemente, se mantêm desligadas. O espaço abriga seis enormes mesas, uma antiga geladeira, bancos estreitos e compridos em que os pequenos comensais são organizados por grupos etários e orientados pelas professoras e auxiliares que também lhes acompanham durante os outros momentos da Rotina.

O acesso à cozinha é restrito às merendeiras. Às crianças a entrada não é permitida e os demais atores ingressam naquele espaço rigorosamente asséptico somente em raras ocasiões, utilizando toucas especiais. A entrada na despensa, onde os alimentos são armazenados, é estritamente reservada às merendeiras.

As merendeiras explicam que o trabalho na cozinha é orientado por uma nutricionista, mas também a partir de *cursos de manipulação de alimentos*, nos quais se aprende “desde tu receberes o alimento até a hora de servi-los”. “A primeira coisa [a ser observada] é o prazo de validade”, afirmam. Segundo seus relatos, houve um curso em que “fizeram uma encenação para ver se tu és Maria ou se tu és Joana. Joana é caprichosa e Maria é *relaxadona*. Ela vai abrir a lata e mete a faca. [...] Pode estar suja. [...] O correto é pegar o abridor; primeiro lavar encima”. E aquilo que Maria “toda

³ Trata-se de um encontro mensal, realizado no próprio ambiente educacional, em que os/as profissionais se reúnem em torno de estudos e discussões administrativo-pedagógicas durante um período equivalente a oito horas/aula.

⁴ A pirâmide alimentar “[...] é um instrumento de orientação nutricional utilizado por profissionais com o objetivo de promover mudanças de hábitos alimentares visando a saúde global do indivíduo e a prevenção de doenças”. Trata-se de uma “representação gráfica facilitadora da visualização dos alimentos assim como a sua escolha nas refeições do dia [...]” . (PHILIPPI et. al., 1999, p. 66).

erradinha” faz, inclui uso de brincos, colares, unhas pintadas e ausência da touca; ela também comete erros ao armazenar alimentos, ao lavar os azulejos, as panelas, o fogão.

Do ponto de vista dessas profissionais, “tudo depende da cozinha. [...] Se a gente se atrasar aí elas [as professoras] vão se atrasar.”

3. Da *centralidade* e da *centralização* dos momentos de alimentação na Rotina da creche

“As crianças brincam livremente sob os cuidados da professora. [...] A auxiliar da turma chega e a professora convida as crianças a se aproximar. Chama-as e, quando ouve o pedido do menino que deseja permanecer no local, informa: ‘Adulto tem relógio. Por causa do horário do lanche.’ Faz soar um sino [...] e começa a nomear as crianças que relutam em se aproximar. [...] Após reunir o grupo, explica que há crianças que não escutam; que fica ‘chamando’ e ‘o horário já terminou.’ [...] A auxiliar interrompe e diz: ‘Estamos atrasados. Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado que as tias já lavaram o banheiro e depois vamos lanchar.’”

Ao contrário dos vários outros momentos que organizam a Rotina da creche, os de alimentação jamais são interrompidos. Cessa o brincar, a atividade orientada, o sono e, com frequência, escuta-se: “depois a gente termina”, “depois de comer vocês terminam de assistir ao filme”, “depois de comer a gente vai para o parque”, “dorme logo, senão você vai perder o horário do lanche.”

Essas interrupções constantes, aliadas ao destaque dado às práticas alimentares nas pautas de reunião e nas conversas de intervalo das professoras⁵, apontam os momentos de alimentação como possíveis pilares de estruturação dos demais períodos da Rotina. Ou seja, todas as atividades desenvolvidas ao longo do dia-a-dia da creche colocam-se subordinadas aos momentos de alimentação e devem “correr” de acordo com o ritmo ditado pelos horários de lanche, almoço e jantar organizados pelas merendeiras.

Não há dúvidas sobre a importância da alimentação como tema de debate público no mundo contemporâneo e isso vale não apenas para as creches. A comida tornou-se, como parte das preocupações com o corpo e suas formas, a saúde e seus destinos, “um importante foco de perturbações e estudos.” (SANT’ANNA, 2003, p. 42).

