

A professora de arroz: alimentação e pertencimento entre crianças em uma escola do campo no Maranhão

The teacher made of rice: feeding and belonging among children from a rural school in Maranhão (Brazil)

La profesora de arroz: alimentación y pertenencia entre niños en una escuela del campo en Maranhão (Brasil)

Emilene Leite de Sousa^I

John Jamerson da Silva Brito^{II}

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro^{III}

RESUMO

O mote deste artigo é a relação tecida pelas crianças da escola Dom Marcelino entre a alimentação e o pertencimento ao campo. Por meio do idioma da comida as crianças criam estratégias de pertencimento, reforçando a sua identidade rural, na contramão do que faz a própria escola, por meio de seu currículo, suas docentes e suas práticas. As narrativas das crianças transitam pelas categorias *comida da escola e comida de casa*, demonstrando um *continuum* na dieta alimentar de ambos os lugares. Por meio dos alimentos e da retórica que constroem sobre eles, elas conseguem diluir dicotomias clássicas como aquelas engendradas entre casa/roçado e roçado/escola. Isso nos foi revelado pela observação dos desenhos e das rodas de conversas, guias metodológicos desta pesquisa.

Palavras-chave: Alimentação. Pertencimento. Identidade. Crianças. Escola do Campo.

ABSTRACT

The keynote of this article is the relation between feeding and belonging to the countryside, described by children from Dom Marcelino School. Using food language, the children build strategies of belonging, reinforcing their rural identity, opposing the agenda of their own school through its curriculum, teachers and practices. In the children's narratives there are the categories *school food* and *home food*, demonstrating a continuum in their diet at both places. Through the foods and the rhetoric created about them, the children get to solve traditional dichotomies like those engendered between home/farm and farm/school. This was revealed to us through observation, drawings and conversation circles, which were the methodological signposts of this research.

Keywords: Feeding. Belonging. Identity. Children. Rural School.

^IUniversidade Federal do Maranhão, Imperatriz, MA, Brasil. E-mail: emilenesousa@yahoo.com.br  <https://orcid.org/0000-0003-2608-6677>

^{II}Secretaria Municipal de Educação de Davinópolis, Davinópolis, MA, Brasil. E-mail: jamersonbritobr@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0502-5122>

^{III}Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, MA, Brasil. E-mail: karla.bianca@ufma.br  <https://orcid.org/0000-0003-4945-1198>

RESUMEN

El lema de este artículo es la relación hecha por niños de la Escuela Dom Marcelino entre alimentación y la pertenencia al campo. A través del idioma de la comida, los niños crean estrategias de pertenencia, reforzando su identidad rural, en el contramano de lo que se hace en la propia escuela, por medio de su plan de estudios, sus docentes y sus prácticas. Los relatos de los niños transitan por las categorías comida-de-la-escuela y comida-de-casa, demostrando un contínuum en el régimen alimentario de ambos lugares. Por medio de las comidas y de la retórica que construyen sobre estas, los niños consiguen romper con dicotomías tradicionales como aquellas engendradas entre casa/segado y segado/escuela. Eso nos fue revelado a través de la observación, de los dibujos y de las ruedas de conversaciones, guías metodológicos de esta investigación.

Palabras clave: Alimentación. Pertenencia. Identidad. Niños. Escuela del Campo.

APRESENTAÇÃO

Este artigo é produto de uma pesquisa realizada com as crianças da escola municipal Dom Marcelino (doravante EDM), situada no povoado Coquelândia, na Estrada do Arroz,¹ Imperatriz, Maranhão. O intuito da pesquisa era analisar o papel da criança no currículo desenvolvido na instituição de educação infantil considerando as especificidades da criança do campo. Ainda nos primeiros *surveys*, deparamo-nos com um dado inesperado: quase todas as tentativas de conversa, socialização e aproximação com as crianças resultavam no tema da comida. Diante dos achados nos obrigamos a pensar as razões pelas quais a comida era tão importante para as crianças como tema de conversa.

Ora, por que as respostas das crianças para perguntas gerais que diziam respeito ao espaço, aos sujeitos, às atividades da escola sempre remetiam aos alimentos? Por que elas se utilizam da comida como idioma para responder aos pesquisadores? Assim, as conversas informais, as rodas de conversa e os desenhos pareciam apontar para a comida como um idioma pelo qual as crianças liam o mundo. Restava-nos entender o que essas narrativas nos diziam.

Ao longo da pesquisa, revelou-se diante de nós uma escola que apesar de estar situada *no* campo não seria classificada como uma escola *do* campo. A ausência de pertencimento ao campo era algo presente no discurso do corpo docente e dos funcionários da escola em geral, no currículo escolar, nas estratégias de ensino utilizadas pelas professoras, no conteúdo experimentado em sala de aula e até mesmo na infraestrutura da escola. Por toda parte a EDM demandava um reconhecimento de quase urbana.

Entretanto, as crianças são atores sociais cuja criatividade, autonomia e agência devem ser reconhecidas (Sousa, 2018). A despeito de tudo o que ocorre na escola e dos esforços dos demais agentes por negar qualquer identidade rural a ela, as crianças utilizam uma estratégia pra reivindicar e demarcar um pertencimento ao campo: a alimentação. Logo, mais do que utilizar-se da comida como um modo de *ler o mundo*, como imaginávamos, as crianças o faziam como um modo de *estar no mundo*, de demarcar uma identidade rural e reivindicar um pertencimento. Assim é que toda narrativa das crianças, permeada pelos alimentos, desembocava sempre naquilo que as unia à família, a terra e à comunidade: o seu lugar de origem, o campo.

1 A estrada do Arroz, MA-386, ganhou esse nome em razão da grande produção de arroz que nela aconteceu entre as décadas 1950 e 1970, depois que trabalhadores rurais fugindo de conflitos agrários chegaram àquela região em busca de terra. Nesta época, Imperatriz vivia o ciclo do arroz, criando-se o Corredor Agrícola com recorde de produção na Estrada do Arroz. A estrada que dá acesso a vários povoados ficou abandonada pelos governantes por mais de 40 anos, tendo sido asfaltada apenas em 2016 (Pantoja e Pereira, 2019).

Logo, este artigo aborda a relação tecida pelas crianças da EDM do povoado Coquelândia entre a alimentação e o pertencimento. Por intermédio do idioma da comida, as crianças criam estratégias de pertencimento e reforçam a sua identidade rural, na contramão do que faz a escola por meio de seu currículo e suas práticas. As crianças elegeram a comida para expressar sua identificação com o campo, sua relação com suas famílias, a terra e um modo de vida rural, resistindo às tentativas recorrentes da escola de negar a possibilidade de construção de pertencimento das crianças com o lugar.

A frase que intitula este artigo foi proferida por uma criança, que ao olhar para a professora e tudo que ela representa — a escola, o sistema, o projeto político pedagógico, o currículo, o controle, a negação de uma identidade rural que resulta de todos esses aspectos — afirmou taxativamente que “a professora é de arroz”, reagindo à desconstrução da identidade rural e imprimindo a agência e a capacidade das crianças de construir significados e pertencimentos diversos para além daqueles construídos pelos adultos.

Este artigo está configurado do seguinte modo: na primeira parte apresentamos a EDM, seguida pelo trajeto metodológico da pesquisa. Na segunda parte, expomos o aporte teórico com o qual a experiência das crianças com a comida na escola é pensada, revelando-se como um campo de aplicação particularmente fecundo. Na terceira parte refletimos sobre os dados de campo, produzidos em conversas com as crianças, além da observação participante, que elucidou o caminho através do qual chegamos às conclusões desta pesquisa.

Este artigo é um recorte das investigações do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas e Democracia/NEPED realizadas no âmbito da graduação em pedagogia e do mestrado profissional em educação (PPGFOPRED), e deseja ser uma contribuição aos campos da educação e da antropologia da criança, situando-se nas discussões sobre identidade, alimentação, pertencimento, escolas e infâncias no/do campo.

