

A alimentação na Educação Infantil à luz da perspectiva triádica do desenvolvimento

Ana Carolina Correa Alencar¹ y Francisco José Rengifo-Herrera¹

Resumo

As refeições não apenas permitem a nutrição das crianças, mas são uma prática para a construção de conhecimentos e significados culturais, incluindo a identidade. As relações triádicas (adulto-objeto-criança) nos processos educacionais relacionados à alimentação são questões ainda pouco discutidas. As crianças se apropriam do mundo por meio de ações compartilhadas com os cuidadores, que dividem com eles significados e usos de objetos (objeto-artefato) e alimentos. No entanto, a alimentação pode ser considerada como um quarto elemento que envolve conhecimento sobre cultura, sobre os outros e sobre o contexto social. Este artigo foca uma revisão da literatura sobre

1 Universidade de Brasília, fregifo@unb.br

a necessidade de entender os processos de alimentação no contexto escolar, como algo muito além da nutrição. A compreensão das relações cognitivas e semióticas que emergem nas situações alimentares favorece o desenvolvimento e os processos educacionais permitem formas de análise da organização psicológica, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: *tríade; alimentação; educação infantil; desenvolvimento infantil.*

Abstract

Food is not only a practice that allows children's nutrition, but also facilitates the construction of cultural knowledge, practices and meanings in relation to the group they belong. Triadic relations (adult-object-children) in educational processes related to food are still little discussed issues. Children appropriate knowledge through shared actions with caregivers, who allow share to them meanings and uses of objects (artefactual objects). However, food should be considered as a fourth element – among the three adult-object-child elements – that involves knowledge about culture, others and the social context. This paper focuses on a literature review about this topic and the need to broaden knowledge about eating processes in the school context and going far beyond a nutritional approach. Understanding cognitive and semiotic rela-

tionships that emerge in mealtimes favors the creation of new practices in education. Similarly, open up new opportunities to analyze children's psychological organization, learning and development.

Keywords: *triad; mealtimes; early childhood education; child development.*

Este artigo se trata de uma revisão teórica sobre o tema, tendo como propósito apresentar ao leitor o rastreamento de uma parcela dos estudos que analisam processos educacionais e de desenvolvimento envolvendo situações de alimentação², cujas derivações em ações educativas, de pesquisa psicológica, e intervenções e práticas educacionais serão analisadas desde uma perspectiva triádica do desenvolvimento. Destacam-se as dinâmicas cognitivas, de aprendizagem, afetivas e semióticas que emergem em situações de alimentação na educação infantil e que

2 Esse artigo faz parte do projeto de pesquisa de mestrado da primeira autora (e orientada pelo segundo autor), cujo objetivo é analisar as dinâmicas relacionais, afetivas e semióticas que emergem em situações lúdicas nos processos educacionais sobre alimentação, envolvendo a participação de cuidadores-objetos-crianças entre 24 e 36 meses de idade em uma escola do Distrito Federal (DF).

O artigo analisa situações educacionais que envolvem crianças com mínimos de segurança alimentar. Contudo, devemos deixar o registro que estamos cientes que o problema da segurança alimentar é ainda uma questão não resolvida pela humanidade.

salientam a necessidade de análises envolvendo a participação de cuidadores-objetos-crianças.

Os processos de desenvolvimento têm sido analisados de múltiplas formas, seja como processos biológicos ou apenas culturais ou como apenas cognitivos ou afetivos. Uma visão do desenvolvimento como entrelaçamento é uma alternativa teórica para entender que as funções biológicas coexistem e se co-desenvolvem na relação com os aspectos culturais e semióticos, (Cole, 1996; Rosa, 2007). O desenvolvimento, nas perspectivas atuais, envolve o reconhecimento de sistemas causais de organização semiótica e neurológica que viabilizam os processos relacionais da cognição e relação humana. Nesse texto analisaremos alguns aspectos, focados nos aspectos cognitivos e semióticos desde uma perspectiva da Pragmática do objeto e da Psicologia do Desenvolvimento.

A forma como as crianças ampliam suas relações com a cultura e a maneira como constituem identidades durante as refeições, são processos que precisam ser discutidos desde uma perspectiva do desenvolvimento. O que é se alimentar na escola? Como os adultos (pais e professores) significam esses momentos em casa e na escola? Quais práticas emergem nesses contextos? O que elas favorecem? Como se tornam parte do desenvolvimento psicológico das crianças? Como as crianças pequenas significam e agem durante as refeições? Várias pesquisas ao redor do mundo vêm desenvolvendo conceitos, métodos e análises sobre

essas situações (Dotson, Vaquera & Cunningham, 2015; Gregory, Paxton & Brozovic, 2010; Ishiguro, 2016; Klette, Drugli & Aandahl, 2018; Nukaga, 2008).

As crianças na fase pré-escolar desenvolvem ações que estão alinhadas com modos e formas de agir, valorizadas nos contextos onde elas pertencem. Além disso, os objetos – objeto-artefato para comer, como pratos, talheres, copos, guardanapos, entre outros – fazem parte de uma constante exibição por parte dos adultos. Os dispositivos apresentam esses objetos para serem manuseados desde os primeiros momentos. As crianças iniciam mexendo com os objetos mediante ações que demonstram pouca coordenação, passando pela emergência de usos convencionais desses objetos (Rodríguez, 2007, 2009, 2012; Rodríguez, Estrada, Moreno-Llanos & De los Reyes, 2017; Rodríguez & Moro, 2002, 2008). Eventualmente, se projetam nos usos simbólicos. A tríade adulto-objeto-criança permite que os processos de semiose se constituam na fonte principal de desenvolvimento de processos de desenvolvimento psicológico. O fato dos objetos, e nesse caso dos objeto-artefato e os alimentos, tornam-se pouco visíveis na análise sobre a alimentação e aprendizagem na Educação Infantil.