⁵ As discussões referem-se ao estabelecimento de condições favoráveis à saúde; às problemáticas referentes à quantidade de crianças presentes no refeitório e à dieta equilibrada, entre outros aspectos.

A alimentação compõe um conjunto de dispositivos de controle sobre o corpo que se estruturam como intervenção racional-mecanicista, científica, atuando sobre a redução somática à mera naturalidade do consumo do *animal laborans*. Este, na acepção clássica de Hannah Arendt (2002), é aquele modelo de indivíduo que vive para o mero consumo imediato (do tempo, da faina, de si mesmo). Como sugere Giorgio Agamben (2004), fortemente alicerçado em Foucault, esse movimento – que é de despolitização, ao reduzir tudo à vida não mais que biológica – se ocupa não apenas do corpo do indivíduo em particular, mas sim se coloca como *biopolítica* da espécie humana com vistas a manter estados de equilíbrio, de regularidade e, no limite, *fazer-viver* a população.

Poderíamos supor que essa regulamentação da vida opera na creche, sobretudo, por meio dos momentos de alimentação que se disciplinam pela legislação, que respeitam o cardápio elaborado pela ciência da nutrição e têm como tutoras as merendeiras, personagens principais, deixando em segundo plano o trabalho pedagógico dos/das professores/as. Registramos várias situações em nosso diário de campo nas quais as merendeiras abriam as portas das salas e anunciavam: “meninas, o almoço vai demorar um pouco.” Noutras ocasiões, assistimos essas profissionais solicitando a alguma criança em passagem pelo corredor que retornasse à sala com a mensagem: “chama para almoçar.” Da mesma forma, o lanche realizado pelas professoras, em seu intervalo, é também condicionado pelo trabalho das merendeiras, tal como se pode observar em cena por nós registrada: “a auxiliar avisa a professora que irá tomar seu café, pois não almoçou”. Em seguida, retorna e comenta: “não tem café ainda.”

Esses aspectos evidenciam não somente a centralidade dos momentos de alimentação, mas também o domínio das profissionais responsáveis pelas práticas alimentares sobre os demais atores da instituição, determinando o *tempo* em que essas práticas devem ocorrer. Tudo isso aparece reforçado por uma dimensão *espacial*, visto que há um território, a cozinha e a despensa, que, para além das normas fundamentais de higiene, é praticamente exclusivo e governado por essas profissionais, conforme apontamos anteriormente.

A captura da esfera política se expressa, no caso da creche pesquisada, na *centralidade* dos momentos de alimentação e na *centralização* desses períodos nas mãos das merendeiras. Junto a isso, engendra-se a preocupação constante, por parte dessas

profissionais, em atender e observar as recomendações científicas relacionadas à alimentação, aspecto sobre o qual trataremos a seguir.

4. O cardápio: ingerir nutrientes e seguir normas sociais

A dieta das crianças que freqüentam a creche é prescrita por profissionais de uma “empresa terceirizada” que, segundo a merendeira, além de realizar a entrega dos mantimentos, “oferece nutricionista”. Há dois cardápios. Um deles atende a primeira e a terceira semanas do mês e o outro às demais. Nos momentos de lanche, achocolatados, leite, bolo, mingau, bolachas e frutas variadas, entre mamão, laranja, banana e maçã, são oferecidos às crianças. Em épocas de colheita, também abacaxi e melancia. No almoço e no jantar serve-se arroz, feijão, macarrão, ensopados, saladas, refogados, ovos, carnes de frango, gado e peixe.

O cardápio é evidenciado nos relatos das merendeiras. Em entrevista, destacam que “a nutricionista arruma o cardápio para nós. Ela vem de três em três meses, vê se as crianças estão comendo direitinho [...]”. E ainda: “Tá ali no cardápio, a gente faz”.