A ESCOLA E SEUS SUJEITOS

A EDM atende 86 crianças distribuídas nos seguintes grupos: maternal I e II, I e II período. Elegemos como sujeitos da pesquisa as crianças das turmas de maternal II, I período e II período. A escolha dessas turmas deve-se ao fato de que elas se enquadram na faixa etária de três a cinco anos de idade, já dominando o processo de oralização.

No que tange à infraestrutura, a escola possui razoável espaço físico se comparada com os equipamentos de educação infantil da rede pública rural municipal de Imperatriz. Trata-se de um prédio antigo, mas que se constitui como um espaço que proporciona as condições para uma efetiva ação pedagógica das professoras. A instituição possui as seguintes dependências: secretaria, sala de professores, quatro salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado — AEE, dois banheiros adaptados para as crianças e um lavabo para os adultos, pátio coberto que funciona como refeitório, cozinha com lavatório e despensa, sala de direção, área de circulação coberta, área externa livre e quadra poliesportiva.

Com relação aos espaços referentes à alimentação das crianças, a escola conta com um ambiente dividido em duas áreas: pátio coberto que funciona como refeitório e cozinha. O refeitório é pequeno, limpo e organizado, composto de vários conjuntos de mesa com cadeiras, um bebedouro no qual as crianças podem servir água livremente, com ou sem o apoio das professoras. A cozinha é dividida em duas partes: o setor de preparação dos alimentos, que conta com um fogão industrial, um pequeno balcão onde é servida a merenda e também um armário de parede onde são acondicionados os utensílios; e o setor de higienização, que conta com um lavatório e uma geladeira. Interessante ressaltar que os pratos e copos utilizados durante as refeições são de vidro e as colheres de inox. Isso significa que há uma preocupação da equipe gestora com a higiene e qualidade oferecida nas refeições, já que os utensílios plásticos, tradicionalmente utilizados em escolas e normalmente presentes nos ambientes familiares, nem sempre oferecem a mesma segurança no que se refere a uma boa higienização. Por outro lado,

isso demonstra também que existe um trabalho de formação das crianças a fim de que, desde os três anos de idade, elas possam fazer uso desses instrumentos com segurança e habilidade.

Nas dependências externas, a escola conta com área livre arborizada composta de árvores frutíferas e sempre utilizada pelas crianças e professoras para os momentos de brincadeiras. É comum, durante o recreio, que a gestora distribua brinquedos e equipamentos para as atividades de recreação livre. A escola conta também com uma quadra poliesportiva, bastante aproveitada para a realização de eventos e reuniões com as famílias, mas raramente utilizada pelas crianças em função da incidência do sol na maior parte do dia.

A escola atende crianças do povoado e de fazendas próximas. Como marcadores sociais, destacamos o fato de que essas crianças são pretas e pardas. A renda de suas famílias advém do funcionalismo público, da criação de animais e do plantio de subsistência, além de elas estarem cadastradas em programas de transferência de renda como o Programa Bolsa Família (doravante PBF). Uma pequena parcela da comunidade trabalha para uma multinacional de papel e celulose da região que se instalou há menos de uma década no local, causando sérios impactos sociais, culturais e econômicos (Pantoja e Pereira, 2019).

A ESTRADA DA PESQUISA

As pesquisas com crianças no Brasil têm argumentado sobre a potência criativa das crianças, suas agências e seu protagonismo. Nunes (2002), Tassinari (2012) e Sousa (2014) são algumas pesquisadoras que se dedicaram a fazer pesquisa *com* crianças, mais do que *sobre* crianças, atentando para a agência infantil.

Os sujeitos desta pesquisa são crianças entre três e cinco anos de idade, comumente chamadas de crianças pequenas, demandando uma vigilância metodológica, tanto pelas questões éticas da pesquisa (Kramer, 2002; Alderson, 2005; Barbosa, 2014; Fernandes, 2016) quanto pelo uso das técnicas que utilizamos em geral com adultos. Assim, precisamos considerar as particularidades de realizar pesquisas com crianças, na escolha dos métodos e no uso das técnicas e instrumentos.

Definido o objeto maior da pesquisa, que constava de uma análise das representações das crianças sobre o currículo, optamos por trabalhar com o método qualitativo, numa perspectiva de uma escuta sensível (Goldberg e Frota, 2017), utilizando como técnicas: as conversas informais, narrativas orais e desenhos, todas estas tendo como invólucro a observação direta. Foram essas técnicas que nos revelaram o lugar primordial da comida na fala das crianças, fosse mediante as conversas, fosse por intermédio dos desenhos. Assim, fazendo uso desse conjunto de técnicas é que produzimos os dados que nos dedicamos a analisar neste artigo — em um recorte da pesquisa maior —, atentando para o modo como as crianças se apropriam da comida em seus discursos, como forma de demarcar pertencimento ao campo. Para dar conta das relações entre corpo docente e instituição e compreender como a escola se integraria (ou não) ao campo, realizamos entrevistas com as professoras e gestoras da escola.

Sobre a inserção dos pesquisadores em campo, a negociação foi feita no início com a gestora e em um segundo momento com o corpo docente, por meio de uma apresentação dos objetivos da pesquisa. Em um terceiro momento uma reunião foi feita com os pais das crianças. Os pais, as professoras e gestora assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Elaborados os instrumentos da pesquisa, inserimo-nos no cotidiano escolar das crianças e passamos a tecer relações sociais com elas. O desconforto e a timidez inicial — comuns na presença de estranhos — cederam lugar em pouco tempo às relações de intimidade e confiança entre os pesquisadores e as crianças.

Da perspectiva de escuta sensível, investigamos as representações das crianças por meio de narrativas orais gravadas em áudio e vídeo. As narrativas orais foram escolhidas por possibilitarem melhor compreensão das percepções das crianças e por serem tidas como a matéria-prima das representações (Ferrarotti, 2010). Entendemos que deixar as crianças falarem livremente

(e desenharem!) permitiu que atentássemos para o lugar da comida em seus discursos, o que não teria acontecido caso as conversas ocorressem por meio de entrevistas estruturadas com base em temas-chave ou desenhos controlados.

Mantivemos neste trabalho os nomes verdadeiros das crianças, em face do ideal antropológico de que as crianças são agentes plenos para decidirem sobre sua aparição nos textos etnográficos (Sousa e Pires, 2020), especialmente em situações em que a aparição das crianças nos textos — com seus nomes, suas fotos ou assinando os seus desenhos — não causem danos a elas.

As rodas de conversas foram realizadas ao ar livre, embaixo de uma árvore em frente à escola. A opção por sairmos da escola foi feita com a intenção de dissociarmos as ações da pesquisa das tarefas escolares. Isso nos ajuda a dissipar a confusão possível e comum que as crianças fazem entre pesquisadores e professores e a ideia de que as atividades demandadas pela pesquisa fossem componentes das avaliações escolares.

Como instrumentos da pesquisa, câmeras fotográficas e de vídeo e gravadores de voz foram utilizados. A distância dos gravadores das crianças dispostos sobre mesas permitiu que elas se sentissem à vontade. A escolha pelas rodas de conversas (Moura e Lima, 2014) pode ser compreendida com base na defesa de Pires e Santos (2019) de que os métodos de pesquisa com crianças devem ser combinados sobre vários aspectos, especialmente se trabalhamos com crianças pequenas e fazemos usos de desenhos (Toren, 1993; Cohn, 2006; 2008; Tassinari 2015; 2016; Müller e Dutra, 2018).

