

EM DEFESA DA BRINCADEIRA DE COMER NO CONTEXTO ESCOLAR

MS. THIAGO PEREZ JORGE

Bacharel em Nutrição e Doutorando em História
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo | Neste ensaio trabalham-se questões contemporâneas da alimentação através de uma discussão da relação entre corpo e comidas no contexto escolar. Para tal dialogam-se algumas das ideias de Walter Benjamin sobre a criança, a brincadeira e os jogos, e de Michel Foucault sobre relação de saber-poder no corpo e cuidado de si. Nesse sentido aponta-se um olhar para alimentação escolar em favor da experiência lúdica sob as formas das brincadeiras, invertendo-se a lógica atual que privilegia a transmissão de conteúdo dos saberes nutricionais. *Em defesa da brincadeira de comer* surge para tensionar o tipo de educação disciplinar e normalizadora. Assim, infere-se o valor da brincadeira do corpo com comidas: imaginação em ato, potência que determina no brincar um processo criativo, sensorial e estético.

Palavras-chave | Corpo; Comidas; Brincadeiras.

Pela fresta do guarda-comida entreaberto sua mão avança como um amante pela noite. Uma vez familiarizada com a escuridão, tateia em busca do açúcar ou amêndoas, uvas passas ou compotas. E assim como o amante abraça a sua amadaantes de beijá-la, da mesma forma o tato tem um encontro preliminar com as guloseimas antes que a boca as saboreie (Walter Benjamin, 1926 – 1928).

As palavras de Benjamin (2009a, p. 105-106)¹ são necessárias na medida em que questões contemporâneas que envolvem alimentação transbordam entre conversas familiares e demais sociabilidades, e nas

1. Tais palavras estão, com algumas diferenças, em “A despensa” (BENJAMIN, 1987) e “Criança lambiscando” (BENJAMIN, 2009). Ambos aqui utilizados.

variadas expressões da indústria cultural, como revistas semanais e programas de televisão, em que desembocam por diferentes caminhos à chamada epidemia da obesidade².

Como pode se relacionar a tal *epidemia* com escritos que abordam certa experiência dos sentidos, envolvendo a mão que “tateia em busca do açúcar ou amêndoas, uvas passas ou compotas” (BENJAMIN, 2009a, 106)? Frente a uma epidemia *colada* a uma racionalidade biomédica, o que resta, por ora, é abandonar tentativas de diálogo com uma experiência dos sentidos³. Pretende-se outra forma da relação corpo-comida que não aquelas capturadas no regime do lucro e consumo. E tampouco substituir o “corpo como sede de emoções e vivências” para um “corpo mecânico, de uma biologia invariante” donde a saúde é tomada por “uma normalidade” que reduz a experiência vivencial humana ao âmbito de uma “história natural das patologias infecciosas ou não transmissíveis” (CARVALHO; CECCIM, 2006, p. 158). Trata-se aqui de uma experiência que envolve “o mel, punhados de passas e mesmo o arroz”, e que “entregam-se lisonjeiramente à mão!” (BENJAMIN, 2009a, p. 106). Frente à primazia da visão, a reconciliação com os demais sentidos aparece através do tato.

Assim, elaboram-se algumas ideias para problematizar no contexto escolar possibilidades de uma experiência dos sentidos (e dos sentidos da experiência) na relação corpo e comidas⁴. A inspiração para tal se orienta em algumas das ideias de Walter Benjamin sobre a criança, a brincadeira e os jogos, e de Michel Foucault sobre relação de saber-poder no corpo e cuidado de si. Deslocamentos dos trabalhos sobre alimentação que