Dotson et al. (2015) propõem que, em ambientes escolares, as ações educacionais dos professores tentam “civilizar” as crianças, enquanto essas tentam demonstrar que são autônomas e competentes. Segundo esses autores, as crianças geram suas próprias

culturas, através de uma conexão entre suas relações com os outros e com os artefatos culturais que as cercam. Contudo, o posicionamento defendido por eles é, pelo menos, questionável. Para nós é muito importante a existência de sistemas (a Cultura) que regulem as condições de legitimidade do grupo, das práticas e das ações civilizatórias do coletivo. O sujeito, em solidão, não pode se tornar um sujeito culturalmente envolvido. Ele, de alguma forma, precisa ser “enculturizado” (Kirshner & Meng, 2011). O dito aqui não significa que os processos sejam direcionados de forma arbitrária por parte dos adultos, mas como construção e consenso coletivo que favorecem a emergência da ação/intenção por parte da criança.

Em um sentido diferente, Nukaga (2008) afirma que as crianças se apropriam, produzem, e usam a cultura nas suas interações entre pares para negociar limites. Para ele os alimentos permitem que identidades sejam criadas e reconstruídas nos processos de interação mediante a identificação interna e a categorização externa. As crianças usam os alimentos como recursos simbólicos em um complexo sistema de distribuição que permitem criar modos cooperativos de relação.

A construção da identidade e da cultura se define nas relações que emergem, dentre outros, nos momentos de alimentação. As refeições na Educação Infantil são momentos essenciais na compreensão do modo como as crianças criam engajamentos sociais, afetivos e de identidade fora do seu contexto familiar

(Dotson et al., 2015). De modo geral, as crianças, na escola, têm pouco tempo para comer e liberdade restrita para escolher e ingerir os alimentos. A rotina escolar está atrelada a muitas atividades que são consideradas mais importantes do que as refeições. Embora a alimentação seja carregada de significados e tenha um caráter cultural profundo, as refeições não são consideradas como aspectos educacionais e de desenvolvimento nas escolas, pois falta um alinhamento entre a lógica pedagógica e as refeições, considerando estas, momentos oportunos para a aprendizagem (Freitas, Minayo, Ramos, Fontes, Santos, Souza, Santos, Mota, Paiva, Bernardelli, Demétrio & Menezes, 2013).

Estudos como o de Nukaga (2008) e de Klette et al. (2018), mostram que a criança desenvolve autonomia desde cedo, dando enfoque em si como protagonista de suas escolhas alimentares, mas sem desconsiderar a importância da participação do adulto. No entanto, também é importante salientar que os adultos, pelo menos nessas pesquisas, não aparecem de forma explícita durante estes momentos.

Por sua vez, Lobo (2015), ressalta a preocupação dos adultos a respeito da prematuridade das crianças em adquirir autonomia nos momentos de alimentação, uma vez que para eles, uma criança autônoma pode ser aquela que escolherá os seus próprios alimentos e seus horários de refeição. Esse tipo de ações exige outro tipo de posicionamentos que nem sempre o adulto está disposto a negociar. Além disso, as

escolhas da criança estão atreladas às formas e os tipos de alimentos que lhe são oferecidos, tanto nos contextos familiares, quanto nos escolares.

É necessário envolvimento e diálogo dos responsáveis e educadores no processo alimentar das crianças, pois estes possuem um papel fundamental na formação dos hábitos alimentares delas. Os cuidadores devem mostrar variedade de alimentos, a origem desses ingredientes, as texturas, gostos, aromas e diferentes formas de preparo, para que não haja seletividade. A seletividade alimentar, em termos nutricionais, pode prejudicar a saúde infantil, comprometendo o desenvolvimento e crescimento da criança (Silveira, 2015). Ou seja, os cuidadores possuem grande influência sobre as crianças, quanto à aceitação das refeições. Melo, Cruz, Brito & Pinho (2017) afirmam que “as escolhas alimentares parentais, em relação à quantidade e qualidade dos alimentos podem determinar o comportamento alimentar das crianças. O consumo de alimentos pelas crianças está diretamente associado ao seu estado de saúde atual e nos anos futuros”. Os rituais de alimentação são momentos que oportunizam a socialização entre os diferentes grupos, entretanto, o significado do papel da comida é por muitas vezes esquecido durante as práticas escolares (Punch, McIntosh & Emond, 2010).