Dessa forma, solicitamos que as crianças desenhassem a escola e o que havia nela, utilizando a técnica do desenho temático (Sousa e Pires, 2021). Em seguida realizamos as perguntas norteadoras apoiadas nos desenhos e nos objetivos da pesquisa. Durante a realização da pesquisa, percebemos que as crianças falavam mais enquanto desenhavam do que após o término do desenho; assim, enquanto elas desenhavam uma das pesquisadoras lhes fazia perguntas sobre o desenho e os sentidos que ele lhes trazia em relação à escola. Logo, as pesquisas com crianças devem considerar o processo de produção de desenhos a ser acompanhado por diálogos, cuja análise deve ser feita com base no que foi dito e nos significados atribuídos por elas mesmas (James, Jenks e Prout, 1998; Gobbi, 2012; Sarmento e Trevisan, 2017).

Sabemos que crianças dessa faixa etária compõem falas fragmentadas, curtas e pontuais, o que impossibilita as chamadas entrevistas (Sousa, 2015); entretanto, quando combinadas com outras técnicas de pesquisa, as conversas informais revelam-se significativas sob diversos aspectos. Apesar dos usos que fazíamos das questões norteadoras previamente elaboradas, à medida que as crianças iam trazendo elementos e narrativas com temas imprevisíveis, íamos direcionando a conversa para um aprofundamento delas. Assim, compreendemos os usos que as crianças faziam dos alimentos como um modo de circunscrever uma pertença rural, o que fugia de qualquer hipótese previamente elaborada nesta investigação.

RURALIDADES, ALIMENTAÇÃO E PERTENCIMENTO

O rural já foi definido como oposto ao urbano, numa dicotomia. Já se propôs pensar o campo e a cidade como uma continuidade e nunca abandonar a vinculação originária das duas categorias. Tendo sido dipolos, o campo e a cidade sofrem um processo de disputa por seus significados em campos diversos de conhecimento, razão pela qual tal realidade não pode ser simplificada. Já se previu o fim do rural por conta dos processos de urbanização e industrialização que sofrem diversas comunidades rurais. Nesse bojo, as escolas no campo apareceriam como um mecanismo para promover o êxodo e a imigração, um modo de construir caminhos para a fuga do campo, visto como o lugar do rude, do atraso e do não civilizado.

Outras leituras apontavam para as transformações do campo sob a égide da urbanização e industrialização como novas ruralidades (Wanderley, 2009), revelando a dinâmica das vidas no campo e sua capacidade de se transformar. Já engenhemos categorias como rurano (Carneiro, 1998) para descrever comunidades rurais completamente tomadas por lógicas urbanas, mostrando como “o campo também pode ser compreendido como um lugar onde famílias produzem seu sustento,

recriam modos de vida em continuidade e/ou tensionamento com os padrões de urbanidade hoje hegemônicos” (Silva, Silva e Martins, 2013, p. 15). Também pensamos em cidades imaginárias (Veiga, 2002) para demonstrar como o Brasil é um país que classifica como cidades um sem-número de comunidades que seriam, sob diversos aspectos, rurais.

Por conta dessa negação ao campo, visto como arcaico, sem tecnologia nem perspectivas, alguns atores sociais se recusam a tecer qualquer pertencimento com o campo. É o que ocorre com a EDM. Por não haver a produção de uma identidade com o campo, mas uma negação por parte das professoras de qualquer pertencimento ao rural, o reflexo dessa desconformidade emerge em suas estratégias e dinâmicas de sala de aula. Essa negação foi revelada ao longo do estudo, por meio das entrevistas com as professoras e a gestora da escola. Assim é que as professoras lutam para construir uma ruptura entre a escola e o lugar onde ela se insere e as crianças que frequentam a escola e o seu lugar de origem.²

O fato é que não existe apenas um campo, mas uma diversidade de campos e formas de vivenciar o rural, do mesmo modo como não existe apenas uma infância, mas infâncias plurais tão diversas quanto os campos em que se encontram (Sousa, 2010). Afinal, “tanto as crianças estão submetidas a processos gerais da vivência de seu momento histórico como os campos também vivem forças que os homogeneizam” (Silva, Silva e Martins, 2013, p. 17). É essa dialética entre geral e local, campo e cidade, urbano e rural, que caracteriza as infâncias do campo.

Apesar das tentativas de alguns dos atores sociais que constituem a EDM em negar a ela uma identidade de escola *do* campo, graças à capacidade de resistir, ressignificar e transformar as realidades nas quais estão inseridas, as crianças elegeram um modo de demarcar o pertencimento ao campo em um espaço onde tudo o nega: por intervenção da comida.

Pesquisas sobre o PBF e a gestão de recursos pelas famílias sob interferência das crianças revela forte ligação entre as crianças e os alimentos (Pires, 2013; Nascimento e Amoras, 2017). A pesquisa de Sousa (2016) no sertão da Paraíba também demonstra uma identidade camponesa e uma etnicidade Capuxu construída graças à relação das crianças com os alimentos e a importância de uma dieta alimentar específica para a produção do corpo, da pessoa e da identidade do povo, construída, sobretudo, na infância.

Enquanto nas cidades a dieta das crianças gira em torno de alimentos mais industrializados, brebotes e buringangas (Benjamin, 2010; Pires e Jardim, 2014), no campo essa dieta gira em torno de alimentos que têm relação maior com a terra, sendo a esses alimentos que as crianças da escola na Estrada do Arroz se referem, reforçando o seu pertencimento às suas comunidades rurais. Não negamos a existência de alimentos industrializados entre elas, mas destacamos que os alimentos do campo são priorizados em seus discursos.

O cardápio escolar é composto essencialmente de alimentos do campo, que são adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED e entregues à escola. Observamos a presença de frutas e legumes da época, com refeições comuns ao mundo rural. Logo, a merenda da EDM seria exatamente o único lugar onde o pertencimento ao campo apareceria legitimado pelo próprio sistema escolar.

Lá, embora tenhamos uma escola *no* campo que não parece se definir como *do* campo, com uma negação por parte do projeto político-pedagógico (PPP), do currículo e do discurso do corpo docente e das práticas docentes a qualquer vinculação com o campo,³ mas com tentativas

2 Mas é preciso também pensar a escola como um lugar de fronteiras, como o fez Tassinari (2001) no que diz respeito às escolas indígenas, lugar de encontro entre o mundo ameríndio e o ocidental. Também em algumas comunidades rurais a escola pode aparecer como um lugar de fronteiras entre o rural e o urbano, o que parece acontecer neste caso.

3 Embora não tenha sido feito um estudo sobre a atuação/influência da gestão municipal, por meio da SEMED, nas práticas pedagógicas docentes, é possível supor que a autonomia das professoras que constituem a realidade da instituição pesquisada seja cerceada por orientações pedagógicas da SEMED, por meio da imposição de um currículo já elaborado, por exemplo, por meio do livro didático e dos projetos que comprometem o exercício da autonomia docente na medida em que se distanciam dos interesses e especificidades, saberes e experiências dos sujeitos do campo e se aproximam de um ideal de educação adotado na cidade. Por outro lado, a própria precariedade da formação para a docência no campo pode comprometer as possibilidades de resistência e autonomia das professoras pesquisadas diante das relações de poder estabelecidas.

constantes de construir uma relação com a cidade, o discurso das crianças remete muito fortemente a uma dieta alimentar tipicamente rural e à escola como lugar privilegiado para a construção de um pertencimento a uma identidade rural por meio dos alimentos.

Ora, por que a escola emerge como lugar privilegiado para falar de comida? Por que o discurso das crianças gira em torno do que se come, de quem faz a comida (a menina que faz o lanche), dos espaços (a cozinha) e os horários (o recreio), envolvidos na dieta alimentar das crianças? Para entender essas questões, faremos uma breve incursão por diversos autores da antropologia que se dedicam a pensar a relação possível entre a alimentação e a identidade.

