



## **Valorização da Alimentação Saudável na Visão dos Estudantes: Contribuição na Avaliação do Projeto “Criança Saudável - Educação Dez”<sup>1</sup>**

Denise Giacomo da Motta<sup>2</sup>, Maria Cristina Faber Boog<sup>3</sup>

Trata-se de estudo relativo à valorização do tema alimentação saudável por escolares, que no ano anterior à realização da pesquisa desenvolveram atividades na escola pautadas sobre as cartilhas do projeto “Criança saudável-educação dez” do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Brasil). O método empregado foi quanti-qualitativo e consistiu na análise de 6154 redações de escolares de 4<sup>as</sup> ou 5<sup>as</sup> séries do ensino fundamental. Da leitura das redações emergiram 31 categorias que refletiram conhecimentos, práticas, atitudes, representações e valores relativos à alimentação. Além de temas estudados nas cartilhas, muitos outros surgiram espontaneamente e esses temas podem ser empregados em novos materiais com o intuito de aproximar mais o conteúdo de nutrição da realidade da alimentação e do mundo da criança.

**Palavras-chave:** Avaliação de programas e projetos de saúde; Educação alimentar e nutricional; Educação em saúde; Materiais de ensino; Ensino fundamental.

## **Healthy Eating Habits Valorization by School Children: A Contribution on Evaluation of the Educational Project “Healthy child: an A<sup>+</sup> Grade on Education”**

This paper reports on a study about the valorization of healthy eating habits by school children who, one year beforehand, had carried out school activities suggested in the student guidebooks “Criança saudável-educação dez” (“Healthy Child: an A+ grade on education”) distributed by the Brazilian Federal Department for Social Development and Action Against Hunger. The research method used was the quantitative/qualitative analysis. A total of 6,154 writing exercises were analyzed, all produced by 4th and 5th grade students in the Brazilian Primary education (ages 9-10). From the copies, 31 distinct categories emerged, revealing knowledge, practices, attitudes, representations and values related to nutritional habits. Further to the guidebook themes themselves, many other ones emerged spontaneously; these themes can potentially now be used in the development of new materials, aiming to bring the health & nutrition subject closer to the reality of the children’s world and their eating habits.

**Key-words:** Program Evaluation; Food and nutrition education; Health education; Teaching materials; Primary education.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa integra avaliação realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação (NEPA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com financiamento da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO).

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Metodista de Piracicaba. Endereço para correspondência: Rua do Rosário, 1682, apto.151. Piracicaba-SP. Cep: 13400-186. E-mail: [dgmotta2@yahoo.com.br](mailto:dgmotta2@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professora Doutora aposentada da Universidade Estadual de Campinas.

## Introdução

A pesquisa objeto deste artigo integrou a avaliação do projeto “Criança Saudável – Educação Dez” e se inscreve na área de avaliação de programas e projetos de saúde. Foi desenvolvida com o intuito de responder a um dos objetivos específicos da avaliação do projeto, planejado e implementado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil (MDS) nos anos de 2005 e 2006 – o de verificar a valorização do tema “Alimentação Saudável” pelos estudantes.

O emprego de recursos em programas sociais demanda avaliação de resultados para que os gestores possam justificar os gastos públicos, podendo afirmar quais são os benefícios à população advindos dos programas desenvolvidos. Além disso, a avaliação serve também para reduzir as incertezas quanto às estratégias adotadas, identificar fatores e conjunções que contribuíram para o êxito e aquelas que constituíram obstáculos, readequar as estratégias, subsidiar a tomada de decisões quanto à continuidade e melhorar a efetividade das ações <sup>[1]</sup>.

A avaliação de programas e de materiais para educação em saúde, como os elaborados pelos Ministérios, é complexa e singular, sobretudo porque são planejados em nível central, desenvolvidos por um grande número de atores sociais, portadores de conhecimentos, culturas e interesses variados. Os programas educativos de abrangência nacional passam por diferentes filtros culturais, próprios de cada região do país, podendo seus resultados diferirem muito em

função das situações problemáticas de cada local e das representações que fazem os atores sociais acerca da realidade e do próprio material do programa, representações estas que vão orientar os usuários nas suas ações.

O projeto “Criança Saudável – Educação Dez” foi alvo de diversas avaliações, e esta, aqui apresentada, integrou a realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da Universidade Estadual de Campinas. Por tratar-se de material educativo para ser utilizado no ensino fundamental, optou-se por incluir o consumidor final desse material na avaliação, ou seja, o escolar, por se considerar que a avaliação centrada no usuário do programa constitui um campo promissor para o aprimoramento das ações e dos materiais educativos, visto que coloca em evidência as representações construídas pelos usuários acerca da temática, a partir do seu contexto de vida. Optou-se assim por conhecer os significados que os sujeitos – os escolares – atribuíram à alimentação. Estes significados não decorrem apenas do material distribuído. Eles são contingenciados pela cultura da região, pela situação econômica, pelos adultos que intermediaram a utilização, especialmente professores, pela ênfase que é dada às políticas de alimentação pela prefeitura local, por experiências anteriores, enfim, por uma infinidade de fatores previsíveis e imprevisíveis também. Como bem referem Potvin, Gendron e Bilodeau <sup>[1]</sup>, “um programa transforma-se, assim, em uma matriz de inter-relações entre uma diversidade de atores cujas ações e suas conseqüências constituem o programa propriamente dito”.

O projeto do MDS baseou-se no pressuposto de que a educação alimentar e

nutricional nas escolas é importante para promover dietas mais saudáveis e ensinar aos alunos a pensar criticamente frente aos modismos alimentares e informações enganosas. Como estratégia, consistiu na elaboração e envio de material educativo (cartilhas sobre educação alimentar e nutricional e cadernos do professor) a 140.000 escolas, propondo-se a atingir 18 milhões de estudantes e 700.000 professores, sendo que três cartilhas (“Proteínas e carboidratos”, “Vitaminas e minerais” e “O que é educação alimentar?”) e um caderno do professor foram enviados em 2005, e outras duas, diferentes das primeiras (“O que é obesidade” e “Alimentação saudável”), acompanhadas do respectivo caderno do professor, em 2006 [2].

A problemática alimentar envolve muito mais que informações. Seus componentes são antes de ordem socioeconômica, cultural, psicossocial. Por outro lado, o ensino de conteúdos relacionados à alimentação e saúde encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõe o seu desenvolvimento junto à disciplina de Ciências Naturais e também dentre os Temas Transversais. Vale destacar que “Saúde” é objeto de um dos Temas, que se concretiza em material específico para orientação curricular. A temática da alimentação, por sua vez, tem sido objeto de grande disseminação de informações, corretas, mas também enganosas, pela mídia. Assim, a complexidade do assunto, influenciado por muitas variáveis, não permitia identificar por uma avaliação direta o resultado específico do projeto sobre o seu público-alvo.

A avaliação dos resultados efetivos do projeto deveria determinar em que medida o

material educativo contribuiu para a aquisição de conhecimentos, atitudes e práticas alimentares saudáveis pelos alunos. Não se conhecia, entretanto, o que os alunos já sabiam e sentiam sobre o assunto e quais suas práticas alimentares, antes do início do projeto. As percepções dos professores relativas às mudanças observadas constituíram um indicador confiável para esse propósito, e esta parte dos resultados da avaliação do projeto foi objeto de outro artigo [3]. Contudo, faltava ainda, para completar o processo avaliativo, acessar o consumidor final do projeto, com a finalidade de compreender a sua visão sobre o tema, com vistas a subsidiar o aperfeiçoamento do projeto, considerando a sua continuidade futura. Optou-se então por identificar as associações feitas pelos estudantes com o tema “alimentação saudável”, por meio de uma redação, no intuito de caracterizar a valorização do tema em termos dos seus qualificativos e das associações entre eles. Considerando que o material do projeto chegou a 90,7% das escolas e que, de acordo com a pesquisa feita junto aos professores ele foi utilizado por 77,3% deles, é possível afirmar que a maioria dos estudantes teve acesso às cartilhas.