O cotidiano da Educação Infantil dificilmente oportuniza espaços e momentos para a construção de autonomia das crianças durante as práticas alimentares, e menos ainda, as relações dessas com

os adultos (Kirk & Jay, 2018). Os cuidadores infantis, em geral, têm expectativas muito baixas quanto a independência das crianças pequenas durante situações de rotina (Rengifo-Herrera & Gomes-Melo-Rodrigues, no prelo). Deduções como essas, conduzem as escolhas dos adultos quanto aos alimentos e a forma como eles são ingeridos durante o período escolar e no contexto familiar. No estudo exploratório, realizado por Synnott et al. (2007), é observado como a rotina corrida das famílias é um fator determinante nas escolhas dos alimentos. Os adultos optam por alimentos industrializados, como complemento no cardápio das crianças o que afeta de forma geral o seu desenvolvimento físico e os vincula com modos de alimentação pouco saudáveis, práticas contrárias ao que é defendido por Klette et al. (2018) e pelos profissionais da Nutrição. A respeito disso, e no contexto brasileiro Lobo (2015, p.108) afirma que:

Há cerca de 20 anos, a desnutrição infantil era um problema de saúde pública causada por falta de comida. Hoje, o Brasil está se tornando um país de obesos anêmicos, por mau uso da alimentação. O que antes era problema da política pública hoje é fruto de displicência e de escolhas erradas dos pais e educadores [...].

As rotinas laborais e as dinâmicas da organização familiar trazem ajustes e mudanças nos processos de alimentação, no partilhar alimentos e na forma como os próprios alimentos são significados. Para Lobo (2015) a

sensação de bem-estar é fundamental para a construção de relações prazerosas entre as pessoas e os alimentos. Dentro do âmbito escolar, os professores podem desenvolver espaços para ensinar sobre os alimentos, as suas origens, as formas de preparo, seus odores, cores e texturas, enfatizando a importância de se comer no coletivo, de forma calma e pausada, incentivando a troca de afetos e facilitando os engajamentos.

Trazendo um vínculo entre o tema acima tratado e os processos de desenvolvimento, vemos como as crianças conseguem coordenar suas interações com os objetos e as pessoas desde os primeiros momentos de vida, dando espaço a uma relação triádica (adulto-objeto-criança) e demonstrando intencionalidade acerca do objeto (Rodríguez, 2009; Palacios & Rodríguez, 2015). É muito comum pensar que a triadicidade ocorre apenas como uma simples imitação das ações do adulto e que a criança simplesmente segue o que é proposto para ele. Porém, essas relações vão muito além de imitar. Rodríguez (2009) diz que “a imitação nunca é uma cópia”, pois a criança recompõe na ação o que aprende. As crianças fazem uma mimesis (no sentido etimológico da palavra - mostrar) e não apenas imitam a ação do adulto. As crianças recriam e reproduzem dando um novo sentido e uma forma particular à ação, mesmo que essa ação esteja dentro da canonicidade esperada na cultura. A partir do momento em que a criança passa a compreender o uso

convencional dos objetos, as formas, usos e dinâmicas de conhecimento e aprendizagem são reorganizadas.

Os processos de desenvolvimento e as dinâmicas educacionais na primeira infância estão atreladas tanto aos aspectos corriqueiros da vida, quanto às rotinas de formalização de práticas educacionais. As crianças se apropriam do mundo através de relacionamentos com cuidadores que oferecem para elas significados e usos dos objetos e dos alimentos. Os modos de acesso ao mundo são, no mínimo, triádicos (envolvendo a criança, os objetos e os adultos), pragmáticos e tremendamente semiotizados, como têm sido explicados por Rodríguez e Moro (1999, 2002 e 2008).

De acordo com os estudos recentes de Belza, Herrán e Anguera (2019), a relação do cuidador-objeto-criança apresenta uma variabilidade no ambiente educacional, pois o adulto realiza uma adaptação contínua de acordo com a autonomia, capacidades, interesses e atitudes de cada criança e em cada momento. Os objetos-artefato que a criança usa na alimentação, também fazem parte desse processo. Os objetos se constituem de uma construção cultural bastante complexa, envolvendo gerações que têm produzido e qualificado ferramentas, práticas e tecnologias. Por sua vez, os alimentos constituem-se em um quarto elemento – diante da tríade adulto-objeto-criança –, que está inserido nas relações com a cultura, com os outros, com a história do grupo e com as práticas, valores, identidades, memórias e crenças que o contexto social destaca como próprios.

Educação/cuidado e alimentação na primeira infância

Os processos educacionais e alimentares na primeira infância compartilham aspectos gerais que envolvem tanto o desenvolvimento, como os processos de aprendizagem e socialização. Nos espaços de cuidado e educação na primeira infância, a alimentação se apresenta também como um processo educativo, não somente como parte dos planejamentos intencionais das ações escolares, mas também através das relações triádicas (adulto-objeto/artefato-criança). Essas relações são constantemente observadas com uma intenção pedagógica (Rodríguez, 2009), como por exemplo, no momento em que o adulto auxilia a criança a colocar a colher na boca, para que consiga finalizar o ato de comer, empenhando-se em ensinar a criança a se alimentar.

No Brasil o tema é pouco explorado. Apenas, alguns artigos e trabalhos de conclusão de curso são fontes de pesquisas incipientes na área, mas não existem programas de pesquisa que levem a discussão além da questão nutricional (Andrade, 2010). No que se refere à políticas públicas, no Brasil, atualmente o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), estabelecido em 1997, fiscalizado e acompanhado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), existe com o objetivo de auxiliar no cresci-

mento, aprendizagem, rendimento escolar, desenvolvimento biopsicossocial e na formação de práticas alimentares saudáveis das crianças, através da tentativa de ofertar refeições saudáveis e da educação alimentar e nutricional (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], 2008).