ALIMENTAÇÃO E IDENTIDADE

A dimensão antropológica da alimentação diz respeito ao aspecto simbólico da comida, dos hábitos, das tradições e representações, dos ritos e tabus. A antropologia mostra que, mesmo em situação de miséria, a alimentação traduz a identidade do grupo social e as suas representações (Saglio-Yatzimirsky, 2006). A comida aparece muitas vezes como um marcador de identidade e de distinção regional.

Klaas Woortmann defende que “a comida possui um significado simbólico, ela fala de algo mais que nutrientes, fala da família, de homens e de mulheres, da sua história e cultura” (Woortmann, 1978, p. 40). Para Fischler (1995), o indivíduo se torna aquilo que ele come. Isso revela a importância do valor simbólico da comida. O homem “come significados” e partilha com seus pares uma infinidade de representações no ato de comer.

A comida atua como uma espécie de linguagem, conforme afirmou Woortmann (2013, p. 06). Segundo a autora, haveria “uma estreita relação entre a percepção da comida e do corpo”. Isso porque, conforme Fischler (1995), os alimentos transformam-se no próprio corpo. Acreditamos que essa relação vá mais longe, podendo ser tecida entre a comida, o corpo, a pessoa e a identidade de um grupo. Foi o que o Sousa (2016) demonstrou no caso dos Capuxu, um povo que se alimenta de raízes para introjetar no próprio corpo a força da terra.

Como Woortmann (2013), acreditamos que a comida — além de alimentar o corpo biológico — alimenta o corpo social, expressando uma dimensão simbólica. Ela diz respeito a um sistema de códigos que fala da organização social de um povo (Wedig e Menasche, 2008). Nesse sentido, a comida alimenta corpos e representações, pois ao falarem de comida as crianças da EDM falam de pertencimento, trabalho, família, comunidade, identidade.

Rodrigues (2006) analisa o corpo como suporte de signos, que detém uma fome de signos por meio dos alimentos que ele ingere. DaMatta (1984) foi um dos antropólogos a defender que, se a sociedade se manifesta por meio de muitos idiomas e espelhos, um dos mais importantes, no caso do Brasil, é o código da comida. Para ele, a comida é um importante código de expressão da sociedade brasileira, tanto quanto a política, a economia, a família, o espaço e o tempo. Todavia, há diferenças entre comida e alimento. “Alimento é tudo que pode ser ingerido para manter a pessoa viva; comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras de comunhão e comensalidade” (DaMatta, 1984, p. 55). Concordamos que a comida e o ato de comer revelam muito sobre determinada cultura e sociedade. Conforme Menasche (2005), somos o que comemos, por isso há uma estreita relação entre a dieta alimentar e o pertencimento ou a produção de uma identidade.

Lévi-Strauss (2004) demonstrou como, por intermédio dos alimentos e dos estados deles (cru ou cozido), nós classificamos coisas, pessoas e até mesmo ações morais importantes. Assim é que a comida de um povo e o ato de comer revelam muito sobre sua maneira de ver o mundo e classificá-lo. Com uma metáfora, é possível fazer interessantes leituras sobre a vida social de um povo por meio do cardápio que ele nos apresenta. Afinal, a cozinha de um grupo social expressa sua identidade, o pertencimento a um grupo.

Para Amon e Menasche (2008, p. 13), a comida é uma narrativa: “uma comunidade pode manifestar na comida emoções, sistemas de pertinências, significados, relações sociais e sua identidade coletiva”. As autoras argumentam que, se a comida é uma voz que comunica, ela pode contar histórias. Assim, sugerem que a comida e as práticas da alimentação podem se constituir como narrativa da memória social de uma comunidade. A memória está na base da construção da noção de identidade; logo, se a comida pode narrar a memória, ela pode ser produtora da identidade de um povo.

Consoante Woodward (2000), a cozinha é um exemplo de marcação da identidade e da diferença por sistemas simbólicos, pois traz elementos culturais que são peculiares de cada povo ou cada indivíduo. Consideramos que toda identidade é relacional e que a construção da identidade se dá baseada na concepção do que é a diferença. Isso reflete a tendência a tomar aquilo que somos como a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

Conforme Silva (2000), toda identidade adquire um sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais eles são representados. Logo, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. As sociedades operam classificações e hierarquizações da realidade também por meio daquilo que comem, sendo o cardápio ou a dieta alimentar de um povo um bom guia de classificações e simbologias, conforme Woortmann (1978) e Brandão (1981).

Para Leach (1974), aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos, e, mais do que isso, a comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias e sobre seus pertencimentos, seus grupos e suas culturas.

Segundo Fischler (1995), o alimento carrega em si o “Princípio da Incorporação”, i. é., mediante a ingestão do alimento, não são somente sua matéria e seus nutrientes que passam a compor o nosso corpo, a fazer parte de nós; incorporamos com ele toda a rede de significados e a carga cultural que ele possui. E são as convenções da sociedade que decretam o que é alimento e o que não é, que tipo de alimento deve ser comido em quais ocasiões e quais os significados atribuídos aos alimentos.

Não encontramos na literatura das ciências sociais produções referentes ao universo infantil e aos alimentos. Quando muito, a relação entre esses universos aparece por meio dos estudos que consideram a merenda escolar, muito comum na área da educação ou da sociologia (Bezerra, 2009; Freitas *et al.*, 2013). Por outro lado, em escassos artigos a discussão sobre a criança transformada em consumidora por meio dos alimentos, especialmente *fast-food*, é revelada pelos estudos sobre mídia ou consumo, sendo estas as duas áreas que mais permitiriam uma aproximação com as ciências sociais. Mas há uma lacuna no que se refere a etnografias que deem conta da relação entre crianças e universo infantil sob perspectivas sócio-antropológicas, apontando para o entrelaçamento desses dois universos com as noções de identidade e pertencimento.

Neste artigo, fazemos uma análise de como as crianças da EDM elegeram a comida como idioma por meio do qual elas se inserem no mundo e o descrevem, produzindo pertencimento. Apesar das negativas de pertencimento do corpo docente da escola ao campo, as crianças conseguem inserir na escola elementos que remetem à vida no campo e a um *ethos* rural, e isso se torna possível por intermédio dos alimentos, da retórica que elas constroem sobre eles e de como, por meio deles, conseguem fazer associações entre o que comem na escola e os seus lugares de origem.

Especialmente no caso da vida no campo, a dieta alimentar deve ser rica para garantir a força, a determinação e a coragem para o trabalho, fundamentos do modo de vida camponês, conforme Cândido (2003). Por essa razão, as dietas alimentares da criança e do adulto se confundem, de modo que não há uma passagem nítida de uma dieta a outra, mas muito mais de um modo de alimentar-se ao outro, ou da comensalidade (Sousa, 2016). Como tudo o que ocorre no campo, em que universos de crianças e adultos estão imbricados, também a dieta alimentar está emaranhada nessas duas dimensões.

A REFERÊNCIA À ALIMENTAÇÃO COMO UM MODO DE CONSTRUIR PERTENCIMENTO

A EDM pode ser considerada com poucos atrativos para as crianças, por tratar-se de uma escola com uma pedagogia eminentemente tradicional, nos moldes de uma educação bancária (Freire, 1987) em que não se observa o estímulo à construção de autonomia ou à participação da criança em nenhuma das atividades no cotidiano da sala de aula. Observamos que muitas vezes elas não têm poder de fala em sala de aula, sendo reprimidas por suas professoras. Nesse sentido, o espaço e tempo do recreio são importantes; é o momento em que elas socializam e têm o direito de fala, com seus pares e com os pesquisadores.

