

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - MESTRADO**

---

**Flávia Marcele Cipriani**

**IMAGEM CORPORAL NA INFÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**

Juiz de Fora  
2016

**Flávia Marcele Cipriani**

**IMAGEM CORPORAL NA INFÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elisa Caputo Ferreira

Juiz de Fora  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pela autora.

Cipriani, Flávia Marcele.

Imagem corporal na infância: uma investigação qualitativa / Flávia Marcele Cipriani. – 2016.

162 p.

Orientadora: Maria Elisa Caputo Ferreira

Coorientadora: Clara Mockdece Neves

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2016.

1. Imagem corporal. 2. Infância. 3. Fatores Socioculturais. 4. Grupos Focais. I. Ferreira, Maria Elisa Caputo, orient. II.

**Flávia Marcele Cipriani**

**IMAGEM CORPORAL NA INFÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.

Aprovada em 18 de novembro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elisa Caputo Ferreira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiane Rossi dos Santos Grincenkov  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiane Frota da Rocha Morgado  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o mais supremo de todos os Mestres, por me abençoar com forças para nunca desistir, por alimentar minha alma com fé e coragem para vencer.

A Maria, mãe de todas as mães, por passar a minha frente e iluminar meus caminhos, por acalmar meu coração mediante as dificuldades, por me conduzir sob sua proteção.

A minha família, que, algumas vezes, não me entendeu, mas me incentivou a fazer tudo o que eu desejei. Agora, percebo que é necessário muito amor para fazer isso. Em especial:

A meu pai, José Afonso Cipriani, por me inspirar a buscar sempre o melhor de mim e do mundo, por seu exemplo de determinação e bondade.

A minha mãe, Beatriz Cipriani, por me ensinar que a vida não tem valor algum se não pudermos ser luz na vida de outras pessoas, e que perseverar é uma ação indispensável àqueles que têm fé e que agem para que suas aspirações sejam conquistadas.

Ao amado filho, Diogo Cipriani, que nasceu de mim e que me fez renascer dele. Um anjo que não tem asas, mas que possui o grande dom de me fazer sempre sorrir.

Às irmãs, Karla Cipriani e Camila Cipriani, pelo privilégio da partilha de fases importantes de nossas vidas. Especialmente à Camila, por me apoiar em alguns importantes passos na construção deste trabalho.

À querida madrinha, Josélia Carvalho, por me considerar como sua filha e por amar meu filho como seu neto, agradeço por todo carinho e compreensão.

A meu avô, Gonçalo Carvalho, que, mesmo não estando mais presente fisicamente em minha vida, jamais deixa de estar ao meu lado com sua presença espiritual. Sua serenidade, dignidade, humildade e paz no olhar sempre me fizeram o admirar.

À vizinha, Aparecida Carvalho, por me fazer sentir ser uma neta tão especial, por sua doçura e atenção.

Aos amigos e amigas, por me ensinarem a divertir, por me compreenderem e pelos conselhos, que sempre fizeram grande diferença em minha vida.

À Orientadora, Dr<sup>a</sup>. Maria Elisa Caputo Ferreira, por compartilhar comigo seus conhecimentos, por me mostrar que mais importante do que sonhar é a transformação dos sonhos em metas, para que esses, efetivamente, possam se concretizar.

Aos integrantes do Laboratório de Estudos do Corpo (LABESC), pelo apoio, convivência, auxílio e troca de conhecimento. Em especial, agradeço:

Aos companheiros de Mestrado, Giselle Mauler do Rio, Lucas Franco de Oliveira e Fernanda da Costa Oliveira, pois, juntos, seguimos com perseverança na superação dos desafios para alcançar nossos objetivos.

Às doutorandas, Clara Mockdece Neves e Juliana Fernandes Filgueiras Meireles, pelas orientações, apoio nas coletas de dados e colaborações durante todo o processo de aprendizagem como pesquisadora.

Às escolas que, por meio da compreensão e autorização de seus dirigentes, acerca da realização deste trabalho, receberam-me cordialmente.

Aos professores doutores Fabiane Frota da Rocha Morgado, Lélío Moura Lourenço e Fabiane Rossi dos Santos Grincenkov, por terem aceitado, tão prontamente, o convite para fazer parte da Banca de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado.

Aos responsáveis legais pelos integrantes dos grupos de amostra desta pesquisa, por concederem a autorização para as crianças participarem, reconhecendo a importância do estudo.

Às crianças participantes, por terem contribuído, imensamente, com a realização das sessões grupais, mostrando-se interessadas e compartilhando importantes informações.

A todos os que participaram, direta ou indiretamente, desta pesquisa, **MUITO OBRIGADA!**

“Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos. Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem”(Goellner, 2003, p. 29).

## RESUMO

**Objetivo:** Investigar atitudes (crenças, comportamentos, afetos e satisfação corporal) relacionados à imagem corporal de crianças de 06 a 08 anos de idade, da cidade de Juiz Fora, MG. **Método:** Participaram da pesquisa 32 meninos e 32 meninas, estudantes de escolas públicas, com média de 7,15 (DP= 0,64) anos de idade. As crianças foram separadas em 8 grupos, 4 compostos apenas por meninas e 4 por meninos. Cada grupo contou com 8 indivíduos participantes. Foi utilizada a técnica de Grupo Focal. As reuniões aconteceram em dias alternados e tiveram a média aproximada de 60 minutos de duração. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas na íntegra para análise. Os dados obtidos foram tratados com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010) e com estatística descritiva. A massa e a estatura corporal foram mensuradas para estimar o estado nutricional dos participantes. **Resultados:** Verificou-se, a partir das categorias, Autorretrato e Aparência Corporal, emergidas dos temas e vocábulos expressos nos comentários das crianças participantes, que, desde a infância, a relação estabelecida entre o corpo, a família, os amigos e a mídia resultam em consideráveis influências socioculturais à dimensão atitudinal voltada à imagem corporal na infância. Crenças, pensamentos e sentimentos com o corpo emergiram nos grupos focais, o que corrobora a possível insatisfação corporal desde a mais tenra idade. Os resultados da pesquisa evidenciaram significativas semelhanças e diferenças entre meninos e meninas, no que tange ao constructo multifacetado da imagem corporal. Os meninos se mostraram preocupados principalmente com a definição do corpo, sobretudo, do abdome, com a muscularidade e cor da pele. Habilidades e superpoderes também foram salientados como relevantes aos personagens masculinos da mídia. As meninas se preocuparam mais com os cabelos e com a magreza. A frequência à academia para o alcance de um corpo ideal, bem como a importância dos acessórios, dos calçados e das vestimentas foram ressaltados por ambos os sexos. Comentários dos meninos voltados à sexualidade mereceram destaque na pesquisa. Salienta-se que a mídia foi considerada como um dos principais fatores de risco ao estereotipo de corpo ideal e conseqüente insatisfação com a aparência. A preocupação com os comentários e a aceitação dos amigos foi um fator que emergiu dos grupos. Ademais, as similaridades com o corpo e as preferências associadas à família emergiram em diversos momentos. **Considerações Finais:** Embora este estudo qualitativo não intencione generalizações, seus achados ressaltam a importância de considerar que estratégias de prevenção devem ser valorizadas nas escolas e com as famílias para que favoreçam, integralmente, os aspectos do desenvolvimento humano e a formação da criança, considerando a imagem corporal positiva.

Palavras-chave: Infância. Imagem Corporal. Mídia. Família. Amigos. Grupo Focal.



## ABSTRACT

**Objective:** Investigate actions (beliefs, behaviors, affects and body satisfaction), related to the body image of children between 06 and 08 years old, from the city of Juiz de Fora, MG.

**Method:** The participants were 32 boys and 32 girls, students of public schools, with an average of 7.15 (SD=0.64) years old. The children were divided into 8 groups, 4 composed only of girls and 4 of boys. Each group had 8 individuals participating. The focus group technique was used. The meetings happened on alternate days and had the average duration of 60 minutes. The sections were recorded in audio and video and, later, transcribed for analysis. The data obtained were treated with the Bardin's Content Analysis technique (2010) e with descriptive statistics. The mass and body height were measured to estimate the nutritional status of the participants.

**Results:** It was verified, from the categories, self portrait e body appearance, of themes and words expressed in the comments of the participating children that, since childhood, the relation established among the body, the family, friends and the media results in considerable socio-cultural influences on attitudinal dimension focused on the body image during childhood. Beliefs, thoughts and feelings to the body emerged in the focus group, which supports the idea of possible body dissatisfaction since the early ages. The results of the main research showed significant similarities and differences between boys and girls with respect to the multifaceted construct of body image. The boys were concerned about the definition, especially of the abdomen, with muscularity and skin color. Skills and superpowers were also emphasized as relevant to the characters of the male media. The girls were more concerned with their hair and thinness. Attendance to the gym to achieve an ideal body, as well as the importance of accessories, shoes and clothing were highlighted by both genders. Comments from the boys focused on sexuality should be highlighted in the research. It is noted that the media was considered as a major risk factor for the ideal body stereotype and consequent dissatisfaction with appearance. The concern with comments and acceptance of friends was a factor that emerged in the groups. Moreover, the similarities with the body and the preferences related to family emerged in several moments.

**Final Considerations:** Although this qualitative study does not intend generalizations, its findings underscore the importance of considering strategies should be valued in schools and with the families so they will fully promote the aspect of human development and the education of the children, considering the good body image.

Keywords: Childhood. Body Image. Media. Family. Friends. Focus Group.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal I.....	59
Quadro 2	Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal II.....	61
Quadro 3	Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal III.....	65
Quadro 4	Categoria Autorretrato.....	78
Quadro 5	Categoria Aparência corporal.....	81
Quadro 6	Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada ao autorretrato corporal.....	153
Quadro 7	Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada à mídia na percepção e atitudes com o próprio corpo.....	154
Quadro 8	Descrição das atividades propostas para a sessão acerca das características corporais da família e atitudes dos membros desta voltadas ao corpo.....	155
Quadro 9	Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada ao autorretrato corporal e influência dos amigos e famílias nos aspectos atitudinais relacionados à imagem corporal.....	156
Quadro 10	Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada à influência dos desenhos animados e personagens infantis nos aspectos atitudinais com o próprio corpo.....	157

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização da amostra do Estudo Piloto – Grupo Focal I.....	56
Tabela 2	Caracterização da amostra do Estudo Piloto – Grupo Focal II.....	57
Tabela 3	Caracterização da amostra do Estudo Piloto – Grupo Focal III.....	57
Tabela 4	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal I.....	72
Tabela 5	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal II.....	72
Tabela 6	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal III.....	73
Tabela 7	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal IV.....	73
Tabela 8	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal V.....	74
Tabela 9	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal VI.....	74
Tabela 10	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal VII....	75
Tabela 11	Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal VIII..	75

## LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A	PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	142
Anexo B	QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	144
Apêndice A	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	145
Apêndice B	FICHA DE AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA.....	147
Apêndice C	DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA – ESTUDO PILOTO..	148
Apêndice D	QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	151
Apêndice E	CIRCULAR PARA ESCOLHA DO DIA DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO PILOTO.....	152
Apêndice F	ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS DO ESTUDO PILOTO.....	153
Apêndice G	ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS DA PESQUISA PRINCIPAL.....	156
Apêndice H	FOTOS DAS BONECAS DE BRINQUEDO.....	158
Apêndice I	FOTOS DOS BONECOS DE BRINQUEDO.....	159
Apêndice J	IMAGENS DE FAMÍLIAS.....	160
Apêndice K	IMAGENS DE PERSONAGENS DOS DESENHOS ANIMADOS	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Critério de Classificação Econômica Brasil
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CCEB	Critério de Classificação Econômica Brasil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DeCS	Ciência da Saúde
cm	Centímetro
g	Gramas
h	Horas
IMC	Índice de Massa Corporal
kg	Kilogramas
LABESC	Laboratório de Estudos do Corpo
m	Metros
min	Minutos
mm	milímetros
sic	Segundo Informações Colhidas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIs	Tecnologias de Informação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
VAS	Visual Analogue Scale

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
2.1 CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA	20
2.1.1 <b>Desenvolvimento físico</b> .....	22
2.1.2 <b>Desenvolvimento cognitivo</b> .....	23
2.1.3 <b>Desenvolvimento psicossocial</b> .....	26
2.2 IMAGEM CORPORAL.....	30
2.2.1 <b>Imagem corporal na infância</b> .....	34
2.2.2 <b>Avaliação da imagem corporal em crianças</b> .....	36
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	40
3.1 OBJETIVO GERAL.....	40
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	40
<b>4 MÉTODO</b> .....	41
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	41
4.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	43
4.3 PARTICIPANTES.....	43
<b>4.3.1 Critérios de Inclusão</b> .....	44
<b>4.3.2 Critérios de Exclusão</b> .....	44
<b>4.3.3 Estudo Piloto</b> .....	45
<b>4.3.4 Pesquisa Principal</b> .....	46
4.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	46
<b>4.4.1 Dados antropométricos</b> .....	46
<b>4.4.2 Critérios de Classificação Econômica Brasil</b> .....	47
<b>4.4.3 Questionário Sociodemográfico</b> .....	48
<b>4.4.4 Recursos auxiliares</b> .....	48
<b>4.4.5 Roteiros para as sessões grupais</b> .....	49

4.5	PROCEDIMENTOS.....	50
4.5.1	<b>Estudo Piloto</b> .....	51
4.5.2	<b>Pesquisa Principal</b> .....	52
4.6	ANÁLISE DOS DADOS DOS GRUPOS FOCAIS.....	53
5	<b>RESULTADOS DO ESTUDO PILOTO</b> .....	56
5.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS ANTROPOMÉTRICOS, QUESTIONÁRIOS SOCIOECONÔMICO E SOCIODEMOGRÁFICO.....	56
5.2	PRIMEIRA SESSÃO: AUTORRETRATO E DESCRIÇÃO CORPORAL.....	58
5.3	SEGUNDA SESSÃO: DESENHOS ANIMADOS E PERSONAGENS INFANTIS MUDIÁTICOS.....	61
5.4	TERCEIRA SESSÃO: FAMÍLIA, AMIGOS E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES COM O PRÓPRIO CORPO.....	64
5.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO ESTUDO PILOTO.....	68
6	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA PRINCIPAL</b> ...	71
6.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS ANTROPOMÉTRICOS.....	71
6.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	76
6.2.1	<b>Autorretrato</b> .....	77
6.2.1.1	Insegurança ao fazer o desenho.....	79
6.2.1.2	Receio ao falar de seu corpo.....	79
6.2.2	<b>Aparência corporal</b> .....	80
6.2.2.1	Cabelos.....	81
6.2.2.2	Olhos.....	91
6.2.2.3	Partes diversas do corpo.....	92
6.2.2.4	Pele.....	97
6.2.2.5	Vestuário, calçados e acessórios.....	102
6.2.2.6	Força, muscularidade, magreza e obesidade.....	105
6.2.2.7	Sexualidade.....	117
6.2.2.8	Habilidades e superpoderes.....	121
6.2.2.9	Adjetivos.....	123

7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
	<b>ANEXOS</b> .....	142
	<b>APÊNDICES</b> .....	145



## APRESENTAÇÃO

Investigar a imagem corporal em crianças é um tema que despertou meu interesse desde que ingressei no grupo de estudos do Laboratório de Estudos do Corpo (LABESC), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 2013. Percebi que mestrandos e doutorandos focavam suas pesquisas relacionadas à imagem corporal em adolescentes escolares, adolescentes atletas, gestantes, idosos, obesos, pessoas tatuadas ou submetidas a cirurgias plásticas, entretanto, não havia no grupo nenhum estudo direcionado, especificamente, à imagem corporal em crianças, o que me instigou a escrever um projeto que envolvesse essa população, pois a infância é considerada uma importante fase da vida, a base da formação humana.

Desde os 13 anos de idade, quando meus pais fundaram uma escola de Educação Infantil, convivo e trabalho com crianças e, conseqüentemente, com suas respectivas famílias. Nesses 22 anos de experiência escolar, como professora, coordenadora, diretora e mãe de um filho, atualmente, com 10 anos, e, também como irmã mais velha, tenho percebido o quanto pensamentos, sentimentos e atitudes relacionados ao corpo são expressos pelas crianças. Alguns deles bastante preocupantes, o que me fez compreender a importância da construção da identidade corporal e do papel dos educadores nesse processo de desenvolvimento e autoconhecimento dos alunos, mediante o constructo complexo e abrangente que conceitua a imagem corporal.

No ano de 2014, ingressei no Mestrado em Psicologia, na Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de prover o conhecimento mais aprofundando a respeito da imagem corporal em crianças na faixa etária de 6 a 8 anos. O foco nesse estudo foi averiguar o quanto os fatores socioculturais (família, amigos e mídia) influenciam no pensamento, no sentimento e nas atitudes das crianças mediante seu corpo. Como não foram encontrados muitos estudos que se voltassem à população infantil, principalmente nessa faixa etária e no Brasil, grupos focais foram organizados, para que, a partir das conduções, emergissem comentários significativos que viessem a corroborar as novas pesquisas e evidências que favoreçam aqueles que valorizam o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos.

De fato, incluir a infância nos estudos sobre imagem corporal é um desafio, porém de suma importância, a fim de proporcionar intervenções mais adequadas e consistentes que concedam benefícios à promoção e prevenção da saúde nessa população.

## 1INTRODUÇÃO

A imagem corporal é a representação mental do corpo (Schilder, 1999). Cash e Smolak (2011) salientaram que a imagem corporal pode ser entendida como um construto multidimensional, com características positivas e negativas, envolvendo elementos perceptivos, cognitivos, afetivos e comportamentais voltados às atitudes e (in)satisfação com o corpo. Além disso, é influenciada por fatores culturais e sociais (Cash & Smolak, 2011) e constrói-se em um processo contínuo de comparações e internalizações (Thompson, Heinberg, Altabe, & Tantleff-Dunn, 1999).

Cash e Smolak (2011) definiram a imagem corporal a partir de duas dimensões: perceptiva e atitudinal. A dimensão perceptiva relaciona-se à acurácia do sujeito ao perceber as dimensões, os tamanhos e as proporções do próprio corpo. A dimensão atitudinal refere-se às crenças, aos pensamentos e afetos com o corpo. Essa segunda dimensão pode ser subdividida em três componentes: afetivo, que se refere às emoções relativas à aparência física, incluindo ansiedade, disforia e desconforto em relação à própria aparência; cognitivo, que se refere ao investimento na aparência física, a pensamentos distorcidos e a crenças sobre o corpo; e o comportamental, que se refere à hesitação de situações de exposição do corpo e à adoção de comportamentos de checagem corporal (Thompson & Berg, 2002). Esses autores consideraram, ainda, um quarto componente na dimensão atitudinal, que seria a insatisfação geral subjetiva, voltada à depreciação que uma pessoa pode ter em relação à sua aparência como um todo.

Segundo Gleeson e Frith (2006), a imagem corporal está em permanente (des)construção ao longo da vida. No cerne dos significados que constituem as pessoas, vinculados às experiências corporais do ser humano em movimento, mudanças na imagem corporal podem ser incorporadas (Campana & Tavares, 2009). Estudiosos ressaltaram que a construção da imagem corporal se inicia na mais tenra idade. Destacaram, ainda, que, na internalização de um modelo de corpo ideal, as crianças podem vir a ter sua imagem corporal afetada (Cash & Smolak, 2011; Ferreira, Castro, & Morgado, 2014). É nesse sentido que a infância emerge como uma fase especialmente relevante para pesquisadores e estudiosos da imagem corporal.

Ao conceituarem a infância, Papalia, Olds e Feldman (2013) afirmaram que essa é uma fase extremamente significativa à vida humana, em todos os seus principais aspectos (físico, cognitivo e psicossocial), os quais, apesar de distintos, relacionam-se e influenciam-se. Cash e Smolak (2011), bem como Dohnt e Tiggemann (2006), apresentaram, em suas investigações, achados indicando que crianças, a partir dos 6 anos de idade, costumam levar em consideração o tamanho corporal e a aparência física em seus relacionamentos interpessoais, com claros sinais de rejeição a figuras com sobrepeso e obesidade. Estudo concernente à imagem corporal aponta que influências socioculturais de pais, amigos e mídia podem ser relevantes na avaliação do tamanho e da forma corporal, assim como na depreciação com o peso referido e no comprometimento com a aparência física (Li, Hu, Ma, Wu, & Ma, 2005).

No início da Terceira Infância, período enfatizado nesta pesquisa, dos 6 aos 8 anos, importantes mudanças ocorrem, tais como: o crescimento passa a ser mais lento; as forças e habilidades atléticas aumentam; as crianças começam a pensar com lógica, mas de maneira concreta; as habilidades de memória e linguagem aumentam; o autoconceito torna-se mais complexo, influenciando a autoestima; a correção reflete a transferência gradual de controle dos pais para a criança; os amigos assumem importância central (Papalia et al., 2013). Essas mudanças podem se relacionar diretamente com as dimensões associadas à imagem corporal.

Campana e Tavares (2009) ressaltaram que a imagem corporal não é um fenômeno isolado. A imagem corporal está, frequentemente, cercada por imagens corporais de outras pessoas. Dos fatores influentes na imagem corporal, os comentários críticos dos amigos e familiares direcionados ao peso e ao delineamento corporal desejados destacam-se como elementos que acentuam as exigências e a insatisfação corporal desde a infância (McCabe & Ricciardelli, 2005). Os membros da família, sobretudo aqueles com os quais a criança convive, podem servir de modelos a serem seguidos. Nessa perspectiva, por exemplo, caso os adultos que moram com as crianças sejam demasiadamente preocupados com o corpo ou adotem dietas radicais para redução de peso, podem influenciar de modo negativo na imagem corporal de suas crianças (Ferreira et al., 2014).

Além disso, os desenhos animados infantis veiculados pela mídia, que apresentam personagens com aspectos corporais bastante salientados e/ou definidos em sua maioria, podem levar as crianças a internalizarem padrões que acreditem ser socialmente aceitos em relação a seus corpos. E, ainda, a não adequação à morfologia que é transmitida pode

corroborar a insatisfação corporal (Ferreira et al., 2014). Ademais, percebe-se que a aparência física dos brinquedos e suas modificações no decorrer dos tempos têm salientado, cada vez mais, a muscularidade nos bonecos e a elevada estatura e magreza nas bonecas como características essenciais e dominantes, fatores que podem repercutir, negativamente, na construção da imagem corporal mediante a idealização de modelos bastante exigentes e pouco naturais (Cash & Smolak, 2011; McCabe & Ricciardelli, 2005).

A literatura tem evidenciado a necessidade de realização de pesquisas que focalizem o tema da imagem corporal na infância e suas possíveis relações com variáveis socioculturais e sociodemográficas, devido à relevância social, institucional e pessoal atribuída a esse constructo (Ferreira et al., 2014). Nessa perspectiva, estudos voltados à investigação de componentes da imagem corporal na população infantil parecem válidos ao desenvolvimento humano e à prevenção e promoção de saúde, no que se refere às atitudes relacionadas ao corpo. As diferenças nas experiências individuais que provêm do ambiente externo desempenham importante papel à medida que as crianças se transformam em adolescentes e depois em adultos (Papalia et al., 2013).

Na atualidade, existem poucos estudos, principalmente no Brasil, associados à imagem corporal na infância. Os achados, em sua maioria, fazem referência a estudos quantitativos e com a aplicação de questionários e instrumentos adaptados às crianças (Ferreira et al., 2014). Dessa forma, torna-se essencial a realização de estudos qualitativos que investiguem fatores influentes às atitudes de crianças relacionadas à imagem corporal. Sendo assim, a presente pesquisa busca investigar elementos da dimensão atitudinal da imagem corporal em crianças escolares de 6 a 8 anos de idade.

Estima-se que este estudo forneça esclarecimentos para os profissionais que lidam diretamente com o público infantil (educadores, médicos, psicólogos, enfermeiros, nutricionistas, entre outros), bem como para as famílias, além de expandir o conhecimento acerca da imagem corporal e especificidades de fatores que influenciam a mesma na infância.

Desse modo, possibilita-se às crianças maior amparo, enquanto passam por mudanças corporais relacionadas ao crescimento e desenvolvimento humano na infância. Isso pode repercutir, pontualmente, no bem-estar e na saúde infantil, viabilizando a infância como um período de integridade e experiências corporais positivas.

Esta pesquisa está organizada, após a Introdução, em 6 capítulos: Referencial teórico, no qual se alicerçou o presente estudo, salientando importantes aspectos relacionados à infância e conceituando os dados que foram estudados nos principais aspectos do crescimento,

desenvolvimento humano e imagem corporal; Objetivos, organizados em geral e específicos, definidos mediante os propósitos do que foi pretendido investigar na presente pesquisa. Método, critérios selecionados para atender aos objetivos da pesquisa, assim descritos: a caracterização do estudo, os aspectos éticos, participantes, instrumentos de avaliação e análise dos dados; Resultados do Estudo Piloto, fundamental à testagem dos instrumentos e ao aperfeiçoamento das técnicas; Resultados da Pesquisa Principal, que revelam os achados da presente investigação; Considerações Finais: síntese dos elementos constantes na pesquisa, apontamentos referentes aos achados e a futuras pesquisas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA

A infância é um marco importante na vida de um indivíduo (Shaffer & Kipp, 2012). De acordo com Papalia et al. (2013), a infância compreende uma relevante parte do ciclo vital quando declararam como crianças os indivíduos do nascimento aos 11 anos de idade. Considerada a base da formação humana, essa fase é caracterizada por intensas e importantes mudanças relacionadas ao crescimento e desenvolvimento de uma pessoa. Do nascimento à morte, os seres humanos se desenvolvem nos principais aspectos ou domínios do desenvolvimento: físico, cognitivo e psicossocial. Esses aspectos, apesar de distintos, estão diretamente interligados, influenciando um ao outro. Ressalta-se que variações individuais podem ocorrer nas características ou nos resultados de desenvolvimento entre um ser e outro (Papalia et al., 2013). Dessen e Guedea (2005) afirmaram que é importante considerar os fatores ambientais e compreender os comportamentos individuais, pois as variações no desenvolvimento humano consideram o conjunto de experiências vivenciadas, por meio das quais as propriedades do indivíduo e do ambiente se integram e repercutem em continuidades e mudanças nas características das pessoas, em suas vidas.

O crescimento e o desenvolvimento humano são processos distintos, paralelos e apresentam características específicas (Papalia et al., 2013). Almeida, Del Ciampo, Ricco e Crott (2000) afirmaram que o crescimento configura-se como um processo contínuo e mensurável das dimensões e do peso corporais, iniciado na fecundação e prolongado por toda a vida, enquanto que o desenvolvimento direciona-se à incorporação de habilidades e funções progressivamente mais complexas. Segundo Tani (2005), o desenvolvimento é caracterizado pela mudança mediante os diferentes níveis de estabilidade pelos quais o organismo passa ao longo do tempo. Esses níveis correspondem aos estágios, às fases ou etapas da sequência de desenvolvimento. Desse modo, pode-se afirmar que a mudança de um nível de estabilidade para outro caracteriza esse processo. Shaffer e Kipp (2012) asseveraram que o desenvolvimento representa as continuidades e mudanças que um indivíduo experimenta “do berço ao túmulo”. Nessa premissa, a infância, por se tratar do período inicial das experiências vivenciais humanas, merece maior atenção, pois essas poderão repercutir em comportamentos e atitudes em outras fases da vida.

Papalia et al. (2013) organizaram a infância em três principais períodos de desenvolvimento típico: Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos); Segunda Infância (dos 3 aos 6 anos) e Terceira Infância (dos 6 aos 11 anos). Em cada período, as crianças apresentam características típicas relativas a seu crescimento e desenvolvimento, as quais exercem ascendência sobre o período seguinte. As diferentes e progressivas características do crescimento e desenvolvimento contribuem com a formação humana e influenciam, direta ou indiretamente, os outros cinco períodos vitais: Adolescência (dos 11 aos 20 anos, aproximadamente); Jovem Adulto (dos 20 aos 40 anos); Meia-Idade (dos 40 aos 65 anos) e Terceira Idade (dos 65 anos em diante).

Na visão cronológica do desenvolvimento humano, apresentada por Shaffer e Kipp (2012), os períodos da vida e idades aproximadas são organizados da seguinte forma: Estágio pré-natal (da concepção até o nascimento); Primeira Infância (do nascimento aos 18 meses); Período de 1,5 a 3 anos de idade – *toddlerhood*<sup>1</sup> (de 18 meses a 3 anos de idade); Estágio pré-escolar (dos 3 aos 5 anos); Meninice (dos 5 aos 12 anos, aproximadamente); Adolescência (dos 12 aos 20 anos, aproximadamente); Adulto Jovem (dos 20 aos 40 anos); Meia-Idade (dos 40 aos 65 anos); Velhice (a partir dos 65 anos).

Ré (2010) destacou que o processo de crescimento e desenvolvimento humano interfere, diretamente, nas relações afetivas, sociais e motoras, e, como consequência, é necessário adequar os estímulos ambientais em função desses fatores. A noção de desenvolvimento, conforme Rabello e Passos (2016), está atrelada a um contínuo de evolução, em que os seres humanos caminham ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, dá-se em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e físico. A seguir, são apresentadas relevantes características voltadas ao crescimento e desenvolvimento humano, relativas, mais especificamente, à Terceira Infância, período privilegiado na presente pesquisa.

---

<sup>1</sup> Deriva-se do termo “engatinhar”, cujo significado associa-se ao andar vacilante, ação característica das crianças que se encontram na faixa etária de 1 a 3 anos.

### 2.1.1 Desenvolvimento físico

O crescimento do corpo e do cérebro, bem como das capacidades sensoriais, das habilidades motoras e da saúde, é parte do desenvolvimento físico (Papalia et al., 2013). As autoras consideraram, ainda, que, na Terceira Infância, fase em que se encontra a amostra deste estudo, o crescimento em peso e em altura é consideravelmente mais lento em relação à Primeira e Segunda Infâncias. Além disso, afirmaram que a preocupação com a imagem corporal passa a ser importante ao final da Terceira Infância, especialmente para as meninas, o que pode dar origem a transtornos alimentares, que se tornam mais comuns na adolescência. Ainda assim, embora possam não ser óbvias as mudanças diárias, essas resultam em uma diferença entre crianças de 6 anos, que ainda são pequenas, e crianças de 11 anos, muitas das quais já começam a parecer adolescentes. Nesse período, ocorre grande evolução na coordenação motora e no controle motor, facilitando a aprendizagem de habilidades motoras cada vez mais complexas (Gallahue & Ozmun, 2006; Massa & Ré, 2010).