Ainda, no Brasil, de acordo com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2012), as atividades lúdicas que envolvem a educação e a alimentação, são estratégias fundamentais para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais da atualidade (Bezerra, 2018). A assimilação do conceito de Educação Alimentar e Nutricional se baseia na sua prática de forma autônoma e espontânea, construída por meio do questionamento e da compreensão crítica da realidade, cujas mudanças de hábitos alimentares devem partir da própria pessoa, de forma voluntária. O pleno desenvolvimento dessas práticas, segundo Bezerra (2018), pressupõe a utilização de uma pedagogia ativa, dialógica e questionadora.

Contudo, ao se analisar o assunto olhando para os processos de Educação Infantil no Brasil, a prevalência pelo cuidado, pela alimentação como espaço nutricional prevalece. A forma como os objetos são usados durante a alimentação, o excesso de ações por parte da professora para agir sobre os objetos-artefatos e o fato de não permitir e a necessidade de

controle da ingesta são alguns dos pontos mais salientes nesse tipo de práticas (Rengifo-Herrera & Gomes-Melo-Rodrigues, (no prelo) e Ribeiro da Silva (2019).

Alimentação como espaço de construção cultural e de identidade

As refeições aparecem como práticas culturais, propícias para o desenvolvimento de relações sociais, sendo um espaço onde os indivíduos socializam preferências alimentares, sentimentos e até mesmo ações que refletem a sensação de pertencimento à esse contexto (Ochs & Shohet, 2006).

Estudos mais recentes têm mostrado como as crianças constroem suas identidades, especialmente através das trocas cognitivas, semióticas e afetivas presentes nesse tipo de circunstâncias. Essas construções ocorrem nas relações triádicas, às vezes em diferentes situações corriqueiras (Rodríguez, 2009). No contexto educacional, podemos notar que no processo de construção das práticas e dos saberes culturais, a criança consegue negociar hierarquias de poder, construção de signos que revelam identificação com o contexto e formas culturais e de identidade específicas. Nukaga (2008), descreve como os horários de refeições nas escolas são oportunidades para as crianças realizarem troca de alimentos, bem como

trocas relacionais, produzindo economia, tomando decisões e gerando laços afetivos.

De acordo com Klette et al. (2018), interações positivas entre os cuidadores e as crianças, estão relacionados a resultados socioemocionais positivos, principalmente quanto a linguagem e cognição. Em consonância, Bae (2009) ressalta que a participação das crianças nas escolas, está interligada com padrões de interações. Os padrões se diferem entre espaçosos e estreitos, sendo o primeiro definido por reconhecer as experiências da criança e o segundo, por restringir suas possibilidades de se expressar. Ou seja, segundo a autora, os padrões espaçosos acontecem quando o cuidador, através da interação, do conhecimento e da ludicidade, gera um ambiente para a criança se manifestar e interagir livremente; enquanto os padrões estreitos, são definidos por regras excessivas, onde o cuidador exerce um certo controle sobre a criança, fazendo com que ela dificilmente consiga exprimir seus pensamentos, conflitos ou sentimentos. Devido a uma rotina corrida, o segundo padrão de interação é mais comumente adotado pelas escolas, sendo um espaço onde a criança dificilmente consegue se expressar e dialogar, principalmente em pares. Nos momentos de refeição, essas interações são relevantes, mas a presença de padrões estreitos e o controle excessivo das ações, dos utensílios-artefatos por parte dos cuidadores cria entraves para que a criança consiga se desenvolver (Belza, Herrán & Anguera, 2019). Deve-

mos reiterar que as práticas de alimentação estão muito mais próximas de uma ideia de cuidado e mais distantes de uma questão educacional. Em alguns casos o adulto não consegue desenvolver processos de mind-mindedness de forma clara (Dotson et al., 2015). Porém, outros estudos indicam a importância dos processos de mind-mindedness na qualidade dos processos de ensino e a relevância que têm para pensar os processos de desenvolvimento da criança como sujeito autônomo e criativo (Helmerhorst, Coltonnesi & Fukkink, 2019).

No estudo realizado por Dotson et al. (2015), pode-se notar como as rotinas dos momentos de alimentação na Educação Infantil, se repetem em diferentes locais do mundo. No Brasil, as crianças pré-escolares raramente tem a oportunidade de interagir livremente com seus pares e consigo mesmo (Rengifo-Herrera & Gomes-Melo-Rodrigues, no prelo; Simão, 2018). Wiggers (2014) propõe que para se apropriar da cultura “é necessário que sejam assegurados processos de mediação e interação social, por intermédio de atividades espontâneas ou sistematizadas para determinado fim”. As interações ricas, livres, espontâneas, mas ao mesmo tempo, reguladas, acompanhadas e contextualizadas são essenciais na Primeira Infância. A formação dos cuidadores (professores e pais) está inclinada para cuidar e garantir condições de bem-estar, porém, a ideia de intervenção educacional, de ação intencional e de regulação dos

processos com metas e objetivos, na Educação Infantil, parece menos relevante e está, de fato, menos presente nas ações. Durante as refeições esse tipo de práticas fica totalmente explícito que os professores e os pais restringem as ações das crianças e anteparam o desenvolvimento de processos de autorregulação da ação das crianças.