Por meio do idioma da comida muitas coisas se revelam. Com o tempo percebemos como as crianças falavam sobre a *comida da escola* em continuidade à *comida de casa*, demonstrando um *continuum* na dieta alimentar de ambos os lugares, afinal os dois — casa e escola — estão inseridos na mesma realidade, a do campo. Assim, as crianças passavam em suas narrativas da *comida da escola* à *comida de casa*, construindo pontes entre as dietas alimentares de ambas e demonstrando a real conexão entre a casa e a escola — a primeira situada conscientemente no campo, herdeira sem receios de uma identidade rural; a segunda, situada no campo, mas sem assumir com ele qualquer vinculação, com intenções expressas de ser porta de saída do campo, uma escola no campo sem pertencimento.

As professoras afirmavam em seus relatos que os pais almejavam mandar as crianças para a cidade, sob o argumento de que as crianças que estudam em Imperatriz são motivo de orgulho para a comunidade, exemplo de quem “subiu na vida”. Logo, não há apenas uma não integração das crianças à escola, mas também entre a própria escola e o campo, revelada em um discurso que orienta as crianças a estudarem para que possam partir daquele lugar.

Porque tem coisas que a gente precisa melhorar, mas em questão de informação, de jeito de trabalhar, tá bom. Acho que não precisa ser diferente lá da zona urbana. Até porque nossas crianças vão crescer, vão se tornar adultos e vão futuramente sair daqui e se deparar com uma realidade que não precisa ser tão distante do que eles já viveram aqui. (Professora, entrevista em 2018)

Sob diversos aspectos a EDM se assume urbana. Um deles é a sua infraestrutura, considerada melhor do que a das escolas rurais em geral, por seguir o padrão das escolas da cidade, especialmente após a reforma que ocorreu recentemente — motivo de orgulho dos professores e coordenadores em geral.

No discurso de várias professoras, expressões como “essa vidinha do campo”, modo como elas se referem à realidade em que estão, remetem ao campo como limitante e expressam o desejo de que as crianças migrem de lá. No decorrer da pesquisa, o corpo docente demonstrou isso em suas práticas, ao trabalhar com materiais da cidade, distantes da realidade das crianças, recriminando-as diversas vezes e negligenciando os conteúdos trazidos pelas próprias crianças sempre que remetiam à realidade local. Utilizar materiais didáticos e metodologias idênticos aos das escolas urbanas é uma estratégia para auxiliar as crianças a migrarem, preocupação revelada no discurso das professoras e não das próprias crianças.

Logo, verificamos os modos diversos por meio dos quais a escola não se integrava ao campo. As professoras, além de reprimirem os conteúdos relacionados ao rural, utilizavam-se dos materiais enviados pela SEMED, cujo teor é urbano e sem qualquer relação com o rural.⁴ Há, portanto, uma dificuldade de integração da escola ao universo ao qual não só as crianças pertencem, mas a própria

4 Como uma prerrogativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estado do Maranhão elaborou o Documento Curricular do Território Maranhense — DCTMA (2019), que traz a “maranhensidade” como eixo central do ensino e se apresenta como uma possibilidade ao trabalho docente para a promoção da formação identitária dos estudantes de todo o estado. A ideia é orientar a construção de currículos que respeitem as peculiaridades próprias da cultura regional, possibilitando que cada cidade trabalhe com a realidade e dialogicidade da sua cultura popular, seja no campo, seja na cidade. Entretanto, na prática, esse documento não responde à cultura imaterial das diferentes regiões e municípios que compõem o estado, razão pela qual a SEMED não o adota.

escola pertence. No decurso da pesquisa nos deparamos com uma situação em que as crianças brincavam de imitar animais comuns à sua realidade: vacas, cavalos, bois, cabras. Ao se deparar com isso, a professora os repreendeu severamente e, em vez de orientar a brincadeira para um fim educativo, interrompeu e proibiu as crianças de continuarem, oferecendo outra brincadeira tipicamente urbana.

A retórica das professoras e gestora, durante as entrevistas, recusa o povoado como rural e argumenta que a comunidade é um bairro da cidade de Imperatriz:

Todo mundo aqui tem uma vida urbana. Todo mundo tem uma vida urbana. Acabou a educação do campo. Acabou campo. Aqui é um bairro de Imperatriz. (...) Eu queria muito que essas crianças, eles tivessem uma vida, de fato, urbana. Pra ter uma vida urbana, porque nós não somos nem rural nem urbano, por que não? Então, vamos optar por uma. Se é um bairro, vamos fazer jus ao bairro. (Gestora, entrevista em 2018)

Nas entrevistas e conversas com professoras e gestoras, percebemos que suas falas são marcadas por uma identificação com a vida urbana. Ademais, elas defendem uma pedagogia *no* campo, mas não *do* campo, ao expressarem nessas narrativas uma proximidade com a educação que é oferecida na cidade, afirmando que o currículo e os materiais didáticos da cidade são superiores aos da escola rural.

Ora, percebemos como a recusa de pertencimento ao campo não é algo que está dado para os agentes da escola apenas na dimensão desta instituição; há uma negação por parte de tais atores sociais do lugar onde habitam como rural, bem como um apelo de reconhecimento dessa comunidade como bairro de Imperatriz, o que não corresponde à realidade oficial do município. Na elaboração do projeto de pesquisa solicitamos à SEMED uma relação das escolas rurais, com base na qual elegemos a EDM, situada no povoado Coquelândia, sabidamente zona rural do município.

O direito à educação foi historicamente negado à camada social mais pobre da população brasileira e, em virtude disso, originaram-se as lutas “por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo, até então, os mais fortemente atingidos pela exclusão educacional” (Furtado, 2004, p. 45). Todavia, na tentativa de construção da política educacional ou de projeto pedagógico específico para o meio rural, os sujeitos do campo não foram considerados (Caldart, 2004). A partir de então, construiu-se uma dimensão educativa dos movimentos sociais do campo marcada pela ausência de um projeto educacional que apresentasse os aportes necessários capazes de incentivar e garantir a valorização dos diversos sujeitos que compõem a identidade “do campo” (Arroyo, 2008). A escuta das crianças do campo possibilita a construção de uma educação infantil em que as infâncias em suas peculiaridades e identidades estejam relacionadas com o meio rural, isto é, uma educação que “permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos” (Silva, Pasuch e Silva, 2012, p. 1).

Como cientistas sociais, reconhecemos que a produção da identidade passa pelo sentimento de pertencimento dos sujeitos. Nesta pesquisa nossos interlocutores principais são as crianças, sendo o ponto de vista delas e suas percepções o que nos interessa. E, como já mencionado, à revelia dos discursos do corpo docente e da gestora da escola, as crianças buscam reforçar um pertencimento ao rural por meio das narrativas sobre os alimentos, no interior da própria escola.

Enquanto as professoras afirmavam que aquela não era uma zona rural, mas um bairro da cidade de Imperatriz, ao elaborarem desenhos cujo tema era “A minha escola”, as crianças surpreenderam desenhando comidas que remetiam à sua relação com a roça. Sabedoras da importância de conversar com as crianças sobre aquilo que desenhavam durante e após a produção dos desenhos, as pesquisadoras conduziram a conversa pautada pelos elementos que as crianças ofereciam, mesmo quando ela fugia aos objetivos primeiros da pesquisa.

Pesquisadora: Pois vamos então fazer os desenhos. O Henrique tá terminando de fazer o desenho dele. O que você está fazendo, Henrique? É o quê isso aí?

Henrique: Uma maçã.

Pesquisadora: Você gosta de maçã? Onde é que você come maçã?

Henrique: Na roça.

Pesquisadora: Na roça tem maçã?

Sophia: Minha vó também vai.

Pesquisadora: Vai pra roça? Que é que tem na roça?

Henrique: Macaxeira.

Pesquisadora: Macaxeira é muito bom.

Henrique: Melancia, abóbora.

Pesquisadora: Abóbora, que gostosura. E existe o que na roça?