Levin (2001) salienta que o período de 6 a 10 anos de idade, na infância, é caracterizado por aumentos lentos, porém estáveis, na altura e no peso, e por um progresso em direção à maior organização dos sistemas sensorial e motor. As habilidades motoras continuam aperfeiçoando-se, e as alterações na estrutura corporal são pequenas nesse período. As diferenças entre os padrões de crescimento de meninos e meninas são mínimas nesses anos intermediários. Ambos têm o crescimento dos membros maior que o do tronco, todavia, os meninos tendem a ter pernas e braços mais compridos e altura estável na infância. Da mesma forma, as meninas tendem a ter a largura do quadril maior e coxas mais volumosas. As crianças, geralmente, demonstram ter mais força, agilidade e coordenação, além de obterem muito prazer ao testar seus corpos e adquirirem novas habilidades (Papalia et al., 2013). Nesse período, há relativamente pouca diferença no físico ou no peso exibido até o aparecimento do período pré-adolescente.

Tani (2005), no entanto, considera que o desenvolvimento físico pode levar a alterações na sequência do desenvolvimento motor, o que abarca mudanças no comportamento as quais são resultantes de modificações internas geradas pela maturação de forma conjunta com a experiência do indivíduo. Papalia et al. (2013) apontaram alguns comportamentos relacionados ao desenvolvimento motor na Terceira Infância, entre eles: as meninas tendem a ser superiores na precisão do movimento, enquanto os meninos são



melhores em ações menos complexas que envolvam força; o equilíbrio, o pular e o saltar são mais precisos, e as crianças se tornam mais velozes nas corridas. Embora existam poucas diferenças nas habilidades motoras de meninos e meninas, essas se tornam maiores quando se aproximam da puberdade. Pode-se afirmar, em relação ao desenvolvimento físico, que, na Terceira Infância, o crescimento é mais lento do que nos períodos anteriores. Por outro lado, a força e as habilidades atléticas aumentam. De acordo com Shaffer e Kipp (2012), as crianças melhoram nas atividades que requerem mais músculos porque estão crescendo e ficando mais fortes. Ademais, estão ajustando, com precisão, as habilidades motoras.

O desenvolvimento motor realiza-se pela interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (Levin, 2001). O autor enfatiza, ainda, que o sujeito fala por meio do corpo, das variações tônico-motoras, do movimento, dos gestos e do esquema corporal e, ao se remeter ao fenômeno psicomotor, estarão em jogo, por um lado, o aspecto instrumental-cognitivo, que privilegia o funcionamento motor (o corpo enquanto instrumento e ferramenta do desenvolvimento maturativo e do crescimento), e os processos cognitivos relativos ao próprio corpo (em sua relação com o espaço, com o tempo e com os objetos).

O termo “destrezas motoras”, conforme Rabello e Passos (2016), refere-se ao desenvolvimento do controle motor, à precisão e à acurácia no desempenho de movimentos básicos e peculiares. Destrezas motoras são desenvolvidas e aprimoradas até que as crianças sejam capazes de agir com considerável destreza e eficiência dentro de seus contextos.

O desenvolvimento físico na Terceira Infância relaciona-se, diretamente, aos avanços cognitivos, pois o crescimento do corpo e desenvolvimento das habilidades motoras favorecem o progresso direcionado à organização dos sistemas sensorial e motor, associados e privilegiados pelos processos cognitivos relativos ao próprio corpo.

### **2.1.2 Desenvolvimento cognitivo**

O desenvolvimento cognitivo é constituído pela mudança e posterior estabilidade nas habilidades mentais do indivíduo, tais como aprendizagem, memória, linguagem, pensamento, julgamento moral e criatividade (Shaffer & Kipp, 2012). Essas estão intimamente relacionadas ao crescimento físico e emocional. A capacidade de falar depende do

desenvolvimento físico da boca e do cérebro. O crescimento cognitivo, durante a Terceira Infância, viabiliza o desenvolvimento de conceitos mais elaborados pelas crianças em relação a si mesmas e o desenvolvimento de sua compreensão e de seu controle emocional (Papalia et al., 2013). Por volta dos 7 ou 8 anos, as crianças têm, geralmente, capacidade cognitiva de formar sistemas representacionais que integram aos aspectos de sua identidade (Harter, 1998).

Na terminologia piagetiana, os sistemas representacionais correspondem ao desenvolvimento da autodefinição, caracterizado pela amplitude, pelo equilíbrio, pela integração e avaliação dos diversos aspectos da identidade (Piaget, 1952). De acordo com os apontamentos de Piaget (1969), a cognição se desenvolve por meio do aperfeiçoamento e da transformação das estruturas mentais ou esquemas. Um esquema é considerado como um padrão de pensamento ou ação, uma base duradoura de conhecimento por meio da qual as crianças interpretam o mundo, configurando-se como representações da realidade. Todos os esquemas são criados por intermédio de dois processos intelectuais inatos: a organização e a adaptação. Enquanto a organização é o processo pelo qual as crianças combinam os esquemas existentes em esquemas intelectuais novos e mais complexos, a adaptação constitui-se como o processo de ajuste às demandas do ambiente. Essa ocorre por meio da assimilação, processo pelo qual as crianças tentam interpretar novas experiências de acordo com seus modelos de mundo e esquemas que já possuem; a acomodação ocorre como um complemento da assimilação ao se constituir como um processo de modificação das estruturas existentes para dar conta de novas experiências (Piaget, 1969).

Em seus estudos, Piaget (1969) reconheceu 4 períodos de desenvolvimento cognitivo: estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), as crianças passam a se apoiar em esquemas de ação como um meio de explorar e entender o ambiente; estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), o pensamento da criança está em um nível simbólico, entretanto, sem o uso das operações cognitivas; estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), as crianças adquirem operações cognitivas e um pensamento mais lógico sobre objetos e experiências; e estágio das operações formais (dos 11 anos em diante), o indivíduo começa a pensar de modo mais racional e sistemático acerca de conceitos abstratos e eventos hipotéticos. Fatores culturais e influências ambientais podem tanto acelerar quanto atrasar o ritmo de desenvolvimento intelectual de uma criança (Piaget 1969; Vygotsky, 1978).

A teoria de Piaget (1969) busca explicar e não apenas descrever o processo de desenvolvimento da criança. O autor fundamenta bem seus pressupostos de que as crianças são exploradoras curiosas e ativas, acrescentando que essas desempenham um importante

papel em seu próprio desenvolvimento. Vygotsky (1978), diferente de Piaget, não considerava as sequências do crescimento cognitivo como universais. A perspectiva sociocultural proposta em sua teoria considera, primordialmente, as grandes variações entre as culturas em relação ao desenvolvimento cognitivo e aos reflexos das diferenças nas experiências culturais da criança.

A teoria sociocultural de Vygotsky, portanto, favorece novas óticas, a partir das quais o desenvolvimento cognitivo pode ser enfatizado mediante a relevância dos processos sociais específicos (Shaffer & Kipp, 2012). Segundo Vygotsky (1978), o conhecimento das crianças é desenvolvido à medida que se integram em diálogos cooperativos, com parceiros habilidosos, em atividades que estão dentro dos limites de suas zonas de desenvolvimento proximal. De acordo com os conceitos do pesquisador, o termo “zona de desenvolvimento proximal” refere-se à realização, com sucesso, de tarefas complexas pelas crianças, encorajadas e orientadas por uma pessoa com maiores habilidades desenvolvidas.

Segundo Rabello e Passos (2016), a perspectiva piagetiana é considerada maturacionista, por prezar o desenvolvimento das funções biológicas como base para os avanços na aprendizagem. Já a chamada perspectiva sociointeracionista, sociocultural ou sociohistórica, abordada por Vygotsky (1962), prima pela relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem atrelados ao fato de o ser humano viver em meio social. Ambas as perspectivas não se opõem, mas caminham juntas com suas importantes peculiaridades e similaridades no estudo do desenvolvimento humano, principalmente na infância.

Em relação aos avanços em habilidades cognitivas durante a Terceira Infância, período privilegiado na amostra da presente pesquisa, Papalia et al. (2013), com base em Piaget (1952), salientaram que: as crianças conseguem calcular distâncias e julgar quanto tempo levariam para ir de um lugar a outro (pensamento espacial); discernem os atributos físicos dos objetos para previsão de resultados (causa e efeito); classificam os objetos em categorias, como forma, cor ou ambos (classificação); põem um grupo de objetos em ordem, como, por exemplo, do mais curto para o mais comprido, inserindo os intermediários nos devidos lugares (seriação e inferência transitiva); sabem solucionar problemas indutivos e dedutivos, com base em determinadas premissas; são capazes de compreender que, independente do formato, uma substância pode se conservar em quantidade (conservação); podem contar de cabeça e criam problemas em forma de narrativa (número e matemática).

À medida que passam pela Terceira Infância, as crianças progredem em suas habilidades de processar e reter informações. Utilizam planos ou estratégias deliberadas, pois compreendem mais sobre o funcionamento da memória. Ademais, à medida que há expansão de seu conhecimento, elas se tornam mais conscientes acerca dos tipos de informações que são importantes para serem guardadas na memória (Janowsky & Carper, 1996). As ideias de Piaget exerceram grande influência no pensamento acerca do desenvolvimento social e emocional dos indivíduos; também os pressupostos de Vygotsky contribuíram, consideravelmente, na valorização de cada cultura, que transmite crenças e valores específicos, os quais influenciam as crianças em suas maneiras de pensar e agir, porquanto, o crescimento cognitivo, segundo Shaffer e Kipp (2012), ocorre em um contexto sociocultural e muitas das habilidades cognitivas em uma criança evoluem de interações sociais com pais, professores e outros associados competentes.

O desenvolvimento cognitivo que ocorre durante a Terceira Infância favorece o desenvolvimento de conceitos mais complexos das crianças sobre si, permitindo o desenvolvimento de sua compreensão e seu controle emocional, o que se relaciona diretamente com o desenvolvimento psicossocial.

### **2.1.3 Desenvolvimento psicossocial**

Os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, a qual se configura como uma das principais influências no desenvolvimento. Segundo Rabello e Passos (2016), o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do bebê ao idoso, visto que, por meio da interação social, os indivíduos aprendem, desenvolvem-se e criam novas formas de agir no mundo.

A mudança e a estabilidade na personalidade e nos relacionamentos sociais constituem o desenvolvimento psicossocial (Papalia et al., 2013). Este pode influenciar o funcionamento cognitivo e físico. Inversamente, as capacidades física e cognitiva podem intervir no desenvolvimento psicossocial. As referidas capacidades contribuem para a autoestima e podem afetar a aceitação social (Papalia et al., 2013). Por volta dos 7 ou 8 anos de idade, as crianças costumam ter internalizados o orgulho e a vergonha, emoções que dependem da consciência das implicações de suas ações e do tipo de socialização vivenciada. Assim, as

crianças tornam-se capazes de verbalizar emoções conflitantes, o que pode afetar o conceito de si mesmas (Harter, 1996). Considera-se o controle de emoções negativas como um aspecto do crescimento emocional. As crianças aprendem o que as entristece, amedronta ou enfurece, lembrando que outras pessoas podem reagir à demonstração dessas emoções, adaptando, desse modo, seu comportamento em conformidade, aprendendo a diferença entre sentir uma emoção e expressá-la.

De acordo com Vygotsky (1978), as crianças nascem com poucas funções básicas, como atenção, sensação e memória. Essas variáveis, eventualmente, são influenciadas pela cultura e reestruturadas em novas e mais sofisticadas funções mentais superiores. O autor acreditava que muitas das descobertas feitas pelas crianças ocorrem em contextos de diálogos cooperativos, ou mediante a colaboração de um tutor habilidoso. A linguagem, segundo Shaffer e Kipp (2012), desempenha dois papéis importantes, seja como veículo primário, pelo qual os adultos transmitem às crianças modelos valorizados de pensar e solucionar problemas, seja por poder se tornar um instrumento poderoso de adaptação intelectual. Sendo assim, a linguagem pode desempenhar um papel crítico no desenvolvimento humano, ao tornar as crianças mais organizadas e eficientes em suas atitudes e comportamentos.

Durante a Terceira Infância, as crianças tomam consciência de seus próprios sentimentos e de outras pessoas, conseguem controlar mais sua expressão emocional em situações sociais e respondem à perturbação emocional dos outros (Saarni, Mumme, & Campos, 1998). A atmosfera e a estrutura familiar são bastante relevantes para a compreensão do desenvolvimento afetivo e social da criança, considerando que essa é a principal instituição social que compõe o mesossistema, ou seja, conjunto de ambientes imediatos dos quais a criança faz parte, influenciando e sendo influenciada por estes (Bronfenbrenner, 2005). Tais ambientes se conectam nos contextos familiares, escolares, religiosos, entre outros de convivência cotidiana. Níveis adicionais de influência, por exemplo, o emprego e a situação socioeconômica dos pais, bem como tendências sociais, como o divórcio, tamanho da família, urbanização e novo casamento ajudam a formar o ambiente familiar e repercutem no desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos (Yunes & Juliano, 2010).

A Terceira Infância é a idade de transição da correção em que pais supervisionam, mas as crianças exercem a autorregulação a todo o momento. Nas situações de conflitos com os amigos, os progenitores começam a utilizar menos gerenciamento direto e mais diálogo de consulta com o próprio filho (Shaffer & Kipp, 2012). As resoluções dessas situações pelas crianças e pais tendem a ser mais relevantes do que os resultados específicos. Por meio do

conflito familiar, regras e padrões de comportamentos são aprendidos pelas crianças, bem como os tipos de questões que valem a pena ser discutidas e quais estratégias vêm a ter eficácia. O controle do comportamento passa, gradativamente, dos pais para a criança, podendo-se afirmar que os processos pelos quais as famílias e as crianças solucionam conflitos tendem a ser mais importantes do que os resultados específicos, pois, através do conflito familiar, as crianças aprendem sobre regras, padrões de comportamento e acerca de que tipos de questão vale a pena discutir, bem como que estratégias podem ser eficazes (Eisenberg, 1996).

À medida que as crianças ampliam seus espaços de convivência, o grupo de amigos abre novas perspectivas e liberta-as para fazerem julgamentos independentes. O grupo de amigos revela-se, por conseguinte, na Terceira Infância. Nessa fase, as crianças passam mais tempo com outras da sua idade do que na Segunda Infância. Esse grupo se forma, naturalmente, entre crianças que moram perto umas das outras ou que frequentam a mesma escola. Sendo assim, os grupos de amigos costumam consistir de crianças de mesma origem racial e de condição socioeconômica semelhante (Papalia et al., 2013). Pode-se afirmar que as crianças beneficiam-se realizando atividades nas relações com amigos. Elas desenvolvem habilidades sociais e relacionam-se com senso de afiliação, assim como adquirem um senso de identidade. Habilidades de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras são efetivadas nesse período (Zarbatany, Hartmann, & Rankin, 1990).

Bandura (1994) afirmou que, ao se compararem com outras crianças de sua idade, as crianças adquirem uma medida mais realista de suas capacidades e maior clareza de sua própria eficiência. Entretanto, segundo Papalia et al. (2013), o grupo de amigos também pode ter efeitos negativos. Por ser parte de um grupo de amigos, é preciso que a criança aceite seus valores e suas normas de comportamento, ainda que estes possam ser indesejáveis, mas a criança pode não resistir, podendo, até mesmo, serem reforçadas atitudes desfavoráveis, voltadas ao preconceito, em relação a membros de outros grupos diferentes.

A popularidade adquire importância na Terceira Infância, portanto, a autoestima pode ser bastante afetada pelas opiniões dos amigos (Masten & Coatsworth, 1998). Os autores afirmaram, ainda, que as crianças populares, geralmente, possuem boas habilidades cognitivas e bom desempenho na resolução de situações sociais, são assertivas sem serem destrutivas ou agressivas e ajudam outras crianças. A amizade parece favorecer as crianças a se sentirem satisfeitas consigo mesmas, independente da popularidade, embora seja provável que as crianças que se sentem bem a seu próprio respeito demonstrem mais facilidade para fazer

amigos. Cabe ressaltar que a Terceira Infância é a principal fase para intimidação entre crianças e que as menos populares tendem a se sentirem fracas e serem submissas, contenciosas ou provocativas e que, geralmente, apresentam pouca habilidade física e baixa autoestima (Papalia et al., 2013). Mediante essas possibilidades, parece válida maior atenção às crenças autorreferenciadas, pois estas parecem influenciar, consideravelmente, o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

As crenças autorreferenciadas, constituídas pelo autoconceito, pela autoestima e pelas crenças de controle, interferem nos mecanismos autorreguladores que articulam as motivações e as atuações das pessoas (Loos & Cassemiro, 2010). Dessa forma, a construção de crenças autorreferenciadas positivas em um indivíduo torna-se essencial para seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo. A criança que tem dificuldade para se expressar com palavras pode provocar reações negativas nos outros, o que tende a influenciar sua popularidade e seu senso de valor próprio (Papalia et al., 2013).

Autoconceito é a atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si mesmo, sobre sua própria pessoa. Trata-se da estima, dos sentimentos, das experiências ou atitudes que o sujeito desenvolve sobre seu próprio eu (Sánchez & Escribano, 1999; Lemos & Batista, 2015). Vale lembrar que um autoconceito pobre é a perda do senso de si mesmo. Segundo Loos e Cassemiro (2010), o autoconceito refere-se à percepção que uma pessoa tem sobre o *self*, isto é, aquilo que cada indivíduo sabe sobre si por intermédio da experiência, da reflexão e do *feedback* do ambiente social. O autoconceito influencia, de forma decisiva, no modo como uma pessoa percebe os conceitos, os objetos e as outras pessoas de seu meio. Incide, consideravelmente, portanto, no comportamento e nas vivências dos indivíduos. O autoconceito realista, por conseguinte, durante a Terceira Infância, de acordo com Piaget (1969), contribui para a autoestima.

Harter (1998) afirmou que a autoestima ou valor pessoal global deriva-se, principalmente, do apoio social e da autoavaliação de uma criança. A autoestima engloba aspectos da autopercepção, que se referem ao grau com que alguém aprecia os conteúdos que percebe em si próprio. Isso vem ao encontro da posição de Bandura (1986), para quem autoestima significa “autovalor”, ou seja, representa quão bem, na visão de uma pessoa, o seu comportamento atinge padrões pessoais de valor ou mérito. Um importante determinante da autoestima está relacionado à ideia de que as crianças têm de sua capacidade para o trabalho produtivo. De acordo com Erikson e Erikson (1982), a questão a ser resolvida na Terceira Infância é a de produtividade *versus* inferioridade. A competência constitui a virtude que se

desenvolve com êxito na resolução dessa crise, o pensamento de si mesmo como ser capaz de dominar habilidades e concluir tarefas.

Crenças de controle, segundo Loos e Cassimiro (2010), são representações subjetivas da própria capacidade para exercer controle sobre o ambiente e o próprio comportamento. Essas permitem planejar, iniciar e orientar ações dirigidas a metas. Tais crenças estão ligadas ao autoconceito e contribuem para a determinação dos sentimentos de autoestima. As crenças autorreferenciadas, portanto, compreendem três conjuntos de crenças: o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle, que são de suma importância à construção de uma imagem positiva de si e à regulação do comportamento social, afetivo, físico e cognitivo na infância. Em resumo, possuir ou não um autoconceito forte tem influência tanto sobre a relação da criança consigo mesma quanto sobre seus relacionamentos com os outros. Papalia et al. (2013) afirmaram que um grande fator o qual contribui para a autoestima é o apoio social, primeiro da família, depois dos amigos e dos professores.

De acordo com Colaciti (2006), a maioria das crianças que possuem um baixo conceito de si mesmas não estão apenas pouco familiarizadas com os corpos, com sua forma de sentir, com aquilo que podem fazer, mas também, geralmente, não gostam de sua aparência ou do que pensam ser a sua aparência. Nessa premissa, a imagem corporal pode vir a ser considerada como aspecto importante da autoaceitação.

## 2.2 IMAGEM CORPORAL

A imagem corporal pode ser definida como a figura mental que um indivíduo tem das medidas, dos contornos e da forma de seu corpo, bem como dos sentimentos concernentes a essas características (Gardner, 1996; Kakeshita & Almeida, 2006). Essa imagem desconstrói-se e reconstrói-se sob o cerne da identidade, que dá ao sujeito referências primordiais de si. O dinamismo relacionado ao desenvolvimento da imagem corporal proporciona que o sujeito reconsidere elementos de sua vida incorporando-os em novos significados a sua identidade (Neves, Hirata, & Fernandes, 2015).

Thompson et al. (1999) ressaltaram que a influência sociocultural desempenha relevante papel na construção da imagem corporal. Os pais, os amigos e a mídia tendem a se perpetuar como influentes sociais, pela mediação da internalização de ideal corporal, que



corroborar a comparação com outros indivíduos, podendo levar à insatisfação com o corpo e à adoção de comportamentos, muitas vezes, deletérios à saúde, para o alcance do corpo desejado (Karazia & Crowter, 2010).

A imagem corporal de meninos e meninas tem apresentado diferenças evidentes apontadas na literatura. De acordo com Thompson et al. (1999), a construção da imagem corporal feminina ocorre por meio de dois mecanismos substanciais: a comparação da aparência e a internalização do ideal de magreza. Autores afirmaram em relação à população masculina que, além da preocupação com o excesso de gordura, a tendência ao desejo de ganho de muscularidade também é destacada (McCabe & Ricciardelli, 2005; Cash & Smolak, 2011).

No campo da imagem corporal, uma questão que se destaca é o impacto das tecnologias de informação e comunicação. Nas últimas décadas, esse impacto, em suas várias formas de expressão, vem impulsionando os mais diversos setores das atividades humanas. No campo da beleza, a mídia tem exercido papéis estruturantes na construção de um modelo de corpo ideal e nas formas de se cuidar desse corpo (Serra, 2001). Desde a infância, apresenta-se capaz de moldar subjetividades e impulsionar a indústria da magreza, a qual se apresenta com padrão de corpos com perfis antropométricos mais magros (Andrade & Bosi, 2003). A mídia tem sido considerada como o fator de influência sociocultural mais incisivo sobre a insatisfação corporal e os comportamentos alimentares inadequados (Ferreira et al., 2014).

Ressalta-se que, a cada dia, tem aumentado, de forma exorbitante, a quantidade de propagandas com mulheres e homens esculturais, “sarados” e “sequinhos”, os tamanhos e modelos das roupas disponibilizados pelas lojas são cada vez menores e, além disso, a relação entre procura e oferta de clínicas de estética e de cirurgias plásticas aumenta cotidianamente, a fim de possibilitar rápido alcance do padrão idealizado (Azevedo, 2007). Os desenhos animados e bonecos infantis têm seguido essa tendência, apresentando modelos de corpos musculosos masculinos e extremamente esbeltos femininos. Os indivíduos contemporâneos vêm-se tornando, cada vez mais, possuidores de seus corpos, modificando-os, com plenos poderes, pelo desejo de atingir o padrão de beleza propagado na sociedade ocidental (Ferreira et al., 2014). As crianças inseridas nesses contextos e influenciadas, principalmente, pelas famílias, tendem a internalizar padrões e condutas voltadas aos hábitos e a atitudes com o próprio corpo.

A família, segundo Kearney-Cookw (2002), é considerada o primeiro contato social da criança após seu nascimento. Ela é influenciada pelo contexto em que está inserida e se desenvolve, sendo que é a partir dele que assimila importantes conceitos. Ferreira et al. (2014) afirmaram que os pais podem influenciar seus filhos por meio de comentários feitos sobre o peso corporal dos mesmos, sendo esta considerada uma forma direta ou indireta, por meio da aprendizagem de hábitos alimentares de cada família. Comentários diretos negativos dos pais acerca do corpo associam-se à insatisfação corporal e a inadequados comportamentos alimentares por homens e mulheres (Rodgers, Paxton, & Cabrol, 2011).

Entre amigos e pessoas mais próximas, de acordo com Ferreira et al. (2014), as críticas, as provocações e as ridicularizações são também formas pelas quais os indivíduos transmitem estereótipos idealizados de corpo, ao salientarem o peso e a forma corporal. Enfatiza-se que, principalmente na adolescência, cria-se uma cultura da aparência, regida por normas e expectativas entre o grupo de amigos (Jones, 2011).

Salienta-se que uma das possíveis consequências da internalização de todos esses padrões corporais, comumente divulgados pela mídia, é a imagem corporal negativa. Esse constructo pode ser entendido como a insatisfação de um indivíduo com o corpo e pela atenção seletiva e constante à forma e ao peso corporal, o que pode desencadear comportamentos de checagem corporal, como ritual de pesagens, medidas e comparações de seu corpo com o de outros indivíduos (Carvalho, Filgueiras, Neves, Coelho, & Caputo, 2013). Ademais, pode repercutir em comportamentos deletérios à saúde, sobretudo na adolescência. Alguns pesquisadores sugerem que as preocupações com o peso, com a aparência física e com a musculosidade podem ter início desde a mais tenra idade, ou seja, na infância, aflorando alterações referentes à imagem corporal de modo acentuado na adolescência (Rodger et al., 2011). Investigações têm apontado que crianças, a partir dos 6 anos de idade, costumam considerar a aparência física e o tamanho corporal nos relacionamentos sociais, com nítidas evidências de repulsa ao sobrepeso e à obesidade (Cash & Smolack, 2011).

Pesquisadores evidenciam que a imagem corporal positiva e a imagem corporal negativa são vistas como constructos independentes (Avalos, Tylka, & Wood-Barcalow, 2005). Pondera-se que a imagem corporal positiva envolve a aceitação e a apreciação do próprio corpo, assim como ele é, mesmo que haja aspectos da aparência que o indivíduo tenha o desejo de modificar. Nesse caso, considera-se que o sujeito apresente altos níveis de estima, mas que esteja insatisfeito com sua aparência corporal (Halliwell, 2015). A conservação de opiniões favoráveis sobre o corpo, o respeito e o sentimento de gratidão em relação ao próprio

corpo, bem como a rejeição de ideais sociais de atratividade, a conceituação ampla de beleza e a valorização da positividade interior perante comportamentos exteriores constituem algumas características associadas à imagem corporal positiva (Tylka & Wood-Barcalow, 2015). Grogan (2010) asseverou, ainda, que a apreciação corporal associa-se, positivamente, aos numerosos indicadores de bem-estar, tais como autoestima, satisfação com a vida e felicidade. Considera-se um avanço nos estudos as pesquisas que, nos últimos anos, passaram a investigar a imagem corporal positiva, por enfatizar mais o conceito desse constructo do que seus aspectos patológicos (Halliwell, 2015).

Um relevante e pode-se afirmar recente foco de pesquisas sobre a imagem corporal é a prevenção de quadros de imagem corporal negativa, por meio da identificação de intervenções que promovam a diminuição de comportamentos, crenças e sentimentos fortemente negativos voltados ao corpo, valorizando a imagem corporal positiva, ou seja, o reconhecimento de potencialidades e limites, do respeito, cuidado, afeto e proteção mediante o corpo (Avalos et al., 2005; Cash & Smolak, 2011; Levandoski & Cardoso, 2013). Nessa premissa, é pertinente salientar, segundo Neves et al. (2015), que algumas experiências corporais são particularmente positivas à promoção da conexão do indivíduo com sua realidade corporal, principalmente ao ser aceito e se aceitar, mediante o reconhecimento de suas vulnerabilidades. Desse modo, as diversas experiências corporais vivenciadas pelo sujeito, ao longo de sua vida, configuram-se como essenciais recursos à contínua estruturação da identidade corporal, pois as sensações corporais advindas dessas experiências viabilizam-lhe reconhecer-se e identificar-se em sua unidade corporal. A satisfação corporal, associada à imagem corporal positiva, é considerada como um elemento atitudinal da imagem corporal, relacionado à acurácia do julgamento do indivíduo de seu tamanho, de sua forma e de seu peso relativos a sua atual proporção (Neves et al., 2015).

Por outro lado, entendida como um sentimento negativo que o indivíduo tem em relação a seu peso e à sua forma corporal, a insatisfação com o corpo está associada a fatores como baixa autoestima, depressão, estados de ansiedade social, bem como a atitudes inadequadas de controle de peso, rituais de pesagens, medidas e comparações de seu corpo e uso de substâncias que podem ser deletérias à saúde (Carvalho et al., 2013).

Na sociedade contemporânea, vive-se um momento de grande insatisfação com o corpo, visto que, frequentemente, observam-se pessoas que tentam modificar a própria aparência, por acreditarem em padrões ideais de beleza. A insatisfação com a imagem corporal é uma avaliação negativa que o indivíduo faz de seu corpo, a partir de uma imagem

formada em sua mente (Finato et al., 2013). Ocasionalmente por diversos fatores, a insatisfação pode desencadear distúrbios emocionais e alimentares, desde a mais tenra idade, os quais podem se agravar ao longo da vida. Várias razões podem afetar a imagem corporal, considerando que a insatisfação está relacionada a fatores como autopercepção corporal e estado nutricional. Baixa autoestima e distúrbios alimentares, incluindo obesidade, bulimia e anorexia, são algumas das principais alterações que podem ser desencadeadas a partir da insatisfação com o corpo (Finato et al., 2013).

Evidencia-se que a insatisfação com o corpo tende a repercutir na imagem corporal negativa e que esta pode iniciar-se na infância, por isso, pesquisadores têm se dedicado a estudar essa fase peculiar à vida humana com mais afinco, para observação de atitudes das crianças voltadas ao corpo e aos componentes influentes dessas ações. Acredita-se que os comportamentos deletérios à saúde poderiam ser prevenidos, se percebidos desde a mais tenra idade, fatores que influenciam o desenvolvimento infantil em todos os aspectos do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, que são potencializados na adolescência, período no qual se observa o desencadeamento de preocupantes psicopatologias. A gama de estudos, todavia, ainda é restrita, sobretudo no que se refere à população infantil brasileira.

### **2.2.1 Imagem corporal na infância**

A aparência física, desde a infância, pode ser considerada importante para o ser humano, seja em relação ao que ele é para si ou para os outros. Antes da concepção, a criança já possui um esboço de uma imagem, construída por pais e familiares, influenciados, fortemente, pela cultura. Contudo, essa não corresponde à identidade corporal, pois “nossa identidade corporal se desenvolve baseada na vivência de sensações que emergem em nosso corpo real no contexto de um corpo imaginário” (Tavares, 2003, p. 81).