Harmonizado com a ciência dos nutrientes, o cardápio “satisfaz necessidades básicas da faixa etária⁶”, proibindo, sancionando, prescrevendo o que se deve comer a partir de fundamentos que visam sustentar o corpo, dar-lhe disposição, evitar a obesidade ou carências alimentares⁷. Esses aspectos são reforçados pelos/as professores a cada instante, quando anunciam aos pequenos que “chuchu é bom para ficarem fortes” ou que é preciso “comer tudo para ter força para brincar no parque” e, também, pelos

⁶ Na história das crianças no Brasil, nem sempre houve a presença de um *cardápio específico* destinado aos pequenos. Del Priori et al. (1999) revelam que, entre os grupos humanos inseridos em um mesmo contexto, as práticas alimentares destinadas às crianças, ao longo da história da civilização brasileira envolveram rituais diversos, não havendo primeiramente diferenciação entre alimentação infantil e adulta. Assim que obtivessem a capacidade de morder, as crianças pertencentes à elite eram iniciadas no cardápio familiar. No caso dos bebês, amas-de-leite ocupavam-se da amamentação. Por sua vez, as mulheres de origem africana amassavam alimentos com as mãos e fortificavam os filhos com feijão e pirão de leite, enquanto as crianças indígenas comiam frutos e outros alimentos mastigados pelas mães. Somente no mundo moderno – quando emerge a particularidade do universo da infância e à criança é conferida uma identidade própria –, o cotidiano dos pequenos passou a ser orientado também por meio de manuais e *cardápios* exclusivamente preparados para a pequena infância a partir dos saberes da ciência. Isso, num momento histórico em que ganham destaque os discursos voltados à “criação” de uma infância higiênica (GONDRA, 2000) e no intuito de transformar a criança no “homem digno do amanhã”, contribuindo assim, para a melhoria da sociedade e, sobretudo, da *espécie*.

⁷ Vale lembrar que a obesidade é uma das grandes preocupações contemporâneas da saúde pública, alvo das estratégias *biopolíticas* de conformação corporal relacionadas também aos modelos de embelezamento.

familiares das crianças quando elogiam o fato da creche oferecer “alimentação correta” ou “boa alimentação”.

Enquanto as merendeiras intervêm de modo a *suplementar a vida*, os pratos que preparam também contribuem – para além daqueles elementos fundamentais de ordem fisiológico-nutricional que garantem a manutenção da vida e que não devem ser desprezados – para o esquecimento de fatores de ordem social, econômica e cultural que também envolvem as práticas alimentares, a exemplo da impossibilidade de tomar contato, por meio do alimento, com as memórias e tradições⁸ – açoriana, alemã, italiana, africana, polonesa, ucraniana, entre outras, considerando o caráter essencialmente migratório de um país como o Brasil –, o que permitiria rememorar e guardar, dentro de si, sabores da memória-história, atualizando-os, recriando-os, transformando-os na incorporação do que Walter Benjamin (1993) chamou de experiência (*Erfahrung*). Nessa mesma direção, o cardápio é emancipado e privado dos traços regionais da cultura, tal como a tainha, pescado fartamente disponível em determinados períodos anuais na localidade em que a pesquisa foi realizada, mas ausente nas refeições. Nesse contexto, o cardápio da creche atende àquela legislação que exige a garantia da oferta de alimentos “adequados à nutrição”, mas também contribui para o *esquecimento* do conjunto de elementos de ordem cultural que contam a história e fazem viver a *memória*, compondo a *experiência*.

Esse aspecto ainda aparece relacionado às características dos produtos alimentícios que compõem um cardápio destinado a uma população específica (crianças como condição sócio-cultural e, além disso, oriundas de famílias de baixa renda), tal como a carne que, segundo a merendeira, “é de segunda”. Parece-nos que o cardápio da creche também funciona como uma espécie de “preparação”, ou seja, desde a infância aprende-se a consumir os produtos alimentícios que o segmento social que frequenta a instituição pode/deve consumir.