-
2. Segundo a Organização das Nações Unidas (WHO, 1998), a epidemia da obesidade é de alcance global junto aos países industrializados, sendo definida como uma doença crônica não transmissível de caráter multifatorial e caracterizada pelo acúmulo excessivo de tecido adiposo no organismo. Questões sobre desnutrição, importantes e persistentes, não serão aqui desenvolvidas.
 3. A racionalidade biomédica ocidental orienta-se em suas práticas: a. Combater doenças por meio de tratamento e prevenção; b. Agir a partir da definição biológica das doenças; c. Otimismo à erradicação vitoriosa sobre as doenças; d. Ensinar uma medicina orientada a partir dos pressupostos biológicos de uma Ciência Natural (NUNES, 1985).
 4. Neste ensaio não serão tratadas desta ou daquela faixa etária, mas possibilidades da relação corpo e comidas na escola.

focalizam o objeto óbvio e evidente, o *alimento*, não se ocupando em tratar daquele que incorpora o produto culturalmente elaborado e socialmente permitido: o *corpo daquele que come*. Iniciemos pelas contemporâneas questões sobre alimentação.

Claude Fischler e suas perspectivas sócio-antropológicas, desde o final da década de 1970, elabora o “paradoxo do onívoro”. Se há uma sabedoria do corpo, por que o homem come mais do que lhe é necessário ou do que lhe exige sua saúde? Que processos de subjetivação concorrem num distanciamento das percepções de si? Parece que há uma busca do prazer para além dos limites fisiológicos, como se os símbolos externos que produzem o apetite concorressem e superassem as percepções internas de nossa saciedade. Que tipo de processo social seria este no qual as regulações de nossa fome se orientam em normas que buscam padrões corporais magros e, no entanto, pesquisas apontam aumento de sobrepeso e obesidade? É possível comer com prazer nas descrições reveladas pela evidência da transição nutricional⁵?

Fischler (1979, p. 1), ao apresentar a ideia guia de seu trabalho, destaca que “o homem é um onívoro que se alimenta de carne, de vegetais [...] de imaginário. A alimentação nos remete à biologia, mas não fica aí, o simbólico e o onírico, os signos, os mitos, as fantasias alimentam-nos, eles também, e concorrem para normatizar a nossa alimentação”. Como alargar uma relação entre corpo e comidas, nos termos de uma experiência dos sentidos, se o debate se prende à racionalidade biomédica e às transições nutricional-epidemiológica? Presos às contas entre calorias e tabelas de nutrientes, cardápios e prescrições de toda sorte, uma proliferação

5. A transição nutricional refere-se à alteração da dieta e da saúde de milhões de pessoas, deslocamento para a chamada dieta ocidental: aumento do consumo de carne/derivados, leite/derivados e alimentos processados ricos em açúcares e gordura animal. Dentre as transformações associadas à transição nutricional há a transição epidemiológica: diminuem-se doenças infecto contagiosas, como parasitárias, e aumentam-se doenças crônicas degenerativas e não transmissíveis, fenômenos típicos das sociedades urbano-industriais (MAZON, 2010, p. 261-273). Nesta transição nutricional a epidemia da obesidade é tanto causa (devido às alterações das dietas) quanto efeito (devido ao aumento desta como doença não transmissível).

normalizadora que aponta regras de dever ser, penso ser difícil chegar a possibilidades de uma vivência lúdica do corpo que lambisca. Passemos ao contexto escolar, no âmbito das políticas públicas.

O programa a nível federal mais antigo do governo brasileiro, que persiste até hoje, é sobre a alimentação escolar. Trata-se do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem seu início na década de 1940. Atualmente, o objetivo do PNAE, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é o de atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar dos estudantes, além de promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. Exemplo da importância dessa questão é a lei nº 11.947 (BRASIL, 2009a), que “dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar”, entendendo esta como “todo alimento oferecido no ambiente escolar, independente de sua origem, durante o período letivo”⁶.

Sob o aspecto legal, o artigo 13º da resolução n.º 38 define que “para fins do Programa Nacional de Alimentação Escolar, será considerada educação alimentar e nutricional o conjunto de ações formativas que objetivam estimular a **adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis**, que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo” (BRASIL, 2009b, p. 6, grifos meus). E no 1º parágrafo deste artigo, “são consideradas, entre outras, estratégias de educação alimentar e nutricional: a oferta da alimentação saudável na escola, a implantação e manutenção de hortas escolares pedagógicas, a inserção do tema alimentação saudável no currículo escolar, a realização de oficinas culinárias experimentais com os alunos [...]” (BRASIL, 2009b, p. 6).