## **Método**

Para desvelar o universo cognitivo e afetivo do comportamento alimentar dos estudantes e obter indícios da utilização do material educativo do projeto foi realizada avaliação indireta e quanti-qualitativa do discurso dos escolares, registrado em redações sobre o tema. O projeto da presente pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o protocolo nº

126/2006, como parte da avaliação do projeto “Criança Saudável – Educação Dez”.

Foi selecionada, em cada uma das unidades escolares do ensino público componentes da amostra<sup>4</sup> (n= 288), uma turma da 4ª ou 5ª série para elaborar a redação. A escolha da turma foi por conveniência, visando favorecer o melhor andamento da coleta de dados. A 5ª série integrou o estudo por ter utilizado o material no ano anterior. Não foi adotado critério de exclusão.

Aos escolares foi solicitado, pelos entrevistadores (pesquisadores de campo selecionados e treinados pela equipe coordenadora da pesquisa), que elaborassem uma redação sobre o tema: “Meu último almoço - Ele foi bom para a minha saúde? Por quê?”. Ficou estabelecido e foi previamente orientado aos alunos, pelos entrevistadores, que o último almoço poderia ser o do mesmo dia ou o do dia anterior, dependendo do horário em que fosse elaborada a redação. O tema da redação foi divulgado, em cada unidade escolar, apenas no momento da atividade. Entretanto, professores atuantes em mais de uma escola no mesmo município podem dele ter tomado ciência previamente.

A partir da leitura das redações foi possível identificar categorias para a análise qualitativa. O propósito desta análise foi verificar o discernimento das crianças em identificar e apontar dimensões associadas ao fato alimentar, que tanto poderiam ser relatos de práticas, quanto expressões de aspectos subjetivos como opiniões, representações,

valores, atitudes, símbolos<sup>[4]</sup>. Essas dimensões são indicativas do grau e da natureza da compreensão que as crianças têm do fato alimentar, a partir de sua história de vida, sua realidade sociocultural e dos possíveis efeitos do desenvolvimento do programa educativo.

### **Procedimentos adotados para a análise das redações**

A análise foi de cunho interpretativo. Com o intuito de compreender valores, atitudes, representações, implícitos no fato alimentar, foi desenvolvida uma técnica que quantificou resultados, mas, ao mesmo tempo, criou a possibilidade de uma análise estritamente qualitativa que foi registrada pelas analistas (seis nutricionistas, sendo duas doutoras, duas mestres e duas auxiliares de pesquisa) logo após a leitura de cada bloco de redações.

Inicialmente, a partir do pré-teste identificaram-se mediante leituras flutuantes<sup>[5]</sup>, algumas categorias que refletiam aspectos passíveis de serem encontrados no trabalho, procurando-se apreender as idéias, explicitamente manifestas ou não, presentes nas redações.

Às categorias encontradas no pré-teste foram incorporadas outras, advindas da análise de 13% das redações, perfazendo um total de 31 categorias, relativas ao consumo alimentar, conceitos e temas de alimentação e nutrição e aspectos afetivos e socioculturais emergentes.

Por intermédio de discussões entre os analistas que compuseram a equipe, procurou-se chegar a um consenso sobre as possíveis categorias e a conceituação de cada uma delas. Essa etapa da avaliação foi objeto de reuniões

<sup>4</sup> A definição da amostra é apresentada em outro artigo deste periódico<sup>[3]</sup>.

freqüentes, ocorridas ao longo de um mês de trabalho. Foi elaborado, na seqüência, um instrumento de registro que permitiu localizar qualquer redação e sua respectiva análise no conjunto de 6154 redações e criado um banco de dados, usando o programa Excel, para a inserção dos dados quantitativos pelas seis analistas.

Ao finalizar a leitura e análise de cada bloco de redações, a analista registrava ainda uma síntese da sua percepção pessoal sobre aquele bloco de redações, indicando os aspectos que mais chamaram a atenção. Finalmente essas análises foram agrupadas, permitindo a leitura do conjunto de análises individuais, classificadas segundo as regiões do país.

A discussão final combinou a análise quantitativa por categorias, cujas freqüências foram inicialmente cruzadas por regiões e depois com outros dados das entrevistas, com a análise qualitativa, feita a partir dos registros dos analistas. Essa discussão tomou, como referências teóricas, bibliografia relativa aos aspectos psicológicos e socioculturais da alimentação, da educação e da educação em saúde.

Em todas as etapas do processo ocorreu troca de impressões e discussão dos resultados entre os analistas.

Abaixo estão listadas e conceituadas as categorias que foram identificadas:

### **Consumo alimentar**

1. Identificação de alimentos - a criança relata o conjunto de

alimentos consumidos na refeição (almoço) ou ao longo do dia.

2. Autoavaliação do consumo alimentar - a criança responde à questão “O almoço foi bom para mim?”. Opções de respostas: bom (para *sim* ou *foi bom*); ruim (para *não* ou *não foi bom*); parcial (para *mais ou menos*), não sei (para *não sei*) ou ausência de resposta.
3. Caracterização quanto ao equilíbrio. O conjunto de alimentos relatado pela criança é considerado completo ou incompleto pelo avaliador, conforme apresente ou não os três grupos de alimentos (construtores, energéticos e reguladores).
4. Autocrítica - a criança refere o consumo de alimento(s) que ela julga não ser (em) saudável(is) e afirma essa inadequação.
5. Restrição alimentar - a criança manifesta não comer algum alimento em razão de risco para a sua saúde.

### **Conceitos e temas emergentes**

6. Nutrientes - a criança menciona nutrientes e os associa aos alimentos ou à saúde.
7. Benefícios da alimentação para a saúde - a criança menciona corretamente benefícios da alimentação para a saúde e/ou para o crescimento (gerais ou referentes à prevenção de doenças específicas, pela alimentação).

8. Identificação de malefícios - a criança refere corretamente malefícios à saúde causados por alimentos ou substâncias presentes nos alimentos
9. Discriminação entre alimentos saudáveis e supérfluos - a criança faz distinção entre os alimentos saudáveis e os supérfluos (guloseimas ou alimentos referidos como “bobagens” ou “besteiras”).
10. Práticas de higiene com relação aos alimentos - a criança menciona práticas corretas de higiene dos alimentos e/ou higiene pessoal em relação à alimentação (preparo ou consumo).
11. Valorização da alimentação: natural, variada e/ou colorida - quando a criança faz referência às expressões “alimentação natural” ou “alimentação variada” e as associa à saúde e/ou prazer; ou colorida, quando destaca a importância dessa qualidade da alimentação.
12. Valorização do grupo FVL (frutas, verduras e legumes) - a criança destaca este grupo de alimentos e valoriza sua importância.
13. Calorias, balanço energético e obesidade - a criança faz referência ao valor energético dos alimentos, à relação entre ingestão e gasto calórico e/ou a seu efeito sobre a composição corporal.
14. Direito à alimentação - a criança menciona o direito humano à alimentação saudável e prazerosa.
15. Atividade física - a criança menciona a importância da atividade física para a saúde ou para o controle de peso.
16. Problematização do fato alimentar - a criança expressa contradições entre o consumo alimentar e os conceitos emitidos, busca justificativas para o fato ou questiona aspectos do processo da alimentação (fisiológicos, afetivos ou socioculturais).
17. Educação alimentar - a criança expressa conceitos corretos sobre alimentação e nutrição e refere que foram aprendidos em casa, com a família ou na escola.
18. Material educativo - a criança faz referência ao material do programa “Criança saudável – educação dez: cartilhas, conteúdos específicos ou personagens do material do programa ou a outro material educativo de educação alimentar e nutricional, como livros didáticos, por exemplo.
19. Profissional - a criança faz referência ao papel do profissional de saúde – médico ou nutricionista, na educação ou alimentação.
20. Aproveitamento de alimentos - a criança faz referência ao aproveitamento de alimentos e suas vantagens para a qualidade da alimentação, saúde, economia doméstica ou meio ambiente.