A dieta alimentar prescrita para essas crianças – ou essa exigência socialmente distribuída – auxilia a constituir um *padrão alimentar específico*: uma formatação do paladar, uma educação do sentido da gustação, poderíamos dizer. Noutras palavras, ao *incorporar* o alimento, as crianças são também educadas para a *incorporação à ordem*

social. E assim aprendem – frente à oferta de locais e produtos que se colocam “a disposição de todos os indivíduos” (que seriam “livres” para escolher⁹) – a *selecionar*, por meio do autocontrole, aquilo lhes cabe enquanto comensais.

Por meio da repetição de sabores determinados, introvertem-se normas de conduta que, a um só tempo, *regulamentam* uma população e, conforme detalharemos nas próximas páginas, *potencializam* o corpo de cada indivíduo em particular.

5. Alimentar e civilizar: livrar a infância da inabilidade

CENA 1: No refeitório a auxiliar avisa: “Só vou dar o prato para quem estiver sentadinho”. Serve duas conchas de arroz em cada prato, acompanhadas de um “Vai passando”. [...] Facas e garfos são entregues e, enquanto comem, as crianças batem com os talheres sobre os pratos e sobre a mesa. [...] Três crianças se aproximam da auxiliar e pedem: “Bota mais frango?” Ela serve e comenta: “Mas come todo o arroz”. [...] Uma professora caminha com um prato e come. Larga-o e auxilia uma criança. Os ruídos são intensos. Escuta-se um grito, “Vais comer ou ficar de palhaçada?”, que se mistura aos berros das crianças. [...] Está escuro e as luzes não foram ligadas. Escuta-se: “Deu!” “Vai sentar”. “Deu!” “Come. Vai ficar com fome depois”. “Pára!” – repetidas vezes. “Pára de fazer fofuquinha e vai comer”. “Senta direito”. Desviando a atenção à auxiliar, percebe-se que esta circula com o seu prato na mão. Come em pé, rapidamente. No intervalo entre as *garfadas*, corta a carne para uma criança, ajeita o prato de outra. A servente aparece e *espia* o ambiente, enquanto uma professora limpa a mesa com um pano. [...] Uma criança solicita uma faca e a professora, ao alcançar, comenta: “Que adultos (!), comendo de faca”. [...] A merendeira se aproxima e, ao observar o piso e as mesas repletas de alimentos, comunica às crianças: “Tudo mocinha grande, rapazinho grande, fazer esta imundície... Onde se viu?”.

CENA 2: [...] A professora entrega bananas e os pequenos descascam. Quando uma delas termina de descascar a fruta, a professora diz: “Viu? Ela já descascou”. Um garoto encontra dificuldades diante da fruta e a auxiliar (que descasca maçãs, retira os caroços e pica as frutas) levanta e

⁸ A localidade em questão foi colonizada por açorianos e madeirenses. A eles juntaram-se imigrantes alemães, italianos, ucranianos, entre outros, trazendo consigo hábitos, costumes e crenças, transformados em lembranças ou esquecimentos, documentos de uma história que nos faz na medida em que a fazemos.

⁹ Fazemos aqui uma referência ao projeto moderno diante de uma proposta de formação em que todos teriam acesso à produção cultural, coligada à idéia de indivíduos livres e de uma humanidade sem injustiças sociais. No entanto, essa proposta coloca-se “erigida sobre a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias e da divisão desigual entre o trabalho manual e espiritual. As próprias necessidades básicas, tais como as de caráter afetivo, subsumem-se cada vez mais àquelas produzidas de acordo com as regras de consumo. A produção cultural é constituída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária”. (ZUIN et al., 2000, p. 55). Com base na idéia e no consumo de *bens culturais*, estes se tornam acessíveis somente àqueles que podem pagar, enquanto que os produtos de baixo custo são disponibilizados aos demais, provocando a ilusão de que estão disponíveis a todas as pessoas que, “livremente”, podem ter o que desejam.

o auxilia. [...] Noutra mesa, dois meninos solicitam bananas, mas não são atendidos, pois: “Quando estou servindo, vocês tem que saber se tem fome ou não. Agora a professora não vai mais dar”.