Conforme Fernandes (2007), as crianças tendem a observar e perceber como as diferentes características físicas são vistas pela sociedade, o que pode resultar na construção de um ideal de imagem corporal, à medida que abstraem conceitos do que é valorizado como atraente, bem como do que tende ser “rejeitado” na aparência física. Essa percepção voltada aos corpos dos outros e a seu próprio corpo podem vir a gerar a (in)satisfação corporal, desde a infância. Castilho (2001) ressaltou que o fato de as crianças julgarem de que forma sua

própria aparência corporal se adéqua ao modelo que lhes é transmitido pode trazer consequências aos sentimentos de autovalor.

Tavares (2003) ponderou que as atitudes dos pais, as conversas familiares e as observações dos outros sobre o corpo incrementam a descoberta e o interesse da criança pelo seu próprio corpo, fato que pode levar a uma atenção especial para partes correspondentes dos corpos dos outros. Castilho (2001) salientou, ainda, que as crianças, aprendem com suas famílias e com o meio social a valorizar o corpo magro e, muitas vezes, mesmo com peso ideal, podem apresentar insatisfação com suas formas corporais e adotar condutas para emagrecimento. De acordo com o modelo proposto por Thompson et al. (1999), os fatores socioculturais: mídia, pais e amigos podem influir na busca por uma corpo ideal.

Pesquisas recentes que têm avaliado aspectos específicos da imagem corporal de crianças têm apontado que o temor à obesidade pode criar distorções na percepção corporal e causar prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e comportamental (Barcelos, Lara, Mello, Brugnara, & Cattelan, 2013). Em seus estudos com crianças de 7 a 11 anos, Ceccheto, Peña e Pellanda (2015) afirmaram que a insatisfação com a imagem corporal e distorção da mesma foram elevadas e com forte associação nutricional. Nos estudos de Maximova, Khan, Austin, e Veugelers (2015) e Lizana, Simpson, Yanez e Saavedra (2015), o peso foi determinante, pois foi evidenciado que os meninos e as meninas com excesso de peso e obesidade se equivocaram na avaliação do seu tamanho corporal, subestimando-o, enquanto crianças com peso tipicamente normais apresentaram dificuldade em perceber seu tamanho real, ou ainda, achavam-se obesas (Pereira, Oliveira, Zöllner, & Gambardella, 2013). A idade é um fator que contribui para a percepção corporal infantil, como corroboram Duchin et al. (2015). Assim, quanto mais idade, mais as crianças se preocupam com sua aparência e aceitação.

Segundo Racine, DeBate, Gabriel e High (2011), o acesso à mídia pode vir a associar-se ao risco aumentado de desenvolver uma imagem corporal negativa e à redução da qualidade de vida, principalmente na população infantil, uma vez que, por exemplo, a programação de televisão focada na aparência física, com corpos delgados ou musculosos, pode levar à insatisfação com o corpo. Tatangelo e Ricciardelli (2013), em seus estudos, encontraram que os meninos admiravam o corpo de esportistas do sexo masculino, enquanto as meninas admiravam o corpo das cantoras e atrizes famosas, destacando o papel da mídia na idealização corporal, desde a infância.

A influência dos pais tem sido avaliada, e alguns achados mostram que a insatisfação corporal materna relacionou-se, positivamente, com o Índice de Massa Corporal (IMC) das crianças (Duchin et al., 2015). Atitudes voltadas ao tamanho corporal, associadas à imagem corporal paterna pelos meninos e à restrição alimentar materna pelas meninas, que desejaram figuras corporais mais magras, foram encontradas nas pesquisas de Damiano et al. (2015). Nessa perspectiva, Michael et al. (2014) concluíram que a autoestima corporal de meninos e meninas pode se relacionar com os hábitos alimentares familiares.

Em relação à influência dos pares na insatisfação corporal das crianças, Michael et al. (2014) salientaram que tanto os meninos quanto as meninas temem uma avaliação corporal negativa pelos colegas. Segundo Tatangelo e Ricciardelli (2013), os amigos podem ajudar as crianças a reforçarem e criticarem as mensagens da mídia, o que permite inferir que os amigos são relevantes aos pensamentos, atitudes e à autoestima corporal.

Em relação à avaliação da imagem corporal em crianças, Ferreira et al. (2014) enfatizaram que estudos têm sido controversos no que concerne aos instrumentos utilizados por resultarem, em sua maioria, de adaptações advindas de outras populações (adolescentes e jovens adultos).

## 2.2.2 Avaliação da imagem corporal em crianças

Para uma análise mais profunda e consistente da imagem corporal na infância, é necessário conhecer os instrumentos de medida que, usualmente, têm sido utilizados para avaliar o constructo.

Em buscas em bases de dados<sup>2</sup>, Neves, Cipriani, Meireles, Morgado, & Ferreira (2017, no prelo) perceberam que, nas escassas publicações brasileiras, os instrumentos mais utilizados para avaliação da imagem corporal em crianças foram: *Collins Body Figure Rating Scale* (Garousi, 2014; Goldner & Levi, 2014; Gouveia, Frontini, Canavarro, & Moreira, 2014; Michael et al., 2014; Coelho, Padez, Moreira, Rosado, & Carvalho., 2013; Heron, Smyth, Akano, & Wonderlich, 2013; Wallander et al., 2013; Gonçalves, Silva, Gomes, & Machado, 2012; Morano, Colella, Robazza, Bortoli, & Capranica, 2012; Skelton, Irby, Guzman, &

---

<sup>2</sup> Busca eletrônica de artigos indexados na *Scopus*, *Medline* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), a partir do cruzamento dos descritores “Child” e “Body Image”, ambos indexados no Sistema de descritores em Ciência da Saúde (DeCS). O corte temporal adotado, inicialmente, foi desde o ano de 2011.

Beech, 2012; Gaspar, Amaral, Oliveira, & Borges, 2011; Nelson, Jensen, & Steele 2011; Racine et al., 2011). *Children's Body Image Scale* (Ling, McManus, Knowles, Masters, & Polman, 2015; O'Connor, Golley, Perry, Magarey, & Truby 2015; Jongenelis, Byrne, & Pettigrew, 2014; Sifers & Shea, 2013; Gray, Megan, Follansbee-Junger, Dumont-Driscoll, & Janicke, 2012; Gray, Simon, Janicke, & Dumont-Driscoll, 2011). Escala de silhuetas de *Stunkard* (Maximova et al., 2015; Duchin et al., 2015; Duchin, Mora-Plazas, & Villamor, 2014; Swaminathan, Selvam, Pauline, & Vaz, 2013) e Perguntas diretas acerca da percepção corporal (Zhao et al., 2012; Bun et al., 2012; Cho, Han, Kim, & Lee, 2012; Pereira et al., 2013; Chung, Perrin, & Skinner, 2013; Leite, Ferrazzi, Mezdri, & Höfelmann, 2014; Patalay, Sharpe, & Wolpert, 2015; Braault, Aimé, Bégin, Valois, & Craig, 2015).

A exposição das crianças aos clipes de filmes infantis (Golder & Levi, 2014) e o uso dos desenhos das crianças participantes (Martin, 2015) foram valorizados em apenas um estudo. Em relação à técnica com grupos focais, que foi utilizada nesta pesquisa, observou-se que apenas três estudos optaram por utilizá-la (Bird, Halliwell, Diedrichs, & Harcourt, 2013; Tatangelo & Ricciardelli, 2013; Skelton et al., 2012). Trata-se do acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções, seja pela análise e problematização de uma ideia em profundidade, a partir de uma perspectiva qualitativamente dialética. Nessa técnica, há intencionalidade de sensibilizar os participantes a se expressarem de modo crítico, em grupos (Backes, Colomé, Erdmann, & Lunardi, 2011).

A *Children's Body Image Scale* refere-se a uma escala de imagem sobre o corpo infantil, por meio de uma classificação pictórica, desenvolvida em 1999 e, posteriormente, adaptada para diferentes origens raciais, por ter sido desenvolvida, inicialmente, para a população europeia. Essa escala é utilizada para medir a percepção e a satisfação corporal em crianças de 7 a 12 anos, com escalas distintas para meninos e meninas.

A Escala de Silhuetas de *Stunkard*, criada em 1983, que contou com uma nova versão validada por Thompson e Gray (1995), consiste em 9 silhuetas, específicas para cada gênero, apresentadas em cartões individuais, com variações progressivas na escala de medidas, de figura mais magra à mais larga. Segundo Kakeshita (2008), têm sido desenvolvidas e utilizadas diversas versões desse instrumento, nas populações infantis e adolescentes; crianças de 7 anos ou menos, contudo, não são habilitadas a estimar seu tamanho corporal de forma fidedigna. Evidencia-se, portanto, que é necessário cautelas metodológicas para utilização adequada de uma escala de silhuetas, ao considerar os objetivos e as possibilidades de aplicação (Hildebrandt & Walker, 2006).

Kakeshita et al. (2009) desenvolveram uma escala de silhuetas para crianças brasileiras, com idade entre 7 e 12 anos, para avaliar a percepção da imagem corporal. A escala infantil foi construída de acordo com o biotipo e com a diversidade corporal brasileira, a partir de fotografias das crianças e por computação gráfica, mediante a definição do valor constante do incremento e dos valores médios do IMC correspondentes a cada figura. A escala é composta por 11 silhuetas, que são apresentadas em cartões distintos por gênero. Entretanto, novas investigações científicas parecem válidas para atestar a efetividade da escala em todas as regiões do território brasileiro.

O instrumento *Collins Body Figure Rating Scale* (1991), adaptado a partir da Escala de Silhuetas de *Stunkard* (1983), trata-se da identificação humana baseada em um modelo correspondente de uma sequência de silhuetas em 2D, do corpo e da marcha. A limitação desse método é que não favorece ângulos significativamente diferentes, ou seja, possui pontos de vista restritos (Collins et al., 2002).

Ao se referir aos instrumentos que avaliam a imagem corporal em crianças, Olive, Byrne, Cunningham e Telford (2012) afirmaram que as medidas de autorrelato (questionários e escalas) têm sido consideradas complexas à população infantil, pois esta pode não interpretar, adequadamente, os conteúdos dos materiais. Pensando nisso, os autores desenvolveram uma técnica de avaliação da imagem corporal em crianças, apresentando questões por meio de recurso audiovisual em computador, uso de *Power Point* e vídeos explicativos dos itens expressos em linguagem adequada. As questões foram adaptadas do *Body Self Esteem Scale for Children*, mas vale lembrar que esse ainda não é um instrumento utilizado no Brasil.

Salienta-se que as pesquisas observadas sobre esse tema, com população infantil, são preponderantemente quantitativas e que a abrangência da faixa etária pesquisada nos estudos possuía amostra com diferenças significativas de idade. Foi encontrada apenas a pesquisa de Anshutz, Engels e Van Strien (2012), que se tratava especificamente da idade compreendida entre 6 e 8 anos. Esse estudo testou o efeito da exposição de crianças, especificamente meninas, à mídia por meio de cliques de desenhos infantis, com personagens que continham características relacionadas ao ideal de magreza e outros que não atendiam a essa perspectiva, para posterior investigação da satisfação corporal. A amostra foi de 51 indivíduos, que foram testados em 3 diferentes dias, com exposições ordenadas aleatoriamente, durante 10 minutos cada. A principal descoberta foi que as meninas as quais interiorizavam o ideal de magreza sentiram-se melhores, após a exposição dos vídeos com personagens magros, o que foi



contrária à hipótese inicial dos autores. Observou-se, também, que nenhum efeito foi encontrado nas meninas, que não apresentaram interiorizado o ideal de magreza. Trata-se de um estudo quantitativo, que utilizou como instrumento de avaliação da satisfação corporal o *Visual Analogue Scale* (VAS). Essa escala tenta medir a variação de uma característica ou atitude. Refere-se a uma avaliação subjetiva que necessita de precaução no tratamento dos dados. Esta tem menor valor quando se compara um grupo de indivíduos em um ponto do tempo e é voltada para fenômenos clínicos.

Assim, diante da constatada escassez de estudos com abordagem qualitativa direcionados às crianças brasileiras, torna-se importante realizar uma investigação qualitativa de componentes influentes à imagem corporal, para um melhor entendimento das atitudes relacionadas ao corpo na infância.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar elementos da dimensão atitudinal da imagem corporal em crianças escolares de 6 a 8 anos de idade, na cidade de Juiz de Fora, MG.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Avaliar satisfação corporal, sentimentos e crenças e comportamentos relacionados à imagem corporal, por meio do autorretrato e descrição corporal.
- b) Analisar o impacto de modelos e estereótipos corporais, presentes em alguns clássicos desenhos infantis, e/ou bonecos(as) de brinquedo dos personagens desses desenhos, nas atitudes relacionadas à imagem corporal.
- c) Verificar de que forma e em que medida a família e os amigos podem influenciar atitudes relacionadas à imagem corporal das crianças participantes.

## 4 MÉTODO

Neste capítulo, a metodologia de pesquisa utilizada é apresentada, detalhadamente, para melhor compreensão das ações desenvolvidas no percurso deste estudo. Assim, procurou-se tornar inteligível a caracterização do estudo e os aspectos éticos adotados. Ressalta-se que a presente investigação foi realizada em duas etapas: Estudo Piloto e Pesquisa Principal. Por conseguinte, foram detalhadas as mudanças e continuidades de uma etapa para outra, no que se refere aos participantes, aos instrumentos de coleta de dados, aos procedimentos, aos roteiros para sessões grupais e à análise dos dados.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se como de natureza qualitativa. Segundo Augusto (2013), a pesquisa qualitativa compreende a abordagem interpretativa do mundo, na tentativa de entender fenômenos, atribuindo importância fundamental aos depoimentos dos indivíduos envolvidos nos discursos e significados transmitidos por eles. Além disso, não se restringem a estudar apenas o progresso dos indivíduos em determinadas fases da vida, mas, principalmente, buscam determinar como sentimentos, pensamentos, habilidades e comportamentos são desenvolvidos ou mudados no decorrer do tempo (Shaffer & Kipp, 2012). De acordo com Triviños (2008), a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, mas pela profundidade em que a pesquisa é realizada.

Na perspectiva qualitativa, o ambiente natural constitui-se como a fonte direta dos dados e estes são, predominantemente, descritivos (Augusto, 2013). Ademais, segundo o autor, o processo é mais importante do que o produto, pois o interesse comum é voltado ao estudo de uma determinada situação e à verificação de como os indivíduos se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações. Esta pesquisa define-se, portanto, como descritiva por detalhar a ocorrência dos processos e as diferenças e semelhanças no caráter desses no decorrer do estudo e por se basear em dados qualitativos gerados via interação grupal (Breakwell, Fife-Schaw, Hammond, & Smith, 2010).

A metodologia adotada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, por meio da interação via Grupo Focal. Esta se constitui como uma entrevista, com base na discussão, a partir de uma perspectiva especificamente psicológica (Breakwell et al., 2010). O objetivo da realização dos grupos focais é capturar concepções, perspectivas, relatos, discursos e experiências “de outro modo não expressos significativamente por números” (Berg, 1995, p. 3). Os grupos focais são considerados como vantajosos, pelo fato de propiciarem a manipulação habilidosa da dinâmica grupal, possibilitando, assim, o cultivo da conversação e a discussão natural com foco de investigação por si mesma (Jovchelovitch, 2000; Linell, 2001). Segundo Gui (2003), em um grupo focal, não se busca o consenso e sim a pluralidade de ideias.

Antes da Pesquisa Principal, foi realizado um Estudo Piloto. Por definição, esse estudo é um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa (Mackey & Gass, 2005). De acordo com Canhota (2008), a importância de conduzir um Estudo Piloto está na possibilidade de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa. Sendo assim, é recomendado promover um teste piloto que inclua o conjunto de métodos e procedimentos antes do início dos estudos de rastreio, com as seguintes finalidades: ensaio geral da investigação; identificação de problemas dos métodos, tais como aplicabilidade, segurança e validade; familiarização do grupo de observadores com problemas práticos; aperfeiçoamento das técnicas antes de ir para o campo; observação das reações dos participantes; teste do tempo da entrevista e os procedimentos; verificação da adequação da organização e do curso dos procedimentos.

Bailer, Tomitch, & D'Ely (2011) afirmaram que:

O Estudo Piloto permite testar os instrumentos, garantir que cada um renderá resultados próprios para responder as perguntas de pesquisa; antever resultados; avaliar a viabilidade e utilidade dos métodos de coleta em cada fase de execução; revisar e aprimorar os pontos necessários (p. 130).

Considera-se, portanto, o Estudo Piloto como um procedimento valioso, visto que permite ao pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa mais experiente e com escolhas metodológicas mais afinadas. Administra-se um Estudo Piloto com o objetivo de descobrir

pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa integralmente. Para a sua realização, a quantidade de participantes não precisa ser superior a 10% da amostra almejada (Canhota, 2008). Apesar do planejamento prévio cuidadoso e da preparação suficientes para o sucesso da pesquisa, o Estudo Piloto pode ser decisivo na revelação de falhas sutis na estruturação do projeto ou na implementação do estudo, que, muitas vezes, não estão aparentes no plano da pesquisa.

## 4.2 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto desta dissertação atendeu às exigências científicas e começou a ser desenvolvido somente após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujo número de inscrição foi 38768714.2.0000.5147 e Parecer Substanciado do CEP n°. 971.049 (ANEXO A). Os responsáveis legais autorizaram a participação das crianças no estudo, voluntariamente, sem custo algum ou vantagem financeira, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Neste, consta a explicação acerca dos objetivos e procedimentos do estudo, bem como informações dos cuidados referentes ao anonimato dos participantes da pesquisa. Os dados coletados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável durante o período de 5 anos e, após esse tempo, serão incinerados.

## 4.3 PARTICIPANTES

De acordo com Breakwell et al. (2010), a amostra deve ser escolhida mediante a premissa do fornecimento de informações mais significativas e pertinentes aos objetivos do projeto. Em relação ao tamanho dos grupos, os autores revelaram que seja apropriada uma média de 9 (nove) participantes por sessão, com uma variação de 6 (seis) a 12 (doze), pois grandes grupos são difíceis de controlar e tendem a se fragmentar na forma de subgrupos. No entanto, é prática comum um recrutamento excedente para cada sessão em cerca de 20%, pois

é inevitável a perda amostral. No caso do presente estudo, isso poderia ocorrer devido à possível falta dos participantes nos dias destinados às coletas.

Participaram da pesquisa crianças com idade entre 6 e 8 anos, residentes na cidade de Juiz de Fora, que frequentavam, regularmente, uma instituição escolar. O recrutamento dos participantes foi realizado a partir da entrega do TCLE assinado pelos responsáveis legais e da disponibilidade para participação, de acordo com os horários e dias pré-determinados para as coletas nas instituições. Vale ressaltar que cada criança participou de apenas um grupo. O Termo de Assentimento não foi disponibilizado às crianças devido à pouca idade das mesmas e por estarem em processo de alfabetização, ou seja, boa parte ainda não conseguiria ler e/ou interpretar o que estivesse escrito, o que poderia inibir e até mesmo constranger alguns participantes. Como o Termo de Assentimento não elimina a necessidade de fazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, optou-se pela não utilização desse primeiro neste estudo.

#### **4.3.1 Critérios de Inclusão**

Nos grupos focais, foram incluídas crianças com idade entre 6 e 8 anos, obedecendo aos seguintes critérios: não terem diagnóstico de deficiências; terem disponibilidade para participar dos grupos focais e realizar avaliações antropométricas; estarem matriculadas e frequentando, regularmente, as escolas selecionadas.

#### **4.3.2 Critérios de Exclusão**

Foram excluídas crianças que, por algum motivo, não participaram das coletas durante o tempo destinado às sessões, bem como aquelas que não entregaram preenchidos, pelos responsáveis, o TCLE.

### 4.3.3 Estudo Piloto

O Estudo Piloto desta pesquisa contou com alunos de um colégio da rede privada, localizado na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora, MG. A amostra foi selecionada por conveniência. Esse estudo refere-se à validação das considerações previstas inicialmente no projeto e ao teste da exequibilidade da investigação aqui proposta. Trata-se de uma condução considerada útil, a fim de testar os métodos, os materiais, os equipamentos, entre outros, antes da realização do estudo em sua completude (Breakwell et al., 2010).

Foram organizados 3 (três) Grupos Focais (I, II e III), com crianças do sexo feminino e masculino, com média de 8 (oito) a 10 (dez) integrantes cada, com o intuito de discutir sobre um tema específico, associando o mesmo à imagem corporal e a possíveis atitudes voltadas a esta. Os temas abordados foram: autorretrato e descrição corporal; desenhos e personagens infantis midiáticos; família, amigos e possíveis influências nas atitudes com o próprio corpo. O número total de participantes foi de 28 (vinte e oito) crianças. As crianças possuíam entre 6 (seis) e 8 (oito) anos, e a média de idade foi de 7,35 (DP= 0,78). Nomes ou apelidos fictícios foram utilizados na transcrição de todos os grupos, para resguardar que as crianças não fossem identificadas.

A primeira sessão (Grupo Focal I) contou com a participação de 9 (nove) crianças, sendo 5 (cinco) meninas e 4 (quatro) meninos. O tema proposto foi intitulado autorretrato e descrição corporal. Foram adotados os seguintes nomes fictícios: Bel, Ana, Gui, Lalá, Kaká, Dadá, Isa, Maria e João. Para a segunda sessão (Grupo Focal II), foram convidados meninos e meninas; todavia, somente um menino trouxe preenchido e assinado o (TCLE) para esse dia. Por esse motivo, foi pedido a ele e a seu responsável a transferência de sua participação para o encontro do dia seguinte. A sessão, portanto, contou com 10 (dez) participantes, somente meninas. O tema mediado foi: desenhos animados e personagens infantis midiáticos. Nomes fictícios utilizados para a transcrição dos dados: Lalá, Mile, Ana, Bele, Ju, Bia, Maria, Lari, Lili e Lulu. A terceira sessão (Grupo Focal III) contou com a participação de 9 integrantes, dos quais 4 eram meninas e 5, meninos. O tema abordado foi: família, amigos e possíveis influências nas atitudes com o próprio corpo. Os seguintes nomes fictícios foram usados: Vivi, Bi, Pepê, Sasá, Mel, Fifi, Guto e Bele.

#### **4.3.4 Pesquisa Principal**

Após o Estudo Piloto, deu-se início à Pesquisa Principal, da qual participaram estudantes de 2 (duas) escolas públicas municipais, localizadas em distintas regiões da cidade: oeste e sul. Foram selecionadas 2 (duas) escolas para que houvesse a possibilidade da formação de mais grupos focais, de acordo com os temas definidos.

A partir dos resultados do Estudo Piloto, foram organizados 8 (oito) Grupos Focais distintos (sexo feminino e masculino), com 8 (oito) indivíduos em cada. Lawler e Nixon (2011), ao apresentarem considerações teóricas e metodológicas na avaliação da imagem corporal em crianças e adolescentes, ressaltaram a necessidade de considerar questões peculiares que diferem entre meninos e meninas quanto ao sexo.

A Pesquisa Principal foi realizada com 8 (oito) crianças em cada Grupo Focal, que foram organizados do seguinte modo: 4 (quatro) foram realizados somente com meninas e 4 com meninos. A quantidade de participantes efetivos nesta pesquisa foi de 64 (sessenta e quatro) crianças. De acordo com a devolução do TCLE, foram sorteados 8 (oito) meninos e 8 (oito) meninas para efetiva participação em cada grupo. As crianças possuíam entre 6 (seis) e 8 (oito) anos, e a média de idade foi de 7,15 (DP= 0,64).

A identificação dos Grupos Focais e das falas dos participantes, para a preservação de suas respectivas identidades, foi feita entre parênteses, ao final de cada relato, como, por exemplo, (G1, P01-F), em que G = Grupo e P01 = número atribuído ao participante, e F ou M referente ao sexo feminino ou masculino.

### **4.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

#### **4.4.1 Dados antropométricos**

Os dados antropométricos, massa corporal e estatura, foram coletados por pesquisadores, educadores físicos, nas escolas participantes deste estudo, nas mesmas salas onde foram realizadas as conduções focais, de acordo com a instituição. A coleta foi



individual, e as crianças ficaram vestidas com o uniforme escolar, sendo que apenas os calçados foram retirados.

Os registros foram feitos em uma Ficha de Avaliação Antropométrica (APÊNDICE B). Cabe ressaltar que a balança e o estadiômetro utilizados, da marca Filizola, foram verificados antes do início das coletas. A balança contou com precisão de 100 gramas (g) e capacidade máxima de 150 quilogramas (kg). O estadiômetro foi de 5 milímetros (mm) e altura máxima de 2 metros (m). Os critérios de medidas foram constantes, assim como as avaliações realizadas pelos mesmos pesquisadores, a fim de diminuir vieses no estudo.

Os dados especificados foram coletados para o cálculo do Índice de Massa Corporal. Esse índice é obtido por meio da divisão da massa corporal pela estatura elevada ao quadrado ( $\text{kg/m}^2$ ). Após o cálculo, o indivíduo pode ser enquadrado em 4 (quatro) classificações (baixo peso, peso normal, sobrepeso e obeso), tendo por base os percentis por idade: percentil 5° e percentil 85° = sobrepeso; >95° = obeso (Onis et al., 2007). A mensuração dessas medidas justifica-se pelo fato de que pesquisadores têm salientado possível relação entre Índice de Massa Corporal e insatisfação com a imagem corporal (Kakeshita & Almeida, 2006; Santini & Kirsten, 2010).

No Estudo Piloto, os dados antropométricos foram coletados antes das sessões dos grupos. Na Pesquisa Principal, esses dados foram aferidos logo após as sessões, a fim de evitar vieses provenientes dessas aferições que pudessem repercutir nos pensamentos e comentários das crianças participantes durante as conduções.

#### **4.4.2 Critério de Classificação Econômica Brasil**

Para identificar o nível socioeconômico das crianças, foi utilizado o “Critério de Classificação Econômica Brasil” (CCEB) (ABEP, 2014) (ANEXO B). Esse instrumento, que foi preenchido por um responsável de cada criança participante, utiliza o levantamento de características domiciliares da população, as quais podem ser diferenciadas de acordo com a posse e a quantidade de alguns bens de consumo, tais como: eletrodomésticos, recursos tecnológicos e veículos. O instrumento também avalia a disposição de empregados domésticos, grau de escolaridade do chefe de família e acesso a serviços públicos (água encanada e rua pavimentada). O critério atribui pontos em função de cada característica e

realiza a soma das pontuações variando de 0 a 46. Assim, quanto maior for o somatório da pontuação final, maior será o poder aquisitivo das famílias. A classificação é dada pelo somatório dos pontos: A1 – 42 a 46; A2 – 35 a 41; B1 – 29 a 34; B2 – 23 a 28; C1 – 18 a 22; C2 – 14 a 17; D – 8 a 13; E – 0 a 7.

#### **4.4.3 Questionário Sociodemográfico**

Para conhecer aspectos relevantes sobre o participante da pesquisa e sua família, foi elaborado um Questionário Sociodemográfico (APÊNDICE C), em que se procura saber: a raça da criança, se ela pratica alguma atividade física, com quem reside e a profissão das pessoas com as quais mora. Essas foram questões apresentadas e que deveriam também ser respondidas por um responsável.

#### **4.4.4 Recursos auxiliares**

Os recursos utilizados diferiram em parte nas sessões do Estudo Piloto e da Pesquisa Principal. Em todas as sessões dos Grupos Focais, foram utilizados alguns recursos para enriquecimento das discussões e facilitação da expressividade de pensamentos e atitudes, especialmente por se tratar de crianças participantes. Tanto no Estudo Piloto quanto na Pesquisa Principal, foram utilizados bonecos(as) de brinquedos: Barbies, Monster High, Elsa, Ana, Homem-Aranha, Batman, Max Steel e Superman (APÊNDICE D); imagens coloridas e plastificadas em tamanho A4 de diversas constituições familiares (APÊNDICE J); imagens coloridas e plastificadas dos personagens de desenhos animados: Fiona, Shrek, Cebolinha, Mônica, Polly, Elsa, Ana, Barbies, Monster High, Superman, Batman, Goku, Homem-Aranha e Hulk (APÊNDICE F). O desenho de autorretrato feito pelos participantes também foi valorizado durante a descrição de seus respectivos corpos, nos dois estudos.

No Estudo Piloto, foram utilizados dois livros de histórias: *Nariz de batata* (Peixoto, 2014), que conta a história de uma menina que se sentia envergonhada de uma parte de seu corpo, de tanto ouvir críticas; e *O livro da família* (Parr, 2003), que apresenta diferentes maneiras de se constituir uma família, salientando a quantidade e os tipos de membros, a cor

da pele, os hábitos, a proximidade, entre outras características que podem variar de acordo com as famílias. Também foi utilizado um vídeo com clipe de desenhos infantis. Ressalta-se que o clipe com trechos de diversos desenhos infantis foi usado apenas no Estudo Piloto, pois houve a redução de três para dois temas na mediação dos grupos focais, após o Exame de Qualificação desta dissertação. Na verdade, os temas foram condensados objetivando maior qualidade nas coletas e na riqueza dos resultados. Sendo assim, considerou-se que a exibição de um clipe seria excessiva, mediante os outros recursos utilizados (cartazes plastificados e bonecos (as) de brinquedo).

Após a apresentação do Estudo Piloto à Banca Examinadora de Qualificação, ponderou-se, também, a escolha de um livro de histórias que não focasse apenas uma parte do corpo, voltada apenas à face, para maior riqueza do diálogo nos grupos. A partir dessa consideração, foi escolhido para a Pesquisa Principal o livro *Três contra um* (Rocha, 2015), que, além de ressaltar diferentes partes do corpo, valoriza a influência dos amigos e da família nos sentimentos e nas atitudes do personagem protagonista.

Enfatiza-se que os recursos auxiliares aqui especificados foram utilizados de acordo com o previsto nos roteiros semiestruturados para as conduções das sessões dos Grupos Focais.