(Crianças do maternal II – matutino)

Henrique afirma ter desenhado uma maçã e ter o hábito de comê-la na roça, embora saibamos que as terras maranhenses não são propícias à produção do fruto. A criança destaca ainda a macaxeira, a melancia e a abóbora como elementos que estão presentes na roça. Outro elemento a ser destacado na conversa é a informação de que a sua avó também vai para a roça, revelando o trabalho nesse local como uma atividade de todos os membros da família e a intergeracionalidade como um elemento da vida no campo, seja no trabalho, seja na casa ou no roçado.

Henrique: Todo dia meu avô vai pra roça.

Pesquisadora: É? Ele te leva? Que bacana, e o que vocês fazem lá na roça?

Henrique: Fazer macaxeira.

Pesquisadora: É? E quem faz a macaxeira em casa?

Henrique: Mamãe!

Pesquisadora: Como você come a macaxeira, cozida ou frita?

Henrique: Cozida.

Henrique e Sophia: Dentro da comida.

Pesquisadora: E vocês comem o que aqui na escola?

Henrique: Arroz e carne.

Sophia: Melancia.

Pesquisadora: Melancia também? O que vocês lancharam hoje?

Crianças: Melancia.

(Crianças do maternal II – matutino)

Henrique continua o diálogo com a pesquisadora reforçando a presença do avô e da avó na roça e reafirmando a macaxeira como algo a ser produzido lá. Ao indagar sobre a presença da macaxeira nos alimentos da escola, as crianças negam e dizem que a escola tem “arroz e carne”. E que na merenda do dia tinha sido oferecida também melancia.

Sobre os tubérculos mencionados, como a macaxeira, eles aparecem na literatura antropológica classificados entre os alimentos fortes em oposição aos fracos. Segundo Klaas Woortmann (1978), entre as classificações que se empregam à comida, uma das mais frequentes é a comparação realizada entre comidas fortes e fracas, que fundamenta a relação entre a comida e o corpo que a ingere. Os camponeses possuem claros padrões etnonutricionais pelos quais eles classificam os diferentes tipos de comida. Para os maranhenses em geral, das cidades ou do campo, é o arroz a comida forte, que gera força para o corpo que o consome.

Woortmann e Woortmann (1997) observaram entre sitiantes sergipanos que o homem é identificado pelo trabalho pesado por ser forte. Logo, sendo forte, o homem necessita de comida forte, comida para o trabalho, destacando-se os tubérculos ou raízes. Sousa (2016) demonstrou

como entre o povo Capuxu a comida forte é recomendada a todos, inclusive crianças que precisam ter energia para brincar, estando na base da produção de um corpo forte para a pessoa Capuxu. Logo, entende-se que a energia necessária para que as crianças brinquem se transformará na energia para que trabalhem quando adultas. Essa classificação entre comida forte e fraca foi expressa no trabalho de Brandão (1981), quando estudou os lavradores de Mossâmedes, para quem comida forte é aquela que tem *sustança*, ou seja, a que dá a sensação de saciedade.

Nas comunidades rurais o alimento está no centro da visão de mundo, especialmente pela sua relação com a terra, *alma mater* da vida no campo e sua realidade. Assim, observamos como a importância dada aos alimentos nas comunidades camponesas está presente também no modo com as crianças se relacionam com a comida na escola.

Pesquisadora: Isso mesmo. O que tem mais na escola Tayla, diz pra mim.

Tayla: Cozinha.

Pesquisadora: Alana, o que tem na sua escola, Alana?

Alana: Tem árvore.

Pesquisadora: Dentro da sua escola tem o quê?

Alana: Tem uma árvore, tem brinquedo e uma cozinha.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa, Kylsang, o que é que seria pra essa escola ficar bem legal?

Kylsang: Brincar de fazer comidinha, ter um fogão.

Yasmin: Eu tenho um fogãozinho, um micro-ondas, a pia, a geladeira e o fogãozinho.

Pesquisadora: Na sua casa?

Yasmin: Unrum!

Pesquisadora: E aqui, vocês brincam de quê?

Yasmin: De trenzinho, de correr.

Kylsang: De merendar.

(Crianças do II período – vespertino)

Como vimos acima, a pesquisadora origina uma nova conversa tentando fazer com que as crianças falem sobre o que está presente na escola. Mais uma vez, elementos, instrumentos e espaços que remetem ao ato de comer vêm à tona, mesmo quando o tema da conversa aponta na ludicidade. Quando a pesquisadora pergunta de que brincam as crianças na escola, Kylsang responde, “de merendar”. Depois de apresentarem elementos sobre o universo da comida, as crianças passam a falar da circulação da comida, da dádiva e da reciprocidade.

No discurso das crianças percebemos como o alimento aparece como instrumento de socialização, mecanismo por meio do qual temos a dádiva (Mauss, 2003). Aqui percebemos a circulação de alimentos:

Kylsang: A Yasmin come a merenda da Maria Eduarda toda hora.

Tayla: É porque a Maria Eduarda dá.

Pesquisadora: Mas é o lanche aqui da escola?

Tayla: Não, tem vez que é, tem vez que não é.

Pesquisadora: Traz de casa?

Alana: É, eu trago só pra Maria Eduarda não ficar com fome.

Tayla: A Alana deixa a Maria Eduarda comer o lanche dela.

(Crianças do II período – vespertino)

Pesquisadora: O que mais? Tem merenda na escola, tem?

Sophia: Tem.

[Elogio ao desenho que João Lucas mostrou]

Pesquisadora: O que tem mais ali na escola?

Henrique: Tem bolacha.

Henrique: Bolacha de chocolate e de sal.

Pesquisadora: Que mais que tem nessa escola?

Rebeca: A menina que faz lanche.

Pesquisadora: Larissa, que é que tem na sua escola?

Larissa: Bambam.

Pesquisadora: Tem o quê?

Larissa: Bombam.

Pesquisadora: Bombom?

Larissa: É.

Pesquisadora: Que é que tem na sua escola, Valentina?

Valentina: [Mostra o desenho] Tem isso aqui.

Pesquisadora: Que é que é isso?

Valentina: Negócio de escola.

Pesquisadora: Que negócio é esse que eu não sei, explica pra mim.

Valentina: É, era.

Pesquisadora: Fala pra mim, Laura, que é que tem no seu desenho?

Laura: [Coloca o desenho na mesa] Tem pularito.

Laura: Pularito.

Pesquisadora: O que é?

Rebeca: Pirulito.

Pesquisadora: Pirulitooo. Tem pirulito, tem professora, tem merendeira, que mais que tem nessa escola, me conta, gente.

(Crianças do Maternal II – Matutino)

Autores como Benjamin (2010) e Pires e Jardim (2014) se dedicaram a uma análise do emprego do dinheiro do PBF pelas crianças numa cidade pequena do sertão da Paraíba e perceberam que os gastos com alimentação são prioridade. Tais autores observaram que as crianças também priorizam os alimentos e analisaram suas escolhas conforme duas categorias nativas: os *brebotos* e *burigangas*, definidos pelos autores como comidas de crianças. *Brebotes* é uma expressão regionalista que define uma comida gostosa, mas de baixo valor nutritivo. *Burigangas* seria uma variação de *bugigangas*: objetos ou coisas sem valor. Também Pires (2013) pesquisou sobre os efeitos inesperados do PBF no semiárido nordestino, especialmente no que diz respeito à alimentação das crianças. No aumento do consumo familiar, uma das consequências do programa, chama atenção a aquisição de gêneros alimentícios infantis considerados, até recentemente, de luxo, como biscoito, iogurte, refrigerante, achocolatado e guloseimas em geral.

Na narrativa das crianças percebemos que a referência aos alimentos industrializados aparece em menor quantidade em relação aos alimentos da roça que estão por toda parte, como no pátio da própria escola; ali há um pé de acerola e, durante o recreio, as crianças costumam ir até ele e retirar as acerolas maduras, passando à ingestão imediata como forma de merenda.