21. Conceitos equivocados - a criança expressa conceitos equivocados sobre alimentação e nutrição.

### **Aspectos afetivos e socioculturais emergentes**

22. Prazer - a criança faz referência à alimentação como fonte de prazer sensorial e/ou justifica seu consumo pelo prazer obtido com a alimentação.
23. Culinária - a criança faz referência ao valor da arte no preparo ou da habilidade da pessoa que preparou os alimentos que ela consumiu (aspectos gerais) ou destaca o aspecto específico do uso de temperos na culinária.
24. Afetividade - a criança faz menção à oferta de alimentos por alguém significativo para ela, como expressão de afeto.
25. Comensalidade - a criança faz referência à alimentação como mediadora das relações sociais na família ou com outros grupos.
26. Preparo da própria refeição - a criança refere ser o responsável pelo preparo da própria refeição e justifica a alimentação incorreta ou ausente por essa dificuldade ou expressa de forma positiva sua autonomia para o preparo da refeição.
27. Inapetência ou desprazer - a criança justifica a alimentação incorreta ou ausente pela inapetência ou pela falta de prazer em comer; ou

menciona comer determinados alimentos sem prazer.

28. Falta de disponibilidade de alimento no domicílio - a criança relata não ter se alimentado por falta de comida em casa.
29. Religiosidade - a criança menciona um ritual de caráter sagrado no momento da refeição, ou relaciona o sagrado ao comportamento humano referente à utilização e aproveitamento da comida, ou ainda menciona rituais e/ou significados simbólicos dos alimentos ligados ao sagrado.
30. Crenças e tabus - a criança faz referência, no texto, a crenças e tabus alimentares.
31. Outros - outras categorias, não enquadradas nas possibilidades acima.

### **Resultados**

O total de redações elaboradas pelos alunos foi de 6154, sendo 994 da região Norte, 2144 do Nordeste, 660 do Centro-Oeste, 1419 da região Sudeste e 937 do Sul.

A análise das redações não pode ser tomada estritamente como uma avaliação do uso das cartilhas, considerando que a referência explícita a elas obteve um índice baixo, tendo sido claramente expressa em apenas 1,80% das redações. Por outro lado não se pode deixar de considerar que as cartilhas constituíram um importante fator propulsor para se trabalhar o tema da alimentação na escola <sup>[4]</sup>, e que os significados vão sendo construídos nos entrecruzamentos das várias

experiências dos alunos <sup>[3]</sup>, incluídas aí, portanto, as cartilhas.

A apresentação de resultados segue a sequência quanti-qualitativa. A frequência de aparecimento das 31 categorias nas redações é apresentada, em números percentuais, na tabela 1, onde se pode observar a sua distribuição por regiões. A tabela 2 apresenta apenas as categorias que se mostraram presentes em, pelo menos, 25% do total de redações e a tabela 3 exibe as categorias que foram encontradas em, pelo menos, 25% das escolas. Na tabela 4 são apresentados os resultados dos cruzamentos dessas categorias com o tipo de município (capital e não capital).

Um número baixo de categorias foi comum a, pelo menos, 25% das redações, conforme pode ser observado na tabela 2, o que pode ser uma consequência tanto da falta de argumentos para tratar o assunto como da dificuldade em redigir a argumentação. Apesar de serem poucas as categorias que apareceram com maior frequência no total de redações, quando se observa o percentual de escolas em que as várias categorias apareceram, esse

quadro muda. Várias categorias aparecem em poucas redações, porém estão presentes em redações de um grande número de escolas, como se pode observar na tabela 3. Tomemos, a título de exemplo, a categoria prazer: ela apareceu em 17,81% das redações (Tabela 1). Entretanto ela foi encontrada em 76,74% das escolas (Tabela 2). A hipótese explicativa é a de que o prazer na alimentação seja um valor relevante em grande parte do país, porém efetivamente cultivado e desfrutado por um número pequeno de pessoas. É notório que mais da metade das categorias elencadas, 22 em um total de 31, foram observadas em, pelo menos, 25% das escolas e 7 em 75% ou mais delas. Pode-se aventar ainda que as crianças possuam um certo repertório de idéias e argumentos, mas poucas são capazes de transmiti-los ao papel.

A menção à importância das frutas, verduras e legumes (FVL) ocorreu em 22,8% das redações, sendo mais frequente no centro-oeste (26,52%), nordeste (25,61%) e sul (25,19%) e menos no norte (19,62%) e sudeste (17,48%).



**Tabela 1 - Percentual das categorias identificadas nas redações em relação às regiões do Brasil (Brasil, 2006)**

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	Frequência (%)					TOTAL
		Região do País					
		S	SE	CO	NE	N	
01. Identificação dos alimentos consumidos		87,7	96,2	87,7	63,9	86,8	81,2
	Bom	72,7	78,4	79,1	73,0	83,3	76,5
02. Autoavaliação do consumo alimentar	Ruim	5,4	6,1	2,7	2,8	2,9	4,0
	Parcial	6,3	6,1	4,2	1,8	3,6	4,0
	NS	3,2	0,5	2,1	0,5	0,2	1,0
03. Caracterização do equilíbrio	Completo	59,5	61,8	62,0	37,7	45,7	50,5
	Incompleto	23,6	33,6	21,1	26,1	37,8	28,8
04. Autocrítica		12,1	13,2	8,6	4,1	7,7	8,5
05. Restrição Alimentar		2,0	1,0	2,4	0,4	0,7	1,0
06. Nutrientes		31,5	33,1	31,5	32,6	24,3	31,1
07. Benefícios da alimentação para a saúde	Gerais	33,6	25,8	33,0	41,1	27,3	33,3
	Doenças	8,2	4,2	5,8	7,5	4,6	6,2
08. Identificação de malefícios		20,4	10,1	7,0	8,7	10,3	10,9
09. Alimentos saudáveis versus supérfluos		11,1	3,7	4,7	3,4	2,3	4,6
10. Práticas de higiene de alimentos		3,9	1,3	2,4	4,2	4,8	3,4
	Natural	5,5	2,3	4,1	0,6	1,5	2,3
11. Valorização da alimentação	Variada	2,8	3,4	4,5	3,5	3,2	3,4
	Colorida	3,7	1,1	1,5	1,4	1,2	1,7
12. Frutas, verduras e legumes		25,2	17,5	26,5	25,6	19,6	22,8
13. Calorias e/ou balanço energético		9,5	3,2	3,0	4,0	2,7	4,3
14. Direito à alimentação		2,1	0,7	2,0	2,3	3,8	2,1
15. Atividade física		6,1	1,8	4,8	1,3	1,9	2,6
16. Problematização do "fato alimentar"		5,5	7,5	8,6	4,6	6,7	6,2
17. Educação alimentar	Escola	3,4	1,2	1,8	0,8	2,6	1,7
	Família	3,0	1,8	2,0	2,1	3,1	2,3
18. Material educativo	Programa	1,9	1,8	1,1	2,0	1,8	1,8
	Outro	0,6	0,1	0,4	-	0,1	0,2
19. Profissional	Médico	-	0,2	0,3	0,1	0,3	0,2
	Nutricionistas	-	0,3	0,1	-	-	0,1
20. Aproveitamento de alimentos		3,6	0,8	0,4	0,4	0,9	1,1
21. Conceitos equivocados		8,9	9,7	6,7	4,0	6,6	6,8
22. Prazer		12,8	16,1	22,3	14,2	29,9	17,8
23. Culinária	Geral	1,1	0,8	2,6	1,3	3,7	1,7
	Temperos	1,3	0,5	0,3	0,3	2,5	0,8
24. Afetividade		4,8	3,4	3,3	3,0	8,7	4,3
25. Comensalidade		1,8	3,6	3,2	1,9	4,2	2,8
26. Preparo da própria refeição	Dificuldade	0,2	0,1	0,4	0,2	0,1	0,2
	Autonomia	0,2	0,4	0,9	0,2	0,5	0,4
27. Inapetência ou desprazer		1,5	2,3	4,1	2,5	2,3	2,4
28. Não disponibilidade de alimento no lar		0,4	-	0,1	1,3	0,5	0,6
29. Religiosidade		0,7	0,3	1,5	1,2	2,5	1,2
30. Crenças e tabus		0,1	0,3	-	0,1	0,2	0,2
31. Outras		3,6	3,6	1,4	4,1	2,8	3,4