Talvez seja um tanto ingênua a ideia sobre a “adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis” que parece ignorar toda uma educação do corpo presente na sociedade, como instituições e mídias

6. Há várias discussões referente ao tema da educação alimentar. Neste ensaio utilizam-se Machado et al (2013) e Santos (2005; 2012).

de todo tipo, revistas de boa forma, discursos morais, científicos, enfim, uma miscelânea entre os especialistas do alimento e os interessados no lucro e consumo deste bem cultural, o que Fischler (1990) denomina de “cacofonia alimentar”, esta multiplicação de discursos sobre alimentação que contribuem, nesta sociedade industrial e globalizada, em diminuir a capacidade do ser humano em perceber sua alimentação mais adequada.

Cacofonias⁷ que distanciam dos processos de autopercepção corporal, e que toma *corpus* nas práticas e discursos da polifonia do *mais adequado*, do *mais saudável* que pauta estratégias do Estado, de movimentos organizados de consumidores, de médicos, nutricionistas e todo tipo de especialistas da saúde, da indústria de alimentos, sua publicidade e mídia, que contribuem para uma situação confusa e contraditória para aquele que come. Comerciais que produzem desejo de comer tipos de alimentos e programas que apresentam estes mesmos alimentos como os vilões. Entre produção do desejo e do medo, uma cacofonia alimentar do *pode isso e não pode aquilo, veja e deseje isso, mas consuma com moderação*.

O sujeito soberano, racional e esclarecido, agora está impaciente, confuso e indeciso⁸. Eis o que chamo de *cacofonia do corpo*. Tipo de patologia contemporânea, afinal de contas se tornou um tanto desagradável a vontade de comer e a vontade de não ser gordo. Práticas e discursos que nos distanciam do comer com prazer, este ato “apaixonante” no “encontro de dois”, mãos e comidas, “que finalmente se subtraíram à colher” (BENJAMIN, 2009a, p. 106). E nos aproximam da culpa e do medo. Aos que trabalham no contexto escolar atravessado pelas políticas públicas relativas à alimentação escolar, qualquer semelhança com este diagnóstico não seria mera coincidência.

Práticas biomédicas denominadas *educativas* cuja intervenção no corpo evidenciam normalizações sobre este, “e tudo o que diz respeito

7. Cacofonia é o encontro de palavras ou sílabas que soam desagradavelmente.

8. Para Hall (2005, p. 7-22) a identidade do “sujeito do iluminismo” se pauta numa concepção da pessoa humana como um indivíduo cujas capacidades de razão, consciência e de ação se localizam em um “centro” unificador, um núcleo interior que emerge quando o sujeito nasce e desenvolve-se, permanecendo essencialmente o mesmo. Uma noção de identidade que *cola* tal “centro” essencial do eu à identidade de uma pessoa.

ao corpo”, como “a alimentação”, o que significa compreender que “o corpo [é a] superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2012a, p. 65), e “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2012b, p. 237). Nesse sentido, as legislações sobre alimentação escolar e toda uma rede de saber-poder sobre corpos também poderiam ser lidas como desagradáveis, isto é, tipo de *cacofonia pedagógica* que não supera as relações entre disciplina e não disciplina, obediência e não obediência.