Segundo Zaluar (1985), além de poderoso símbolo de prestígio social e riqueza, a alimentação emerge como categoria que estabelece fronteiras entre os pobres e os que não são pobres, bem como favorece a identidade social de classe. Assim, a comida pode ser um importante demarcador do campo e da cidade, do rural e do urbano, da casa e da escola, podendo em alguns momentos sofrer uma interseção desses domínios e, em outros, não.

Pesquisadora: O que é que é legal nessa escola?

Larissa: Lanchar.

Laura: Comer

Pesquisadora: Que mais que é legal nessa escola?

Gabriel: Feijão.

Pesquisadora: E você, João Miguel, desenhou o quê? *[pausa]* Que foi que você desenhou? *[João Miguel mostra o desenho]* Que desenho é esse?

João Miguel: É o coisa!

Pesquisadora: Que coisa? Fala pra mim o nome.

Laura: Pode ser, ser...

Pesquisadora: Pode ser o quê?

Laura: Pode ser uma uva. E pode ser os carrins de uva.

Pesquisadora: Que é que tem nessa escola, Elisa? Fala pra mim.

Elisa: Um monte de comida.

Pesquisadora: Tem o quê?

Elisa: Comida.

Pesquisadora: Que mais?

Elisa: Eee, e arroz. E lanche. Um monte de coisa.

Pesquisadora: E o que é mais legal nessa escola aqui, Elisa?

Elisa: A comida, brinquedo, um monte de coisa.

(Crianças do Maternal II – Matutino)

Outro aspecto a ser considerado é que as crianças do turno matutino se referiam mais à comida ao descreverem a escola do que as crianças do turno vespertino. A razão pela qual isso ocorre diz respeito ao modo como as refeições são classificadas e hierarquizadas no campo, revelando mais um vínculo entre os alimentos na escola e o pertencimento ao campo. No rural, refeições como café da manhã, almoço e jantar são consideradas fundamentais por se constituírem de alimentos que têm mais substâncias, ou em um termo nativo, “sustança” (Brandão, 1981; Cândido, 2003; Woortmann, 2013).

No Maranhão o alimento ao qual o senso comum atribui o poder e a força, o que tem “sustança”, é o arroz, servido sempre em quantidades generosas nos pratos dos maranhenses. Não em vão, o Maranhão é o maior produtor de arroz do nordeste e o terceiro maior produtor de arroz do Brasil. No estado, o grão é cultivado em 212 dos 217 municípios (EMBRAPA, 2013). Ou seja, em apenas cinco municípios não há produção de arroz; o que revela o valor social, cultural e econômico do alimento para os maranhenses, com destaque para o social, dado o seu importante papel na segurança alimentar, e o econômico, pelo seu potencial de geração de renda.

Na escola, percebemos como as crianças preferiam a merenda nos dias em que o arroz era servido — o que acontecia então, mais frequentemente, para as crianças do turno matutino, que têm acesso a um almoço. Ocorre que as crianças do turno matutino se veem na escola em um período do dia que envolveria a possibilidade de consumir lá o seu café da manhã ou o almoço. Por isso as refeições da manhã dizem respeito a alimentos que estariam presentes no almoço, revelando a importância da merenda que se realiza entre duas importantes refeições.⁵

Quanto ao turno da tarde, neste caso, tendo vindo de casa após o almoço e saindo da escola antes do horário concebido para a janta, a escola se permite oferecer um lanche que seja mais leve ou tenha menos *sustança*, consciente de que este não substituirá nenhuma das refeições principais da vida camponesa, especialmente pela falta do arroz. Ainda assim, as crianças do turno matutino não deixaram de mencionar a comida em suas falas sobre quaisquer temas abordados pelas pesquisadoras.

5 Freitas *et al.* (2013), em interessante pesquisa nas escolas da Bahia, atentaram para as representações de adolescentes sobre comidas adequadas ou não para a merenda escolar com base em categorias como “comida no lugar” e “comida fora do lugar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da pesquisa com as crianças da EDM, na Estrada do Arroz, revela algo interessante. Apesar da dicotomia construída pelos estudos clássicos de sociologia rural, que opunham a casa ao roçado, as crianças conectam os dois espaços por intermédio do discurso na escola sobre os alimentos oriundos dos dois lugares, transformando-a em um lugar de fronteira (Tassinari, 2001). Logo, as crianças falam dos alimentos desde os seus lugares de origem no campo: a casa e o roçado.

A primeira leitura que fizemos dos dados produzidos em campo era de que todo o discurso das crianças parecia apontar para a questão da (in)segurança alimentar e da pobreza, mas como as próprias crianças ressaltavam, muitos alimentos eram plantados nos quintais; logo percebemos que havia algo por trás desse discurso em torno dos alimentos, para além de fome ou pobreza. O fato é que todas as representações sobre a escola que tentávamos alcançar das crianças esbarravam na alimentação, revelando uma relação entre escola e alimentação, já apontada por outros autores.

Vários estudos denunciaram a importância da merenda na escola como um atrativo para as crianças, um modo de dirimir a fome (Bezerra, 2009; Freitas *et al.*, 2013), mas poucos ultrapassaram o véu da obviedade, fazendo outras leituras possíveis da importância da alimentação na escola e da diversidade de significados que ela poderia revelar. A fala das crianças da EDM remete aos elementos que são invólucro da sua vida no lugar, elementos da natureza, do ambiente, que se referem ao trabalho na terra, típico de comunidades agrárias.

A EDM se revela em uma situação de fronteira, cuja construção de pertencimento ou identidade com o campo está em conflito ou negociação entre os sujeitos que compõem a escola. Há uma negação visualizada no currículo, no PPP e no corpo docente, cujas falas sugerem sempre estudar para sair “da vidinha do campo”, reforçando o êxodo e a migração por meio de uma valorização da vida nas cidades, em contrapartida às estratégias infantis de emaranhar a casa, o roçado e a escola por meio dos alimentos em comum que nesses espaços circulam.

Nascimento e Amoras (2017) fazem uma análise dos usos dos recursos oriundos do PBF na cidade de Belém no Pará. As autoras descobrem que os adultos se esforçam para destinar os recursos conforme as orientações do PBF, mas isso nem sempre ocorre, uma vez que as crianças terminam impondo novas demandas e isso causa um desvio nos modos de gerir dos pais graças à agência delas, interferindo no mercado e na dinâmica familiar. Pires e Jardim (2014) e Pires (2009; 2013; 2016) vêm analisando a participação das crianças em relação aos recursos do PBF, especialmente no que diz respeito à alimentação. Esses estudos revelam a importância dos desejos das crianças na dinâmica de suas famílias, além de demonstrar também o lugar que a comida ocupa na infância, sendo considerada muito valorizada pelas crianças.

Essa relação com a comida se evidencia sob diversos aspectos, que vão desde a intromissão das crianças na gestão dos recursos advindos do PBF em diversas localidades, conforme os estudos citados, até o interesse constante das crianças da EDM em elegerem a comida como principal idioma por meio do qual se comunicam com os pesquisadores desta pesquisa para falar da escola.

Nesse sentido, este artigo se dedicou a analisar a relação entre alimentação e pertencimento na narrativa das crianças da EDM, demonstrando como o discurso dos funcionários em geral e o modo como o currículo foi construído não sugere qualquer pertencimento ao campo. Por outro lado, a fala das crianças parece atribuir importância à sua alimentação típica no campo, ou a elementos dela aos quais elas conferem valor e que são do campo, ao contrário das crianças das cidades, cuja experiência alimentar é fortemente caracterizada por produtos industrializados, conforme Pires (2013) e Benjamin (2010). Assim, o pertencimento das crianças da escola ao campo seria revelado por meio dos alimentos consumidos e mencionados, que são, em geral, da roça.