#### **4.4.5 Roteiros para as sessões grupais**

Roteiros semiestruturados de assuntos foram elaborados, de acordo com o tema de interesse das sessões grupais (APÊNDICES F e G). Esses roteiros visam garantir uma melhor organização dos assuntos abordados e gestão do tempo, considerando que os Grupos Focais com crianças não podem se estender muito, devido à restrição da concentração na faixa etária estudada. De acordo com Hilder (1997), é preciso considerar algum tipo de “foco” como necessário e a não disposição de tempo ilimitado. Sendo assim, o período de tempo destinado à coleta de dados, em cada grupo, restringiu-se a 60 minutos por sessão, para a garantia da qualidade do estudo. Cabe ressaltar que os roteiros semiestruturados foram revistos e reorganizados do Estudo Piloto para a Pesquisa Principal (APÊNDICE G), devido à condensação dos temas, por motivos expostos anteriormente nesta pesquisa.

Segundo Breakwell et al. (2010), o roteiro não deve ter a forma de um questionário nem ser equivalente a “uma camisa de força”. Por conseguinte, nesta pesquisa, o grau adotado de estruturação dos roteiros foi o semiestruturado, ou seja, livre de estímulo e de resposta, que, por vezes, é denominado sondagem. Ressalta-se que o foco específico da questão foi apresentado, mas a natureza da resposta foi deixada completamente em aberto.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, os responsáveis pelas instituições escolares foram contactados para explicação dos objetivos e métodos da pesquisa, bem como para a assinatura da Declaração de Infraestrutura (APÊNDICE C) referente à ação na escola. A direção das escolas informou quais turmas se encaixavam na faixa etária do foco da investigação. Posteriormente, a pesquisadora entregou o TCLE aos alunos que se interessaram em participar do estudo, após explicação do mesmo. O documento foi levado para casa, a fim de que os responsáveis tomassem ciência do estudo proposto e, em caso de concordância da participação da criança, assinasse o documento. Todas as crianças que devolveram o TCLE no dia combinado puderam participar de uma sessão grupal e foram selecionadas a partir de um sorteio e da liberação dos professores, para que as aulas ou os alunos não fossem prejudicados. Algumas crianças fizeram a devolução em uma data posterior à solicitada e, portanto, não participaram do Estudo Piloto ou da Pesquisa Principal, até mesmo porque já havia número suficiente de participantes, conforme previsto para a pesquisa. Após conversa pautada no prazo de entrega, os alunos compreenderam o motivo da não participação dos grupos. Tanto as crianças quanto seus responsáveis foram informados que as sessões seriam gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise dos dados.

Durante o desenvolvimento dos Grupos Focais, as crianças e os pesquisadores utilizaram crachás para facilitação da identificação e comunicação entre os mesmos. Breakwell et al. (2010) destacaram que o planejamento da pesquisa não devem admitir nenhuma dificuldade para os participantes. Afirmaram, ainda, que o melhor moderador condutor do grupo é aquele que orienta os procedimentos de modo não obstrutivo e sutil, intervindo somente no intento de manter um grupo produtivo. O moderador, entretanto,

precisa contrabalancear os “requisitos da sensibilidade e da empatia, de um lado, com os da objetividade e do distanciamento, de outro” (Stewart & Shamdasani, 1990, p.69).

Todas as escolas garantiram a disponibilização de salas reservadas para os procedimentos de coleta de dados. A organização do ambiente para a condução dos Grupos Focais foi feita antes do início das sessões. As cadeiras foram colocadas em torno de uma grande mesa, formando um círculo, para que todos os participantes pudessem ver um ao outro. Todos os objetos que viessem a desviar a concentração das crianças participantes foram retirados. Salas sem muitas informações e em um espaço com menos ruídos foram priorizadas. Foi afixado na porta da sala, do lado de fora, um cartaz informando o uso do espaço para pesquisa e solicitando a colaboração de todos no que se refere ao pedido de não interrupção do estudo. Os lanches, a balança, o estadiômetro, bem como todos os outros recursos utilizados, foram organizados na sala, antes da entrada dos participantes. As câmeras para gravação do encontro foram posicionadas em locais estratégicos, de acordo com as salas, para que o foco fosse bem ajustado e os integrantes da pesquisa não tivessem sua atenção e participação comprometidas. Enfatiza-se que alguns procedimentos se diferenciaram entre a Pesquisa Principal e o Estudo Piloto, até mesmo porque este último valida-se para testar, avaliar e aprimorar os métodos da pesquisa.

#### **4.5.1 Estudo Piloto**

Na instituição privada, onde foi realizado o Estudo Piloto, os grupos foram conduzidos após o horário de saída dos alunos, a pedido da direção do estabelecimento educacional. Importa assinalar que um pequeno informativo, ou seja, uma Circular para escolha do dia para participação no Estudo Piloto (APÊNDICE E) foi elaborada pela pesquisadora com o objetivo de que os responsáveis pelas crianças do setor privado pudessem escolher o melhor dia para condução grupal, de acordo com os dias e horários combinados entre a direção e a pesquisadora.

Estiveram presentes nas coletas 4 pesquisadoras: a moderadora, mestranda em Psicologia, que conduziu a discussão e tentou assegurar a participação de todos os integrantes dos grupos; a observadora, orientadora desta pesquisa, que foi responsável pela análise da rede de interações presentes durante o processo grupal; uma colaboradora, doutoranda em

Psicologia, que auxiliou durante todos os procedimentos do estudo, para maior precisão na condução dos encontros; e uma bolsista de Iniciação Científica, graduanda em Educação Física, que, além de ser responsável pela aferição das medidas, auxiliou na oferta do lanche ao grupo. Em todas as sessões, essas pesquisadoras estiveram presentes, exercendo as mesmas funções.

Antes do início da condução da conversa, foi oferecido um lanche (suco e biscoito) para os participantes; depois, foram aferidos o peso e estatura para posterior cálculo do IMC. Ao final do encontro, uma fruta também foi ofertada. O lanche justificou-se para que todos pudessem se sentir mais acolhidos e à vontade durante a participação na pesquisa. Como as sessões ocorreram após as aulas, a criança já estava há um tempo sem fazer refeição, pois o lanche na escola acontece antes da metade do tempo do período escolar. As coletas foram realizadas nos dias 18, 19 e 20 do mês de agosto de 2015, em 3 dias consecutivos, ao final do período escolar, com início às 17h20min e término às 18h20min, aproximadamente.

#### **4.5.2 Pesquisa Principal**

Nas escolas públicas, onde foi promovida a pesquisa em sua integridade, a preferência das diretoras para a condução do estudo foi durante o período escolar, o que dispensou o informativo com a escolha do dia para participação das crianças, de acordo com a disponibilidade dos responsáveis, conforme foi realizado no Estudo Piloto.

Destaca-se que ocorreram mudanças de pesquisadoras na Pesquisa Principal, no que tange à observadora, pois, no Estudo Piloto, esta foi a própria orientadora da pesquisa e, neste, uma doutoranda em Psicologia. Vale lembrar que esta investigação contou também com o apoio de mais uma doutoranda em Psicologia. As demais pesquisadoras foram as mencionadas no Estudo Piloto e exerceram as mesmas funções durante as conduções grupais.

As aferições dos participantes foram realizadas após o término de cada sessão, pois verificou-se, no Estudo Piloto, que, com o intuito de não haver comentários acerca dos pesos e das medidas ou possíveis pensamentos voltados a essas mensurações durante as conduções, a mudança nesse procedimento se justificaria.

As coletas foram realizadas nos dias 30 de novembro, 2, 9 e 10 de dezembro de 2015, após as considerações dos professores convidados para a Banca Examinadora de Qualificação, ocorrida no dia 28 de outubro do referido ano.

#### 4.6 ANÁLISE DOS DADOS DOS GRUPOS FOCALIS

Posteriormente à coleta dos dados, as gravações de áudio e vídeo foram transcritas na íntegra. Em relação à transcrição dos dados, o propósito de um Grupo Focal é obter *insight* sobre como os participantes representam um assunto particular como um todo e coletivamente. A captura do caráter integral da discussão é essencial à qualidade da pesquisa (Breakweel et al., 2010). O conteúdo das sessões, portanto, foi analisado de forma a conferir as semelhanças e diferenças dos comentários dos participantes, por meio de uma constante revisão. Para essa finalidade, foi utilizada a metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010) que valoriza um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, feitos mediante a prática. A análise de resultados foi decorrente da associação de palavras, como estereótipos e conotações, cujo tratamento compreendeu a inferência e a interpretação, conforme proposto por Bardin (2010). Silva e Assis (2010), em seus estudos acerca da utilização do Grupo Focal e da Análise de Conteúdo como estratégia metodológica, afirmaram que a pesquisa qualitativa deve buscar, no fenômeno investigado, os seus significados para aquela pessoa ou grupo, as representações psíquicas e sociais e os constructos simbólicos das mesmas. Os autores salientaram, ainda, que essas metodologias podem contribuir muito para estudos relacionados ao desenvolvimento humano e para a discussão dos dados.

A Análise de Conteúdo constitui-se como uma técnica de análise de dados bastante utilizada em pesquisas no Brasil. A intenção dessa análise é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores, quantitativos ou não (Bardin, 2010). Afirma-se, portanto, que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. As etapas dessa técnica se organizam em 3 fases: a) **pré-análise**: organização do material a ser analisado, com o objetivo

de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais, por meio da leitura flutuante, da escolha dos documentos que serão analisados, da identificação e associação às hipóteses e objetivos, além da referenciação na elaboração de indicadores que envolvam recortes de texto nos documentos de análise; b) **exploração do material**: investigação do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de contexto e registro, para significação dos conteúdos a considerar como unidades-base para compreensão e codificação correspondente às mensagens dos documentos. O estudo do material consiste em uma etapa importante à riqueza das interpretações e inferências na pesquisa. Essa é a fase da descrição analítica, que diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado), condicionada ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos; c) **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**: etapa destinada ao tratamento dos resultados. Ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Nas diferentes fases da análise, destacaram-se as dimensões da codificação e categorização, que possibilitaram as interpretações e as inferências. No que concerne à codificação, buscou-se realizar a transformação dos dados brutos dos vídeos e das transcrições textuais das gravações, por recorte, agregação e enumeração das falas dos participantes, a fim de que houvesse a representação do conteúdo. Após a codificação, deu-se início à categorização relacionada à classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero e as analogias, com os critérios previamente definidos, a partir dos roteiros semiestruturados. As categorias reuniram um grupo de elementos em razão das semelhanças deles. Cabe salientar que tais etapas envolveram diversos simbolismos os quais precisaram ser decodificados. Além disso, foi necessário empreender um esforço para desvendar o conteúdo latente das mais de 200 páginas oriundas das transcrições dos Grupos Focais. Perosa e Pedro (2009), a partir de seus estudos em relação às perspectivas da paternidade de jovens universitários da região norte do Rio Grande do Sul, elucidaram que o Grupo Focal é uma forma de coleta de dados que prioriza o relato das experiências de um grupo em torno de um tema. Essa técnica foi utilizada com as crianças deste estudo por se acreditar que os resultados pudessem ser mais ricos em detalhes, pois as crianças, nessa faixa etária, têm mais facilidade em se comunicar verbalmente do que pela escrita.



Após a definição das categorias, de acordo com as falas dos participantes, buscou-se suporte empírico para identificar sentimentos e crenças relacionados à imagem corporal na infância, a partir da observação dos impactos de modelos e estereótipos corporais, presentes em alguns clássicos desenhos infantis e/ou bonecos (as) de brinquedo dos personagens desses desenhos e da verificação de que forma e em que medida a família e os amigos podem influenciar nas atitudes correspondentes à imagem corporal das crianças participantes. De acordo com a pesquisa voltada à cultura e à imagem corporal, Alves, Pinto, Alves, Mota e Leirós (2009) ressaltaram que, no decorrer da história da humanidade, sempre foi evidente a cultura enquanto reguladora do comportamento. Assim, é inevitável e compreensível que o indivíduo socializado partilhe e interiorize um conjunto de crenças, valores e comportamentos, que serão transmitidos de geração em geração. Conseqüentemente, ações em função do que é considerado normal e aceitável no meio social vêm a preencher os requisitos exigidos pela cultura na qual esse indivíduo está inserido, desde a mais tenra idade.

Salienta-se que, no Estudo Piloto, as agrupações foram feitas e denominadas em episódios, enquanto que, na Pesquisa Principal, foram organizadas e nomeadas em categorias, de acordo com a especificidade do conteúdo das falas, buscando, assim, uma melhor possibilidade de compreensão e de diálogo junto à literatura. Enfatiza-se que a escolha das unidades de agrupamento em episódios ou categorias se efetivou pela observação da recorrência de relatos acerca de um mesmo ponto discursivo, como sugere a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010).

## 5 RESULTADOS DO ESTUDO PILOTO

Os resultados do Estudo Piloto foram organizados em duas etapas, uma voltada à análise dos dados antropométricos, questionários socioeconômico e sociodemográfico e, outra, de acordo com as sessões grupais.

### 5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS ANTROPOMÉTRICOS, QUESTIONÁRIOS SOCIOECONÔMICO E SOCIODEMOGRÁFICO

Para melhor organização dos dados coletados e análise dos resultados da aferição de medidas (peso e estatura) da amostra, bem como dos questionários de Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2014) e Sociodemográfico, tabelas foram elaboradas, por Grupo Focal, a fim de permitir a visualização mais comparativa dos elementos.

Tabela 1 – Caracterização da amostra do Estudo Piloto – Grupo Focal I.

<b>Nome (Ficção)</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>	<b>Nível econômico</b>	<b>Etnia</b>
Isa	8	30,6	135	16,4	Normal	D	Branca
Kaká	8	30,2	134	16,7	Sobrepeso	D	Branco
Bel	8	25,2	127,5	15,5	Normal	D	Branca
João	6	25,8	125	16	Normal	C2	Branco
Lalá	8	29,4	127	17,9	Sobrepeso	D	Branca
Gui	8	41,8	144,5	19,7	Obesidade I	D	Branco
Dadá	6	18,9	110	14,8	Normal	D	Branco
Ana	7	13,7	125	14,7	Normal	D	Parda
Maria	8	26,7	131	15,1	Normal	E	Branca

Fonte: Elaborada pela própria autora (2015).

Tabela 2 – Caracterização da amostra do Estudo Piloto – Grupo Focal II.

<b>Nome Ficção</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>	<b>Nível econômico</b>	<b>Etnia</b>
Mile	7	38,2	130	22,4	Obesidade I	D	Branca
Bia	8	40,6	130	23,6	Obesidade I	D	Branca
Lari	7	47,3	126	29,6	Obesidade I	C2	Branca
Maria	8	31,3	128	18,9	Sobrepeso	D	Branca
Lili	8	40,4	132,5	22,9	Obesidade I	D	Negra
Ana	6	21,5	122,5	14,1	Normal	E	Branca
Lulu	7	23	129	14,0	Normal	E	Branca
Bele	7	24,9	125	15,3	Normal	C2	Branca
Ju	7	21,5	126,5	13,2	Abaixo do peso	D	Branca
Lalá	8	23,5	122	15,4	Normal	D	Branca

Fonte: Elaborada pela própria autora (2015).

Tabela 3 – Caracterização da amostra do Estudo Piloto – Grupo Focal III.

<b>Nome (Ficção)</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>	<b>Nível econômico</b>	<b>Etnia</b>
Sasá	7	32,2	135	17,5	Sobrepeso	C2	Branco
Pepê	8	61,5	143	29,8	Obesidade I	D	Branco
Guto	6	21	121,5	14,3	Normal	D	Pardo
Bele	8	30	130	17,7	Sobrepeso	D	Branca
Fifi	8	24,7	125	15,3	Normal	D	Branca
Bi	7	27,8	135	14,8	Normal	D	Branca
Vivi	8	30,7	133	16,9	Sobrepeso	D	Branca
Mel	8	21	127	13,0	Abaixo do peso	D	Parda
João	6	30	140	15,3	Normal	D	Branco

Fonte: Elaborada pela própria autora (2015).

No Estudo Piloto, percebe-se que, no Grupo Focal I, grande parte das crianças – 6 (seis) –, de acordo com a classificação do IMC, estava com o peso normal, sendo que 2 (duas) crianças apresentaram-se com sobrepeso e uma com obesidade I. O nível socioeconômico predominante resultante foi o D, e apenas uma criança foi declarada de etnia parda; o restante das crianças – 8 (oito) – foi considerado de etnia branca.

Na amostra do Grupo Focal II, destaca-se que 4 (quatro) crianças foram classificadas com obesidade I, 1 (uma) com sobrepeso, 4 (quatro) com peso normal e 1 (uma) abaixo do peso, configurando-se como um grupo bastante heterogêneo ao se reportar ao IMC dos participantes. A maioria das crianças – 6 (seis) – enquadravam-se no nível socioeconômico D, enquanto 2 (duas) estavam classificadas como C2 e outras 2 (duas) como E. Apenas 1 (uma) criança foi declarada como negra, todas as outras 9 (nove) foram consideradas de etnia branca.

Observa-se, no Grupo Focal III, que 3 (três) crianças estavam com sobrepeso, 1 (uma) foi considerada com obesidade I, enquanto 4 foram classificadas com peso normal e 1 (uma) abaixo do peso. Apenas 1 (uma) criança com nível socioeconômico C2 e as 8 (oito) crianças restantes do grupo enquadravam-se no nível D. Em relação à etnia, 7 (sete) crianças eram brancas e 2 (duas) foram declaradas pardas.

Verifica-se que, das 28 crianças participantes dos Grupos Focais, 14 (quatorze) foram classificadas com peso normal mediante o cálculo do IMC, 6 (seis) com sobrepeso, 6 (seis) com obesidade I e 2 (duas) abaixo do peso. O nível socioeconômico dominante foi o D, e a etnia que prevaleceu foi a branca.

## 5.2 PRIMEIRA SESSÃO: AUTORRETRATO E DESCRIÇÃO CORPORAL

Os episódios selecionados do Estudo Piloto após as transcrições da primeira sessão do Grupo Focal I (Quadro 1) foram organizados em: assuntos correspondentes, participantes e breve descrição da situação, que denominou cada um dos 9 (nove) episódios. Também foram apresentados exemplos das falas dos participantes, surgidas durante a condução do Grupo Focal I e que estão presentes na organização do Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal I.

<b>Episódio 1 – Comentários espontâneos acerca da proposta do desenho de autorretrato.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bel e Isa	Na proposta do desenho de um autorretrato corporal, algumas crianças se expressaram com questionamentos ou associações a outras atividades realizadas no colégio. <i>Isa: “–Ah, a gente fez esses dias, só que era autobiografia”.</i>
<b>Episódio 2 – Comentários das crianças enquanto desenhavam.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bel, Gui, Lalá, Kaká, Dadá, Isa e Maria.	Preocupação das crianças com detalhes do desenho e por acharem que não sabiam desenhar, perfeitamente, algumas partes do corpo. <i>Lalá: “[...] eu não vou fazer tudo certinho como eu me vejo de verdade não, só que eu vou tentar!”</i>
<b>Episódio 3 – As crianças se dispersaram com materiais escolares.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Gui, Bel, Isa e Ana	Ao iniciarem o colorido dos desenhos, as crianças começaram a se dispersar e surgiram alguns conflitos envolvendo a escolha dos materiais escolares utilizados. <i>Gui: “Aqui gente, tem um apontador de lapiseira que não é meu aqui”.</i>
<b>Episódio 4 – Recolhimento dos desenhos.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bel, Kaká, Dadá e Gui	Algumas crianças argumentaram a respeito do anúncio de término do tempo para o desenho. <i>Kaká: “–Tia, só posso colorir isso aqui ó?”</i> <i>Dadá: “–Mas eu não acabei.”</i>
<b>Episódio 5 – Reconhecimento das câmeras.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bel, Ana e Lalá	As crianças perceberam a presença das câmeras e ficaram preocupadas com o que foi gravado. <i>Bel: “[...] por que tem duas câmeras?”</i>
<b>Episódio 6 – Contação da história Nariz de batata.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bel	A moderadora apresentou e contou a história. Inicialmente, Bel interrompeu, mas, logo depois, todos ficaram atentos à narração. <i>Bel: “–Ô tia, elas disse que meu nariz é de batata!”</i>
<b>Episódio 7 – Contextualização da história com a imagem corporal.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bel, Lalá, Gui, Ana, Isa, Kaká, Ana e João	A partir da história e dos questionamentos da moderadora, as crianças se expressaram em relação as suas insatisfações corporais. <i>Ana: “–Eu mudaria o meu cabelo!”</i> <i>Kaká: “–Eu queria ter olho claro, um verde ou azul claro”.</i>

Quadro 1 – Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal I (continuação).

<b>Episódio 8 – Apontamentos em relação à sessão grupal.</b>	
<b>Participantes</b> Bel, Isa, Gui, Lalá e Ana	<b>Descrição da situação</b> Próximo ao final do encontro, as crianças mencionaram o que tiraram de proveito da sessão. <i>Bel: “–Que cada um é diferente, que ninguém pode reclamar do outro?”</i>
<b>Episódio 9 – Autodescrição dos integrantes e encerramento do Grupo Focal I.</b>	
<b>Participantes</b> Dadá, Ana, Isa, Kaká, Lalá, Gui, Bel e Maria	<b>Descrição da situação</b> Os integrantes se autodescreveram, ressaltando características físicas e comportamentais. Em seguida, a sessão foi encerrada. <i>Lalá: “–Bom, eu tenho cabelo castanho, igual o da minha mãe. Meu olho é verde na ponta porque todo mundo diz isso. Eu sou morena, não sei descrever tudo”.</i>

Fonte: Elaborado pela própria autora (2015).

Algumas importantes observações foram realizadas em relação às falas dos integrantes durante o Grupo Focal I, as quais merecem destaque: o aparecimento de adjetivos relacionados ao julgamento da aparência, do tamanho ou da força (lindeza, grande, pequeno, linda, gracinha, bonitinho, magrela, fraca, horrível, bonito); a preocupação de algumas crianças pelo fato de não conseguirem fazer um desenho perfeito, principalmente de partes específicas do corpo (ombros, sobancelhas, orelhas, cabelos, cílios); o sentimento negativo e o desejo de mudança de partes do corpo (testa, cabelos e dedos, por roerem as unhas).

Após análise detalhada dessa primeira sessão com o Grupo Focal I, algumas limitações significativas devem ser ressaltadas: a inexperiência da pesquisadora moderadora na condução de Grupos Focais; o fato de as crianças usarem seus próprios estojos escolares, bem como de colorirem os desenhos de autorretrato que fizeram; as constantes interrupções e indisciplina de uma das crianças, que acabou dispersando a temática do grupo; a ausência de comunicação prévia de que a sessão seria gravada; o fato de os desenhos produzidos pelas crianças, referentes a seus respectivos corpos, não terem sido comentados como guia para que as crianças pudessem se expressar; a falta de crachás para identificação dos participantes; a falta da comunicação entre moderadora e observadora; o fato de alguns integrantes terem participado muito mais que os outros; o fato de algumas crianças reconhecerem a moderadora como ex-diretora do colégio.

### 5.3 SEGUNDA SESSÃO: DESENHOS ANIMADOS E PERSONAGENS INFANTIS MUDIÁTICOS

A atenção do Grupo Focal II foi solicitada e, após a pergunta de qual seria o desenho animado preferido das crianças, foi exibido um vídeo, de 5 minutos, com clipes de diversos desenhos animados da atualidade. Em seguida, foi pedido para que as meninas observassem e descrevessem as imagens coladas no quadro, dos personagens femininos dos desenhos exibidos. Posteriormente, algumas bonecas de brinquedo como Barbies, Monster High, Ana e Elsa foram apresentadas. As participantes descreveram as personagens, o motivo de suas preferências pelos brinquedos, e ainda trouxeram à tona o questionamento se teriam o desejo de ter alguma característica que se associasse às bonecas. No transcorrer da moderação com esse grupo, outros importantes pontos também foram observados e comentados. A sessão foi organizada em 9 episódios, que emergiram a partir das transcrições do encontro. A seguir, apresenta-se, no Quadro 2, a especificação dos episódios, a descrição da situação, os participantes envolvidos, bem como exemplo(s) de falas das crianças participantes.

Quadro 2 – Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal II.

<b>Episódio 1 – Menção aos desenhos animados preferidos.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Lili, Lalá, Ju, Bele, Lulu, Mile, Bia, Lari e Maria.	As crianças mencionaram qual era seu desenho animado predileto. <i>Lalá, Ju, Bele e Lari: “–Barbie”.</i>
<b>Episódio 2 – Alusão aos personagens prediletos.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Ju, Lalá, Bele, Mile, Bia, Lari, Maria e Lili.	As crianças citaram os personagens preferidos nos desenhos prediletos anteriormente mencionados. <i>Ju: “–Do Ken, da Barbie, da Chelsie”.</i>
<b>Episódio 3 – Relato do que mais gostam nos personagens preferidos.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Lari, Bele, Lalá, Ju, Maria, Lili, Mile, Lulu e Ana	As crianças relataram suas preferências em relação ao corpo das bonecas/personagens, bem como fizeram algumas descrições dos corpos das mesmas. <i>Ju, Lili, Mile: “– Bonito”.</i> <i>Ana: “– Liso, reto”.</i>

Quadro 2 – Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal II (continuação).

<b>Episódio 4 – Viabilidade ou não de se parecer com personagens e/ou bonecas de brinquedo.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Lalá, Mile e Bele	Algumas meninas afirmaram que existem pessoas que se parecem com a Barbie. <i>Mile: “– Eu vi na Eliana”. (apresentadora de TV)</i>
<b>Episódio 5 – Bonecas que as crianças do Grupo Focal II possuíam.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Ana, Bele, Ju, Lalá, Bibi, Lari e Mile	As meninas disseram quais bonecas têm. <i>Lari: “– Sim, a Barbie e a Polly”.</i> <i>Ana: “– Até a minha mãe tem”.</i>
<b>Episódio 6 – Desejo em se parecer com a(s) boneca(s) e/ou por mudanças corporais.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bele, Ju, Lalá, Maria, Lili, Ana, Lari, Lulu e Bia.	As meninas afirmaram ter o desejo de se parecerem com as bonecas, ressaltando características específicas e também salientaram a vontade de mudar algo em seus corpos. <i>Ju: “– Eu queria parecer com a Barbie, ter cabelo loiro e grande, uma mecha rosa, a cara da Barbie e o corpo da Barbie”.</i>
<b>Episódio 7 – Descrição da personagem de desenho animado (Fiona).</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bele, Ana, Mile, Maria, Ju, Lulu e Lili	Ao serem questionadas sobre a princesa Fiona, as crianças colocaram suas opiniões acerca da aparência dela. <i>Bele: “– Ela é gordinha, ela é verde e tem orelha caída, assim ó”!</i>
<b>Episódio 8 – Receio de engordar.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Ju, Lulu e Lili	Algumas crianças expressaram receio de engordar e os motivos. <i>Lulu: “– Eu não quero ser gorda porque, se eu for nadar, eu vou afundar”!</i>
<b>Episódio 9 – Situações constrangedoras e sentimentos das crianças.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Mile, Lalá, Lari, Lili, Ana, Maria, Bele, Lulu, Ju e Bia	A maioria das meninas afirmaram ter passado por algum deboche ou ter visto alguém passar por uma situação constrangedora. <i>Mile: “– Quando eu tava na pracinha, eu fui lá né, aí uma menina me chamou de gorda e feia”.</i>

Fonte: Elaborado pela própria autora (2015).



A sessão com o Grupo Focal II foi bem proveitosa no que se refere à participação das integrantes e seus respectivos comentários. Apesar de formado somente por meninas e constituir-se maior em número de participantes, em relação ao Grupo Focal I, o transcorrer da condução foi mais focada no tema proposto, fato em concomitância com a literatura, a qual evidencia que, para a composição do Grupo Focal, é preciso considerar que os integrantes possuam entre si características comuns e que os critérios para a seleção dos sujeitos sejam determinados pelo objetivo do estudo, caracterizando-se como uma amostra intencional (Oliveira, Leite, Rodrigues, 2007; Backes, Colomé, Erdmann, & Lunardi, 2011). Portanto, verificou-se que a adoção de Grupos Focais separados por sexo na Pesquisa Principal seria mais válida, observação prévia favorecida por este Estudo Piloto.

Diversas falas emergiram acerca do tema, destacando-se entre elas: o receio de engordar, sendo que apenas 1 (uma) menina afirmou não ter esse receio, entretanto, ela era uma das mais tímidas do Grupo Focal II, com nível de obesidade I, e, durante o lanche, apenas provou o biscoito. Explicações como “para não afundar na água” ou que “pessoas gordas sofrem com deboche” foram ditas pelas crianças desse grupo, como pontos negativos ao fato de engordarem. Salienta-se que várias meninas do referido grupo relataram já terem sido alvo ou presenciaram críticas como: balofa, capivara, elefante, baleia, magrela, baixinha, ovelha, gorda, feia e vaca. Ao perguntar como se sentiram, algumas afirmaram que tristes e/ou ofendidas.

Com relação ao tema das bonecas, assinala-se que todas as meninas do Grupo Focal II possuíam bonecas como a Barbie, Monster High e Polly. Vale ressaltar, neste estudo, que uma das participantes testemunhou que até a mãe possuía Barbies. Ao serem incentivadas a falar acerca do possível desejo de se parecerem com algum personagem ou de mudarem algo em seus corpos, a maioria gostaria de se parecer com a Barbie, Elsa (Frozen) ou com a Monster High. Os motivos apresentados foram: por acharem as bonecas bonitas, porque gostariam de ter os cabelos loiros, vermelhos, lisos, grandes, com mechas, a cara e/ou corpo desses personagens/bonecas e os superpoderes das mesmas. Percebeu-se que, apesar de aparecer no vídeo e nas imagens afixadas no quadro, nenhuma participante mencionou a princesa Fiona e, ao trazer a personagem para discussão no grupo, as crianças afirmaram que essa boneca não era tão bonita por ser verde, gordinha, ter as orelhas caídas e o cabelo curto. Interessante que uma das meninas comentou com outras que uma Monster High também é verde e que, mesmo assim, elas a achavam bonita. Comentários voltados aos cabelos

estiverem muito presentes nas falas das crianças, como uma preocupação com a aparência física e satisfação corporal.

Durante a exibição do vídeo, a reação do Grupo Focal II foi notável, pois, nos cliques de desenhos mais voltados ao público masculino (Batman, Homem-Aranha etc.), as meninas não demonstravam empolgação. No entanto, ao assistirem aos cliques da Barbie e Polly, elas começaram a vibrar e no da Frozen todas cantaram, espontaneamente, em alto e bom tom, a trilha sonora do filme. No clipe do filme do Sherek e da Turma da Mônica, as meninas riram como se estivessem achando engraçado.