CENA 3: Da cozinha uma servente dirige-se a uma criança, dizendo: “Senta, senta [...]”. Uma professora puxa de seu lugar, pelo braço, um menino. Coloca-o sentado à quina da mesa, comunicando que irá “servir de palhaço para os outros”. A auxiliar busca facas e garfos enquanto a professora do grupo serve os alimentos: uma concha de arroz em cada prato, seguido de um “vai passando”. Em seguida, com o corpo curvado sobre a mesa, oferece chuchu àqueles que desejarem. [...] A auxiliar comenta: “Chuchu é bom para eles ficarem fortes”. Pelo chão, arroz espalhado. [...] Um menino come do prato, pois os talheres ainda não foram entregues. Finalmente, após recebê-los, as crianças comem vorazmente. Noutra mesa, crianças que receberam apenas garfos dispõem a comida sobre estes, com auxílio das mãos. Um menino passa a língua na faca e mostra aos colegas. Três deles o imitam. [...] Sobre as mesas e pelo chão, muito arroz espalhado: “Ninguém merece”, diz a professora. [...] “Senta, senta, senta.” “Quem não comer não vai assistir ao vídeo”, anuncia outra professora. [...]. Uma criança tenta devolver a comida e, antes que conclua uma palavra, é interrompida: “Não quero ouvir o que tu vais dizer. Come”.

Em entrevista, uma profissional explica que os momentos de alimentação também visam “trabalhar a autonomia da criança para ela se servir [...]. Para que mais tarde ela possa se virar num grupo maior”. Tanto as cenas acima descritas, quanto a fala da professora, sugerem um destacado investimento sobre as crianças e suas expressões *não civilizadas*, numa tentativa de livrá-las, o mais cedo possível, de uma infância que revela descontroles, desejos, pulsões, enfim, tudo aquilo a que se nos exige renunciar e que expressa uma dimensão não racional da natureza. Isso também pode ser percebido nas palavras da professora em entrevista:

A gente está trabalhando com sete crianças que estão agora comendo sozinhas. Tem aquela sujeirada toda ainda. Mas tem criança que não se suja mais, que come tudo bem direitinho. No ano que vem já vão estar craques na comida! Então, tem coisas que a gente tem que trabalhar, como essa coisa toda da alimentação.

Esse esforço, que se faz presente desde o berçário, procura regular as crianças quanto aos gestos e posturas relacionados ao próprio corpo, entre eles, a refinação dos hábitos à mesa. Esse processo, segundo ensina Norbert Elias (1993), amplia *patamares de embaraço e vergonha*, o que contribuiria, com os mecanismos de autocontrole, para a regulação estável da vida social. Concorrem para isso os elogios e as reprimendas. No primeiro caso, vale destacar o destinado àquele que “descasca rapidamente a fruta”.

Nessa mesma direção colocam-se os louvores às crianças que fazem uso da faca. Segundo Elias (1993), o manejo da faca envolve inúmeros tabus e proibições ao sublimar e atualizar o instrumento como arma de ataque e de abate de animais, mas também na forma de ameaça à vida, símbolo de morte e de perigo. Talvez possamos pensar que a expressão da professora “que adulto comendo de faca” esteja relacionada ao autocontrole frente a um objeto ameaçador capaz de ferir o corpo, no limite, tirar a vida, além de representar o *ingresso* no universo civilizado por meio do domínio daquele utensílio. As reprimendas, por sua vez, destinam-se aos desajeitados, à criança que irá “servir de palhaço aos demais”, ou àquelas que são alvo do anúncio na voz da merendeira: “tudo mocinha grande, rapazinho grande, fazer esta imundície. Onde se viu?”.

Enfim, as cenas descritas e as vozes dos/das profissionais parecem mostrar um empenho que se dirige, sobretudo, à *conservação da vida* que deve ser afastada daquelas condutas “primitivas” ou daquela natureza não racional; a criança deve ser, o mais cedo possível, liberada da tutela do adulto para agir mediante o autocontrole que, na fala dos/das profissionais, corresponde à autonomia. Esse processo, que é o de domínio e ao mesmo tempo repulsão ao corpo, recebe uma contribuição fundamental dos momentos de alimentação.