Para finalizar esta reflexão, apontamos para o fato de que o arroz é considerado o principal alimento da gastronomia maranhense, e especialmente de Imperatriz desde o ciclo do arroz

(Franklin, 2008). Ele aparece como um valioso alimento, aquele a ser servido primeiro e em maior quantidade na composição dos pratos, estando na base da dieta do maranhense, cuja especiaria local na representação dos turistas seria o arroz de cuxá. Nesse sentido, a frase proferida por uma criança que intitula este artigo revela a construção de uma identidade regional e rural, em uma comunidade situada na Estrada do Arroz, em uma cultura em que o arroz é o prato principal e onde, no imaginário criativo e revelador das representações das crianças — para quem a escola e a alimentação estão profundamente relacionadas e se relacionam ao campo — a professora também é de arroz.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LsqQGyMFBxPLs9J7n76mqZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/4467>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ARROYO, Miguel C. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-17.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BENJAMIN, Tatiana. Brebotos e Burugangas: analisando o 'empoderamento' infanto-juvenil no sertão da Paraíba. **CAOS, Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 15, p. 31-36. 2010. ISSN: 1517-6916.

BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 103-115, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SC7wnTqD4ZmVNTq8fj5mmXN/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Plantar, colher, comer: um estudo sobre o campesinato goiano**. Rio de Janeiro: Graal. 1981.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo: traços de identidade da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sonia Meire S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: [s.n.], 2004. p. 10-31.

CÂNDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 10. ed. São Paulo: Editora 34. 2003.

CARNEIRO, Maria José. O ideal Rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira (org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 94-118.

COHN, Clarice. O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., 2006, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, 2006. [s.p.].

COHN, Clarice. A tradução de cultura pelos Mebengokré-Xikrin da perspectiva de suas crianças. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., 2008, Belém. **Anais** [...]. Belém, 2008. p. 01-10.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (EMBRAPA). **Arroz do Maranhão: competitividade e tradição**. 2013. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/958953/arroz-do-maranhao-competitividade-e-tradicao>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

FISCHLER, Claude. **El (h)omnívoro: el husto, la cocina y el cuerpo**. Barcelona: Anagrama: Colección Argumentos, 1995.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz: Ética Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; RAMOS, Lilian Barbosa; FONTES, Gardênia Vieira; SANTOS, Ligia Amparo; SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Anderson Carvalho dos; MOTA, Sara Emanuela; PAIVA, Janaina Braga de; BERNARDELLI, Tânia Mara; DEMÉTRIO, Franklin; MENEZES, Isadora. Escola: lugar de estudar e de comer. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 979-985, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/wFPcYQBZmN4pqBQxDH8YNLF/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FURTADO, Elyane Dayse Pontes. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. **Educación Para La Población Rural En Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay Y Perú**. Roma: FAO, 2004. p. 44-90.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a10.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

GOLDBERG, Luciane; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7474/5545>. Acesso em: 01 jun. 2021.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2021.

LEACH, Edmund Ronald. **Repensando a Antropologia**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1974.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. Mitológicas 1. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MAUSS, Mareei. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MENASCHE, Renata. Comida: alimento transformado pela cultura. **Revista IHU On-Line**, v. 4, n. 163, p. 8-12, 2005.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MÜLLER, Fernanda; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. Percursos urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20103>. Acesso em: 08 jun. 2021.

NASCIMENTO, Larissa Tuane Lima do; AMORAS, Maria. “Tem vários braços para comer arroz”: o recurso do Programa Bolsa Família pelas crianças. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 30-43, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5471>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NUNES, Ângela M. O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 236-277.

PANTOJA, Vanda Maria Leite; PEREIRA, Jesus Marmanillo. Discursos do desenvolvimento: (in)visibilidade do social, modernidade e progresso em Imperatriz, MA. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. 1, p. 79-93, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1812>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PIRES, Flávia. A casa sertaneja e o Programa Bolsa-Família: questões para pesquisa. **Política & Trabalho**, v. 27, n. 27-30, 145-156, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6808>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PIRES, Flavia Ferreira. Comida de Criança e o Programa Bolsa Família: moralidade materna e consumo alimentar no semi-árido. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, v. 1, n. 38, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/14575>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PIRES, Flávia Ferreira. O Programa Bolsa Família a partir das crianças beneficiadas: uma abordagem das moralidades engendradas pela condicionalidade escolar. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (org.) **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 91-108.

PIRES, Flávia Ferreira; JARDIM, George Ardilles da Silva. Geração bolsa família escolarização, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja (Catingueira/PB). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 85, p. 99-112, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/HwRknCZrGtM4fk7nscdSw6h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PIRES, Flávia Ferreira; SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-a-Seis**, v. 21, n. 40, p. 318-342, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p318>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 7. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

SAGLIO-YATZIMIRSKY, Marie-Caroline. A comida dos favelados. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 58, p. 123-132, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RryNkP7FKngKsH5LLdBg4YM/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4kx5YwwP8nsgrXfDnBJMBWd/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Emilene Leite de. Infância no caleidoscópio: desconstruindo conceitos, desestabilizando teorias. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/225>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. 2014. 420 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130980>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SOUSA, Emilene Leite de. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/57434>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SOUSA, Emilene Leite de. O enraizamento da pessoa Capuxu: a dieta e os modos de comer. **Anuário Antropológico**, v. 41, n. 2, p. 57-76, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/2130>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SOUSA, Emilene Leite de. Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil: a agência das crianças no contexto camponês Capuxu. **Temáticas - Revista de Pós-Graduandos em Ciências Sociais da Unicamp**, n. 51, p. 181-182, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11633/6946>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. “Vai entrar no livro?” A participação das crianças das pesquisas de campo aos textos etnográficos. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2077>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 61-93, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/V7gGJ47rf86VqnxpH5vgvVw/#>. Acesso em: 03 jun. 2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A participação de crianças indígenas e camponesas na produção dealimentos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 54., 2012, Viena. **Anais [...]**. Viena, 2012. [s.p.].

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 141-172, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/BpSTPLnKQsXmt3jJWt8LskB/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. Dossiê Crianças: um enfoque geracional. **Revista Política & Trabalho**, v. 1, n. 43, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/24748>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TOREN, Cristina. Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **Man**, v. 28, n. 3, p. 461-78, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2804235>. Acesso em: 18 out. 2024.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Editores Associados, 2002.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WEDIG, Josiane Carine; MENASCHE, Renata. Comidas e classificações: homens e mulheres em famílias camponesas. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 20, n. 03, p. 57-74, ago./dez. 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.

WOORTMANN, Ellen F. A comida como linguagem. **Revista Habitus**, v. 11, n. 01, p. 5-17, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/2844>. Acesso em: 01 jun. 2021.

WOORTMANN, Ellen F; WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: UnB, 1997.

WOORTMANN, Klaas. **Hábitos e ideologias alimentares em grupos sociais de baixa renda**. Brasília: UnB, 1978. (Série Antropologia).

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Como citar este artigo: SOUSA, Emilene Leite de; BRITO, John Jamerson da Silva; MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. A professora de arroz: alimentação e pertencimento entre crianças em uma escola do campo no Maranhão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290116, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290116>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Esta pesquisa foi realizada com auxílio financeiro obtido por meio de Edital Público Universal pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão/FAPEMA e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Brasil, Código de Financiamento 001.

Contribuições dos autores: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal. Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Sousa, E.L. Investigação, Metodologia, Escrita – Revisão e Edição: Brito, J.J.S. Obtenção de Financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Recursos, Validação, Escrita – Revisão e Edição: Monteiro, K.B.F.S.

SOBRE OS AUTORES

EMILENE LEITE DE SOUSA é doutora em antropologia social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO é doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Davinópolis/MA (SEMED).

KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO é doutora em educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta do curso de pedagogia e professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Recebido em 13 de setembro de 2022

Revisado em 15 de agosto de 2023

Aprovado em 29 de setembro de 2023