**Tabela 2 - Faixas de ocorrência (frequência %) das categorias predominantes no total de redações (Brasil, 2006)**

Frequência (%)	Categorias
> 75	Identificação de alimentos Autoavaliação como “bom”
50 - 74	Caracterização como completo
25 - 49	Benefícios para a saúde Caracterização como incompleta Menção a nutrientes

n= 6154 redações.

**Tabela 3 - Percentuais de ocorrência das categorias predominantes nas escolas (Brasil, 2006)**

Frequência (%)	Categorias
> 75	Autoavaliação como bom Identificação de alimentos Caracterização como completo Benefícios gerais para a saúde Nutrientes Frutas/verduras/legumes Prazer
50 – 74	Identificação de malefícios Conceitos equivocados
25 – 49	Autocrítica Problematização do fato alimentar Benefícios: prevenção doenças Afetividade Alimentos saudáveis X supérfluos Autoavaliação ruim Calorias e/ou balanço energético Autoavaliação parcial Práticas de higiene Valorização alimentação variada Comensalidade Inapetência ou desprazer Educação alimentar / família

n = 288 Escolas.

**Tabela 4- Frequência (%) de escolas das capitais e de outras cidades, em cujas redações cada uma das categorias foi mencionada**

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CAPITAL	NÃO CAPITAL	TOTAL
01. Identificação dos alimentos consumidos		97,4	91,5	93,1
	Bom	98,7	91,9	93,7
02. Autoavaliação do consumo alimentar	Ruim	37,7	35,1	35,8
	Parcial	31,2	35,5	34,4
	NS	6,5	9,5	8,7
03. Caracterização do equilíbrio	Completo	94,8	89,1	90,6
	Incompleto	90,9	83,4	85,4
04. Autocrítica		46,7	50,7	49,6
05. Restrição alimentar		2,6	12,3	9,7
06. Nutrientes (*)		84,4	87,1	86,4
07. Benefícios da alimentação para a saúde	Gerais	93,5	91,0	91,7
	Doença	45,4	50,2	49,0
08. Identificação de malefícios (*)		68,8	56,9	60,1
09. Alimentos saudáveis x supérfluos		35,1	41,7	39,9
10. Práticas de higiene de alimentos		39,0	32,2	34,0
	Natural	19,5	24,6	23,3
11. Valorização da alimentação	Variada	29,9	29,9	29,9
	Colorida	11,7	16,1	14,9
12. Frutas, verduras e legumes		89,6	81,5	83,7
13. Calorias e/ou balanço energético		28,6	37,9	35,4
14. Direito à alimentação		18,2	21,8	20,8
15. Atividade física		15,6	24,8	22,3
16. Problematização do “fato alimentar” (***)		44,2	51,2	49,3
17. Educação alimentar	Escola	10,4	12,8	12,1
	Família	28,6	23,7	25,0
18. Material educativo	Programa	16,9	15,2	15,6
	Outros (*)	5,2	1,4	2,4
19. Profissional	Médico	1,3	4,3	3,5
	Nutricionista	2,6	1,4	1,7
20. Aproveitamento de alimentos		3,9	10,4	8,7
21. Conceitos equivocados		55,8	52,6	53,5
22. Prazer (**)		89,6	72,0	76,7
23. Culinárias	Geral	14,3	17,5	16,7
	Temperos	11,7	9,9	10,4
24. Afetividade		41,6	41,7	41,7
25. Comensalidade		27,3	27,5	27,4
26. Preparo da própria refeição	Dificuldade	5,2	2,4	3,1
	Autonomia	5,2	6,6	6,2
27. Inapetência ou desprazer		20,8	27,5	25,7
28. Não disponibilidade de alimentos no lar		6,5	7,1	6,9
29. Religiosidade		14,3	13,7	13,9
30. Crenças e tabus		2,6	2,8	2,8
31. Outras		35,1	25,6	28,1

(\*)  $p < 10\%$ .

(\*\*)  $p < 5\%$ .

(\*\*\*)  $p < 1\%$ .

A autocrítica obteve um percentual de 8,48, próximo da somatória dos que consideraram seu almoço ruim ou parcialmente bom (8,01%), mas bem abaixo da caracterização como incompleta (28,81%) elaborada pelos analistas com base na descrição dos alimentos consumidos. O mais comum é a criança considerar a alimentação saudável também quando ela é incompleta. Uma unidade que mostrou um perfil bem diferente foi uma escola adventista (SC). Nesta, a estrutura das redações seguiu a linha identificação dos alimentos – avaliação – autocrítica, sendo esta pautada sobre a diáde comer certo /comer errado. Há casos em que a consciência dos benefícios ou malefícios é acompanhada de problematização, porém seguida da afirmação “apesar de não ser saudável, não vai deixar de ser gostoso” (MG). A região que obteve o maior índice de autocrítica foi o Sudeste, onde foram observados argumentos como os que seguem: “tudo bem que tem coisas que eu não gosto, mas eu como para mim não ficar doente. (...) Bolacha não tem vitamina, mas brócolis tem ...”. “Eu como bolachas mas também como coisas que têm vitaminas” (SP). Também foi o Sudeste a região que obteve maior índice de cardápios considerados pelas próprias crianças como ruins (6,1% contra 4,0% no geral). O índice de problematização no Sudeste (7,5%) também foi superior à média (6,2%), mas não o mais alto, que coube ao Centro-Oeste (8,6%).

Os aspectos sociais foram poucos mencionados, entretanto pode-se constatar diferenças importantes entre as regiões: o direito à alimentação foi encontrado com frequência cinco vezes maior no Norte (3,8%)

do que no Sudeste (0,7%). A não disponibilidade de alimento no domicílio foi mencionada com maior frequência no Nordeste, embora o percentual tenha sido baixo: 1,3%. Já o conceito de aproveitamento de alimentos foi nitidamente mais freqüente no Sul, mas às vezes interpretado de forma equivocada e radical: “a casca da laranja é duas vezes mais saudável” ou “a casca da laranja tem quatro vezes mais vitaminas do que a própria polpa”.

O prazer (29,9%) e a culinária (3,7%) prevaleceram no Norte, sendo este percentual, respectivamente duas e meia e três vezes maior do que o observado no Sul (8,9 e 1,1%). No ítem culinária, a diferença de percentual em relação ao Sudeste (0,8%) foi ainda maior. Tais percepções evidenciam a atribuição de valores diferentes ao fato alimentar. Relação semelhante se repete com outros aspectos como a afetividade e a comensalidade, nitidamente mais frequentes no Norte.

No Sul, foram mais frequentes as categorias relacionadas aos malefícios da alimentação (20,4% contra 10,9% no geral), calorias/balanço energético/obesidade (9,5% contra 4,3%) e alimentos saudáveis versus supérfluos (11,1% contra 4,6%). A atividade física, geralmente lembrada como um recurso para evitar a obesidade, também foi mais frequente no Sul do que nas outras regiões (6,1% contra 2,6%).