Uma limitação a ser considerada foi o fato de as crianças pegarem seus lápis e borrachas para o desenho da família que foi solicitado. Para a Pesquisa Principal, esse material deverá ser levado pela pesquisadora e ser o mais padronizado possível. Devido ao excesso de informações na sala onde ocorreu a primeira sessão, uma sala menor, porém mais *clean*, foi providenciada para a segunda e terceira sessões. Ressalta-se que a concentração das crianças foi maior durante o Grupo Focal II. A providência de crachás e a iniciativa de informar, logo de início, que a sessão seria gravada e filmada deixaram as crianças menos curiosas em relação às câmeras.

#### 5.4 TERCEIRA SESSÃO: FAMÍLIA, AMIGOS E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NAS ATITUDES COM O PRÓPRIO CORPO

O Grupo Focal III participou da audição da seguinte história: *O livro da família*, do autor Todd Parr (2003). Logo após, um diálogo foi promovido acerca das imagens e do texto do livro. Feito isso, a chamada de atenção desse grupo e a reflexão acerca das imagens coloridas e plastificadas, coladas no quadro, que apresentavam diversos tipos de famílias, foram realizadas. As crianças foram incentivadas a observar e descrever as semelhanças e diferenças encontradas entre as famílias retratadas nas imagens. Posteriormente, a descrição dos participantes de suas respectivas famílias foi proposta. Em seguida, os comentários críticos dos integrantes do grupo acerca do que caracteriza um corpo feio e um corpo bonito foram estimulados. Antes da finalização da sessão, foi perguntado às crianças com quem gostariam de se parecer quando crescerem.

A seguir, por meio do Quadro 3, apresentam-se os 9 episódios que emergiram a partir dos assuntos correspondentes, os participantes que se manifestaram e uma breve descrição da situação da presente sessão e exemplo(s) de falas relevantes dos participantes do Grupo Focal III.

Quadro 3 – Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal III.

<b>Episódio 1 – Diferenças e semelhanças nas imagens observadas de diferentes famílias.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Fifi, Mel, João, Vivi, Bele, Sasá	Ao observarem as imagens de diversas famílias, as crianças expuseram as características observadas. <i>Mel: “–Alguns são brancos, alguns são negros”.</i>
<b>Episódio 2 – Descrições espontâneas das próprias famílias.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Pepê, Vivi, Mel, Guto, Sasá, Bi, Fifi, Bele e João.	As crianças descrevem como são suas famílias. Nesse momento, preocuparam-se mais em relatar a quantidade de pessoas e animais que residem com elas. <i>Fifi: “–Tem 3 pessoas. Eu, meu pai, minha mãe, mais dois cachorros, muitos peixes e outros bichos”.</i>
<b>Episódio 3 – Relato de características corporais das famílias.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Vivi, Sasá, João, Guto, Pepê, Bi, Mel, Fifi e Bele.	Observando o desenho que fizeram de suas famílias, as crianças salientaram características físicas. <i>Vivi: “– Todo mundo aqui na minha família tem o corpo bonito. O cabelo de todo mundo é casta... é liso”.</i>
<b>Episódio 4 – Animais de estimação considerados como membros da família.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Vivi, Sasá, João e Guto	Alguns participantes reconhecem seus animais de estimação como integrantes da família. Surgiram, inclusive, comentários nos quais as crianças afirmam se parecerem com seu animalzinho ou que os animais domésticos são seus irmãos. <i>Vivi: “–Nossa! Eu pareço com o meu cachorro”.</i>
<b>Episódio 5 – Preocupações com o corpo.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Pepê, Bele e Mel	Algumas crianças afirmaram que suas famílias se preocupam com o corpo. Alguns integrantes associaram a preocupação apenas com os hábitos de higiene. <i>Pepê: “–Minha família escova os dentes todo dia, na hora de dormir e na hora depois do almoço e na hora que acorda. É... tomam banho 3 vezes por dia”.</i>
<b>Episódio 6 – Concepções de corpo feio.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Fifi, Bi e Mel	Ao exemplificarem o que é ter um corpo feio, algumas crianças mencionaram algumas características físicas. <i>Fifi: “–É ter verrugas. Ficar gorda”.</i> <i>Mel: “–Cabelo branco”.</i>

Quadro 3 – Episódios do Estudo Piloto – Grupo Focal III (continuação).

<b>Episódio 7 – Aparência corporal.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Fifi, Vivi, Sasá, Bi, Bele, Guto, João, Sasá e Pepê.	As crianças expuseram com quem acham que se parecem e/ou com quem gostariam de se parecer <i>Vivi: “–Com a minha mãe, porque ela é loira, olhos azuis e a mesma cor da pele”.</i> <i>Sasá: “–Eu queria ser igual ao Luan Santana”.</i>
<b>Episódio 8 – Concepções de beleza corporal</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Vivi, Fifi, Pepê e Bele	Ao mencionarem o que é ter um corpo bonito, algumas crianças fizeram diversificados comentários. <i>Fifi: “–Por exemplo, eu vou sair, aí eu posso passar maquiagem, colocar uma roupa bonita. E fazer higiene pessoal”.</i>
<b>Episódio 9 – Dieta.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
Bele, Vivi, Mel, Fifi, Sasá, Pepê, João.	A maioria das crianças afirmou fazer dieta ou que alguém da família já fez ou ainda faz. <i>Vivi: “–Ah, porque eu não gosto muito de comer porque eu me acho gorda”.</i>
<b>Episódio 10 – Comentários acerca de doenças e cirurgias para redução do estômago.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Descrição da situação</b>
João, Bele, Fifi, Sasá e Pepê	Alguns integrantes da pesquisa mencionaram o câncer como uma doença que altera a aparência física, bem como a cirurgia para redução de estômago [bariátrica] como consequência para aqueles que não conseguem manter o peso desejado. <i>João: “–É porque tem gente que tem cabelo ruim, algumas famílias têm cabelo curto e algumas são carecas, por causa do câncer”.</i> <i>Pepê: “–Minha mãe fala que, se eu crescer muito gordo, vou ter que fazer cirurgia e partir o estômago”.</i>

Fonte: Elaborado pela própria autora (2015).

Relevantes observações foram feitas em relação às falas dos integrantes durante o Grupo Focal III, as quais merecem destaque: o fato de se acharem parecidos, fisicamente, com alguém da família ou o desejo de se parecerem com cantores (Luan Santana, Linkin Park e Zandai) por gostarem de suas músicas e acharem esses artistas maneiros, bonitos e/ou magros. Duas das crianças que mencionaram o desejo de se parecerem com os cantores destacaram os cabelos deles em algum momento (“ele tem o cabelo assim”, “ela tem o cabelo cacheado”) quando perguntado o porquê de os acharem bonitos. A criança que manifestou a vontade de se parecer com o cantor do Linkin Park justificou a fala por considerar que os *rocks* dos cantores

dessa banda são maneiras, ou seja, pelo talento da banda. O desejo de se parecerem com os primos e com a polícia também foi exposto, pelo fato de as crianças gostarem destes, segundo suas respectivas falas. Apenas um participante disse que não se parecia e que não queria se parecer com ninguém. Crianças relataram se parecer com a mãe, com o pai ou com os dois, ao mencionarem características físicas, tais como cabelos e cor dos olhos, que foram a justificativa para as semelhanças. Destaca-se que uma criança afirmou apenas querer ter os cabelos pretos, como os da mãe.

Ressalta-se que crianças do Grupo Focal III consideram os animais de estimação como membros da família. Uma delas até disse ser parecida com seu cachorro porque as pessoas de sua família dizem isso e porque a cachorra tem o pêlo bege e olhos azuis como os dela. Observou-se, também, que, ao descreverem as imagens apresentadas de diversas constituições de famílias, as crianças se atentaram apenas para características físicas como cor da pele (brancos, negros), cabelos, traços típicos de nacionalidade (família oriental), sendo que uma criança afirmou que todas as famílias eram bonitas, independente da cor e do cabelo.

Assuntos como dietas, cirurgias para redução do estômago e câncer emergiram no decorrer da condução grupal. Algumas crianças afirmaram fazer dietas ou ter alguém na família que faça regime para não engordar ou para emagrecer. Outras consideraram a dieta ruim porque ficam com fome, e ainda tiveram as que defenderam como boa porque assim não engordam. Dietas associadas à intolerância à lactose, as idas ao dentista e as restrições de doces também surgiram nos comentários. As cirurgias para redução do estômago foram associadas àqueles que não conseguem emagrecer e que comem muitos doces, a partir dos comentários das famílias. Essas observações dos familiares pareceram ser bastante considerados pelas crianças, em vários momentos da sessão. O câncer apareceu no pronunciamento das crianças ao se remeterem aos cabelos, pois, segundo alguns participantes, essa é uma doença que altera a aparência das pessoas porque ficam carecas.

Considera-se, na sessão do Grupo Focal III, que as características físicas mais apontadas pelas crianças foram os cabelos. Adjetivos como careca, arrepiado, cacheado, liso, maior, castanho, preto, curto, longo e louro estiveram presentes na fala dos participantes desse grupo e estavam relacionados ao interesse mais ressaltado, assim como nos Grupos Focais I e II, de acordo com as transcrições e observações da pesquisadora, merecendo, portanto, maior consideração na Pesquisa Principal.

Na mediação dessa terceira sessão com Grupo Focal III, a moderadora demonstrou maior segurança na condução e algumas limitações observadas nas duas sessões anteriores foram revistas, tais como: o uso de crachás, a informação das câmeras, o não uso de pertences pessoais das crianças, no caso, dos estojos escolares, o maior domínio na condução grupal por parte da moderadora para a garantia da participação de todos os integrantes, o foco no diálogo de acordo com o tema abordado e a efetividade da organização e gestão de tempo, conforme o roteiro elaborado. Algumas considerações, contudo, merecem destaque, como o fato de várias crianças pedirem para ir ao banheiro, após o incentivo para que falassem das próprias famílias. Observou-se, nessa sessão, portanto, maior ansiedade das crianças ao fazerem seus relatos.

## 5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DO ESTUDO PILOTO

Considera-se que o Estudo Piloto foi de grande relevância para a realização da Pesquisa Principal, porquanto, foram percebidos pontos para maior organização e controle de alguns vieses que poderiam comprometer a qualidade das posteriores sessões e os respectivos dados colhidos para as transcrições. A partir das observações durante as conduções, pode-se ressaltar que a inexperiência da moderadora da primeira para a terceira sessão foi consideravelmente superada, no que se refere à maior segurança, ao domínio, à flexibilidade e à garantia da participação de todos os integrantes durante a realização dos Grupos Focais.

Algumas importantes medidas foram ajustadas para a Pesquisa Principal, tais como a providência de lápis e borrachas neutros e iguais para todos os participantes, bem como o fato de que nenhum desenho fosse colorido pelas crianças. Limitações foram observadas para reorganização dos procedimentos como: a partir dos desenhos feitos pelo Grupo Focal I, a moderadora também poderia ter incentivado mais a participação de todos mediante a representação gráfica dos corpos. O uso de crachás com o nome dos integrantes em todos os grupos e salas sem muitas informações deveriam ter sido privilegiados para identificação e concentração das crianças, assim como a informação, logo no início das sessões, de que essas seriam gravadas e filmadas.

Outro importante fator é que a posição entre a moderadora e a observadora necessitaria de maior atenção, pois, durante as conduções, a comunicação entre essas poderia ter sido mais eficaz. Ressalta-se que a moderadora precisaria resguardar maior neutralidade em suas falas, no que se refere, por exemplo, à menção de possíveis sentimentos das crianças. Ou seja, as indagações deveriam ter sido mais estimuladoras às falas e expressividade dos participantes e, portanto, nada afirmativas.

Na segunda sessão realizada neste estudo (Grupo Focal II), percebeu-se que o grupo homogêneo, somente de meninas, trouxe à tona maiores informações e fluidez às conduções. Outra importante observação é que a junção de dois temas, no que compreende os possíveis fatores socioculturais influentes à imagem corporal, família e amigos, parecem ser mais válidos. Portanto, os temas dos Grupos Focais do Estudo Piloto desta pesquisa poderiam ter sido agrupados e definidos em dois: primeiramente, autorretrato, descrição corporal e possível influência dos amigos e famílias à imagem corporal, e, em segundo lugar, desenhos animados e personagens infantis midiáticos, nas possíveis influências dos aspectos atitudinais com o próprio corpo.

Acredita-se que o livro de literatura utilizado necessita ser revisto para a Pesquisa Principal, pois, além de focar somente em uma parte específica do rosto (nariz), o livro adotado nessa sessão não aborda a família. Foi percebida a validade da junção de dois temas (família e amigos), bem como que o clipe com desenhos e personagens animados foi excessivo, pois bonecos de brinquedo, imagens coloridas e plastificadas de diversos personagens de desenhos infantis também foram utilizados como recursos nos Grupos Focais II e III neste Estudo Piloto.

A aferição do peso e da estatura das crianças participantes poderia ser transferida para o final de cada sessão, evitando, desse modo, que os integrantes ficassem instigados e/ou ansiosos quanto aos objetivos desse procedimento, bem como com os resultados pessoais observados e em comparação com os resultados das outras crianças. Considera-se que esse poderia ser um importante viés na pesquisa, no que se refere aos comportamentos e sentimentos do grupo.

Escolas com as quais a moderadora já tenha tido alguma espécie de vínculo com as crianças não deveriam ser estimadas na continuação da presente pesquisa, para que possíveis vieses fossem evitados. A gestão do tempo dos Grupos Focais necessitaria ser pautada com maior eficiência nos roteiros semiestruturados. Estes precisariam ser adaptados para apenas duas sessões e não mais três.

O próximo capítulo apresenta a Pesquisa Principal. Ressalta-se que todas as considerações surgidas a partir do Estudo Piloto foram ponderadas e colocadas em prática, visando à melhor qualidade do estudo.



## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA PRINCIPAL

Os resultados da Pesquisa Principal foram organizados em Análise de Conteúdo, a partir da pré-análise, da exploração do material, bem como do tratamento dos resultados, da inferência e interpretação conforme proposto por Bardin (2010) e em Análise dos Dados Antropométricos, que foram coletados a fim de mensurar o Índice de Massa Corporal das crianças participantes. Tabelas foram elaboradas, por Grupo Focal, para melhor visualização dos dados e comparação entre os elementos. Ressalta-se que os Dados Sociodemográficos e Socioeconômicos não foram analisados devido ao fato de os questionários enviados para casa não terem sido entregues por todos. Apesar do retorno da pesquisadora aos colégios por várias vezes, apenas 30 crianças, das 64 participantes, trouxeram de casa os questionários preenchidos pelos responsáveis.

### 6.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS ANTROPOMÉTRICOS

Nesta subseção, apresenta-se a análise dos resultados antropométricos da Pesquisa Principal por meio de tabelas. As 4 (quatro) primeiras referem-se às participantes dos Grupos Focais femininos (I, II, III e IV) e as 4 (quatro) últimas, aos Grupos Focais masculinos (V, VI, VII e VIII). Percebeu-se, no Grupo Focal I da Pesquisa Principal, que todas as 8 (oito) meninas, de acordo com a classificação do IMC, estavam com o peso normal e que metade do grupo estava na época com 7 (sete) anos de idade.

Tabela 4 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal I.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G1P01-F	7	23,0	122	15,5	Normal
G1P02-F	6	22,0	127	13,6	Normal
G1P03-F	7	27,1	128	16,5	Normal
G1P04-F	8	27,4	127	17,0	Normal
G1P05-F	7	24,5	125	15,7	Normal
G1P06-F	7	25,9	126	16,3	Normal
G1P07-F	8	28,2	129	16,9	Normal
G1P08-F	6	22,3	123	14,0	Normal

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Nos demais Grupos Focais femininos (II, III e IV), 4 (quatro) das participantes foram classificadas com sobrepeso e 4 (quatro) com obesidade, o que corresponde a 12,5% de crianças com sobrepeso e 12,5% com obesidade, totalizando 25% da amostra de 32 (trinta e duas) meninas acima do peso considerado normal.

Tabela 5 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal II.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G2P01-F	7	22,6	124	14,71	Normal
G2P02-F	8	26,7	138	14,0	Normal
G2P03-F	8	32,5	128	19,8	Sobrepeso
G2P04-F	8	21,7	126	13,72	Normal
G2P05-F	7	27,5	130	16,3	Normal
G2P06-F	6	21,7	120	15,1	Normal
G2P07-F	6	35,8	124	23,3	Obesidade
G2P08-F	8	25,0	134	13,9	Normal

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Tabela 6 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal III.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G3P01-F	7	35,4	132	20,3	Obesidade
G3P02-F	7	24,9	122	16,7	Normal
G3P03-F	8	30,5	137	16,3	Normal
G3P04-F	7	25,8	125	16,5	Normal
G3P05-F	8	20,2	120	14,0	Normal
G3P06-F	7	45,3	146	21,3	Obesidade
G3P07-F	7	27,4	125,5	17,5	Sobrepeso
G3P08-F	7	25,8	125	15,5	Normal

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Tabela 7 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal IV.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G4P01-F	6	26,4	122	17,7	Sobrepeso
G4P02-F	7	29,5	131,5	17,2	Normal
G4P03-F	8	25,3	126,5	15,9	Normal
G4P04-F	6	18,3	115	13,8	Normal
G4P05-F	8	36,1	134	20,1	Obesidade
G4P06-F	7	25,7	129	15,4	Normal
G4P07-F	7	26,9	124	17,5	Sobrepeso
G4P08-F	7	25,3	126,5	15,9	Normal

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Nos 4 (quatro) grupos masculinos (V, VI, VII E VIII), apresentados nas Tabelas 8, 9, 10 e 11, constatou-se com as aferições e respectivo IMC de cada participante que, em todos os grupos, pelo menos 1 (um) participante foi classificado com sobrepeso ou obesidade. Dos 32 (trinta e dois) meninos, 7 (sete) estavam com sobrepeso e 5 (cinco) com obesidade, o que

corresponde a 21,9% dos meninos com sobrepeso e 15,6% com obesidade, totalizando 37,5% das crianças desses grupos acima do peso considerado normal.

Tabela 8 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal V.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G5P01-M	6	20,5	119	14,5	Normal
G5P02-M	7	20,1	113	15,7	Normal
G5P03-M	7	27,1	121	18,5	Sobrepeso
G5P04-M	8	29,3	134	16,3	Normal
G5P05-M	7	23,2	125	14,8	Normal
G5P06 -M	7	23,8	121	16,3	Normal
G5P07-M	7	21,1	120	14,7	Normal
G5P08-M	7	38	129	22,8	Obesidade

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Tabela 9 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal VI.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G6P01-M	7	25,5	125	16,3	Normal
G6P02-M	7	25,1	127,5	15,6	Normal
G6P03-M	7	32,2	119,5	23,0	Obesidade
G6P04-M	7	22,1	124	14,4	Normal
G6P05-M	7	25,8	130	15,3	Normal
G6P06-M	8	20,2	117,5	14,8	Normal
G6P07-M	8	21,7	122,5	14,6	Normal
G6P08-M	7	20,2	119,3	14,3	Normal

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Tabela 10 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal VII.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G7P01	7	26,9	124	17,5	Sobrepeso
G7P02	7	44,9	137	23,9	Obesidade
G7P03	7	28,2	130	16,7	Normal
G7P04	7	20,1	117	14,7	Normal
G7P05	7	48,6	139	25,2	Obesidade
G7P06	7	20,6	119	14,5	Normal
G7P07	8	35,9	137	19,1	Sobrepeso
G7P08	7	27,1	125	17,3	Sobrepeso

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Tabela 11 – Caracterização da amostra da Pesquisa Principal – Grupo Focal VIII.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Massa Corporal (Kg)</b>	<b>Estatura (cm)</b>	<b>IMC</b>	<b>Classificação</b>
G8P01	8	33,3	136	18,0	Sobrepeso
G8P02	8	32,5	132	18,7	Sobrepeso
G8P03	8	28,8	135	15,8	Normal
G8P04	7	23,4	129	14,1	Normal
G8P05	7	32,1	131	18,1	Sobrepeso
G8P06	8	31,4	144	15,1	Normal
G8P07	7	37,0	135	20,3	Obesidade
G8P08	8	27,5	131	16,0	Normal

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Verificou-se que os meninos apresentaram o IMC acima da classificação normal, em maior percentual que as meninas da amostra desta Pesquisa Principal, bem como que nenhuma criança estava abaixo do peso. Do total geral dos 64 (sessenta e quatro) participantes, 11 (onze), ou seja, 17,2% foram classificados com sobrepeso e 9 (nove), ou seja, 14,1% com obesidade. Isso posto, salienta-se como ponto de atenção o percentual de 31,3% do total da amostra da Pesquisa Principal do peso normal, ainda em tenra idade, o que pode corroborar a insatisfação corporal desde a infância.

## 6.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste tópico, serão apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa, amparados pela literatura científica. Para esse aprofundamento, realizou-se uma análise sistemática dos dados obtidos por meio dos grupos focais, orientados por roteiros semiestruturados. A duração dos grupos variou de 45 a 60 minutos. Vale lembrar que tanto as entrevistas quanto as transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora. As crianças participantes da pesquisa mostraram-se interessadas e receptivas em falar sobre os temas propostos, relacionados à imagem corporal.

Nas diferentes fases da análise, destacaram-se as dimensões da codificação e categorização, que possibilitaram as interpretações e as inferências (Bardin, 2010). No que concerne à codificação, foi realizada a transformação dos dados brutos dos vídeos e das transcrições textuais das mais de 7 horas gravadas das sessões, por recorte, agregação e enumeração das falas dos participantes, a fim de que houvesse a representação do conteúdo. Após a codificação, seguiu-se para a categorização, relacionada à classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero e analogias, com os critérios previamente definidos, a partir dos roteiros semiestruturados. As categorias reuniram um grupo de elementos em razão das semelhanças desses.

Cabe salientar que tais etapas envolveram diversos simbolismos os quais precisaram ser decodificados. Além disso, foi necessário um esforço para desvendar o conteúdo latente das mais de 250 páginas oriundas das transcrições dos grupos focais. Perosa e Pedro (2009) elucidaram que o grupo focal é uma forma de coleta de dados que prioriza o relato das experiências de um grupo em torno de um tema. Essa técnica foi utilizada com as crianças deste estudo pela riqueza de detalhes dos resultados, pois as crianças, nessa faixa etária, têm mais facilidade em se comunicar verbalmente do que pela escrita.

Após a definição das categorias, de acordo com as falas dos participantes, buscou-se suporte empírico para identificar sentimentos e crenças relacionados à imagem corporal na infância, a partir da observação dos impactos de modelos e estereótipos corporais, presentes em alguns clássicos desenhos infantis, e/ou bonecos (as) de brinquedo dos personagens desses desenhos e da verificação da forma e medida em que a família e os amigos podem influenciar nas atitudes correspondentes à imagem corporal das crianças participantes. De acordo com Alves et al. (2009), no decorrer da história da humanidade, sempre foi evidente a cultura

enquanto reguladora do comportamento. Assim, é inevitável e compreensível que o indivíduo socializado partilhe e interiorize um conjunto de crenças, valores e comportamentos, que serão transmitidos de geração em geração. Conseqüentemente, as ações em função do que é considerado normal e aceitável no meio social vêm a preencher os requisitos exigidos pela cultura na qual esse indivíduo está inserido, desde a mais tenra idade.

As informações da pesquisa foram agrupadas em duas categorias, a saber: a primeira, denominada Autorretrato, que abordou as subcategorias “insegurança”, ao fazer o desenho, e “receio” em falar de seu corpo. A segunda, chamada Aparência Corporal, foi subdividida em cabelos, olhos, outras partes do corpo, cor da pele, vestuário, calçados e acessórios, força e muscularidade, magreza e obesidade, sexualidade, habilidades/superpoderes e adjetivos.

### **6.2.1 Autorretrato**

Nessa categoria, o desenho do autorretrato foi proposto com o objetivo de posterior descrição verbal e comentários espontâneos dos participantes relacionados às características corporais pessoais. Procurou-se observar os pensamentos, os sentimentos e as atitudes emergidas nos grupos durante a realização dessa atividade. Machado, Wiggers e Arrelaro (2012), em seus estudos com crianças entre 8 e 10 anos, no artigo intitulado “Infância e mídia: reflexões acerca do corpo da criança na escola”, entre as técnicas utilizadas, valorizaram a observação do participante, a coleta de desenhos e o contato direto com a criança, por meio de conversas. Segundo os autores, a coleta de desenhos e as conversas com as crianças permitiram a identificação e a interpretação de práticas corporais que as crianças vivenciam em seu cotidiano. Gobbi (2014), em suas especulações associadas aos desenhos infantis, com crianças pequenas, ressaltou que esses podem evidenciar a perspectiva das crianças, cuja análise supera a observação. As conversas, por sua vez, auxiliaram no entendimento do significado do conteúdo dos desenhos durante suas pesquisas.

No Quadro 4, são apresentadas as subcategorias que emergiram durante a análise dos grupos.

#### Quadro 4 – Categoria Autorretrato.

	→ Insegurança ao fazer o desenho
AUTORRETRATO	→ Receio em falar de seu corpo

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Após a proposta do autorretrato corporal, foi percebida a preocupação de alguns participantes, no que se refere ao receio em fazer o desenho de seus respectivos corpos. Piaget (1976), em suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e as etapas evolutivas do desenho infantil, afirmou que, dos 7 aos 10 anos de idade, as crianças se encontram na fase esquemática. Nesta, elas já têm um conceito definido quanto à figura humana; contudo, aparecem desvios do esquema, tais como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Durante o tempo destinado à produção, cabe ressaltar comentários surgidos como indicadores de insegurança e/ou ansiedade por parte de alguns participantes, sendo que um deles, inclusive, chegou a expressar que estava nervoso. Bombonato e Fargo (2016) assinalaram que essa forma de registro na perspectiva tradicional deixa os alunos atormentados pelas críticas adultas, perdendo, assim, a própria confiança em si e em seu mundo imaginário, onde tudo poderia acontecer, ser descoberto e criado. Dessa forma, eles se sentem inseguros, acham seus desenhos ridículos, e o erro é um temor. Isso posto, cabe destacar que Souza (2010), em seus achados voltados à evolução do grafismo infantil, ressaltou que, nesse estágio, as crianças já conseguem fazer relações de referências socioculturais e de pessoas, com a consciência de uma ordem definida nas relações espaciais.



### 6.2.1.1 Insegurança ao fazer o desenho

Cabe enfatizar comentários surgidos como indicadores de insegurança e/ou ansiedade por parte de alguns participantes. Um deles, inclusive, chegou a expressar que estava nervoso. Algumas crianças pediram para fazer em seus desenhos de autorretrato uma coroa na cabeça, um vestido, uma caveira e um carro. Foram feitas também afirmações de que gostariam de desenhar apenas metade ou partes de seus corpos. Ademais, surgiram questionamentos se o desenho teria de ser grande ou pequeno. Observações negativas referentes aos desenhos também foram expressas.

Mas eu não sei como faço eu direito. Posso fazer eu com a minha coroa na cabeça assim? Pode fazer vestido? (G1P01-F).

Tia, pequeno ou grande? [questionamento em relação ao tamanho do desenho] (G2P01-F).

[...] eu não sei desenhar. Ai, eu tô muito nervoso. Posso fazer uma caveira? (G7P04-M).

Posso fazer um carro? (G7P02-M).

Tia é pra desenhar só a cabeça ou o corpo todo? Ah! Não tia, vou fazer só até minha cintura. Porque é chato desenhar embaixo (G8P02-M).

### 6.2.1.2 Receio ao falar de seu corpo

Ao terminar o tempo destinado para o desenho, conforme previsto no roteiro proposto para essa atividade, as crianças foram informadas que, a partir de suas produções, deveriam descrever seus corpos e suas características. Algumas participantes mostraram restrições ao falar do seu corpo e, portanto, necessitaram de maior incentivo para que conseguissem fazer seus relatos. “Eu não sei falar nada do meu corpo [...] Não sei falar mais nada (G1P03-F)” e “Eu não quero falar! Tenho vergonha (G1P05-F)”.

De acordo com Artech e Bandeira (2006), em seus estudos acerca do desenho da figura humana, o desenho revelou o nível evolutivo das crianças e suas relações interpessoais, ou seja, suas atitudes diante de si mesmas e das pessoas significativas em suas vidas. Os autores afirmaram, ainda, que o desenho é uma representação por meio da qual as crianças expressam seus sentimentos, anseios e realidades, bem como estabelecem uma comunicação com o mundo a seu redor. Mediante esses embasamentos, percebe-se a importância do uso dos desenhos infantis, para maior riqueza dos resultados nas pesquisas com crianças.

### **6.2.2 Aparência corporal**

Essa categoria foi organizada a partir dos comentários dos grupos relacionados ao corpo e aos aspectos específicos de sua aparência. Importantes subcategorias emergiram e foram distintamente apresentadas para maior entendimento dos sentimentos e dos pensamentos das crianças participantes. Segundo Araujo et al. (2013), em seus estudos acerca da ressignificação do corpo, a todo momento, recebemos prescrições de padrões e condutas em relação ao corpo, o que é certo ou errado, bonito ou feio, saudável ou prejudicial à saúde. E, quando se refere a posturas relacionadas à aparência corporal, essas normas podem ser facilmente percebidas. Observou-se, na presente pesquisa, que os grupos trouxeram à tona apontamentos relevantes em relação à aparência pessoal de pessoas da família, dos amigos, de pessoas e personagens da mídia. As crianças também expressaram, em suas falas, interessantes influências culturais voltadas ao ideal de corpo.

O Quadro 5, a seguir, apresenta a categoria Aparência Corporal, que foi organizada mediante as subcategorias: cabelos; olhos; partes diversas do corpo; pele; vestuário, calçados e acessórios; força, muscularidade, magreza e obesidade; sexualidade e adjetivos, derivadas da Análise de Conteúdo

## Quadro 5 – Categoria Aparência Corporal.

APARÊNCIA CORPORAL	→ Cabelos
	→ Olhos
	→ Partes Diversas do corpo
	→ Pele
	→ Vestuário, calçados e acessórios
	→ Força, muscularidade, magreza e obesidade
	→ Sexualidade
	→ Adjetivos

Fonte: Elaborado pela própria autora.