Conforme destaca Santos (2005, p. 683), as reflexões sobre educação alimentar e nutricional, “suas possibilidades e limites” e sua concepção “ainda são escassas”. E nos termos de prática pedagógica é “a lógica da transmissão [que] se faz presente”, traduzida na noção do acesso à informação e à lógica (biomédica) que leva à centralização dos conteúdos e mensagens “coerentes e apropriadas” (IBID, p. 686 e 688). Uma prática restritiva. No entanto, Machado et al (2013, p. 938) ao refletirem “sobre o conceito de autonomia e sua aplicabilidade no contexto da execução do PNAE” entendem que a “alimentação adequada não pode ser entendida e projetada a partir, somente, de seu entendimento estrito de adequação de alimentos por meio de sua composição nutricional, informando recomendações mínimas de energia e nutrientes”. Há necessidade de elaboração da escola como “espaço de construção da autonomia”, de “alternativas” frente ao estabelecido (IBID, p. 939) e assumir que as “práticas alimentares é um resultado de escolhas, conscientes ou não” (SANTOS, 2012, p. 456).

Por isso é ingênua a ideia sobre a “adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis” (BRASIL, 2009b, p. 6), afinal de contas, comer é uma experiência que envolve sentidos, sabores/saberes, memórias/hábitos, e também resistência. Seria necessário um olhar para refletir alternativas de práticas alimentares no contexto escolar para além das dicotomias de uma escolha do que se come entre ser consciente ou não. Há mais na relação entre corpo e comidas, pois seria um “erro” assumir que

9. A autora chega a tal conclusão a partir da análise de publicações oficiais e documentos do governo brasileiro no campo da saúde, alimentação e nutrição (SANTOS, 2005).

um “corpo tem apenas as leis de sua fisiologia e que ele escapa à história”, isto é, o corpo “é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (FOUCAULT, 2012a, p. 72).

Por isso, uma prática (alimentar, corporal) que não possibilita alternativas, mantém-se restritiva frente à lógica da transmissão do saber refratada numa relação de poder, espiral de reforço mútuo, desdobrada na produção e difusão de normalizações, apontam condutas ao corpo em seus diversos ritmos (trabalho, repouso e festa), leis (científicas e morais) que, no limite, são as causas de todas as resistências. Nesses termos não parece haver espaços para criações e sensibilidades de uma relação entre corpo e comidas que não sejam desagradáveis no espaço escolar. Cacofonias da alimentação, do corpo e pedagógica. Como aproximar em *outra* relação? Um bom começo talvez seja pensar nas brincadeiras de crianças lambiscando.

Aqui o diálogo é com o campo da Educação Física, que embora polifônico, há mais tempo vem contribuindo com uma desconstrução sobre processos de “disciplinamento e contenção”, de “*adaptação e controles contínuos*” (VAZ, 2002, p. 3 e 5, grifos do autor). Nem a Educação Física trata de tudo o que se refira ao corpo, e tampouco a Nutrição é capaz de resolver todas as questões sobre alimentação. Ou, como indaga Vaz (2002, p. 6): “como as áreas de conhecimento poderiam trabalhar de forma articulada”? Através do brincar?

Seria preciso deslocar a comida para práticas que tomam o corpo, este primeiro instrumento do brincar, numa “experiência sensorial” (SAYÃO, 2008, p. 94), não como alvo, tendo como meta ingerir alimentos saudáveis, estes, que embora importantes, não tratam da experiência sensível com o corpo.

Assim, talvez dê para tratar deste sério assunto através do valor da brincadeira, ao inserir no contexto escolar possibilidades do lambiscar do tato com os demais sentidos da experiência. Uma capacidade mimética da interioridade que desloca das *evidências* (nutricionais, epidemiológicas)

para uma *vivência* do lúdico, e assim, participa e alarga o repertório de experiências do sujeito que pensa, sente e expressa¹⁰.

O imaginário e imaginação que Fischler aponta como normalizador do ato alimentar também poderia ser interpretado através da brincadeira, pois há, nesta capacidade mimética, potência de uma experiência da mão que “ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas”, um “tatear [que] significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura” (BENJAMIN, 1987, p. 87). Conforme destaca Almeida (2006, p. 546), a capacidade mimética envolve, “em última análise, a diluição de si para fins de aproximação com o outro”, brincadeira como ritual onde há diluição “no espaço, no lugar e no tempo para dar significado ao objeto que manipula”.