Os dados qualitativos evidenciaram os temas que foram mais marcantes, possibilitando compreender como os estudantes estão assimilando algumas informações relativas a eles. Cabe ressaltar que os resultados apresentados não resultam

apenas do conteúdo das cartilhas, mas refletem também a maneira como foram ressignificados por intermédio do conhecimento e das experiências pessoais dos professores e pelos elementos do contexto em que se dá a alimentação na região, pois há sempre uma similaridade na forma de abordagem do tema nas redações de um município, região ou mesmo Estado.

Um aspecto que ficou muito evidente foi a confusão gerada em relação aos malefícios da gordura. A seguir alguns exemplos: *“frango é ruim porque é preparado com óleo”*; numa referência ao jejum, uma criança escreveu *“foi bom, mas nem tanto, porque comi pão com manteiga”*. Uma criança escreveu que a gordura líquida *“faz com que a comida bóie na barriga”*. Em relação à questão das gorduras pode-se afirmar que, de um modo geral, as crianças estão mais confusas do que esclarecidas, pois a linha de raciocínio é: gordura faz mal – carne tem gordura – portanto, carne faz mal. Se isto não é afirmado, a dúvida é deixada em suspenso, ou mesmo expressa claramente como nessa redação procedente de Roraima:

***“meu almoço não foi bom para minha saúde porque tinha muito óleo, mas ele foi bom porque encheu a minha barriga e foi gostoso”***.

Foi frequente também a criança expressar o seguinte raciocínio: gordura faz mal – massa tem gordura – portanto, macarrão faz mal. É interessante observar ainda que mesmo quando há um evidente excesso de alimentos no cardápio, a crítica incorre sobre a gordura e não sobre o excesso de alimentos.

Foram encontradas redações onde se pode constatar que o ensino foi bem conduzido e as crianças souberam realizar bem a tarefa. Sobre uma escola do estado do Paraná, a analista escreveu que as redações seguiam uma linha de raciocínio lógico: identificação dos alimentos – avaliação – autocrítica. Os alunos souberam identificar bem os malefícios no excesso de gordura, açúcar, alimentos supérfluos e iniciaram uma problematização. Mas esta situação foi bem menos freqüente do que a apontada no parágrafo anterior.

Os malefícios são relacionados também à tríade sal/açúcar/massas, relacionados a outra tríade, neste caso de doenças: infarto ou derrame, diabetes e obesidade.

***“Quanto mais doces comer mais vai dar uma doença chamada diabetes”***;

***“Foi bom para minha saúde porque comi bastante proteínas, verduras, que faz bem à saúde e para não causar diabetes, é simples, é só evitar comer frituras (...)... e também evitar doces que pode levar aun infarte ou até mesmo um derrame...”***

Esta criança não relatou o que de fato comeu, talvez porque estivesse constrangida em relatar que comeu exatamente aqueles alimentos que aprendeu a relacionar com esses malefícios.

A valorização de frutas, verduras e legumes é, muitas vezes, um conceito teórico que, provavelmente, não se aplica à vida da criança. A ingestão desses alimentos é frequentemente referida na terceira pessoa e usando o imperativo: *“se você quer ter uma*

*boa alimentação, você tem que comer muitas verduras*” Esse discurso apenas reproduz o discurso técnico, fato observado em todas as regiões.

Os conceitos apreendidos como corretos entram em dissonância cognitiva, ou seja, conflitos com a cultura, as tradições familiares e a afetividade, pois a criança se vê compelida a criticar a “comida da mãe”, como se pode observar no texto abaixo, extraído de uma redação procedente do estado do Paraná:

***“Para mim não foi muito saudável. Eu não quero dizer que a comida da minha mãe é ruim, é gostosa, mas a que eu mais gosto é alface e tomate. Para mim não foi saudável, porque era feijão, arroz e bife.”***

No final da redação ele conclui “Vamos nos alimentar melhor”. Esse tipo de conflito foi encontrado com grande frequência na região Sul e nem sempre é problematizado pelas crianças. Uma solução que elas encontram é deixar que a autocrítica ceda lugar à complacência, como no exemplo seguinte:

***“O sal faz muito mal. O açúcar também faz mal, ele causa o diabetes que não tem cura. Hoje eu não tomei nenhum tipo de suco, mas não teve problema.”***

Dessa fala também se pode depreender o imediatismo na percepção de causa-efeito, característica da infância.

No Rio Grande do Sul, uma criança escreveu:

***“Meu último almoço não foi bom para minha saúde, porque eu não comi nada de salada, mas a salada ajuda muito a saúde, eu comi carne de porco e isso não faz bem... (...) Nas minhas refeições eu devia comer: feijão, salada, carne branca, frutas eu odeio, eu deveria me alimentar melhor, mas...” (A redação terminava aqui).***

Uma criança que vive no seu cotidiano as tradições gaúchas apresentará dificuldade para aceitar os propalados malefícios do excesso de carne e do açúcar presente nas “cucas”. Exemplos de reação à dissonância cognitiva podem ser encontrados também em outras regiões, como na citação que se segue, de uma redação feita em Mato Grosso do Sul:

***“Tem umas comidas que tem gente que fala que faz mal, mas é mentira. Todas as comidas fazem bem para a nossa saúde.”***

Esse tipo de conflito não existe no Norte, onde a “comida da mãe” é sempre motivo de elogios e referências carregadas de afetividade: “minha mãe é uma cozinheira de mão cheia, eu adoro a comida que ela faz”. Após analisar um bloco de redações de Rondônia, a analista concluiu que o aspecto prazer – comida gostosa, aliado a um componente afetivo – feita pela mãe, marcava as redações daquela classe, onde ela não encontrou nem crítica e nem problematização. No Norte são muito valorizados os temperos e as crianças relatam os que são utilizados por suas mães. A categoria temperos teve uma frequência total baixa, mas no Norte foi nove

vezes maior do que no Nordeste, onde foi mais baixa, e culinária, no Norte (3,7%), foi quatro vezes maior do que no sudeste (0,8%), onde foi mais baixa. Cabe ressaltar que, no Norte, “tempero” também se aplica a alimentos que acompanham o prato protéico, como as hortaliças servidas como guarnição do peixe.

A adequação de conteúdos à região foi pouco encontrada, mas observou-se que no estado de Tocantins, uma região de clima muito seco, ocorreu nas redações a menção à importância da “água para a hidratação do organismo”. Nas redações da região Norte as crianças fizeram muitas referências ao consumo de peixe, dizendo que é saudável e que todos deveriam comer porque tem pouca gordura. O peixe está associado ao prazer e à saúde concomitantemente, além de ser valorizado como uma comida típica da região, como observa um estudante do interior do estado do Amazonas:

***“Não troco peixe por salsicha, que eu não sei como é feita, nem por salada, não sei se a verdura é boa. Gosto mesmo é de peixe”.***

A comensalidade se destacou no Norte, mas também em algumas outras cidades que não chegaram a influir no cômputo das suas respectivas regiões. Da análise das redações de uma das escolas do interior de Minas Gerais, a analista relatou que a maioria das crianças iniciou a redação referindo as pessoas que compartilharam a refeição. Referiam o horário em que todos se sentavam junto para comer, quem estava presente e, quando um dos membros da família se encontrava ausente, esse fato era mencionado e o motivo explicado. As

redações de três escolas de um mesmo município do interior de Minas Gerais continham referências a uma forma muito positiva de valorização da alimentação.