Através do estudo do Nukaga (2008), nota-se que o uso de alimentos por parte das crianças durante as refeições, desempenha um importante papel na formação de identidade e de fronteiras étnicas das crianças. Em relação a alimentação como espaço de construção cultural, Ishiguro (2016) ressalta que o alimento é um componente biologicamente natural, necessário para a vida, mas para os seres humanos, no entanto, é também um ato social com caráter institucional e cuja natureza é transformada pelas práticas culinárias que cada sociedade cria.

Portanto, as refeições são atividades com o propósito de esclarecer eventos sociais humanos, nos quais são compostos de personagens sociais e naturais. Os seres humanos usam objeto-artefatos nos momentos das refeições, tanto para o preparo dos alimentos, quanto no ato de comer. Assim, as refeições são construídas e apoiadas por artefatos e tecnologias culturais. Os objetos criam ordem de ação e crença e as refeições são eventos fundamentais que envolvem muitos artefatos. Comer permite às crianças a construção de uma condição humana rica, para adquirir

conhecimentos e entender os meios para se viver de forma saudável (Ishiguro, 2016).

Para esse autor a comida também é um artefato cultural, pois muitas vezes as pessoas não comem alimentos exatamente como eles foram colhidos. Há vários mecanismos para o processamento deles, como cozinhar, assar, fritar, entre outros. O alimento deve ser visto como um elemento construtor de cultura e identidade, apesar de, muitas vezes, passar despercebido como tal, nos horários das refeições (Freitas et al., 2013). Além dos objeto-artefatos e dos alimentos serem esquecidos, os ambientes das refeições também são. No entanto, devemos salientar que as crianças usam o ambiente (refeitório) como meio de se apropriar de usos canônicos, práticas convencionais (simbólicas) e definir relações com outrem. O espaço físico, assim como os objeto-artefatos e alimentos, nos horários de refeições, são importantes para o desenvolvimento de cultura e identidade das crianças, pois as relações estabelecidas nesse meio são geradas a partir de visões de mundos construídas em conjunto, de forma coletiva e mediante consensos.

Por mais que os horários das refeições não sejam alvo de estudos sistemáticos, é visto que esses estes são momentos tanto de troca de alimentos, quanto de troca de afetividades. Durante as refeições a criança fortalece suas relações de amizade, tomando decisões sobre onde quer sentar e com quem sentar (Nukaga, 2008). Momentos como esses, são importantes para o

desenvolvimento da criança. Bezerra (2018), afirma que é preciso compreender o alimento e a problemática da alimentação em sua dimensão cultural. Fatores econômicos, sociais e culturais influenciam nas escolhas dos alimentos. Dessa forma, o adulto deve educar a criança quanto suas escolhas alimentares, para que essa seja capaz de decidir o que quer comer, compreendendo as quantidades necessárias e a importância de escolher alimentos saudáveis. Nas práticas alimentares onde a criança não apresenta idade suficiente para escolher de forma autônoma, o adulto deve assumir esse papel, compreendendo o que são hábitos alimentares saudáveis (Lobo, 2015).

Silveira (2015) aponta que a criação de hábitos saudáveis no início da infância e sua manutenção ao longo da vida ajudam na prevenção de diversas doenças. Karlsson e Silva (2017) apresentam que para lidar com as crianças, tanto em casa, quanto na escola, é necessário flexibilizar o tempo, o que significa fazer escolhas e definir prioridades, dando importância a este ambiente como um local de trocas, onde a voz das crianças deve ser considerada, seus desejos e necessidades compreendidos, valorizados e respeitados. Dessa forma, a construção autônoma infantil é favorecida. “Saber escutar é imprescindível para transformarmos a fala autoritária e a nossa presunção de sermos portadores da verdade. No trabalho com o outro e especificamente com as crianças, aprendemos

a escutar escutando” (Karlsson & Silva, 2017, p. 31-32).

A escuta, a partilha e o diálogo, são características importantes nas relações entre a criança e o adulto. O adulto exerce o importante papel de elucidar os significados sociais e culturais para a criança. Segundo Rodríguez (2009), essas relações são triangulares, mediadas pelo uso convencional dos objetos que rodeiam a criança, desde o seu nascimento. A seguir faremos uma análise da proposta dessa autora e como ela se articula com o que está sendo discutido.

Relações triádicas (adulto-objeto-criança) e os significados

Foi visto anteriormente como são os processos educacionais envolvendo a alimentação, e como estes estão entrelaçados no desenvolvimento infantil. Segundo Ishiguro (2016), o desenvolvimento humano é, de forma prevalente, social e culturalmente enquadrado e outrem têm um papel muito importante no processo. Sendo assim, ao se falar de desenvolvimento, devemos considerar também os diversos contextos e sistemas de socialização que a criança vivencia. O grupo familiar também passa por diferentes fases de evolução e pratica atividades específicas a cada período, definidas normalmente pelo crescimento dos filhos (Campos-Ramos, 2016).

Barbato e Cavaton (2016) ponderam que as crianças em desenvolvimento estão sempre em transição, pois em determinados momentos ocorrem transformações, onde são produzidas e concretizadas em seus diferentes modos de agir no mundo, numa relação dialética com as condições de socialização. Por sua vez, Rodríguez (2009) propõe que, desde o nascimento, o bebê interage com o outro e com o mundo; e através disso, começa a atribuir significados culturais acerca dos objetos. Ela defende ainda que os significados mais profundos se tornam públicos somente através das convenções mais primitivas, que vão se consolidando de forma contínua, tornando possível também a emergência de processos de comunicação.