#### 6.2.2.1 Cabelos

Durante a realização do desenho, surgiram comentários espontâneos direcionados à aparência das pesquisadoras, mais especificamente à beleza, que foi relacionada ao tipo de cabelos das mesmas.

Você é muito bonita! [Dirige-se à observadora]. Porque o cabelo dela é igual ao meu. Aham! Loiro. E ela também é bonita. [Dirige-se à pesquisadora assistente]. O cabelo! [resposta ao ser questionada sobre o que a referida pesquisadora tem de bonito] (G1P01-F).

Ao descreverem suas características corporais, mediante seus desenhos, percebeu-se que a maioria das participantes ressaltou seus cabelos e características peculiares a esses, enquanto apenas 3 (três) meninos comentaram sobre seus cabelos. Conforme Derdyk (2015), a partir de suas investigações relacionadas às formas de pensar o grafismo infantil, o desenho possui uma natureza particular de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, mediante a representação de um tema, configurando ou sugerindo seus limites e influências, diante do contexto cultural em que o indivíduo encontra-se inserido. Pode-se afirmar que o ato de desenhar concretiza material e, visivelmente, a experiência de existir.

[...] Meu cabelo é grande [...] (G1P01-F) (G1P03-F) (G1P04-F).

Meu cabelo é castanho [...]. E tenho o cabelo curto. (G1P02-F).

Cabelo pequeno (G1P05-F).

[...] Tenho cabelo pequeno. Cabelo castanho escuro (G1P07-F).

Eu sou loira [...] (G2P01-F).

Eu, quando eu era pequena, eu tinha o cabelo loiro e marrom. Agora? Agora eu só tenho marrom, mas tá virando preto [...] (G2P02-F).

Tenho cabelo preto [...] (G2P03-F) (G2P05-F).

Tenho cabelo preto, cacheado [...] (G2P04-F).

Eu tenho cabelão [fala meio tímido]. Grosso [cabelos]. Quando eu passo alguma coisa, ele fica molinho [cabelos] (G8P01-M).

[...] Tenho cacho [...] (G8P08-M).

Tenho cabelo um pouco grande (G8P07-M).

Após indagação às crianças quanto à parte do corpo de que mais gostavam, as meninas citaram, com maior frequência, os cabelos. Desde a mais tenra idade, é sabido, segundo o *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (Brasil, 1998), que a aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um relevante aspecto da construção da identidade. Por meio da observação e do contato com as pessoas com as quais convive, a criança aprende sobre si, sobre o mundo e apropria-se de sua imagem corporal. Ao mencionarem seus cabelos como preferência, as participantes salientaram algumas características e fatos que justificaram

essa escolha. Durante as descrições de seus desenhos e dos respectivos corpos nos grupos masculinos, apenas 1 (um) participante citou a beleza dos cabelos de outro participante.

O meu é o cabelo. Porque ele é castanho. E porque, às vezes, quando eu lavo ele, ele brilha. E fica macio (G1P02-F).

Meu cabelo. Porque ele é liso. Quando lava. Cacheado. [Resposta à moderadora quando a criança é questionada em relação a como os cabelos são antes de serem lavados] (G1P07-F).

Eu? Meu cabelo também. Porque ele é loiro. E porque eu gosto de fazer tranças. E quando eu lavo porque ele fica... fica... [gesticulou dando a entender que o cabelo cresce] (G1P01-F).

Cabelo porque quando eu lavo fica até nas costas [ao ser indagada pela moderadora de qual parte do corpo mais gosta] (G1P08-F).

O cabelo porque, quando eu lavo, ele fica grande. (G1P05-F).

Cabelo porque minha mãe lava e aí ele fica todo cacheado (G1P06-F).

O cabelo (G2P06-F).

Do meu cabelo. Ele é cacheado. Preto (G2P07-F).

O cabelo, porque meus cabelos são cacheados (G2P08-F).

[...] o cabelo! Porque é loiro (G4P03-F).

Eu gosto também mais do meu cabelo. Porque ele é castanho (G4P05-F).

Do meu cabelo. Porque ele é grande (G4P06-F).

O cabelo dele é bonito também porque ele passa alisante (G6P03-M).

Ao expressarem o desejo de mudança de algo em seus corpos, os cabelos foram os que, mais uma vez, emergiram com frequência na fala das participantes. Máximo, Larrain, Nunes e Lins (2012) reconheceram, em suas pesquisas, que a existência de nuances em termos de cores e formas de cabelos merecem considerações nas replicações. Acredita-se que o desejo de mudança de características que preferem se deva à vontade de manter essa preferência, como uma espécie de reafirmação e necessidade de destacar o que consideram belo em seus corpos. Nos grupos masculinos, apenas 3 (três) meninos manifestaram o desejo de mudança ou insatisfação com os cabelos, como se pode verificar a seguir:

Meu cabelo. Liso [como gostaria que ele fosse]. [...] porque é cacheado, quando meu pai escova com aquela escova que tem dentes fica doendo. Pra mudar meu cabelo, eu esqueci de falar a cor. Loiro [cor que gostaria que fossem seus cabelos]. O meu cabelo, quando eu lavo, ele fica preto e eu não gosto [...] [*sic*] (G1P01-F).

[...] Eu queria que meu cabelo fosse loiro. Cabelo loiro grande, igual ao da Rapunzel (G1P02-F).

Eu gostaria de mudar meu cabelo. Liso. Branco/Loiro [ao ser questionada de como gostaria que fosse]. É bonito [justificativa do motivo pelo qual gostaria que os cabelos fossem assim] (G1P03-F).

Meu cabelo. Liso. Castanho [como ela gostaria que os cabelos fossem]. Porque, quando eu penteio pra vir pra escola..., ele dói [motivo pelo qual gostaria da mudança] (G1P05-F).

Meu corpo. Eu mudaria meu cabelo. Eu pintaria ele de loiro. Ou então, minha mãe não ia deixar, mas eu ia pintar ele de loiro com umas mechinhas brancas (G2P05-F).

Eu queria ter o cabelo que eu já tenho, loiro, e queria ter o cabelo liso. Porque é bonito (G2P01-F).

Eu queria ter o cabelo liso e loiro. Porque é bonito (G2P07-F).

Eu queria ter o cabelo branco (G2P03-F) (G4P04-F).

O cabelo. Liso [como gostaria que os cabelos fossem] (G4P07-F).

Eu queria mudar meu cabelo. Porque eu queria pintar ele de vermelho (G4P06-F).

Eu queria ficar com o cabelo loiro (G2P02-F).

Eu gostaria de mudar o cabelo [...] (G6P01-M).

Quando eu me vejo lá no espelho, aí eu fico meio feio. Eu gostaria de ter um cabelinho tipo daquele cara que canta assim “Ela é amiga da minha mulher” [Seu Jorge]. Não! Eu ia ficar feio com o cabelo dele. Eu queria ficar com o cabelinho desse daqui ó [Aponta para outro participante] (G6P03-M).

[...] o cabelo [o que queria ter de branco] (G6P02-M).

Perante a pergunta se os integrantes achavam-se parecidos com alguém, as respostas foram voltadas às semelhanças com membros da família. As meninas se consideram parecidas, principalmente, com as mães, e a maior quantidade de justificativa foi

fundamentada na similaridade dos cabelos. Dois meninos citaram os cabelos dos membros da família ao expressarem que se acham parecidos com a irmã, tia e mãe.

Eu pareço com a minha mãe, porque ela é igualzinho a mim. Ela tem o cabelo curto (G1P05-F).

Com a minha mãe, porque ela tem o cabelo cacheado (G2P08-F).

Com a minha mãe. Ela tem o cabelo loiro e pretinho. E o cabelo dela é cacheado (G2P05-F).

Com a minha mãe, porque eu sou loira e ela também. Minha mãe tem cabelo cacheado e eu também (G2P01-F).

Com minha mãe e com meu pai. Minha mãe tem cabelo marrom. Meu pai tem cabelo preto e branco (G2P02-F).

Com a minha irmã, porque minha mãe colocou nylon nela e colocou em mim, mas porque eu tirei ela tirou [espécie de cabelo trançado]. Faz pensar que tem cabelo grande [justificativa do motivo de usarem nylon nos cabelos] (G2P06-F).

Com a minha irmã. Ela tem o cabelo aqui assim [Mostra a altura dos ombros] (G7P01-M).

Eu pareço com a minha tia e com a minha mãe. E, quando eu era pequeno, meu cabelo era loiro e o cabelo dela é loiro. Só que eu cresci e cortei e agora não é mais. [...] Eu prefiro loiro porque sim. É mais bonito! Eu tinha uma franja grandona só que meu pai cortou porque eu fiquei com piolho (G8P02-M).

Com a minha irmã, porque eu e ela são gêmeos [*sic*]. Cabelo [o que tem de diferente da irmã] (G9P07-M).

Em relação ao desejo de se espelhar em alguém, emergiram discursos das participantes que gostariam de se parecer com cantoras de *funk*: Tati, Anitta e Ludmila. Uma menina e um menino afirmaram ter o desejo de ser como uma professora. Entre as justificativas, os cabelos foram novamente destacados.

Eu... eu queria parecer com a Ludmila. A Ludmila é funqueira [cantora]. Ela tem cabelo cacheado (G1P02-F).

Eu queria ser a Ludmila, porque eu queria ser namorada do Luan Santana porque ele canta bem e porque ele é lindo! O cabelo e a voz [resposta mediante a pergunta do por que o cantor e o que ele tem de especial] (G1P02-F).

Ô tia, eu queria parecer com a menina que canta Parará-Tim-Bum. A Tati. Ela é muito bonita. Cabelo preto [sic] [resposta ao ser questionada como são os cabelos da cantora] (G1P03-F).

Queria parecer com a tia Mara [professora do colégio]. Ela é bonita. O cabelo [resposta ao ser questionada sobre o que a professora tem de mais bonito]. Do jeito que eu queria ter. Liso e curto (G1P05-F).

O cabelo é liso [comentário de um participante mediante a afirmação de outro em relação ao desejo deste se parecer com uma professora] (G7P05-M).

Algumas crianças expressaram o desejo de se parecerem com personagens infantis. Segundo Munarim (2007b), há relação direta entre a cultura corporal infantil e a interlocução de crianças com a mídia televisionada. Andrade e Costa (2010) procuraram evidenciar o quanto a conjunção da imagem da infância com o consumo é lucrativa e conveniente aos interesses do mercado econômico capitalista. Fernandes (2007) afirmou, ainda, que quem não aceita sua aparência pode assumir que os outros também não a apreciem, fato que pode gerar ansiedade interpessoal e inadequação em algumas interações sociais. No presente estudo, em todos os casos, os cabelos foram salientados.

Com a Elsa [Frozen]. Eu ia mudar a cor do meu cabelo (G4P04-F).

Barbie. Porque eu também gosto da Barbie e porque o cabelo dela é grande (G4P03-F).

Queria ficar com o cabelo igual ao da Mônica [Turma da Mônica]. Porque eu gosto do cabelo igual ao dela (G4P01-F).

Eu queria mudar meu cabelo. Eu queria que ele fosse rosa. Rosa e preto, como o da Draculaura [Monster High] (G4P02-F).



Algumas participantes apontaram detalhes de características que uma mulher bonita precisa ter. Os cabelos, mais uma vez, foram apontados pelas crianças como símbolo de beleza. Conforme enfatizaram Brasil et al. (2015), ao considerarem seus estudos sobre a (in)satisfação corporal de crianças e adolescentes, a imagem corporal pode influenciar em diferentes etapas do desenvolvimento do ser humano na infância, na construção da autoimagem, na percepção de ideais de beleza e nas consequências agravantes durante a vida adulta. Afinada com essa vertente, Fernandes (2007) pesquisou a satisfação da imagem corporal em estudantes de 6 a 18 anos, de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte. Esse estudo contou com crianças de 6 a 9 anos separadas dos outros 3 grupos com diferentes faixas etárias. Os resultados apresentaram percentual elevado de estudantes com insatisfação corporal, que se inicia já em uma idade precoce.

Na presente investigação, alguns meninos disseram que os cabelos são características fundamentais à beleza feminina e citaram, inclusive, alguns exemplos de meninas que se acham belas devido aos cabelos. Destaca-se um fato interessante exposto por um participante: ele acredita que as mulheres as quais têm cabelos crespos dançam *hip-hop*, um estilo musical surgido da música negra americana, ou seja, esse comentário ressalta questões referentes aos aspectos socioculturais, tais como estereótipos de raça, estigmas e pré-conceitos e o quanto estes já repercutem nos pensamentos das crianças, conforme se pode observar nos seguintes relatos:

Tem que ter cabelo grande (G1P03-F) (G1P06-F).

No caso, mulher tem que ter cabelo loiro (G1P01-F).

Mulher tem que ser igual ao homem. Ela tem que se arrumar bem, ela tem que arrumar o cabelo bem e tem que ser bonita (G1P02-F).

Cabelos longos [...] [o que a mulher precisa ter para ser bela] (G5P04-M).

[...] sabe uma menina que veio aqui que chama Tamires? Ela é bonita. É uma de cabelo assim cacheadinho (G6P04-M). Do cabelo grandão tia [*sic*] (G6P08-M).

A Nicole que veio aqui depois da Educação Física, ela também é bonita. Ela tem um cabelo até aqui na bunda [*sic*] (G6P04-M).

Cabelo [o que uma mulher precisa ter para ser bonita] (G6P08-M) (G6P02-M).

[...] nenhuma mulher tem o cabelo duro, sabe por quê? As mulheres do cabelo duro foi tudo pro *hip-hop* [*sic*] (G6P03-M).

Apenas 1 (uma) participante, ao mencionar características para que um homem seja considerado bonito, falou dos cabelos como algo importante ao padrão de beleza masculino.

O cabelo [o que mais de bonito um homem precisa ter, segundo a participante]. Bonito [referente ao modo como devem ser os cabelos de um homem que ela considera bonito]. Pode ser de qualquer jeito, pode ser preto, branco ou loiro. Eu acho que o melhor é o loiro. Porque é bonito (G1P01-F).

Diante do assunto relacionado aos apelidos, uma das categorias surgidas posteriormente, cabe salientar que uma participante destacou comentários importantes referentes aos cabelos, que levaram a mudanças de atitudes voltadas a esses. “Uma colega aqui no recreio da escola colocou apelido em mim de trançada, porque minha mãe sempre fazia trança em mim. Agora ela mudou, ela faz rabo, coquinho ou prende (G1P08-F)”.

Foram apresentados aos participantes da pesquisa bonecos e bonecas de personagens de filmes e desenhos, dirigidos ao público infantil. Os participantes, tanto dos grupos femininos quanto dos masculinos, expuseram suas preferências e opiniões, positivas e/ou negativas, acerca desses e ressaltaram detalhes físicos dos brinquedos. Os cabelos foram novamente mencionados em diversas falas.

[...] o cabelo dele é bonito e ele é super-herói [Hulk] (G3P05-F).

Porque esse cabelo dele é ridículo [...] (G3P01-F). Porque ele é careca [...] (G3P05-F) [motivos pelos quais não consideram o Cebolinha bonito].

Porque ela tem o cabelo loiro [Barbie] (G3P03-F).

Porque ela é bonita. Cabelo [...] Loiro [o que a Barbie tem de mais bonito] (G4P05-F).

[...] diferente é a cor do cabelo [entre Barbies] (G4P04-F).

Porque o cabelo dela é marrom (G4P02-F) [preferência por uma Barbie].

Eu gosto da loira [Barbie]. Porque o meu cabelo é loiro também. E eu gosto do meu cabelo (G4P07-F).

Bonitas. Porque elas têm cabelo rosa [...] [Monster High] (G3P08-F).

Bonita. O cabelo delas são bonitos [Monster High] [*sic*] (G3P07-F).

Ela tem cabelo preto e rosa (G3P01-F) [preferência pela Monster High].

A rosa é bonita por causa do cabelo dela [...] Essa é bonita, por causa do cabelo azul [Monster High] (G4P04-F).

Por causa do cabelo dela [Elsa] (G4P06-F).

Eu acho a Elsa mais bonita. Por causa do cabelo dela [...] Loiro (G4P05-F).

A Ana. Porque ela é bonita [...] e o cabelo (G4P06-F).

[...] a Ana é bonita. [...] o cabelo [...] (G4P07-F).

O cabelo dela é grande [Ana] e sempre que a minha irmã vai na festa à fantasia minha mãe compra uma fantasia da Ana e faz o cabelo da Ana na minha irmã. [ao explicar por que acha a irmã parecida com a Ana] (G4P04-F).

A Mônica. O cabelo dela é preto. Por causa do cabelo [justificativa do motivo de achar a Mônica bonita] (G4P01-F).

Ela tinha o cabelo menor. [...] (G4P01-F) [Comentário direcionado a Fiona e como ela era antes de virar ogra].

[...] e pelo cabelo. Porque o cabelo dela é preto e branco e o da Fiona é marrom [justificativa da Monster High ser mais bonita que a Fiona] (G4P04-F).

Eu gosto daquela dali ó. Aquela dali de cabelos trançados [Elsa] (G5P07-M).

O cabelo dela é quase branco [...] [Elsa] (G5P08-M).

A Mônica é muito feia. Por causa do cabelo dela [...] (G5P07-M).

[...] ela não tem um cabelo legal [Mônica]. Porque ela não tem o cabelo grandão [...] (G6P04-M).

É porque ela tem o cabelo preto e rosa [motivo porque a Monster High é bonita] (G5P06-M). Não, é porque ela tem o cabelo colorido [...] [discordando do outro participante] (G5P07-M).

Preta, cabelos azul e preto [descrição da Monster High] (G5P04-M).

Essa daí é a mais bonita de todas [Aponta para uma Monster High] (G5P06-M).

Porque ela é rosa, cabelos rosa e preto (G5P04-M) [justificativa por ser considerada mais bonita].

É só pintar o cabelo de rosa [diante da pergunta se é possível ficar parecida com uma Monster High] (G5P05-M). Eu também gosto das Monster High. [...] essas aí estão com cabelo descabelado (G6P04-M).

Eu gosto da Polly. [...] ela tem cabelo loiro (G6P04-M).

Credo! Que cabelo mais desarrumado. Nem penteou o cabelo hoje heim [Barbie] (G5P02-M).

[...] mas uma é diferente porque tem o cabelo preto [observação em relação às Barbies] (G5P06-M). [...] cabelo branco. (G5P01-M) [comentário voltado à Barbie].

O cabelo é preto [...] [Superman] (G5P04-M).

Ele tem o cabelo bonito [Superman] (G5P07-M).

Eu gosto mais do cabelo dela do que a roupa. Por causa da cor do cabelo. Branco [cor dos cabelos da Elsa] (G5P07-M).

Do Goku. Ele tem um cabelo preto [...] (G5P01-M).

Tem cabelo preto [...] [Hulk] (G5P03-M).

Porque ele é feio. [...] porque eu acho o cabelo feio [Hulk] (G5P07-M).

Cabelo (G6P02-M) [...]. Tem um cabelo bonito [Hulk] (G6P05-M).

Percebeu-se que, na sociedade contemporânea, os meios de comunicação aparecem como importantes agentes de socialização, em interação com as instituições mais tradicionais, como a família, a escola e a igreja, na formação das novas gerações. A influência da mídia se tornou onipresente nos lares e na formação da identidade infantil. As crianças se mostram envolvidas pelos produtos e discursos da indústria cultural e, mediante o contexto de mudanças sociais, em especial nas famílias, são influenciadas direta ou indiretamente (Fernandes, 2007). Os comentários emergidos acerca dos cabelos merecem atenção por serem considerados como característica de idealização de beleza, principalmente feminina. A maioria das participantes elencou, em seus relatos, o quanto se atenta à tonalidade, ao comprimento, ao tipo, à maciez, ao brilho e ao penteado associados aos cabelos. Alguns meninos fizeram observações em relação aos cabelos, inclusive, como algo que faz parte da beleza feminina e que chama a atenção nos personagens infantis midiáticos.

### 6.2.2.2 Olhos

Cabe ressaltar que os olhos e as especificidades dos mesmos foram destacados por várias integrantes femininas da pesquisa em suas descrições pessoais. Os meninos não salientaram essa parte do corpo.

[...] Eu tenho os olhos castanhos [...] (G1P02-F) (G1P04-F) (G1P07-F) (G2P05-F).

[...] olho verde (G2P01-F).

[...] quando eu era pequena, também eu tinha olho claro e agora ele tá mudando de cor. Tá ficando dessa cor escura (G2P02-F).

[...] olhos pretos [...] (G2P03-F) (G2P04-F).

Apesar de a grande maioria ter apresentado os cabelos como preferência, algumas participantes destacaram os olhos em suas predileções. “Dos meus olhos porque são castanhos (G1P04-F)”;

“Dos meus olhos porque eles são verdes (G1P03-F) (G4P01-F)”.

Em relação ao desejo por mudanças corporais, os olhos foram especificados por duas participantes.

Os meus olhos, porque eu queria ter olho azul. Porque é bonito. Como o da Manu [*sic*] (G1P08-F).

O meu olho. Cor de mel [cor que gostaria que os olhos fossem]. Porque eu acho bonito. O Arthur [colega de classe que a participante diz ter os olhos da cor que ela acha bonito] (G2P06-F).

Ao relatar com quem se acha parecida, 1 (uma) participante, entre outras características, elucidou a semelhança da cor dos olhos com a mãe. “Com minha mãe [...] porque ela tem olho preto e eu também (G2P02-F)”.

A cor dos olhos foi valorizada por 2 (duas) participantes ao descreverem características de uma mulher bonita. “No caso, mulher tem que ter [...] olho azul (G1P01-F)” e “Corpo bonito e olho verde! (G1P03-F)”.

Na descrição de seu desenho corporal, um participante citou seus olhos, ao elencar seus atributos. “Normal. Eu tenho olho [...] (G7P08-M)”.

Ao fazerem observações sobre os bonecos e as bonecas apresentados, 1 (um) menino citou a igualdade dos olhos das personagens Elsa e Ana [Frozen] e outro, os olhos da Barbie. “Porque os olhos é igual [*sic*] (G6P08-M)” e “[...] olho azul [...] (G5P01-M) [comentários voltados à Barbie]”.

Apesar de ter sido mencionada pelos participantes com menos frequência que os cabelos, a cor dos olhos merecem destaque por aparecerem, nas descrições pessoais, predileções, desejo de mudança, semelhanças com a mãe, características importantes da beleza corporal e observações referentes aos personagens infantis da mídia. Frois, Moreira e Stengel (2011) afirmaram que a distância entre o corpo real e a imagem corporal é fenômeno estruturante do sujeito, pois, a todo o momento, as inscrições iniciais feitas pela criança, em suas primeiras relações com o mundo, veem-se confrontadas pelas novas imagens que o mundo apresenta ao indivíduo. Sendo assim, não somente os olhos, mas também diversas outras partes do corpo surgem como características importantes ao constructo da imagem corporal.

#### 6.2.2.3 Partes diversas do corpo

Outras partes do corpo, tais como pés, mãos, coxas, braços, cabeça e pernas também foram mencionadas pelos participantes, como grandes ou pequenas, na descrição de seus desenhos e corpos.

[...] Meu pé é grande porque meu chinelo tá pequeno, porque eu tô crescendo. Minha mão é grande, eu acho que é porque eu tô crescendo muito [*sic*] (G1P01-F).

[...] Tenho pé pequeno. Tenho uma mãozinha pequena. Tenho pescoço pequeno (G1P02-F).

[...] O meu pé é grandaço [*sic*] (G1P03-F).

[...] Eu tenho coxas pequenas (G1P05-F).

[...] Meu braço é pequeno. Cabeça pequena. Pé pequeno. Perna pequena (G1P05-F).

Meu braço é pequeno [...] Boca pequena. Pé pequeno (G1P07-F)

[...] Tenho braço pequeno. Pé grande (G1P08-F).

Nas predileções corporais, as costas, a boca, o pescoço e os braços foram apontados por alguns participantes. “As costas” (G4P04-F); “Da boca. Porque eu posso falar” (G4P07-F); “Do meu pescoço. Não, do meu braço porque eu posso pegar as coisas” (G4P02-F).

Em relação ao desejo de mudanças no corpo, as orelhas e os pés foram especificados por uma participante que afirmou estar insatisfeita porque essas partes de seu corpo são grandes como as dos pais. Interessante destacar que o padrasto foi citado como uma pessoa de referência por uma participante da pesquisa.

Eu queria ter a orelha bem pequena assim. O meu pai tem uma orelha grandona e eu acho que a minha ficou grande, é... grande igual a dele. Eu mudaria também o meu pé, porque meu pé é grande igual ao do meu outro pai (G2P02-F).

Ao observarem as bonecas e os bonecos de brinquedo, de personagens infantis da mídia, os participantes elencaram os dentes, os pés e as orelhas.

[...] um dente lindo! [Monster High] (G3P02-F).

[...] o pé dela era pequeno. [...] não tinha essa orelha (G4P01-F).

Porque a orelha dela não é normal (G4P04-F) [Comentários direcionados a Fiona e como a boneca era antes de virar ogra].

Porque ela é uma monstra (G4P04-F). Eu gosto delas! Elas têm orelha grande [sic] (G4P2-F) [referentes às Monster High].

Na descrição de seus desenhos pessoais, os participantes se referiram às coxas, aos ossos, ao cérebro, ao coração e às cicatrizes na testa e na perna, bem como à barriga, ao rosto e especificaram também os ouvidos e o nariz.

Minha coxa é gordinha (G7P04-M).

Eu tenho ossos dentro de mim (G7P05-M).

Eu tenho um cérebro. Tenho um coração. Eu tenho pele. Eu tenho machucado.

Na testa. Tem uma aqui na perna. Porque pra dar um ponto dói (G7P02-M).

Minha barriga é muito grande! (G7P01-M).

Eu tenho ouvido. Tenho boca (G7P07-M).

Tenho o pé pequeno (G8P02-M)(G8P08-M).

Eu tenho o nariz um pouquinho pontudo. Porque eu como muito. Eu tenho o rosto arredondado (G8P04-M).

Minha cara é meio redondinha [risos] (G8P01-M).

Um participante, ao pensar em possíveis semelhanças com alguém, citou características do padrasto, apesar de não se achar parecido com este. Outro afirmou se parecer com a prima e, além disso, mencionou que ela não tem seios. Outro participante, ao justificar sua semelhança com o pai, disse que ele tem barba. Interessante é que, devido à idade, o menino ainda não possui barba para esta ser uma característica de similitude. O queixo, o rosto, a cabeça com tamanho maior, os pés, as coxas e a barriga foram ressaltados como semelhanças entre os participantes e seus respectivos pais ou mães.

O Luiz tem uma canelinha, uma cabecinha e é sem bunda. Minha mãe terminou e agora tá com o Luiz (G7P04-M).

[...] ela não tem peito. 19 [idade da prima] (G7P06-M).



Com meu pai porque ele tem o queixo pontudo. Só o rosto [somente nisso se parece com a mãe] (G8P04-M).

Meu pai tem uma barba (G8P03-M).

Com a minha mãe porque ela é meio cabeçuda que nem eu (G8P01-M).

Com meu pai. Eu sou igual a ele porque meu corpo todo é igual ao dele. O pé, a coxa, a barriga [exemplos de semelhanças]. Mas a do meu pai é um pouquinho assim [coxas. Faz gestos de mais musculosas]. A barriga dele é assim [mostra a sua barriga] (G8P08-M).

Ao remeterem às partes prediletas de seus corpos, o nariz, as pernas, o corpo todo, os pés e o pescoço foram mencionados positivamente, seja pela beleza ou funcionalidade. A cabeça foi considerada por um participante como uma parte de seu corpo que o deixa insatisfeito.

O nariz (G8P01-M) (G8P04-M). Porque ele é bonito (G8P01-M).

A perna. Porque eu preciso dela (G8P02-M).

Do meu corpo todo. Por causa que eu me acho lindo [*sic*] (G8P03-M).

Meu pé, porque a gente precisa dele pra andar [*sic*] (G8P04-M).

O pé, porque eu uso ele pra pular corda (G8P07-M) (G8P08-M).

Eu gosto do pescoço até o pé, porque a cabeça eu acho um pouquinho feia (G8P06-M).

Diante da possibilidade de mudança, os dentes foram apontados por 3 (três) meninos.

É porque eu acho o meu dente muito torto. Certinho [como gostaria que os dentes fossem]. Porque ele é assim dobrado (G8P01-M)

Eu queria mudar o meu dente. Muito grande [opinião sobre os dentes] (G8P07-M).

Meu dente torto. Eu queria trocar de dente. Branquinho [como gostaria que os dentes fossem] (G8P08-M).

Diversas partes do corpo foram elucidadas a partir das observações dos personagens da mídia, como os seios, o rosto, as mãos, orelhas e os dentes.

Porque ela tem peito [personagem Elsa] (G5P04-M).

Olha a cara dela (G5P07-M). [...] parece um botijão de gás [Mônica] (G5P04-M).

Ela é dentuça [...] [Mônica] (G6P04-M).

Elas têm um dente assim porque elas são vampiro [Monster High] (G5P06-M).

[sic]

[...] colocar dente de vampiro [o que é preciso para ficar parecida com a personagem] (G5P04-M).

A cara dele [o que tem de bonito o Homem-Aranha] (G6P03-M).

Orelhudo [Shrek] (G5P04-M)

[...] e tem uma orelha [...] [Shrek] (G6P04-M). Ele tem orelha assim [Mostra com as mãos puxando sua própria orelha] (G6P08-M). Nossa! Ele tem um negócio aqui ó! [Aponta para a região da orelha.] (G6P03-M).

As mãos que são iguais, uma é vermelha; a outra é vermelha também. As caras são iguais [Homem Aranha e Capitão América] (G5P01-M).

Ao se referirem aos padrões de beleza feminina, as unhas longas, os dentes, as orelhas, as nádegas e os seios foram apontados pelos meninos.

Unhas longas. Dentes brancos. Orelha pequena [descrição voltada à moderadora, diante da afirmação do participante de que a acha bonita] (G5P04-M).

Unha feita. Bunda e peito [o que uma mulher precisa ter para ser bonita]. Grande [tamanho dos peitos] (G6P08-M).