A vitória do autocontrole nos gestos e posturas, a abdicação da natureza em favor da civilidade representada pelos adultos na creche – e também pelas crianças que já estão “craques na comida” –, são também o triunfo dos *sacrifícios* internalizados. As renúncias e sacrifícios, no entanto, talvez acabem por se revelar nos gestos bruscos, nas ameaças, nos castigos lançados sobre as crianças. Lembremos aqui de reflexões de Adorno e Horkheimer, segundo as quais as atitudes severas poderiam ser relacionadas ao reconhecimento de algo da própria natureza dos sujeitos nesses mesmos gestos que são repelidos nos pequenos e que são familiares aos adultos: “os homens, obcecados pela civilização só se apercebem de seus próprios traços miméticos, que se tornaram tabus, em certos gestos e comportamentos que encontram nos outros e que se destacam como resíduos isolados e traços rudimentares verdadeiramente vergonhosos.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 170-171).

Nesses termos, o que é negado, proibido ou simplesmente reprimido – aquilo que se percebe nas crianças e se pretende eliminar –, acaba por emergir na forma de mal-estares, humilhações, gestos rudes e palavras ásperas: *rastros que não podem ser apagados* nesse processo de determinação do autocontrole, de dominação corpo, de

enrijecimento contra a natureza, de “organização manipulada das mimeses”, algo que representa, para Horkheimer e Adorno (1985), a natureza mutilada e esquecida de si mesma.

Se de um lado, o domínio das emoções, a adaptação à norma, a aprendizagem do autocontrole, tornam a vida social mais estável, por outro, é preciso *lembrar* que isso exige um enrijecimento do indivíduo contra si mesmo. Exemplo disso encontra-se na análise que Adorno e Horkheimer (1985) fazem da Odisséia homérica. Ulisses, personagem da narrativa, entendido como o protótipo do sujeito em formação, só consegue retornar à pátria na medida em que controla sua natureza interior: não se deixa levar, de todo, pelo canto das sereias; delicia-se com sua melodia, mas, para tal, mantém-se atado ao mastro do navio sacrificando seu desejo a fim de conservar-se, de preservar-se da morte. Ele precisa controlar aquele momento de desejo e impulso de assimilação, de fusão, de integração à natureza, restando-lhe organizar os comportamentos, renunciar à gratificação imediata e desviar seu curso a fim de preservar-se.

Os pequenos comensais que freqüentam a creche também aprendem a organizar os comportamentos: observamos inúmeras ocasiões em que as crianças ingerem, velozmente, porções que lhes são destinadas, mesmo quando verbalizam não sentir fome; também comem vorazmente quando lhes é dito que somente receberão “mais carne se comerem todo o arroz”. Ou seja, diante do “perigo” de não receber mais carne, de perder o momento de parque, de ficar de castigo, os pequenos entregam-se à repetição das ações que lhes são exigidas adaptando-se à norma ou “engolindo o que deve ser engolido” a fim de obter uma bonificação, tal como Ulisses que se coloca sob sujeição de *amarras exteriores* (o mastro do navio) para, ao menos, usufruir alguma gratificação.

Se o processo civilizador exige renúncias e sacrifícios, se o controle do corpo é o seu primeiro degrau, e é também¹⁰ uma ocupação das instituições educativas auxiliar os pequenos no seu curso, esse processo aparece, em diversos momentos da Rotina alimentar da creche, reforçado pela repetição da *norma (sobre corpos vivos e sobre a vida, ou um problema de coletivização, vale dizer)* que se institucionaliza por meio do saber científico. Esse processo parece muitas vezes ser imposto a cada um de modo dolorido, de maneira a construir uma memória marcada pela dor.

¹⁰ Para Adorno (1995, p. 143), “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas.”.