Em contextos triádicos (adulto-objeto-criança) pôde-se entender como surgem os processos de desenvolvimento de sistemas semióticos como formas de mediação da comunicação, de semiose, de reorganização e de significação. Além disso, permitem compreender a importância da participação dos cuidadores e do objeto. Para Palacios e Rodríguez (2015), o adulto faz aparelhamentos com os níveis de desenvolvimento da criança e executa usos simbólicos que as crianças ainda não realizam no momento da interação. Igualmente, as ações triádicas tornam-se oportunidades para eles iniciarem usos simbólicos e permitir a emergência de usos simbólicos nos bebês através da realização de semelhanças. Os adultos realizam usos simbólicos públicos que vem a

complementar o que a criança não faz. Igualmente é identificado que os adultos impõem limites aos usos simbólicos, corrigindo e ensinando usos mais relacionados ao objeto envolvido.

Rodríguez (2009) e Moreno-Núñez, Rodríguez e Del Olmo (2015) ressaltam que o homem está sempre rodeado de signos, pois eles são importantes para a comunicação quando não há palavras e para dar “significado ao pensamento”. Os adultos adotam critérios rítmico-sonoro-melódicos para facilitar a emergência de diferentes sistemas semióticos e facilitar a inclusão da criança na ação, bem como optar pelo uso de alguns objetos e descartar outros. O adulto permite a criação de espaços para a criança interagir com o objeto. A forma como o adulto se posiciona, em termos comunicativos e educativos, é fundamental na emergência dos usos não convencionais, convencionais e simbólicos. Está também implicado na compreensão e conceituação do desenvolvimento e das formas de pensamento e organização semiótica (Palacios & Rodríguez, 2015).

O desenvolvimento de signos é considerado uma aquisição essencial no desenvolvimento das crianças, porém, é um dos assuntos que recebe menos atenção na pesquisa nessa área. Rodríguez e Moro (2002) revelam alguns dos fatos que explicam o desinteresse relativo aos processos de emergência dos signos: o primeiro fato ocorre porque as pesquisas de laboratório, realizadas com bebês ao longo dos últimos anos,

consideram a criança somente como um “grande olho que percebe”, onde geralmente a criança é colocada na frente de estímulos, sem a possibilidade de agir, mas, sim, de reagir (Baillargeon & Brueckner 2000; Newcombe, Huttenlocher & Learmonth, 1999; Spelke & Hespós 2001). O segundo fator vem da influência do modelo computacional, onde elimina a importante questão da origem dos símbolos e ignora o papel da comunicação e da ação das crianças em seus ambientes cotidianos. O terceiro fator acontece pelo fato de a psicologia do desenvolvimento não ter problematizado como a criança constrói o conhecimento que lhe permite usar de forma convencional os objetos do cotidiano. A última dificuldade, acontece a partir de uma visão da Filosofia do Século XX, onde a linguagem se encontra como o sistema semiótico mais poderoso, desconsiderando os significados que surgem além dela, como a relação da pré-linguística com as coisas (Eco, 1997; Rodríguez, 2009).

Por outra parte, a perspectiva proposta por Moreno-Núñez et al. (2015) permite entender que o adulto consegue guiar a criança a se relacionar com os objetos e com o mundo por meio da comunicação, utilizando diferentes formatos como gestos, símbolos, linguagem, bem como o uso dos objetos. Para os autores, esse é o momento onde realmente acontecem as interações triádicas. Palacios e Rodríguez (2015) presumem que as produções semióticas desenvolvidas em uma tríade (adulto-objeto-criança) são baseadas

em regras sociais do uso de objetos, previamente acordadas pela comunidade. Para eles, a mediação semiótica de adultos e os significados sociais de objetos podem ser considerados fatores importantes nas produções simbólicas feitas pelas crianças. A princípio, o adulto é responsável pela intenção colocada no objeto, porém, mais tarde, a criança passa a mostrar ações intencionais acerca do uso dos objetos. A partir desse momento, onde ela passa a fazer o uso convencional de diferentes artefatos, é quando emergem os processos de desenvolvimento e aprendizagem (Rodríguez, 2009).

Rodríguez (2009) diz que os objetos são comumente marcados pelos seus aspectos físicos, sem considerar que existem usos convencionais e públicos, relevantes para o mundo. Essas propriedades físicas são percebidas de imediato e as funções passam despercebidas, uma vez que “os objetos não se mostram a si mesmos se usando”. (Rodríguez, 2009, p. 135). A partir do momento em que o adulto mostra para a criança o uso convencional do objeto, o protagonista nas relações triádicas passa a ser o objeto.

Em contrapartida, estudos recentes mostram que o papel do adulto como guia nas interações triádicas, no final do primeiro ano de vida, vem sendo ignorado. As funções dos objetos por muitas vezes não são especificadas, levando-os a uma posição secundária, não dando a devida atenção aos seus verdadeiros significados (Moreno-Nuñez et al., 2015). Esse é o

caso dos objeto-artefato utilizados na alimentação e do próprio alimento. Como dito anteriormente, são elementos esquecidos, em um processo corriqueiro da vida, focado somente na intenção de nutrir. Ochs e Shohet (2006) ressaltam como o alimento tem caráter fundamental nas relações sociais e nos processos de evolução da criança, se apresentando como elemento não somente para alimentar. As crianças criam com suas famílias, e com os grupos não-familiares relações afetivas, de confiança e de respeito através também da alimentação, utilizando o alimento como instrumento de conexão com o outro.