Deste modo, há no ato de magia da brincadeira, um “brincar [que] significa sempre libertação” das “crianças [que] não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas” (BENJAMIN, 2009b, p. 85-86). Logicamente inúmeros discursos e práticas apontam distinções da compreensão do brincar e da brincadeira¹¹ em direção ao seguinte paradoxo: atividade livre ou supervisionada pelo adulto? Contudo, interessam as implicações de Benjamin sobre a dimensão existencial dos brinquedos, do ato que deve superar o “equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário” (BENJAMIN, 2009c, p. 93).

Ato de tatear no escuro da “mão, esse Dom Juan juvenil, [que] em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si

10. Na perspectiva benjaminiana a *mimesis* não é mera imitação, mas capacidade de reconhecer e reproduzir semelhanças, por isso representação, um dado conteúdo deste “dom de perceber similitudes”, desta “capacidade mimética”, nas palavras de Benjamin (1970, p. 49), de “assimilar-se e de conduzir-se de acordo”. Aqui parte-se do pressuposto que toda brincadeira é mimética.

11. Debortoli (2004, p. 21-22) destaca as seguintes perspectivas: “brincadeiras pedagógicas” vinculadas à ideia de alfabetização e aprendizagem; “brincadeiras recreativas” relacionadas à ideia funcional de ocupação do tempo; “brincadeiras livres” remetidas à ausência direta do adulto na escolha e construção das mesmas; “brincadeiras dirigidas” voltadas a um estatuto de conhecimentos escolares que devem ser ensinados às crianças; “brincar pelo brincar” uma ideia abstrata e idealizada da brincadeira e da infância que associa tal ato ao relaxamento e autonomia individual.

camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava” (BENJAMIN, 1987, p. 88). Experiência dos sentidos e memória que não sendo privadas da capacidade mimética através das brincadeiras com comidas ampliam-se no leque de experiências corporais, para além das cansativas correções: *isso pode comer, isso não pode comer*.

Trata-se de refletir a partir da experiência dos sentidos da dimensão lúdica entre corpo e comidas de todo tipo (cheiros, sons, formas, cores, temperaturas) uma *educação alimentar e nutricional* em direção a uma “cultura de si”. Esta que Foucault (1985, p. 54) destaca dos ensinamentos de Sêneca, a qual seria como “transformar a existência numa espécie de exercício permanente”. Uma *experiência de reconhecimento* resultaria na *conversão* no próprio sujeito, na relação de si para consigo? Isto é, “se converter-se a si é afastar-se das preocupações com o exterior, dos cuidados com a ambição, do temor diante do futuro, pode-se, então, voltar-se para o próprio passado [...] e estabelecer com ele uma relação que nada perturbará” (IBID, p. 69-70). Através da brincadeira, transformar relações com comidas a partir do encontro corporal e sensível com o mundo. Trata-se de envolver como os “instrumentos de brincar arcaicos”, isto é, “bola, arco, roda e penas, pipa” (BENJAMIN, 2009c, p. 93), o alimento como fonte da ação lúdica.

E seria um tanto problemática uma educação alimentar e nutricional que faz uso de estratégias como “oferta da alimentação saudável na escola”, “hortas escolares pedagógicas” e “oficinas culinárias experimentais” (BRASIL, 2009b), e se pretende incluir no currículo como forma de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009a) apenas na lógica dos adultos. Lógica adultocêntrica que infantiliza, torna *sem voz* e, por isso, impossível de construção da autonomia e alternativas no contexto escolar.

É a criança quem determina o brinquedo. Potência do brincar que pode transformar tudo em brinquedo. Magia, pois é o conteúdo imaginário e simbólico na brincadeira da criança que determina sua atividade lúdica e não os brinquedos em sua dimensão material.