Adorno observa que uma educação para a disciplina por meio da dureza personifica-se no aprendente que, ao identificar-se com a figura do adulto, acaba por transformar-se também em agressor: “Ser duro” significa, nesses termos, “indiferença contra a dor em geral”. Nesse processo não se diferencia a dor do outro da de si próprio e da dor em geral. “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar ou reprimir.” (ADORNO, 2000, p.128).

Reconhecer esse mecanismo e promover uma educação que não premie a dor e a capacidade de suportá-la são, para Adorno, aspectos que devem ser seriamente considerados, condenados e suprimidos, no âmbito da educação.

6. Palavras finais

Com base nas orientações da vigilância sanitária, da legislação vinculada à educação infantil, do cardápio elaborado a partir de recomendações científicas e dos cursos de manipulação de alimentos, as merendeiras ocupam-se da *população* que freqüenta a creche ao mesmo tempo em que os/as professores também se incumbem de cuidados direcionados a cada criança em particular. O propósito assumido tacitamente é o de ensinar a controlar, de modo “autônomo” (ou autômato), seu próprio corpo: um corpo “civilizado”; seja no uso apropriado dos talheres, no descascar de uma fruta, ao habituar o paladar a sabores pré-determinados ou no “comer sem fazer aquela sujeirada toda”, como nos diz uma professora. Enfim, para que os *menores* não se desviem do cardápio que lhes convêm e para que evitem deixar a presença de *restos* no terreno em que realizam as práticas alimentares.

Talvez possamos encontrar, junto às práticas alimentares destinadas aos pequenos comensais, algumas das relações do processo civilizador com a organização da sociedade contemporânea, com os processos de individuação e totalização ou, ainda, com um projeto social interessado, sobretudo, no corpo (e na) da espécie. Os momentos de alimentação da/na creche parecem nos revelar algumas formas de circulação de saberes relacionados à “uma organização normal e coletiva (e, portanto, política) da vida humana.”. (AGAMBEN, 2004, p. 142).

A dedicação à saúde por meio da elaboração e consecução do cardápio, a formatação do paladar por meio da incorporação/ingestão de alimentos específicos, a severidade na exigência da formação dos hábitos à mesa, o interesse pelo método, as

necessidades básicas calculadas, colocadas em estatísticas e orientadas pela produção de saberes científicos, enfim, tudo aquilo que consistiria em meios provisórios para se chegar a um fim, coloca-se como um fim em si mesmo.

Nesse *progresso de incivilidade para civilização*, a geração mais nova é, então, conduzida a uma vida sadia, porém, petrificada em caminhos já trilhados; a um governo de si, porém enraizado em um processo de adaptação efetivado de modo severo e dolorido e que tem seu correlato no desenvolvimento de sentimentos que acabam se traduzindo em violências nem sempre tão visíveis, como costuma, aliás, se manifestar a barbárie de nossos dias.

Como já salientamos, é preciso equipar as crianças para orientar-se no mundo, e isso obviamente passa pelos processos de regulação de si e de autocontrole, tributos à vida civilizada. A questão é, no entanto, em que medida esses processos não se tornam um fim em si mesmo e o autocontrole não emerge como domínio exercido por uma razão formalizada e instrumental. Nesse movimento, os alimentos reduzidos ao ser valor calórico, à velocidade do consumo e à *profanação* de seu valor de culto não podem mais compor momentos pedagógicos e lúdicos no interior da instituição. Essa sua caracterização faz dos alimentos nada mais do que mediadores do consumo. Em tempos de política reduzida ao corpo-espécie e de declínio da experiência e da retórica, os tempos e espaços de alimentação na creche talvez não sejam muito mais do que uma expressão da vitória do *animal laborans*.

7. Referências

ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v.01. 1994.

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 02, 1993.

GONDRA, José G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva et al . Pirâmide alimentar adaptada: guia para escolha dos alimentos. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 12, n. 1, 1999, p. 65-80.

SANT'ANNA, Denise B. Bom para os olhos, bom para o estômago: o espetáculo contemporâneo da alimentação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, SP, v.14, n.2, p. 41-52, maio/ago. 2003.

VALADÃO, Marina M. Educação Infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília,1998. v.II, p. 77-86.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.