Além disso, é possível notar que a forma como a criança se relaciona com os alimentos e os objeto-artefatos está claramente associada ao grupo em que pertence. Isto é, as características apresentadas pela criança durante a refeição são particulares àquele ambiente em que ela está. Dependendo do local e da sociedade, a criança pode comer sentada em uma cadeira, ou sentada no chão; pode comer em grupo ou isolada; deve comer com a colher ou pode comer com a mão; pode conversar durante a refeição ou deve se manter em silêncio. Ou seja, são os adultos – ou as circunstâncias ou a cultura – que estabelecem as regras sociais que guiam as crianças nos momentos de alimentação (Ochs & Shohet, 2006). As normas culturais guiam os comportamentos e as relações sociais, durante as práticas alimentares.

Repensar os processos de alimentação na educação infantil

Em suma, vemos que os modos de acesso ao mundo ocorrem através de relações triangulares, ou seja, entre o adulto, o objeto (objetos-artefato) e a criança. Ishiguro (2016) define o alimento como um quarto elemento nas relações entre o adulto, a criança e os objetos, mas ao mesmo tempo, o sinaliza como um elemento cultural. A ideia de introduzir um quarto elemento, não apenas uma tríade, traz como consequência um aspecto relevante. A necessidade de ver o alimento na sua dupla condição Natural/Social. Podemos pensar os alimentos como parte da relação triádica, porém, a sua estrutura e a sua origem natural obrigam a pensar em uma quarta dimensão. A transformação natural do alimento mediante o uso de tecnologias e práticas gera, sem dúvida, um aspecto que vai além do uso. Os alimentos não apenas nutrem, como também fornecem vivências subjetivas atreladas aos valores coletivos. Dessa forma, podemos entender que, em alguns momentos durante os horários de refeição, o alimento se manifesta como um terceiro elemento na relação triádica (adulto-alimento-criança), porque a criança entra numa relação direta com ele.

No mundo contemporâneo, o uso de objetos para pegar, picar e ingerir os alimentos é corriqueiro no processo educacional em boa parte das escolas.

Crianças japonesas usarão o hashi para pegar os alimentos, crianças ocidentais de classe média usarão talheres, crianças árabes e beduínos usarão as mãos para se alimentar. No entanto, usarão pratos e outras tecnologias para processar o alimento é um aspecto recorrente em diversas culturas. Os alimentos, de forma prevalente, são transformados esteticamente, quimicamente e culturalmente através de diferentes práticas. No desenvolvimento infantil é importante que as crianças vivam as experiências da alimentação como processos além da ingestão e a nutrição. Contudo, parece necessário refletir que essa mudança deve vir, em primeiro lugar, das formas como a escola e a família pensam esses processos.

Nessa perspectiva, se para Rodriguez (2009) as relações triádicas definem a percepção do mundo da criança, entendemos assim, que mesmo não sendo um objeto, o alimento tem uma importante participação nesse processo. Através do adulto, a criança passa a atribuir significados culturais não somente aos objetos-artefatos utilizados nos momentos de alimentação, como também ao alimento em si, passando a se sentir pertencente àquele local onde está inserida e sentindo o momento lúdico da alimentação, quando este é o caso.

Referencias

- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406, doi:[10.1080/13502930903101594](https://doi.org/10.1080/13502930903101594).
- Baillargeon, R., & Brueckner, L. (2000). 3.5-month-old infants' reasoning about the width of hidden objects. Paper presented at the *Biennial International Conference on Infant Studies*, Brighton, UK. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/1094963_Developments_in_young_infants'_reasoning_about_occluded_objects
- Barbato, S., & Cavatón, M. F. F. (2016). *Desenvolvimento humano e educação: Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju-SE: Edunit.
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. *European Journal of Psychology of Education*. doi:[10.1007/s10212-019-00438-4](https://doi.org/10.1007/s10212-019-00438-4).

- Bezerra, J. A. B. (2018). *Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes*. Fortaleza: Edições UFC.
- Campos-Ramos, P. C. (2016). Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. Em S. Barbato e M. F. F. Cavaton (Eds.), *Desenvolvimento humano e educação: Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju-SE: Edunit.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Dotson, H. M., Vaquera, E., & Cunningham, S. A. (2015). Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency. *Childhood*, 22(3), 362-376.
- Eco, U. (1997). *Kant y el ornitorrinco*. Barcelona: Lumen.
- Freitas, M. C. S., Minayo, M. C. S., Ramos, L. B., Fontes, G. V., Santos, L. A., Souza, E. C., Santos, A. C., Mota, S. E., Paiva, J. B., Bernardelli, T. M., Demétrio, F., & Menezes, I. (2013). Escola: lugar de estudar e de comer. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(4), 979-985.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2008). *Secretaria de Educação a Distância (2a ed.)*. Brasília: MEC, FNDE, SEED.