As referências à obesidade são, muitas vezes, curiosas. A analista que leu as redações de uma das escolas de um município do interior da Paraíba aponta que o tema da obesidade influenciou bastante as redações. Uma das crianças escreveu:

***“Desde o dia em que ela entregou os livrinhos “O que é obesidade” e “O que é alimentação saudável” que eu passei a comer só refeição com vitaminas, minerais e ferro”.***

Uma menina se descreveu no passado como sendo “*magrinha, palito em pé*”, e diz que após ler os livrinhos mudou de comportamento e de silhueta: “*Como o que eu não gostava e sou obesa*”. Ela se qualifica como obesa, vendo nisso uma qualidade desejável (provavelmente não o é, e atribui outro sentido a esta palavra). Pode-se supor que os extremos (doenças, obesidade) sejam mais trabalhados a partir de experiências pessoais dos professores, chamem mais a atenção, ou ainda sejam mais concretos e o professor sempre busca o exemplo concreto. O conceito de equilíbrio é mais abstrato, por isso mais difícil de ser abordado, e nem sempre fica suficientemente claro.

A incorporação do discurso técnico prevaleceu mais no Sul e no Sudeste, mas curiosamente, também foi no Sudeste que se encontrou o maior percentual de conceitos equivocados (9,7% contra 6,8% na avaliação global). O trecho abaixo é de uma redação feita no Paraná:

*“Eu almocei arroz, maionese, macarrão, carne assada e suco de morango “TANG”<sup>5</sup>(escrito em vermelho, com letras maiúsculas). Eu adorei o almoço da minha mãe depois a sobremesa pudim de chocolate. Eu não gosto muito mas eu como. Mas eu acho que meu almoço não foi saudável, porque tinha muita coisa gordurosa: carne assada, maionese, macarrão. Eu acho que a única coisa que não faz mal que eu comi foi o arroz, e o suco de morango “TANG”.*

Um outro exemplo muito interessante da apropriação do discurso técnico vem do Piauí:

*“O jantar para mim foi deslumbrante. Eu comi um pedaço de pão com lingüiça defumada e uma fatia de bolo de chocolate de 500g e que possui 171 calorias.”*

Uma redação procedente de Roraima desperta a atenção para os argumentos que os adultos provavelmente usam para induzir a criança a comer ou deixar de comer certos alimentos:

*“Eu comi frango assado com arroz integral, feijoadada e salada... não foi bom porque o frango faz o peito crescer muito, arroz integral é ruim, feijoadada faz o dente ficar preto e salada é amargo...”*

A manifestação de crenças e tabus foi muito rara, mas apareceu, como nessa redação procedente do Piauí:

*“Eu gosto bastante de cebola, mais assada, e eu gosto de limão com sal. Dizem que faz mal para garotas que estão menstruadas e eu nem me importo com isso”.*

No que se refere às diferenças observadas entre as regiões, no Norte prevalecem os aspectos afetivos e sensoriais. Os temperos e o prazer foram mais valorizados e o conteúdo técnico das cartilhas ficou em segundo plano. No Centro-Oeste também há uma valorização do comer bem e do preparo dos alimentos, como nesse exemplo procedente de Goiás:

*“Por que será que minha tia faz um almoço tão gostoso? Até hoje eu me pergunto. Até hoje eu não tive a resposta. Mas só sei que ela tem uma mão de fada. Eu acho que todo mundo queria ter uma tia assim (...). Eu acho que esse almoço é tão gostoso porque ele tem todos os alimentos que a gente precisa e esses alimentos contem todos os nutrientes que a gente precisa para crescer forte e saudável. (...) E depois eu vou para a aula para quando crescer criar um mundo melhor para todos”.*

No Sul há uma coerência do discurso com a racionalidade técnica-científica, mas muitas vezes fica evidente que se trata apenas da reprodução do discurso científico sem vivência. No Norte prevalece a coerência do discurso com o comportamento relatado. Neste

---

<sup>5</sup> Apesar de ser uma Marca Registrada, os autores consideraram importante manter a citação na íntegra, dada a influência que a marca exerce sobre o consumo.



caso, a consciência se faz a partir da experiência e não só da informação.

Para o Nordeste fica mais difícil proceder a este tipo de análise, por causa da dificuldade das crianças na comunicação escrita, em relação à sintaxe, ortografia e mesmo caligrafia. O número de redações do Nordeste descartadas por serem ilegíveis foi maior do que nas outras regiões. Foi também a região com menor índice de identificação dos alimentos consumidos (63,9%, contra 81,2% no geral). Os estudantes, quando escreviam, dissertavam sobre o tema, ao invés de relatarem o que comeram.

A referência à falta de alimentos apareceu com mais frequência no Nordeste, expressada como “comer o que tem”, com menções à fome e à solidariedade para com quem “passa fome” e pela necessidade de “dar graças a Deus” pelo alimento que se tem no dia. Para uma entrevistadora que atuou em Alagoas, a professora manifestou-se dizendo que provavelmente as crianças ficaram constrangidas para escrever sobre seu último almoço por não terem tido uma alimentação muito boa ou simplesmente não ter o que comer.

Também nessa região, foram relatados conflitos domésticos e problemas relacionados à comida, como “dor de barriga”, diarreia ou algum outro tipo de mal-estar físico associado à alimentação ou a características dos alimentos (“reposa”). Nas redações de uma escola da Bahia, duas crianças insinuaram ter “apanhado” por resistirem a comer e no interior do Amazonas um aluno escreveu “eu peguei uma surra do papai porque comi gordura”. Destaca-se ainda no Nordeste, um

entendimento muito peculiar do termo energia que é referido como “sustança” e “coragem para a vida”. Em uma cidade do Piauí, de um total de 13 redações, em 11 a energia foi tratada dessa forma e em outra, do mesmo estado, 10 de um total de 12. Nas redações de uma das escolas da Paraíba, observou-se que as crianças descrevem os alimentos como “fortes” ou “fracos”, sendo os fracos aqueles referidos como “besteiras”. A entrevistadora que atuou em Sergipe referiu suspeitar que a professora de uma das escolas possa ter influenciado os alunos na elaboração das redações, preparando-os previamente para a tarefa. Nem todos relataram o que comeram e os que relataram o fizeram de forma duvidosa (número muito grande de alimentos do mesmo grupo, composição de refeições pouco provável). As redações são do tipo dissertativo, fazendo apologia às frutas, verduras e legumes. As redações são longas, prolixas, mal escritas e geram dúvidas quanto à autenticidade. Isso chamou a atenção porque diferem da maioria das demais do Nordeste que são curtas e lacônicas justamente pela dificuldade das crianças em redigir. É importante salientar que isso ocorreu de forma evidente em apenas uma escola.

Quando a professora realiza alguma atividade prática, isso fica bastante marcado pelos alunos. Em uma escola do Rio Grande do Sul, que a entrevistadora descreveu como “bem pobre”, uma criança escreveu que um dos alunos levou limão e a professora fez uma limonada. Exemplos positivos existem e dependem, em muito, de uma atitude favorável de professores despertos para trabalhar de forma ampla o fato alimentar e atentos para as

oportunidades que surgem no cotidiano escolar.

A análise comparativa entre a ocorrência das diferentes categorias nas redações de escolas das capitais e de outras cidades (tabelas 4) indica que o tipo de cidade e sua localização não influenciaram significativamente a maioria dos resultados. Apesar da não confirmação da significância nos testes estatísticos, algumas diferenças percentuais observadas merecem destaque: a autocrítica (46,7% nas capitais e 50,7% nas não capitais), a menção à restrição alimentar (2,6% nas capitais e 12,3% nas não capitais), à problematização do “fato alimentar” (44,2% nas capitais e 52,2% nas não capitais), ao aproveitamento de alimentos (3,9% nas capitais e 10,4% nas não capitais) e ao prazer (89,6% nas capitais e 72,0% nas não capitais) sugerem uma posição mais crítica em relação à alimentação nas cidades do interior. Foi estatisticamente significativa a diferença entre a menção a outros recursos (que não os do projeto “Criança-Saudável – Educação Dez) nas redações das capitais e de outras cidades ( $p=0,01$ ).