Diversas partes do corpo, tais como pés, mãos, nariz, coxas, pernas, boca, braços, costas, orelhas e dentes apareceram nas falas dos participantes, principalmente associadas as

suas dimensões (grande ou pequeno). Alguns apontamentos chamaram a atenção nos comentários das crianças como, por exemplo, a influência que os padrastos exerceram nas observações corporais, que a faixa etária pesquisada já se preocupa com a estética dentária, mesmo que a dentição permanente ainda não tenha sido concluída nessa idade, assim como que os meninos já observam as unhas feitas, os dentes, as nádegas e os seios como característicos de beleza das mulheres. Pimenta (2012), em suas reflexões e estudos sobre corporeidade, afirmou que as formas que o corpo deve assumir nunca foram tão valorizadas com um produto de desejo individual como na atualidade e, portanto, como destaque na vida cotidiana. Esses fatores podem ser atribuídos à crescente preocupação com a apresentação e a imagem do corpo na atualidade. Canela (2009) salientou que os contextos sociais, culturais, políticos, financeiros, educacionais e familiares dos indivíduos são fundamentais na determinação de impactos de menor envergadura.

#### 6.2.2.4 Pele

Durante as sessões com os grupos, a cor da pele foi ressaltada por alguns participantes. Cabe destacar que a maioria das crianças que mencionou essa característica era da raça negra. Uma participante ainda afirmou o desejo de querer ter a cor branca. Um participante acrescentou que é branco por dentro, sustentando sua declaração com o discurso que escutou da professora. Percebeu-se, também, que a negação da raça ocorreu na fala de uma menina, que, cautelosamente, disse que era meio moreninha e, na de um menino que anunciou ser branco e marrom. Máximo et al. (2012), no estudo acerca dos processos de identidade social e exclusão racial na infância, encontraram, em suas investigações, o seguinte resultado: que a preferência pelo branqueamento da cor da pele se sobrepôs à identidade racial. Ressalta-se que, apesar de um considerável número de meninas ter-se atentado para a cor, os comentários dos meninos foram mais evidenciados na presente pesquisa.

[...] Eu sou marrom (G1P02-F).

[...] Eu sou morena [...] (G1P03-F) (G1P04-F) (G1P05-F) (G2P04-F).

Eu sou preta (G2P03-F).

[...] Eu sou meio moreninha (G2P05-F).

Eu sou negro (G7P04-M) (G7P05-M).

Eu tenho pele (G7P02-M) (G7P08-M).

Eu sou negro. Eu sou branco por dentro. Minha barriga é muito grande! (G7P01-M). A tia falou que por dentro a gente é branco (G7P06-M).

[...] eu sou branco (G7P07-M) (G7P03-M).

Tenho cor branca e marrom [aponta para partes do corpo] (G8P07-M).

Enfatiza-se que alguns participantes manifestaram a vontade de ter outra cor de pele e demonstraram a preferência pela cor branca ou tom de pele mais claro. A professora foi citada, assim como uma menina que estava em um cartaz na sala e o pai do participante como exemplos de pessoas que têm a cor idealizada. Os meninos comentaram que é chato ser negro porque as mulheres pensam que quem é dessa cor é ladrão ou Saci Pererê. O comentário, de certa forma agressivo, seguiu-se da afirmação de que uma faca poderia ser “metida” em seu rosto para que pudesse ter uma nova face, referindo-se, também, à maquiagem como uma possibilidade de ficar mais bonito. Um participante negro admitiu a aspiração por nascer novamente, com outra cor. Máximo et al. (2012) assinalaram, nos resultados de suas pesquisas com crianças, a ideia de valorização do grupo dominante, em detrimento de seu próprio grupo, demonstrando que as crianças morenas e negras têm, em geral, uma avaliação emocional negativa de sua pertença racial. Constatou-se, na presente pesquisa, que os meninos são mais insatisfeitos com sua cor, apenas uma menina disse querer ser branca, como se pode verificar a seguir:

[...] Eu queria que eu fosse branca [*sic*] (G1P02-F).

Eu queria ser branco (G6P02-M).

Eu queria ser branquinho (G7P06-M).

Eu queria ser igual à tia [uma professora]. Porque eu gosto de ser branco. Brancasso! É branca! E é muito bonita! (G7P06-M).

A cor. A do meu pai [cor que gostaria de ter] (G8P02-M).

A cara [...] queria ser branco. Queria ser branco igual a essa menina ali [aponta para alguma imagem no canto da sala] (G6P07-M). Aquela menina é leite! (G6P01-M).

Ser branco porque é legal. Porque é muito chato [ser negro] (G6P05-M). Negro, tia, as mulher pensa [sic] que é ladrão (G6P02-M). E pensa que é Saci Pererê [sic] (G6P04-M).

Ia querer passar uma maquiagem aqui [rosto] de homem pra ficar meio bonito assim sabe? Aqui na minha cara podia meter a faca aqui em mim, não tinha importância não, aí podia pôr uma cara nova, uma cara meio pretinha nova aqui em mim. Aham! [se tem o desejo de ser mais moreno] (G6P03-M) [sic].

Eu queria nascer de novo e branco! (G7P06-M).

Eu mudaria a pele. Queria ter outra cor. Eu queria ser branco e moreno. Não sei, acho que é preto [ao responder qual é sua cor] (G8P01-M).

Houve, novamente, entre as crianças participantes deste estudo, a predominância dos comentários masculinos em relação à cor da pele, ao exporem com quem se acham parecidos e em quais características. Uma menina disse se parecer com o pai por ele ser branco. Discursos que remeteram ao ideal de beleza relacionado à pele branca mereceram destaque. Percebeu-se, entre as meninas, que o fato de ser branco(a) foi elencado como algo positivo nas semelhanças das aparências. Dessa formulação, surge a ideia de que quanto mais clara a cor da pele do indivíduo, maior a sua beleza, melhor o seu caráter e sua capacidade intelectual (Carneiro, 1998; Bento, 2002). Carone (2002) evidenciou que o modelo branco de beleza pauta o comportamento e a atitude de muitos negros, elevando o desejo do negro de eliminar seus traços, a fim de se aproximar do branco no plano das aparências, como, por exemplo, nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos e cútis clara. Sentimentos de tristeza foram expressos por 1 (um) participante negro por não ser considerado parecido com sua família. Acredita-se que a sua cor seja o motivo da diferença, por ter surgido em meio aos comentários associados à raça feitos por outros participantes.

Com meu pai. Ele é branco (G2P07-F).

Eu pareço com meu pai e com a minha mãe. Porque minha mãe é negra, parece comigo, meu pai também (G7P04-M).

Com uma prima minha porque ela é muito bonita. Ela é branca, mas ela é bonita, ela é branquinha (G7P06-M).

Com meu irmão porque nós dois somos branquinhos (G7P07-M).

Com a minha mãe e com o meu pai [com quem se acha parecida]. Minha mãe é preta. Meu pai é branco (G2P02-F).

Com a minha irmã. Ela é branca (G7P01-M).

Com meu pai [...] cor marrom [semelhança] (G8P04-M).

Minha mãe é branca que eu nasci dela na barriga [motivos pelos quais se parece com os dois] (G8P03-M).

Eu pareço com a minha tia e com a minha mãe porque eu sou meio moreno e minha mãe também (G8P02-M).

Como eu não pareço com o meu pai, aí os outros acham que eu não sou filho dele. Porque eu sou moreno e meu pai é marrom. Aí, quando eu saio com o meu pai, os outros acham que eu não sou filho do meu pai. Porque eu gosto de parecer com a minha família. Triste [como se sente por não se achar parecido com sua família] (G8P02-M).

Nos enunciados dos discursos, os meninos, ao apontarem características físicas dos bonecos e imagens dos personagens infantis presentes na mídia, trouxeram à tona a cor da pele desses. Apenas 1 (uma) menina ressaltou a cor verde do personagem Hulk, enquanto os meninos falaram da cor de vários outros personagens. Divergências apareceram em relação à tonalidade da pele do personagem Goku. Nesse contexto, Souza e Medeiros (2014) salientaram, em suas investigações com o público infantil, que a criança contemporânea também aprende a desenvolver relações e construir representações com personagens clássicos apresentados pela mídia, recebendo influência, de forma direta ou não, das ações e características da sociedade contemporânea, em especial, no universo infante.

O Hulk é muito feio! Porque ele é muito verde (G3P02-F).  
 O corpo dela é cor de pele. Branca [Elsa] (G5P08-M)  
 Porque ela é verde [Fiona] (G5P06-M).  
 Porque ela é branca [Monter High] (G5P04-M).  
 Branco [comentário voltado ao corpo da Barbie] (G5P01-M).  
 [...] o corpo dele é moreno [Homem-Aranha] (G5P08-M).  
 O corpo dele é branco [Homem-Aranha] (G5P06-M).  
 Do Goku, porque ele é branco [...] (G5P01-M).  
 Um pouco branco e um pouco moreno [como é o Goku] (G5P02-M).  
 Moreno [como é o Goku] (G5P01-M).  
 E a pele dele é verde (G5P05-M). [...] é porque ele vira verde [Hulk] (G6P06-M).  
 Ele é branco [Batman] (G5P04-M).  
 Verde [Shrek] (G5P08-M) (G5P05-M).  
 Eles são morenos [Max Steels] (G6P08-M) [SIC].  
 Branca [...] [descrição voltada à moderadora] (G5P04-M).  
 Aquela dali é feia [E aponta uma imagem de um cartaz na sala]. Ela é tão preta! (G6P08-M).  
 Ela é marrom, da minha cor. Porque ela canta bem. E também canta no palco [Ludmila, cantora de *funk*] (G1P02-F).  
 Corpo branco e vestido rosa que bate no chão. O da minha mãe [exemplo de pessoa que a participante disse que é do jeito que comentou] (G1P01-F).  
 Moreno. Gentil! (G1P06-F). Ele tem que salvar as pessoas (G4P03-F).

Constatou-se que a predominância dos comentários referentes à tonalidade da pele foi dos meninos. Alguns dos relatos mostraram preocupante insatisfação corporal, quando as crianças se referiram à raça negra. Pimenta (2012), em seus achados, assinala a ideia de branqueamento e eugenia ocorrida no Brasil, a qual surge como uma possibilidade de melhoria do aspecto físico dos brasileiros, pois os cabelos loiros e a cor da pele branca são vistos como elitização, com viés racial do protótipo de belo.

#### 6.2.2.5 Vestuário, calçados e acessórios

Borges (2007), em seus achados acerca dos personagens infantis da mídia, ressaltou que as propagandas de brinquedos dirigidas às meninas investem de forma significativa no ideal de cultivo à beleza, aliado sempre ao supérfluo, ao consumo desenfreado, ou seja, não basta ter apenas a boneca, é preciso ter todos os modelos e variações da mesma e seus respectivos acessórios. Destarte, outros produtos, tais como maquiagem, roupas e calçados, são dirigidos às crianças, associados aos padrões de beleza e de vaidade com uma essência feminina.

Segundo Artech e Bandeira (2006), de acordo com seus estudos voltados aos desenhos infantis, enquanto medida de avaliação dos aspectos cognitivos, o desenho pode ser entendido como expressão de aspectos de desenvolvimento, ao considerar que os conceitos de ser humano e das características do corpo humano são expressos nesses registros. Essa forma de avaliação, entretanto, nas últimas décadas, tem sido mais utilizada como base para a criação de novos modos de interpretação. Durante as descrições do autorretrato, cabe salientar que integrantes destacaram suas roupas e seus acessórios, de acordo com seus respectivos desenhos, demonstrando o quanto o vestuário é relevante na caracterização dos corpos. “Vestido rosa. Sapato rosa e tiara. Dois laços rosas (G1P01-F)” e “[...] Eu tô de blusa rosa. E calça azul. Eu tô de tênis [*sic*] (G1P02-F)”.

As crianças salientaram, em seus comentários acerca dos personagens da mídia, peças de roupas, sapatos e acessórios desses para se referirem as suas preferências pessoais. Investigações apontam que os programas infantis de televisão impõem um modelo adulto e sensual de vestir às crianças (Fernandes, 2007). Adjetivos relacionados à beleza e ao fato de acharem legal ou feio foram utilizados. Ao mencionarem se é possível se parecer com personagens, citaram o fato de se vestir igual a eles como uma possibilidade para ficarem parecidos(as) com os mesmos. Cabe destacar que tanto os meninos quanto as meninas se preocuparam muito em descrever os acessórios, as roupas e os calçados dos personagens em seus relatos. Souza e Medeiros (2014), ao analisarem a apropriação dos personagens infantis pela mídia, enfatizaram que o papel midiático no apego infantil a esses heróis é ativo, pois a maneira como a imagem desses ídolos é veiculada desperta, nas crianças, um apelo à imitação de comportamento, que pode ser internalizado e integrado como um traço da identidade na infância.



Eu queria ter tudo da Elsa. Eu queria muito uma coroa da Elsa (G4P04-F).

Barbie. [...] porque o sapato dela é lindo e todo sapato dela tem brilho. Porque ele tem capa. Eu também queria ter um vestido igual ao da Elsa. (G4P03-F).

Ele usa capa. (G3P01-F). A capa dele é bonita (G3P07-F) [Homem-Aranha].

Ele é bonito por causa da roupa (G4P04-F)[Capitão América].

A roupa dela também é bonita (G3P03-F). O sapato dela é bonito (G4P05-F).É porque o vestido dela é bonito e o outro também, ela tem dois vestidos [Barbie].

[...] roupa bonita. [...] maquiagem (G3P08-F). A rosa é bonita porque ela é um Rubi e tem um coraçõzinho [...] [Monster High] (G4P04-F).

Vestido [acham bonito na Elsa] (G4P04-F) (G4P08-F) (G4P03-F) (G4P06-F) (G5P07-M) (G5P08-M) (G5P07-M). Capa [consideram bela] (G4P04-F) (G4P03-F) (G4P06-F). Sapato [gostam dos sapatos da Elsa] (G4P04-F) (G4P08-F) (G4P03-F). O vestido dela é bonito. [...] E a capa [Elsa] (G4P03-F). Eu acho a Elsa mais bonita [...] por causa do vestido [...] e também porque o vestido dela é azul (G4P05-F).

A Ana [Frozen] porque ela é bonita. O sapato. O vestido (G4P06-F). [...] o vestido e a capa (G4P07-F). Eu acho por causa do vestido, da capa [...] (G4P04-F).

Eu gosto da Polly porque eu gosto do vestido dela (G4P02-F). Ela usa bota e roupa roxa (G6P04-M).

A Mônica porque ela tem um coelhinho. Ela tem um vestido vermelho [preferência] (G4P01-F). [...] e ela nem tem sapato, ela anda descalço, ela nem tem saia [motivos pelos quais disse não gostar da Mônica] (G6P04-M).

Porque ela tem um vestido bonito, porque ela fica bonita quando se torna mulher [Fiona] (G5P04-M).

Ele usa cueca por cima da calça [Super-Homem] (G5P02-M).

Ele tem uma máscara muito legal e a capa [Batman] (G6P07-M).

Porque eu acho o *short* dele muito feio [Max Steel] (G5P07-M). Mais ou menos por causa da roupa [quando perguntado se é possível se parecer com um Max Steel] (G5P03-M). Tem um homem do Silvio Santos, que veste igual aquele [aponta para um Max Steel]. Tem outro que é igualzinho àquele de *short* preto (G5P07-M).

As botas, as roupas [o que o Homem-Aranha e o Capitão América têm de diferente] (G5P01-M).

Em seus relatos, os meninos atribuíram valor ao fato de o homem ser rico e possuir bens materiais, como carros luxuosos e mansão, como requisitos tão importantes quanto a beleza para o sucesso com as mulheres bonitas. Ao descreverem a beleza feminina, um participante e uma participante citaram o vestido longo como item de beleza.

[...] ser rico, ter estilo com mulher. Se a gente andar de moto, Ferrari ou de Camaro [...] se a gente der carona, elas vão ficar apaixonada pela gente [*sic*] (G7P06-M). Ser rico, ter uma mansão de luxo bem grandona conquista as mulher bonita [*sic*] (G7P04-M). Tem que ter dinheiro. Um carro (G7P05-M).

[...] vestido longo [...] brinco pequeno [...] [o que uma mulher precisa ter para ser bonita] (G5P04-M).

Vestido rosa que bate no chão. O da minha mãe [exemplo de pessoa que a participante disse que é do jeito que comentou] (G1P01-F).

Notou-se que acessórios que atribuem *glamour*, como capa e coroa, foram valorizados por algumas participantes. Além das roupas, as cores das mesmas foram bastante mencionadas. Os sapatos e os vestidos emergiram de vários comentários, sobretudo este último. Tanto os meninos quanto as meninas falaram acerca das roupas, dos calçados e dos acessórios. Importa assinalar que os meninos salientaram que o *status* financeiro e o fato de possuir bens são essenciais aos homens na conquista de mulheres. Souza Junior, Fortaleza e Maciel (2009) ressaltaram que a criança não apenas está incluída no universo do consumo, como também faz parte dele, tanto que sua participação em produções publicitárias surgiu em decorrência do reconhecimento do público infantil como referência no mercado consumidor. Os autores afirmaram, ainda, que a infância constitui-se como período apropriado para aquisição de saberes relativos à vida, por ser uma fase na qual a abertura à curiosidade, bem como a sede por novas experiências são favorecidas. Nessa premissa, a publicidade se torna bastante representativa ao firmar padrões físicos, estéticos e comportamentais, estabelecidos a

partir de um mecanismo psicológico de projeção-identificação, muitas vezes, por meio das vestimentas e dos artefatos.

#### 6.2.2.6 Força, muscularidade, magreza e obesidade

Ressalta-se que, nos 8 (oito) Grupos Focais da Pesquisa Principal, emergiram comentários relacionados à força, à muscularidade, à magreza e à obesidade corporal. Surgiram importantes enunciações, afirmando que tanto as mulheres quanto os homens que frequentam as academias têm um corpo mais próximo do que é considerado como ideal de beleza. Foi destacado que a mulher precisa ser forte e magra, segundo alguns relatos apresentados. Destarte, a indústria corporal, utilizando-se dos meios de comunicação, cria desejos e reforça imagens de um corpo que é associado à ideia de consumo. Assim, quanto mais esse mantiver a aparência da juventude, da beleza e da boa forma, mais alto será seu valor de troca, tornando as pessoas escravas de um ideal narcísico (Del Ciampo & Del Ciampo, 2010).

Importa enfatizar que apenas 1 (uma) participante afirmou gostar de pessoas com sobrepeso e citou a mãe como exemplo. As vantagens de o homem ser forte foram justificadas pelo fato deste chamar a atenção e conseguir pegar as mulheres no colo.

Tem que ser forte [o homem] e a mulher tem que ser bonita. Eu gosto dela magra e forte. É porque, na academia, você pode perder gordura. Pra mim, é porque ajuda a ficar forte e magra [academia] (G4P04-F).

Ela tem que ser magra porque, se ela for gorda, ela vai ser feia (G4P06-F). Ser magra (G3P02-F).

Eu gosto de pessoa bonita gordinha porque minha mãe é gordinha e eu gosto muito dela (G3P04-F).

Ser forte (G1P01-F) (G1P03-F) (G1P08-F) (G1P02-F). Ele tem que ir na academia também. E tem que ser forte [*sic*] (G4P04-F). É porque chama muito atenção (G1P02-F). É porque homem forte pega a mulher no colo [*sic*] (G1P02-F).

Apelidos voltados à magreza ou à obesidade foram elucidados pelos participantes como algo ofensivo e causas de sentimentos de tristeza e solidão. Fernandes (2007), em suas avaliações da imagem corporal em crianças e adolescentes, afirmou, em seus achados, que o sobrepeso ou a obesidade podem ser tanto causa como consequência da insatisfação corporal. A autora acrescentou, ainda, que essas são condições altamente estigmatizantes na sociedade brasileira, em qualquer idade da vida. A preocupação com a aceitação e a opinião dos amigos, bem como o receio em relação à obesidade e à influência dessa na amizade, também foram destacados. Uma participante afirmou, ainda, que um funcionário do colégio recebeu um apelido devido a seu sobrepeso.

Um menino uma vez me chamou de magrela. Triste [comentário de como se sentiu] (G1P05-F).

Eu vi um menino chamando meu primo de gordo (G1P06-F). Ele é gordinho [referente ao primo da participante anterior, que é irmão da que fez este último comentário] e todo dia ele chega em casa chorando porque os amigos ficam zutando ele [*sic*] (G1P05-F).

Um menino que estuda nessa escola já me chamou de baleia. Normal [comentário de como se sentiu]. Ele queria bater num amigo meu e eu falei que não podia, aí ele me chamou de baleia (G2P05-F).

[...] um menino me colocou apelido de magrela e gorda. Eu fiquei triste. Gorda é quando uma pessoa come muito. E magra é uma pessoa que não come bem (G1P02-F).

Hum... vai ficar que nem a Laura do Carrossel [essa é uma personagem obesa de uma novela infantil, e o comentário foi voltado a uma participante por comemorar o lanche que seria servido na sessão] (G1P08-F).

Ela acha que eu sou gorda igual a ela [Laura da novela Carrossel]. Todo mundo lá na minha outra escola me chamava de baleia. Só tinha uma menina que gostava de mim. Eu me sentia muito sozinha. Já me colocaram 4 apelidos: gorda, baleia, gorducha e leite azedo. Triste e solitária [comentário de como se sentiu com os apelidos] (G1P02-F).

Porque meus amigos, eles ficam “Nossa! Você é bonita! Você é isso, é aquilo”. Eu me sinto aliviada. É porque eu acho que eles falam bastante de mim [...] acho

que eles pode falar que eu sou bem ruim, que eles não vão ser meu amigo, que eu sou um pouquinho gordinha. Porque eu tenho uma amiga, ela fica falando “Nossa! Você é feia, você é isso”. Triste [como se sente mediante o comentário]. Eu me acho magrinha, mas sou gordinha [*sic*] (G1P02-F).

O menino lá da sala de estudos, ali de cima, a gente chama ele de baleia assassina [*sic*] (G1P03-F).

Os comentários direcionados à força e às dimensões corporais emergiram também durante a apresentação das imagens e dos bonecos de personagens infantojuvenis conhecidos na mídia. Relatos referentes ao fato de serem fortes, aos músculos e à definição abdominal foram justificados por alguns participantes, pela frequência à academia e treino diário desses personagens. Um participante mencionou, inclusive, que ele treina em casa para ficar forte como um personagem. Borges (2007), em suas descobertas, corroborou a realização da beleza, em um corpo transformado em espetáculo, que se tem tornado pré-requisito para as relações sociais, pois a percepção do corpo torna-se dominada pelas imagens da cultura de consumo, refletindo-se nas relações humanas, de modo geral.

Comparações entre os corpos e a força dos personagens foram feitas pelos grupos, bem como afirmações referentes às características corporais associadas à muscularidade, à magreza e à obesidade. De acordo com estudos sobre a relação entre as mídias e a infância, percebeu-se que a imagem da televisão é um ponto de partida para a formação do imaginário das crianças, tornando-se suporte para desenhos, brincadeiras e, principalmente, conversas entre elas (Giardello, 2005; Munarim, 2007a). Segundo Munarim (2004), a maneira como a imagem dos heróis é transmitida às crianças gera elementos de admiração e imitação, pois esses apresentam personagens caracterizados como fortes e guerreiros. A seguir, apresentam-se alguns relatos dos participantes que comprovam a afirmação da autora:

O Hulk é gordo [...] ele é gordo, mas ele é bonito porque ele é forte, tem músculo (G3P04-F).

Eu gostei do Hulk porque o peito dele é [faz gestos para mostrar que é grande]. É porque ele é musculoso (G3P05-F).

É porque ele vira forte! [*sic*] (G6P06-M). Porque ele é forte (G6P03-M) (G6P02-M) (G5P04-M) (G5P03-M). [...] ele tem muito músculo [*sic*] (G5P04-M) (G5P03-M) [todos os comentários foram referentes à preferência pelo Hulk].

O músculo dele [Hulk] é mais forte que o dele [Goku] (G5P01-M). Porque ele malha, treina de dia e de noite [Hulk]. Ele é tanquinho. Eu pego um negócio assim que é muito pesado em casa [local onde o participante diz treinar]. Pra ficar forte [motivo pelo qual treina] [*sic*] (G5P02-M).

O Batman é o meu preferido, ele é muito forte (G5P06-M) (G4P04-F). Ele é mais ou menos grande né? [...] músculos [o que o personagem tem de grande] [*sic*] (G6P07-M).

Acho que porque ele é magro [motivo pelo qual preferem o personagem Batman] (G3P02-F) (G4P06-F). Ele não come muito, aí ele fica magro [...] mas quando vai na academia fica magro, mas fica forte [*sic*] (G4P01-F).

Eu falei do tanquinho dele [Super-Homem] (G3P05-F). É a barriga ser assim [gesticulou para demonstrar que tanquinho é como se fosse reta]. Cheia de negócio assim [representou para dar a ideia de músculos abdominais] (G5P01-F). É cheia de linha [tentou explicar a fala anterior em relação à definição abdominal] (G3P04-M). Ele tem tanquinho e é magrinho (G3P01-F). Eu gosto dele, do tanquinho dele, ele tem músculos [*sic*] (G4P04-F). Ele é forte! (G3P01-F) (G4P04-F) (G6P08-M) (G6P03-M) (G6P04-M). O braço [o que tem de forte] (G4P04-F). Ele tem tanquinho (G6P04-M). [...] e tem músculos (G5P06-M). [esses comentários foram todos voltados ao Super-Homem].

Porque ele é forte [Hulk] e ele não muito [Shrek]. O que tem de diferente é porque ele tá um pouquinho magro [Hulk] e ali ele tá um pouquinho gordinho [Shrek] [*sic*] (G4P01-F).

Porque esse aqui [Capitão América] é mais bonito que esse [Hulk] porque ele é mais magrinho (G4P01-F). Eu gosto do Capitão América porque ele é forte (G5P04-M).

É porque ele é gordo [motivo pelo qual não preferem o Shrek] (G5P04-M) (G3P01-F). Ele é gorducho igual à Mônica (G5P04-M). Barrigudo [como é o corpo do Shrek] [...] ele é musculoso (G6P04-M).

Porque ele não é forte, ele é magrinho, que nem um palito de fósforo [comentário relacionado ao Cebolinha] (G5P07-M). Ele é gordo [Cebolinha] (G4P04-F).

Ele é forte [Homem-Aranha] (G3P07-F) (G4P07-F).

Eu sei por que elas estão gostando mais desse [Max Steel] é o tanquinho (G3P04-F). Aquele dali é gostosão [Max Steel sem camisa] porque ele tem esses negócio aí na barriga [músculos definidos no abdome] [sic] (G5P07-M). Eles são fortes (G3P04-F) (G3P08-F) (G6P04-M). Ele tem um músculo [sic] (G5P06-M). O braço (G3P01-F) (G3P08-F) e o corpo [o que tem de forte] (G3P08-F). Ele tem tanquinho [abdome definido] [sic] (G5P04-F) (G5P07-F). O corpinho deles é bonito (G6P02-M).

Esse daí é muito gordo [Max Steel] (G5P07-M). É forte [...] tem músculos feios. Eu não gosto de muitos músculos [...] (G3P07-F).

Na concepção de alguns meninos, um homem bonito tem de ter abdome definido e músculos. Alguns participantes citaram a si mesmos como modelos de definição corporal e magreza. Outro reforçou que músculos não são para bater sem motivos, e outro afirmou que a força deve ser usada para se defender. A possibilidade de haver homens fracos e bonitos foi ressaltada. Salienta-se que, mediante a afirmação de que, para ser obeso, o homem precisa ser “gostoso”, todos os participantes do grupo começaram a cantar uma canção atual, “Gordinho gostoso”, de Neto LX, cuja letra ressalta acessórios de marca, como óculos e bonés. No clipe dessa música, o cantor, que é obeso, usa cordões de ouro, está rodeado de mulheres magras, em locais luxuosos, com bebidas como *whisky* e champanhe aparecendo como ostentação.

Precisa ter tanquinho. Tem que ter um ovo aqui igual eu [mostra e aponta para o bíceps] [sic] (G6P02-M). Precisa ter quatro músculos, umas três bolas no músculo assim [sic] (G6P03-M). Tem que ser magrinho igual eu [...] umas quatro bola de músculo (G6P01-M). E o músculo dele é forte [sic] (G6P06-M).

Ser forte [o que é ser um homem bonito] porque aí quando o bandido vem ele pode se defender (G5P03-M). [...] tem que ter músculo, não para bater à toa, pra bater na hora que tem que bater (G6P03-M).

[...] homem tem que ser mais forte. Ser bonitão, ter umas bolinhas aqui assim [aponta para a região do abdome], bolinha de musculoso do tipo aqui nos peito na

hora que o homem se mexe. O homem se espreguiça, fortão, suadão [faz contração de bíceps, levanta os braços e dá socos no ar] (G7P04- M).

Tem homem que é fraco e, mesmo assim, é bonito (G7P05-M).

Se for gordinho, tem que ser gostoso. Ele é um [aponta para outro participante] [*sic*] (G7P04-M) [todos cantam a música, Gordinho, gostoso, do cantor Neto LX].

Em relação às personagens femininas, os comentários apareceram em menor quantidade; entretanto, a definição do abdome, o corpo magro, a restrição alimentar e a frequência em academias foram apontados como sinônimos de beleza. Apenas uma participante destacou a força das personagens. A obesidade de duas personagens foi ressaltada. Um menino mencionou que uma das bonecas parecia estar grávida e afirmou achá-la feia por essa aparência. Borges (2007), em seus estudos voltados ao corpo infantil e às novas configurações midiáticas, reforçou que as experiências das crianças, submetidas, continuamente, aos modelos de corpo e de sexualidade apresentados pela mídia sob a forma de imagens, personagens e brinquedos, conduzem a uma percepção de corpo, não a partir de si mesmo, mas através do modelo de corpo ideal.

Ela é linda! A barriga dela porque ela tem tanquinho [o que a Barbie tem de mais bonito] [*sic*] (G3P02-F). Bonito e magro [corpo da Barbie] (G4P06-F). Elas não comem muito [motivo pelo qual as Barbies são magras] (G4P01-F). Porque elas não vão pra academia [justificativa pela qual elas comem pouco] [*sic*] (G4P07-F).

Ela era magra [como era a Fiona antes de se transformar em um ogra] (G4P03-F).

Porque elas são fortes [...] [preferência pelas Monster High] (G3P01-F).

Porque ela é gorda [porque não prefere a Fiona] (G5P04-M).