- Gregory, J.; Paxton, S. & Brozovic, A. M. (2010). Pressure to eat and restriction are associated with child eating behaviors and maternal concern about child weight, but not child body mass index, in 2- to 4-year-old children, *Appetite*, 54, 550-556.
- Helmerhorst, K.; Colonnese, C. & Fukkink, R. G. (2019). Caregiver's Mind-Mindedness in *Early Center-based Childcare, Early Education and Development*, 30(7), 854-871, doi:[10.1080/10409289.2019.1593076](https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1593076)
- Ishiguro, H. (2016). How a young child learns how to take part in mealtimes in a Japanese day-care center: a longitudinal case study. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 13-27.
- Karlsson, J. K. F., & Silva, I. R. (2017). *A vez e a voz da infância*. Curitiba: Appris.
- Kirk, G., & Jay, J. (2018) Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships, *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 472-485, doi:[10.1080/02568543.2018.1495671](https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1495671).
- Kirshner, D., & Meng, L. (2011). *Enculturation and acculturation*. Encyclopedia of the sciences of learning. Berlin: Springer Publishing.
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone: a study of interactions between toddlers and childcare providers during

- mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 188(30), 387-398.
- Lobo, C. (2015). *Alimentação saudável na infância*. São Paulo: MG Editores.
- Melo, K. M., Cruz, A. C. P., Brito, M. F. S. F., Pinho, L. (2017). Influência do comportamento dos pais durante a refeição e no excesso de peso na infância. *Escola Anna Nery*, 21(4), doi:[10.1590/2177-9465-EAN-2017-0102](https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0102).
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2012). *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.
- Moreno-Núñez, A.; Rodríguez, C. & Del Olmo, M. J. (2015). The Rhythmic, Sonorous and Melodic Components of Adult-Child-Object Interactions between 2 and 6 Months Old. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(4), 737-756.
- Newcombe, N., Huttenlocher, J., & Learmonth, A. (1999). Infants' coding of location in continuous space. *Infant Behavior and Development*, 22, 483-510.
- Nukaga, M. (2008). The Underlife of Kids' School Lunchtime: Negotiating Ethnic Boundaries and Identity in Food Exchange. *Journal of Contemporary Ethnography*, 37(3), 342-380.

- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. Em R. Larson, A. Wiley, K. R. Branscomb (Eds), *New directions for child and adolescent development* (págs. 35-55). San Francisco: Wiley InterScience.
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: A pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*, 24, 23-43
doi:[10.1002/icd.1873](https://doi.org/10.1002/icd.1873).
- Punch, S., McIntosh, I., & Emond, R. (2010). Children's food practices in families and institutions. *Children's Geographies*, 8(3), 227-232,
doi:[10.1080/14733285.2010.494861](https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494861).
- Ribeiro da Silva, P. (2019). *O mundo dos sabores e cheiros: estudos de caso sobre os processos de introdução alimentar em uma creche do Distrito Federal* [trabalho de conclusão de curso de graduação]. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Rodríguez, C. (2007). El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica. *Infancia y Aprendizaje*, n. 3, pp. 343-374.
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da Inteligência: Do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodríguez, C. (2012). The functional permanence of the object: A product of consensus. Em E. Martí, & C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (págs. 123-150). New Brunswick, NJ: Transactions.

- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, Comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 323-338.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement: Object use by infants and adults. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (págs. 89-114). Amsterdam: John Benjamins.
- Rodríguez, C., Estrada, L. Moreno-Llanos, I., & De los Reyes, J. L. (2017). *Executive Functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year / Funciones Ejecutivas y acción educativa en la Escuela Infantil: usos y gestos privados al final del primer año*. *Estudios de Psicología*, 38(2), 385-423.
- Rosa, A. (2007). La mutua constitución de experiencia y significado. Dos miradas históricas a la explicación psicológica del conocimiento. *Revista de História de la Psicología*, 28(1), 87-121.
- Rengifo-Herrera, F. J. & Gomes-Melo-Rodrigues, A. P. (no prelo). Quando comer não é suficiente: Tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF.

- Silveira, M. G. G. (2015). *Prevenção da obesidade e de doenças do adulto na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Simão, B. (2018). *O relacionamento professor-aluno na educação infantil: observações de vínculos corriqueiros em sala de aula com crianças de 1 a 2 anos participantes de uma creche do DF* [trabalho de conclusão de curso de graduação]. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Spelke E.S., & Hespous, S. (2001). Continuity, competence, and the object concept. Em E. Dupoux (Ed.), *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler* (págs. 325-340). Cambridge, MA: MIT Press.
- Synnott, K., Bogue, J., Edwards, C. A., Scott, J. A., Higgins, S., Norin, E., Frias, D., Amarri, S., & Adam, R. (2007). Parental perceptions of feeding practices in five European countries: an exploratory study. *European Journal of Clinical Nutrition*, 61, 946-956.
- Wiggers, V. (2014). Conceitos de educação e de educação infantil: uma análise a partir das publicações acadêmicas relacionadas à matemática. Tubarão, Santa Catarina: *Poiésis, Número Especial*, 102-120.



Esta obra está bajo una
**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional**

Usted es libre de compartir o adaptar el material en cualquier medio o formato bajo las condiciones siguientes: (a) debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios; (b) no puede utilizar el material para una finalidad comercial y (c) si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Resumen de la licencia

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Texto completo de la licencia

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>