## Discussão

A pesquisa qualitativa permite a compreensão do *significado* dos fenômenos estudados para os sujeitos pesquisados e o *sentido* que tais fenômenos imputam às ações dos sujeitos ao longo de sua vida<sup>[5]</sup>. No caso do presente estudo, compreender a forma como os usuários do material didático do projeto “Criança Saudável – Educação Dez”, experienciaram o uso do mesmo. Ela vai além de uma avaliação em termos de causa-efeito, porque pressupõe que o conhecimento é

construído sobre o mundo vivido, no qual o material educativo do projeto “Criança Saudável – Educação Dez” foi um elemento a mais dentro da multidimensionalidade de fatores de que se revestem tanto a educação quanto a alimentação. Partindo do pressuposto de que professores e alunos são protagonistas das ações educativas, não se pode aludir a um “resultado do projeto”, sem contemplar as infinitas possibilidades de atuação dos atores humanos no processo educativo. Monteiro<sup>[6]</sup>, discutindo o potencial da pesquisa qualitativa em educação, diz ser possível compreender a atuação dos sujeitos “*no contexto dos entrecruzamentos de experiências de diversos protagonistas, cuja interação é constituidora de sentido tanto para a experiência individual como coletiva.*” É preciso considerar, portanto, que o recurso didático oferecido é reinterpretado, ressignificado, reconstruído nos diferentes contextos por sujeitos, protagonistas das suas ações que envolvem a utilização do recurso e a apreensão de seu conteúdo. Não só o recurso didático, mas qualquer política social planejada nos diferentes setores governamentais será reinterpretada e ressignificada pelos sujeitos a quem compete pôr em ação as políticas sociais de maneira geral. Quando a subjetividade dos usuários dos programas é considerada dado relevante na avaliação, como possibilidade de gerar novos sentidos para o projeto que está sendo avaliado, abre-se a possibilidade de desvelar possibilidades inéditas e, por isso, é importante o emprego de uma estratégia avaliativa que possibilite dar voz àqueles cidadãos anônimos, consumidores finais das políticas e dos programas governamentais, que podem tornar-se agentes de mudança nessas

iniciativas, por intermédio da sua contribuição para avaliá-los <sup>[7]</sup>.

As redações representam um diagnóstico dos diferentes significados atribuídos pelos escolares à alimentação, nas diversas regiões, e evidenciaram como os conteúdos foram permeados pela cultura regional. No Sul, há uma coerência do conteúdo das redações com a informação técnica, com a ressalva de que, quanto mais técnico é o discurso, mais sujeito a erros, o que explica que tenha sido a região onde se observou maior frequência de conceitos equivocados. No Norte, e em alguns locais de outras regiões como, por exemplo, interior de Minas Gerais, prevalece a coerência do conteúdo técnico das redações com as atividades cotidianas reveladas no texto, deixando transparecer a vivência do que é relatado. É importante considerar que, quando a criança escreve informações tecnicamente corretas, isso não significa que ela faça uso desses conhecimentos para se alimentar melhor. Redações que narram o cotidiano, provavelmente são mais fidedignas em resgatar o que realmente acontece no domicílio. Saliente-se, ainda que as redações não tiveram e nem poderiam ter a finalidade de avaliar a qualidade da alimentação dos escolares, para o que se dispõe de métodos objetivos empregados em inquéritos alimentares. A estratégia aqui empregada destinou-se estritamente a acessar opiniões, valores, representações dos estudantes sobre alimentação, fornecendo indícios sobre como se deu a apropriação de alguns assuntos veiculados nas cartilhas.

A valorização dos conteúdos das cartilhas de 2005 parece ter sido melhor do

que das cartilhas de 2006. Temas com abordagem positiva relacionados à promoção da saúde / alimentação saudável, presentes no material de 2005, foram, provavelmente, trabalhados com mais facilidade pelos professores do que temas com abordagem negativa, relacionados a doenças crônicas não transmissíveis, presentes no material de 2006. A informação sobre os malefícios das gorduras, por exemplo, constituiu uma variável de confundimento: gordura = malefício; carne = gordura, portanto carne = malefício? Essa dúvida foi manifestada em muitas redações de várias regiões, mas principalmente do Sul. Observa-se aí um impacto negativo das cartilhas, uma vez que provavelmente temas relativos a doenças crônicas não transmissíveis (obesidade, hipertensão, diabetes) só foram abordados na escola por influência do projeto “Criança Saudável – Educação Dez”, que ofereceu um material complementar, uma vez que esses assuntos não são habitualmente tratados nos livros didáticos.

As redações evidenciaram que a grande maioria das crianças identificou os alimentos que consumiu no dia anterior, embora as redações do Nordeste apresentassem um percentual menor nesta categoria. De forma geral, as crianças tendem a avaliar as refeições como boas, independentemente de serem completas ou incompletas. Esta contradição não pode ser interpretada simplesmente como falta de conhecimento, pois a criança valoriza social e afetivamente a alimentação disponível e tradicional de sua família e grupo social. Observa-se, portanto, que um mesmo conteúdo é valorizado de formas diferentes,

em locais diferentes. O julgamento pela criança do que é ou não bom para a saúde pode transitar também pelo significado atribuído à palavra saudável. Em estudo realizado no município de Valinhos, SP, foi observado que o conceito de saudável é influenciado por atributos não nutricionais, sendo o termo empregado para qualificar um alimento especial ou uma comida bem temperada <sup>[8]</sup>.

A condenação das “misturas queridas”, expressão cunhada por Antônio Cândido <sup>[9]</sup> para referir alimentos que carregam importantes significados culturais e afetivos, parece desencadear nos alunos conflitos que não podem ser ignorados em intervenções educativas, uma vez que a criança passará por um difícil processo de estabelecer críticas à alimentação de sua própria família, que ela na realidade aprecia, e ao preparo desses alimentos por pessoas que são importantes referências para ela, principalmente a mãe. Além disso, a alimentação dos grupos humanos faz parte das estratégias de sobrevivência de cada grupo e de cada região. É um ato social e cultural que exerce importante papel na construção, afirmação e reconstrução da identidade social e cultural, possuindo um sentido unificador, sinalizando pertencimento e ainda servindo como código de reconhecimento social <sup>[10]</sup>. Por essa razão, a crítica aos padrões alimentares desafia os educadores e os técnicos a pensar formas menos invasivas, mais dialógicas, lúdicas e participativas de trabalhar o tema da alimentação, especialmente com crianças.

Não se pretende e nem se poderia afirmar que os resultados aqui apresentados sejam direta e exclusivamente decorrentes do

emprego das cartilhas, mas constatou-se que as cartilhas possibilitaram a exploração do tema alimentação. A inclusão na avaliação do programa de uma estratégia centrada no usuário final possibilitou iluminar a elaboração sobre o tema realizada por estudantes em diversas realidades. Por exemplo, tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa evidenciaram que a apropriação do tema obesidade por estudantes da região sul foi mais significativa do que em outras regiões, pois a menção a esse tema foi mais frequente nessa região e as expressões dos estudantes denotam a relevância dada ao assunto pelos professores, porque surgem argumentos que as cartilhas não traziam. Portanto, a valorização dos temas foi permeada pela cultura da região e pelas experiências pessoais dos professores.

Indiretamente, a avaliação realizada a partir das redações dos escolares constitui uma avaliação do material educativo do projeto, na medida em que o tratamento dado pelos alunos a alguns temas sugere abordagens inadequadas em sala de aula, por inadequações do próprio conteúdo ou despreparo dos professores em alguns assuntos, especialmente aqueles relacionados a patologias. Oliveira <sup>[11]</sup>, em estudo que teve por objetivo analisar as três primeiras cartilhas como material didático para instruir sobre alimentação saudável, encontrou inconsistências na elaboração do material, como presença de erros conceituais de alimentação e nutrição relativos, por exemplo, a funções e fontes de nutrientes, entre outros não relativos diretamente à nutrição.