Assim, por que não incluir além de hortas escolares, as árvores frutíferas de modo a ampliar as sensações do contato corporal e alimentar

com o meio ambiente? Por que não alternar junto às necessárias normas disciplinares relativas ao refeitório, que impõe *como, quando e quanto* comer, para *outras* relações, a exemplo de comer com relativa suspensão das normas nos momentos dos parques, dentro ou fora do espaço escolar? Quem sabe comer no piquenique, no passeio pela cidade? Nesta defesa da diversão, jogos poderiam apresentar uma discussão do saudável, não o definindo *a priori*, como um universal, e sim privilegiando alteridades e a busca de sensações não repressoras, mas de curiosidade e de experimentação. Por isso seriam bem vindas oficinas culinárias com açúcar, amêndoas, uvas-passas, mel, e arroz, afinal, tudo pode ser alimento escolar, “independente de sua origem” (BRASIL, 2009a), contanto que permita uma experiência dos sentidos e um sentido para quem participa deste *lambiscar*. Momentos de inversão do *conteúdo* nutricional para a *forma* do lúdico.

Trata-se não da utopia do saudável, do correto, mas apenas inserir no contexto educativo esta dimensão que constrói o brinquedo em relação com os sentidos, uma relativização dos saberes nutricionais. Assim, infere-se que no valor da brincadeira do corpo com comidas, há imaginação em ato, potência que determina no brinquedo um processo criativo, sensorial e estético. Numa última palavra: a defesa da brincadeira de comer passa pelas possibilidades que transformam comida em brinquedo, ainda por vir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v.27, n.95, 2006, p. 541-551.

BENJAMIN, Walter. A despensa. _____. **Rua de mão única**. Obras escolhidas v.2. Trad. Rubens Filho e José Barbosa. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987, p. 87-88.

_____. Rua de mão única. Extratos. _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª edição. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009a, p. 103-109.

_____. Velhos Brinquedos. _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª edição. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009b, p. 81-87.

_____. História cultural do brinquedo. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª edição. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009c, p. 89-94.

BRASIL. PPRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 38 de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar.

CARVALHO, Yara Maria de; CECCIM, Ricardo Burg. Formação e educação em saúde. CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa, et al. **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 137-170.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. GOMES, Christianne Luce (org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2004, p. 19-24.

FLISCHLER, Claude (org). La nourriture, pour une anthropologie culturelle de l'alimentation. **Communications**, n.31, 1979.

_____. **L'Homnivore**. Paris: Odile Jaocb, 1990.

_____. Cultura e Gastro-anomia: psicopatologia da alimentação cotidiana. Entrevista com Claude Fischler por Mirian Goldenberg. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 235-256, jul./dez. 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. O cuidado de si. 5ª reimpressão. Trad Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad Roberto Machado. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACHADO, Neila Maria Viçosa; BARBOSA, Najla Veloso Sampaio; SOARES, Maria Claudia Veiga; PINTO, Anelise Royer. Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(4), 2013, p. 937-945.

MAZON, Márcia da Silva. A transição nutricional e sua sociologia: o dilema alimentar no século XXI. GUIVANT; SPAARGAREN; RIAL (org). **Novas Práticas Alimentares no Mercado Global**. Florianópolis: EDUFSC, 2010, p. 261-273.

NUNES, Everardo Duarte. **As ciências sociais e saúde na América Latina: tendências e perspectivas**. Washington: Opas, 1985.

World Health Organization, WHO. Obesity: Preventing and managing the global epidemic. **Report of a WHO Consultation on Obesity**. Geneva; 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, 2008, p. 92-105.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**. Campinas: PUC, 18(5), 2005, p. 681-192.

_____. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(2), 2012, p. 453-462.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Revista Motrivivências**. Florianópolis: UFSC, n.19, 2002, p. 1-7.

Recebido: 02 janeiro 2014

Aprovado: 22 maio 2014

Endereço para correspondência:

Thiago Perez Jorge

Capitão Romualdo de Barros, 776, apto 102B

Carvoeira

Florianópolis – SC

CEP: 88040-600

thipjorge@gmail.com