Como contribuição principal dessa pesquisa, há que se ressaltar a diversidade de categorias que emergiram das redações, cuja inserção em recursos didáticos, possibilitaria a

elaboração de materiais mais próximos à realidade de vida das crianças e aos seus interesses, tais como práticas de comensalidade, emprego de ervas aromáticas e o tema do cuidar/cuidado <sup>[12]</sup>, que embora não sendo temas relativos a nutrientes e valor nutritivo, são relevantes para alcançar qualidade na alimentação.

Cuidar/cuidado, ou seja, o papel das pessoas que cuidam da alimentação da família e as ações que compõe e marcam esse cuidado, via de regra não integram a educação alimentar e nutricional. Esse aspecto foi manifestado pelos alunos por intermédio de menções elogiosas ou carinhosas à pessoa responsável pela alimentação da família. É possível perceber que esse é um valor presente em algumas regiões, tendo-se constatado o seu aparecimento naquelas procedentes de Minas Gerais e da região amazônica, onde o percentual deste item alcançou o valor mais elevado. A junção dos dados por região política não permite visualizar esse resultado claramente, uma vez que os dados do estado de São Paulo são somados aos do estado de Minas Gerais, sendo que a cultura alimentar e os valores relativos à comensalidade diferem muito entre os dois.

A despeito das limitações concernentes à escrita e à argumentação, é possível afirmar que o tema exerce atração e que, se bem estimulados, os estudantes reagem favoravelmente por tratar-se de práticas cotidianas de grande relevância social, apropriado para ser trabalhado tanto na área de Ciências Naturais como nos Temas Transversais, nestes incluída a saúde e, dentro dela, a alimentação, conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais <sup>[13, 14]</sup>, que

fornece diretrizes para o currículo escolar. O currículo é o instrumento privilegiado da educação escolar, que se consubstancia no conjunto de experiências que a escola oferece ao educando. Contudo, além dos conteúdos oferecidos de forma clara, há uma dimensão oculta do currículo <sup>[15]</sup>, representada, por exemplo, pelas práticas alimentares que são desenvolvidas na escola, e por ações e dizeres não programados, não planejados, mas que veiculam representações e valores sobre a alimentação, nem sempre promotores da alimentação saudável. O currículo formal, junto com essas práticas não planejadas, compõe a totalidade do processo educativo. Ressalte-se, ainda, que materiais didáticos como as cartilhas em pauta são considerados complementares ao currículo, pois dependentes de políticas educacionais específicas e, de certa forma, são sazonais na escola, diferentemente do livro didático.

### **Considerações Finais**

As múltiplas possibilidades de ressignificação por que passam todos os materiais produzidos em larga escala, ao serem empregados por pessoas de diferentes culturas, constituem, ao mesmo tempo, um risco de desvirtuamento dos propósitos iniciais e uma imensa fonte de possibilidades impensadas aos criadores desses materiais. A necessidade, o desejo de responder aos desafios do cotidiano, o compromisso com o trabalho a despeito dos obstáculos, ou mesmo a falta de compromisso, apesar da existência de recursos, exige que nos preparemos para os resultados inesperados e que se vá a campo, desenvolvendo métodos e estratégias que possam dar conta de acessar as infinitas possibilidades de

resultados de iniciativas em âmbito populacional, integrantes de políticas públicas de educação em saúde.

A diversidade de temas que surgiram nas redações pode servir para alimentar o repertório de possibilidades sobre como tratar o tema da alimentação, e as incompreensões identificadas constituem um alerta sobre os riscos de erro e má interpretação a que estão submetidos professores e estudantes. Aspectos valorizados pelos escolares nas redações, como o acesso aos alimentos e as dimensões simbólicas da alimentação, dentre elas a carga de afeto e prazer que a comensalidade abarca, apontam para demandas e representações a serem consideradas nos programas educativos.

Os resultados do presente estudo podem contribuir para a adequação do material didático à diversidade sociocultural encontrada nas diferentes regiões do país e reforçam a necessidade de continuação das ações educativas, com maior participação dos atores sociais locais e maior apoio da área da alimentação e nutrição, em abordagem que considere os aspectos antropológicos e psicossociais da alimentação.

Para concluir, recorremos a uma aluna de Boa Vista-RR que contribuiu com esses versinhos em agradecimento à realização do programa:

“Eu troco as letras,  
não falo bem,  
mas minha saúde,  
não troco por ninguém.”

## Referências Bibliográficas

- [1] Potvin L, Gendron S, Bilodeau A. Três posturas ontológicas concernentes à natureza dos programas de saúde: implicações para a avaliação. In: Bosi MLM.; Mercado FJ. Avaliação qualitativa de programas de saúde: enfoques emergentes. Petrópolis: Vozes; 2006.
- [2] Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. [http://www.mds.gov.br/programas/seguranc-a-alimentar-e-nutricional-san/educacao-alimentar-e-nutricional/projetos/crianca\\_saudavel\\_-\\_educacao\\_dez\\_mds\\_-\\_editora\\_globo](http://www.mds.gov.br/programas/seguranc-a-alimentar-e-nutricional-san/educacao-alimentar-e-nutricional/projetos/crianca_saudavel_-_educacao_dez_mds_-_editora_globo) Acesso em 5 de Fevereiro de 2009.
- [3] Boog MCF, Carvalho MC, Silva MV, Fonseca MCP, Motta DG et al. Avaliação do Projeto 'Criança Saudável – Educação dez': a visão de gestores e professores de escolas brasileiras de ensino fundamental. Revista de Segurança Alimentar e Nutricional. 2009;16(2): 60-86.
- [4] Poulain JP & Proença R. Reflexões metodológicas para o estudo das práticas alimentares. Revista de Nutrição. 2003; 14 (4): 365-386.
- [5] Turato ER. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Revista de Saúde Pública. 2005; 39 (3): 507-14.
- [6] Monteiro RA. (org) Pesquisa qualitativa em educação. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

[7] Traverso-Yépes M & Morais NA. Reivindicando a subjetividade dos usuários da Rede Básica de Saúde: para uma humanização do atendimento. Caderno de Saúde Pública. 2004; 20 (1): 80-88.

[8] Alves HJ & Boog MCF. Representações sobre o consumo de frutas, verduras e legumes entre fruticultores de zona rural. Revista de Nutrição. 2008; 21 (6): 705-715.

[9] Cândido A. Parceiros do Rio Bonito. 10a. São Paulo: Editora Trinta e Quatro Ltda., 2003.

[10] Maciel ME. Identidade cultural e alimentação. In: Canesqui,AM, Garcia, RWD. (org) Antropologia e nutrição: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; 2005. P.49-55.

[11] Oliveira KS. Avaliação do material didático do projeto ‘Criança saudável- educação dez’, ano 2005. Interface. 2008; 12(25):401-10.

[12] Marin-Prével Y. “Soins” et nutrition publique. Cahiers d’etudes et de recherches francophones. 2002; 12 (1):86-93.

[13] Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

[14] Pinto Neto PC & Pereira RB. A tabela de composição de alimentos na educação escolar. In: Salay E. Composição de alimentos: uma abordagem multidisciplinar. Campinas, SP: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação; 2005. P. 95-112.

[15] Silva JM. Protagonismo juvenil e projetos de intervenção em nutrição e saúde a partir da escola. In: Sawaya SM. (org) Simpósio escola, nutrição e saúde: desafios contemporâneos. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo; 2005. P. 104-121.

### **Agradecimento**

As autoras agradecem a colaboração da equipe de análise das redações: Adriane Foganholo, Erika Marafon Rodrigues-Ciacchi, Marcela Franciele da Siva Nazatto e Patrícia Carreira Nogueira.