Porque ela é baleia, gorducha [porque sua predileção não foi a Mônica] (G5P02-M).

[...] parece que ela está grávida [Monster High]. Porque ela tem um barrigão tipo baleia assassina [motivo pelo qual não acha grávida bonita] (G5P06-M). Vai! (G5P07-M) [resposta à moderadora em relação ao fato de ficar feia se ficasse grávida] (G5P06-M).



Quando expuseram opiniões acerca das dimensões corporais, diferentes comentários foram feitos, e somente1 (um) participante mencionou sua preocupação com a saúde nesse momento. Ao descreverem seus corpos a partir dos desenhos que fizeram, tanto os meninos quanto as meninas enfatizaram ser magros, obesos ou ambos. A força e a muscularidade estiveram presentes nos discursos de alguns participantes. A gordura corporal foi associada ao fato de um indivíduo ingerir alimentos em grandes quantidades. Fernandes (2007), nos apontamentos de seus estudos, asseverou que, embora a cultura midiática estimule determinadas preferências de forma física para homens e mulheres, às quais todas as crianças estão expostas em algum nível, é a cultura da família e dos amigos que influencia na preferência por um corpo magro e na insatisfação corporal, bem como a ênfase à saúde, corroborando a satisfação corporal. Ciampo e Ciampo (2010) enfatizaram que o mundo social contemporâneo, nitidamente, discrimina os indivíduos não atraentes, assim como relevam que o indivíduo sujeito às influências da família, grupos de pares e da mídia, tende a imitar comportamentos, que, certamente, influenciarão no desenvolvimento de sua imagem corporal.

Magro (G4P04-F). Eu acho mais ou menos gordo, porque, se você ficar muito magro, vai ter que ir no médico [*sic*] (G4P03-F).

Gordinho! Porque eu gosto de gordinho (G4P02-F)

Ele fez muculão [*sic*] [ao ver o desenho de outro participante] (G7P06-M). Pra parecer forte! Eu sou forte! [justifica o desenho e levanta os braços, contraindo os músculos do bíceps] (G7P07-M).

Eu acho que eu sou magrinho. Às vezes, eu acho que eu sou um pouco gordinho, eu gosto de comer as coisas [...] se quiser ficar gordo é só comer [risos] (G8P03-M).

Eu sou magrinho (G8P01-M).

Eu sou gordinho (G8P02-M) (G8P06-M).

Eu sou gordo, como demais (G8P08-M).

Eu sou um pouco gordinho porque eu como muito (G8P07-M) (G8P04-M).

[...] sou o mais bonito da sala. Tudo! [o que acha ter de bonito] O corpo, o peito. O meu peito é uma bola assim [gesticula] [*sic*] (G6P02-M).

Eu sou um pouquinho gordo porque eu como muito. Eu sou um pouquinho gordo e um pouquinho magro (G8P05-M).

Ao refletirem acerca da similaridade da aparência com pessoas da família, 2 (dois) participantes se manifestaram associando a semelhança à magreza. Um deles, apesar de não se referir à aparência, salientou a obesidade do padrasto. Ciampo e Ciampo (2010) reforçaram que a mídia pode ser considerada como um dos mais importantes fatores envolvidos na construção da identidade, pelo fato de produzir modelos de vida, de consumo e de comportamento, divulgar conhecimentos e debater temas que, certamente, estão presentes na vida de todos. Em seus achados, os autores sustentaram, ainda, que a família, como instituição social, representa o modelo pelo qual valores, comportamentos e atitudes são transmitidos, consolidando a incorporação de elementos que irão moldar a personalidade e o caráter de um indivíduo, porquanto, a convivência aliada ao diálogo, às críticas, aos elogios e às censuras representam os fatores que influenciam, constantemente, a autoestima. “Com a minha irmã. Ela é magra igual um palito” (G7P01-M); “Com meu pai [...] ele é um pouquinho magro. A barriga dele é assim” [mostra a sua barriga] (G8P08-M); “O Luiz é gordo [...]” [padrasto] (G7P04-M).

Enfatiza-se que 2 (duas) meninas opinaram acerca da muscularidade, associando o tema a uma boneca e salientaram que mulheres não têm músculos avantajados. A afirmação de que mulheres que frequentam a academia são magras e fortes foi ressaltada. Um participante fez associação dos músculos com o fato de a mulher ser atraente, enquanto outros destacaram que as mulheres não precisam ser musculosas, mas magrinhas. Divergências de pensamentos foram percebidas, portanto, entre os participantes em relação ao ideal de corpo feminino. Cabe mencionar que 1 (um) participante ainda comentou acerca da definição abdominal como um fator de beleza, assim como os seios. Foi reforçado, em um comentário, que apenas os homens têm músculos salientes. De acordo com os embasamentos de Fernandes (2007), é preciso refletir que tipos de valores estão sendo transmitidos às crianças, que tão precocemente se preocupam em estar inseridas em um padrão de beleza no qual pouquíssimas pessoas conseguem se encaixar e, por ser um ideal tão distante, acabam valorizando métodos inadequados para atingir o corpo sonhado. Brasil et al. (2015) ressaltaram, em suas apurações, que a busca pelo corpo considerado ideal e a aparência física parecem ser uma das preocupações mais evidentes entre crianças e adolescentes, pois estudos com essa população revelam grande insatisfação corporal. Segundo Branco, Hilário e Cintra (2006), há uma forte tendência social e cultural em considerar a magreza como uma situação ideal de aceitação e êxito. Destarte, os autores evidenciaram, em seus estudos, que as meninas são mais críticas com sua imagem corporal do que os meninos, pois elas salientam mais o

sobrepeso e a obesidade, enquanto os meninos ressaltam mais a eutrofia. Na presente pesquisa, contudo, os meninos demonstraram considerável preocupação com a magreza, além da eutrofia, em relação ao ideal de corpo masculino, acrescentando que o ideal de corpo feminino associa-se também à magreza.

Mulher não tem esses músculos desse tamanho assim não (G3P01-F). Ela é mulher (G3P05-F) [ao responderem o que achavam da Barbie ter músculos].

Eu acho que fica mais magra ainda e forte [quem vai para a academia] (G4P03-F).

Ser gostosa é possível [...] ficar com o músculo grande do tamanho do mundo [como se faz para a pessoa ser gostosa] (G5P07-M).

Ela tem que ser magrinha, igualzinho você (G5P04-M) (G5P06-M). Você é muito mais bonita que a Barbie porque você é magra e bonita (G5P06-M). [resposta de como deve ser uma mulher bonita, direcionada à moderadora].

Ao discorrerem sobre a possibilidade de mudanças corporais, alguns meninos expressaram, verbalmente, que gostariam de ser mais fortes, definidos e magros. Percebeu-se, a partir dos comentários dos participantes, o quanto os personagens midiáticos, referentes aos super-heróis, podem influenciar no ideal de corpo. Outros participantes manifestaram, também, o desejo por serem mais magros. Borges (2007), em seus estudos, confirmou que, a partir da imagem do corpo, uma nova cultura do consumo é estabelecida, enfatizando a importância da aparência e do visual. Tais representações são divulgadas pelos meios de comunicação de massa e associadas a diversos procedimentos para o alcance de um corpo ideal, exigindo rotinas de exercícios, dietas e cosméticos que permitam uma exposição corporal sem limites.

Eu sou forte [mostra o bíceps contraído]. O Hulk [com quem deseja se parecer].

Porque ele é mais forte [justificativa do motivo de querer ficar parecido com o personagem] (G5P06-M). Tudo [o que mudaria em seu corpo]. Eu mudaria pra ficar forte igual ao Hulk, tanquinho igual o Hulk [*sic*] (G6P05-M).

Eu queria mudar, eu queria ter tanquinho, ser forte, ter o pescocinho com músculo, igual o Super-Homem [*sic*] (G6P01-M).

A barriga e a cara [o que mudaria]. Quando eu me vejo lá no espelho, aí eu fico meio feio. Eu queria ser magrelo porque magro é mais forte [*sic*] (G6P03-M).

Magro, ser fino [como desejaria ser] (G8P05-M).

Eu queria ser magrinho (G7P06-M).

Ao especificarem as vantagens de treinar em academias, os meninos ressaltaram que essa prática proporciona o ganho de força, músculos e definição abdominal. Alguns chegaram a contrair o bíceps para mostrar que já se acham musculosos. A alimentação foi citada como um fator que influencia na mudança do corpo. O desejo de ficar forte foi justificado para pegar objetos pesados, conseguir quebrar algo e bater em alguém. As mães foram citadas como companhias na frequência à academia e como praticantes de atividade física com o objetivo da definição corporal. Bauman (2008), nessa perspectiva, discutiu a ressignificação da infância na sociedade de consumidores, mediante a configuração social em que as crianças são vistas como sujeitos que precisam ser iniciados, desde cedo, nas práticas que assegurem o modelo de corpo imposto pela sociedade. Segundo Costa (2009), as crianças, atualmente, nascem dentro de uma cultura consumista e crescem modelando-se em conformidade com os padrões e as normas. Ademais, além dos significados que circulam no campo visual, variados artefatos e condições de possibilidade operam, ininterruptamente, na constituição das infâncias, de suas identidades e representações (Andrade & Costa, 2010).

[...] por causa que malha aí fica forte. Porque, quando malha, o músculo fica assim [este e outro participante fazem queda de braço para demonstração de força] [*sic*] (G7P01-M).

A barriga e o [mostra o braço contraindo o bíceps para mostrar que é forte e definido por treinar] (G6P01-M).

Dos músculos aqui no braço [...] forte! [*sic*] [o que mais acha legal no homem que frequenta a academia] (G6P04-M).

Ele fica com os músculos assim [gesticulou com o braço como acha que o homem frequente na academia fica] (G6P02-M).

Músculo ué! No braço [*sic*] (G6P05-M). Músculo [*sic*] (G6P06-M) (G6P07-M) [um deles mostra o bíceps] [esses comentários referem-se ao que mais gostam em seus corpos].

Ficar magro [...] ficar forte [vantagens da academia] (G8P02-M). Faz ficar com a barriga sarada [*sic*] (G8P01-M). Algumas pessoas não gostam, ficam preguiçosas (G8P02-M) [referente à frequência em academias].

Um dia eu peguei um negócio assim que eles fazem [...] levantei assim olha, umas 10 vezes [fez o movimento de como se estivesse pegando uma barra de peso] [*sic*] (G6P04-M).

É pra bater nos outros, por isso que a gente fica forte (G7P02-M). Porque pode pegar coisa pesada [porque acha bom ser forte] (G5P06-M). Porque pode quebrar a mesa da escola [*sic*] (G5P07-M).

É a comida, malhar não fica forte [*sic*] (G7P07-M).

Eu vou na academia com a minha mãe pra ficar forte. Eu malho, eu corro. Hoje eu vou [...] meu braço! [mostra o braço em afirmação à parte do corpo que fica forte]. Eu sou forte já, mas queria mais [*sic*] (G7P05-M).

Pra ficar magra e bonita [motivo pelo qual acha que a mãe do colega frequenta a academia] (G7P02-M).

Por causa que eu acho um pouco gordo, às vezes, eu faço ginástica pra ficar magrelo e, às vezes, não [*sic*] (G8P03-M).

Os participantes da Pesquisa Principal falaram, especificamente, acerca da obesidade ou do sobrepeso, e mais uma vez, os meninos se destacaram. Comentários relacionados à descrição de um indivíduo obeso, às dificuldades que esse encontra no cotidiano associadas às habilidades físicas ou na conquista de mulheres foram elucidados, assim como sentimentos de vergonha por se acharem obesos. Foram feitas afirmações de que os obesos fazem sucesso e que ficam fortes; um participante, contudo, disse, em seguida, que não gosta de ser forte. Pesquisadores afirmaram que o temor à obesidade pode resultar em distorções na imagem corporal de crianças e adolescentes, podendo, também, acarretar condutas prejudiciais à saúde, como ingestão inadequada de nutrientes, prejuízo do desenvolvimento cognitivo e risco para o desenvolvimento futuro de transtorno do comportamento alimentar (Vilela, Lamounier, DellarettiFilho, Barros Neto, & Horta, 2004; Pinheiro & Giugliane, 2006).

O braço é mais fino e a barriga mais grossa [...] é ter uma barriga grande e não dá pra nadar (G8P02-M). Não dá para ver os pés (G8P04-M). Tampa o pescoço [referindo-se ao excesso de gordura no rosto do obeso] (G8P01-M).

Porque sim, porque você sai na rua os outros fica vendo. Dá vergonha. Gordo [como se acha]. Quando eu danço [momento em que mais se sente incomodado] [*sic*] (G8P02-M).

Sabe por que é ruim ser gordo? Porque as mulheres não gostam de gordo. Porque eu vi um filme de uma mulher e um homem gordo, eles não se gostaram (G8P06-M). Se ele estiver gordo, a mulher magrinha, quando ele for beijar a mulher, nem vai chegar perto da boca (G7P06-M).

[...] quando você for lutar capoeira e virar uma estrelinha, aí, ao invés de você virar, cai de barriga no chão [se a pessoa for obesa] (G8P02-M).

Os gordinhos fazem o maior sucesso, os gordinhos (G5P07-M). Porque os gordinhos fica mais forte [*sic*] (G5P06-M). Eu não gosto de ser forte [*sic*] (G5P04-M).

A Análise do Conteúdo das transcrições direcionadas à força, à muscularidade, à magreza e à obesidade trouxeram relevantes declarações das crianças quanto à preocupação das mesmas com a definição corporal, com destaque para o abdome, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino. A força e a muscularidade foram privilegiadas à população masculina e a magreza, à feminina; entretanto, comentários associados ao desejo de ser magro foram ditos por meninos e a frequência às academias, também para ganho de massa, foi atribuída às mulheres. Salienta-se que a gravidez foi considerada negativa à beleza feminina, devido ao crescimento da barriga. Ademais, foi colocado que apelidos referentes à magreza ou à obesidade tendem a gerar sentimentos negativos e insatisfação corporal, assim como o receio de não ser aceito pelo grupo de amigos. Pimenta (2012) sustentou que o corpo magro demonstra força, beleza e garra e está ao alcance dos que são decididos. Assim, esse ideal de corpo é vinculado na mídia pelas propagandas como um impositivo da vida contemporânea, e, conseqüentemente, as relações corporais são cada vez mais assumidas e assimiladas. O estilo de vida moderno oferecido pela mídia contempla o corpo magro e torneado como importantíssimo à promoção individual, por estar ligado ao sucesso e ao prazer. A identidade corporal, ao galgar essa promoção, relaciona-se à tríade beleza – juventude – saúde. Por

consequente, o corpo obeso passou a ser associado ao feio, e a velhice recebe o desprestígio social, o que corrobora o aspecto histórico da mudança de padrões.

#### 6.2.2.7 Sexualidade

Durante as conduções dos grupos pesquisados, a partir dos relatos das crianças, foram percebidos comentários relacionados à sexualidade, que emergiram em diversos momentos. Salienta-se que as sociedades contemporâneas passam por profundas mudanças culturais, entre elas a crescente inserção das tecnologias da informação e comunicação nas relações entre as pessoas e dessas com o seu ambiente mais geral. Conforme Borges (2007), refletir sobre as formas como as representações do corpo e da sexualidade são produzidas e difundidas pelas mídias, pelas famílias e pelos colegas torna-se importante para a compreensão do significado dessas representações para a construção das subjetividades das novas gerações, uma vez que as mídias atuam no processo de inserção das crianças na esfera do consumo, das representações do corpo e da sexualidade construídas e veiculadas pelos meios de comunicação. Fernandes (2012) acrescentou, ainda, que as instituições escolares e a relação com os professores merecem atenção por também influenciarem as crianças no que se refere às mediações nas produções de sentidos midiáticos. Destaca-se que dois comentários nos grupos referiram-se ao namoro e ao desejo de se relacionar, intimamente, com um cantor e com uma boneca. Um participante admitiu ter pedido à mãe que comprasse uma boneca para ficar com seus bonecos.

Eu queria ser a Ludmila porque eu queria ser a namorada do Luan Santana (G1P02-F).

Eu quero namorar com ela tia, quando eu crescer [Monster High] [*sic*] (G6P02-M).

Eu pedi minha mãe uma Barbie para ficar com o meu Max Steel. Eu tenho dois! (G6P04-M).

Ao apresentar os cartazes, os bonecos e as bonecas de personagens variados, surgiram divergências nas opiniões relacionadas às preferências pelos do sexo masculino, feminino ou ambos. Alguns participantes afirmaram gostar de todos, acrescentando que homem pode brincar com bonecas; já outros questionaram quanto ao fato de as personagens femininas serem apenas para meninas gostarem. Comentários voltados ao homossexualismo emergiram nos grupos. Borges (2007) assinalou, em seus estudos, que a erotização promovida pela mídia, por meio de representações sobre a sexualidade, corpo e gênero, opera no sentido da subjetivação nas sociedades contemporâneas e na formação das identidades infantis e juvenis. Costa (2009) ressaltou, em seus apanhados com crianças, a existência de infâncias em construções sociais, de acordo com a cultura na qual estão inseridas, bem como que essas são marcadas por profundas transformações sociais, políticas e econômicas assistidas a partir do século XX.

Eu gostei de todos! (G5P07-M) (G5P06-M).

Dos de mulher também? (G5P08-M).

Da Barbie também? (G5P05-M).

Eu vou confessar, eu gosto de Barbie também (G6P03-M) (G5P05-M).

Eu gostei de todos, menos dos de mulher [referindo-se às bonecas] (G5P02-M).

[...] porque menino não tem que gostar de boneca assim (G5P08-M).

Homem pode brincar de boneca e mulher pode brincar de boneco (G5P06-M).

Eu gostei de todos, daquele e daquele [aponta para os bonecos]. Porque é de menina [bonecas não escolhidas pelo participante] (G5P07-M).

É coisa de menina [ao responder por que ninguém escolheu uma personagem feminina] (G6P05-M).

Ah, isso é de menina [quando os meninos dizem gostar do filme Frozen e cantam a música do filme]. Eu gosto [ao ser questionado se realmente acha de menina e se não gosta] (G6P07-M).

Eu gosto de brincar com a boneca da Polly, da Barbie (G6P04-M).

Eu vejo desenho de mulher. Homem também vê desenho de mulher né? (G6P02-M).

Eu tenho o CD do filme Frozen e da Barbie (G6P08-M).



Uma coisa tem que ser falada [...] não tem importância o menino gostar de mulher tipo as do filme Frozen porque cada um tem seu jeito, ninguém é igual ao outro. Tem gente que gosta de homem, tem gente que gosta de mulher. Não tem nada a ver, deixa eles viver a vida dele, né? [*sic*] (G6P03-M).

Tem gente que homem gosta de homem, mulher gosta de mulher. Minha irmã foi num teatro e lá as meninas, na hora que apagava a luz no teatro, as meninas começava a beijar e a mãe não tava nem aí [*sic*] (G6P02-M).

Ao expressarem suas opiniões acerca de como são as bonecas dos personagens infantis e de como é um corpo bonito de mulher, alguns meninos usaram o termo “gostosas”. Um deles foi além disso e fez um comentário bastante erótico, ao mencionar os personagens rebolando os glúteos em um baile. As nádegas e os seios foram destacados. Andrade e Costa (2010) afirmaram que a imagem feminina de crianças é articulada pela mídia em sutis pinceladas de erotismo esboçadas nas poses e formas de exposição de seus corpos. A representação da inocência é substituída pela representação de pequenas lolitas, sedutoras e atraentes.

Duas gostosonas! [referente à Ana e Elsa] (G5P07-M). Muitos gostosas e a cara delas é bonita. [...] é que o corpo delas... olha só como é que é liso, já pensou elas estão num baile rebolando a bunda [*sic*] (G6P03-M). A bunda e o peito [o que elas têm de gostoso] (G6P04-M).

Essa daqui é muito bonita [aponta para a imagem de uma Monster High]. Ela é gostosa (G5P07-M).

[...] as duas são gostosas [Barbies] (G5P06-M).

É muito gostosinho [como é o corpo bonito de mulher] (G7P06-M).

Diante da possibilidade de um homem se parecer com um boneco de brinquedo, alguns meninos relataram já terem visto, em um programa de televisão, um homem que se parecia com o personagem, e, nesse momento, surgiram comentários direcionados ao homossexualismo nesse grupo focal. Considerando-se o circuito de sexualização-consumo, não é surpreendente que a programação da televisão em geral, os filmes, as publicações

impresas e a publicidade tenham forte ênfase nos conteúdos referentes à sexualidade (Borges, 2007). A mídia, enquanto instância social, pode tanto legitimar quanto silenciar grupos e sujeitos sociais. A compreensão mais ampla da identidade sexual e da sexualidade, bem como sua construção histórica, pode contribuir para perturbar a tranquilidade da heteronormatividade<sup>3</sup> reproduzida na sociedade (Darde, 2008).

[...] só que ele é veado. Ele apareceu no Sílvio Santos [homem que se parece com o Max Steel]. Veadado é um homem assim [faz gestos delicados ao mexer nos cabelos] (G5P07-M). Veadado é homem que usa roupa de mulher (G5P06-M). E é também que pega [...] [referindo-se ao homossexual] (G5P07-M). Homem [completa a frase do outro participante] (G5P08-M).

As caras são iguais de boiola! De boiola! [referindo-se ao que os rostos dos Max Steels têm de semelhantes] (G5P07-M).

Outros comentários voltados à sexualidade mereceram destaque por afirmarem como um homem deve ser e agir com as mulheres, a possibilidade de a mulher ficar com o corpo exuberante e a relação desse resultado com o treino em academias, assim como a exposição do órgão genital feminino como preferência corporal. Xavier (2011) reconhece que o sentido que atribuímos aos corpos, aos corpos sexuados, às práticas sexuais e aos nomes e apelidos para os órgãos sexuais são resultantes discursivas de determinada cultura.

Ser gostosinho, aproveitar das mulher [*sic*] [como deve ser um homem] (G7P06-M).

Ser gostosa é possível [...] (G5P07-M).

Elas ficam com bundão [motivo pelo qual as mulheres treinam em academias] (G7P03-M) (G7P04-M).

[...] eu gosto da xeroça dela [referindo-se ao que gosta em uma mulher bonita] (G6P02-M).

---

<sup>3</sup> Termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

Assis (2009) enfatizou que o impacto de imagens e sons, atraentes e bem humorados, capturam a imaginação e a fantasia de crianças, adolescentes, jovens e adultos, com diferentes níveis de intensidade, que dependem das habilidades individuais e das narrativas nas quais são interpretadas. A precocidade em relação aos pensamentos, às crenças e às atitudes relacionadas ao corpo merecem atenção para que a infância não seja alvo de influências negativas que venham a repercutir, desfavoravelmente, à imagem corporal e aos aspectos do desenvolvimento humano.

#### 6.2.2.8 Habilidades e superpoderes

Características como habilidades e superpoderes foram ressaltadas pelos participantes como vantagens atribuídas aos personagens infantis, às pessoas da mídia ou que convivem com as crianças. Notou-se que, apesar de não se referirem, diretamente, ao corpo, tais atributos foram valorizados pelos grupos. Algumas participantes evidenciaram o desejo de se parecerem com uma cantora porque esta canta bem e no palco; já outra gostaria de se parecer com a avó devido às suas habilidades culinárias. A vontade de poder se tornar invisível também foi expressa por 2 (dois) participantes. Segundo Assis (2009), vive-se, hoje, em uma sociedade “acelerada”, na qual os indivíduos, de todas as idades, são bombardeados por inúmeros tipos de informações e a falta de reflexão leva as pessoas a apenas reproduzirem comportamentos, hábitos e ideologias.

Eu queria parecer com a Anitta [cantora] porque ela canta bem [...] (G1P01-F).

Porque ela canta bem e canta no palco [motivo pelo qual também deseja se parecer com a cantora] (G1P02-F).

Eu queria parecer com a minha avó porque ela é uma cozinheira de mão cheia (G1P08-F).

Eu queria ser invisível (G6P01-M) (G6P02-M).

Nas definições de como deve ser um homem e o que é ser uma princesa, os atos de salvar vidas, ser uma boa aluna e dançar bem foram elucidados por 2 (duas) meninas. “Ele tem que salvar as pessoas [como deve ser o homem]” (G4P03-F) e “Ser sempre uma boa aluna, ter passos de dança bons [como é ser uma princesa]” (G1P01-F).

Numerosos comentários insurgiram quanto aos superpoderes e às aptidões dos personagens que despertam o interesse das crianças em suas observações e predileções. Voar, pular alto, salvar vidas, lançar objetos, soltar laser, destruir inimigos, lutar, poderes de gelo, cantar, explodir coisas e virar uma espécie de deus foram alguns dos comentários feitos. Vale lembrar que 4 “quatro” personagens não apresentados pela moderadora foram trazidos nas falas das crianças como preferidos, sobretudo, por considerarem que esses lutam bem. Rodrigues e Dantas (2011) asseveraram que as crianças, sobretudo do sexo masculino, estão cada vez mais submetidas aos desenhos animados, em sua maioria violentos, e aos filmes de heróis, nos quais os personagens possuem superpoderes, que nem sempre são bem entendidos pelas crianças, podendo causar verdadeiros e sérios danos àquelas que acreditam ter os mesmos poderes ou que agem de modo semelhante aos heróis das “telinhas”.

O Hulk é super-herói, ele salva a vida da pessoa em perigo (G3P04-F). Ele pula alto (G5P05-M).

Porque ele voa [justificativa das participantes que preferem o Batman] (G3P04-F) (G4P01-F) (G6P07-M). Porque ele joga *boomerang* [...] (G5P05-M). É que ele lança um negócio lá em cima para subir (G5P02-M).

Eu gosto do Super-Homem porque ele salva vida (G3P01-F). Porque ele voa e consegue cair e para em pé [...] e não se machucar (G4P04-F). Porque ele voa, solta laser, destrói os inimigos dele [...] e ele salva a cidade (G5P05-M).

Ele lança um negócio assim [gesticula referindo-se ao Capitão América]. Eu vi que ele joga assim tia, aí volta na mão dele (G6P02-M). Pode até cortar a cabeça dos outros [*sic*] (G6P08-M).

Ele tem superpoderes [Homem-Aranha] (G3P07-F). É legal porque ele faz teia (G4P07-F) (G6P03-M) (G5P03-M). Ele luta e salva vidas (G5P08-M).

Eles são poderosos [Max Steels] (G1P02-F).

A Elsa porque ela joga gelo (G4P03-F) (G4P01-F) (G4P04-F) (G1P02-F) (G5P06-M) (G5P03-M) (G6P08-F). Ela tem superpoderes (G5P02-M).

Porque ela faz um castelo de gelo e os poderes dela são incrível [*sic*] (G5P03-M).  
 Eu queria ser o Goku porque ele pode virar um pouco Deus [...] (G6P04-M). Eu  
 queria ser igual ao Goku porque ele faz Kame-hame-há (G6P06-M) (G5P03-M)  
 [...] é um poder que explode as coisas (G5P03-M). Porque ele luta (G5P01-M)  
 (G5P02-M). Ele atira bola de fogo (G6P01-M).  
 [...] ele luta [Goku] (G3P01-F). É porque ele tem poder (G3P04-F).  
 Ele tem uns negócio assim tia, que sai de uma arma e ele atira [Homem de Ferro]  
 [*sic*] (G6P03-M).  
 O meu desenho favorito é Jack Chan. Ele luta [...] ele luta pra caralho [*sic*]  
 (G6P05-M).  
 Eu também gosto das Tartatugas Ninjas porque ela é boa, elas luta também Karatê  
 e Kung Fu [*sic*] (G5P02-M).  
 Eu gosto do Lanterna Verde. Porque o anel dele faz soltar qualquer coisa, faz  
 soltar martelo [...] (G6P08-M). Eu gosto também (G6P04-M) (G6P05-M).  
 Eu gosto de um personagem de um jogo do *Playstation*, *God of War*. Ele luta  
 como um gigante [...] o nome dele é Kratos (G6P02-M).

De acordo com Solomon (2011), o *marketing* identifica os desejos dos consumidores, e as empresas ofertam produtos para atender a esses anseios. É quase sempre difícil perceber onde os esforços de *marketing* terminam e onde “o mundo real” começa. Os atos de salvar vidas, voar, pular alto, lançar objetos e ter superpoderes foram considerados pelos participantes dos Grupos Focais como aspirações de ambos os sexos.

#### 6.2.2.9 Adjetivos

Alguns adjetivos emergiram como importantes para as crianças no que tange às características físicas ou intrínsecas. Segundo Teixeira (2009), uma das tarefas que se apresentam à criança na aquisição de sua língua materna é a de descobrir de que maneira propriedades ou atributos são apresentados na língua, como elementos de uma categoria lexical, a dos adjetivos, por exemplo.

A aquisição da categoria adjetivo pode ser formulada em termos de um processo que compreende a segmentação, pela criança, do *input* linguístico que lhe é oferecido, o estabelecimento de uma relação entre aquilo que se mostra acessível à criança em termos de padrões regulares que se apresentam na interface fônica, que se constitui como informação acessível, e a capacidade por parte da criança de tomar o produto do processamento do sinal da fala como interface fônica para a sintaxe da língua, vinculando a esta uma interface de natureza semântica/intencional (Corrêa, 2006).

Eu sou bonita (G1P02-F).

[...] eu sou delicada (G1P03-F).

[...] eu sou esperta! (G1P07-F).

Inteligente [...] (G1P08-F).

[...] sou pequena [...] (G1P02-F) (G1P04-F).

Eu sou grande. Grande média. No meu corpo, na minha altura (G1P03-F).

[...] eu sou grande na altura (G1P07-F).

[...] corpo grande. Alta! (G1P08-F).

Adjetivos foram utilizados pelos participantes a fim de explicar o desejo de se parecerem com alguém, assim como a concepção do que é necessário ao homem, à valorização corporal, ao apelido desejado e aos personagens infantis. Bauman (2008) ponderou que a infância e as crianças foram ressignificadas no interior da denominada “sociedade dos consumidores”, pois, nessa configuração social, elas são vistas como sujeitos que, desde cedo, asseguram a continuidade do modelo imposto pela sociedade.

Eu queria parecer com a Anitta [cantora] porque ela [...] é bonita (G1P01-F).

Ô tia, eu queria parecer com a menina que canta Parará-tim-bum, a Tati [cantora] porque ela é muito bonita (G1P02-F).

Para mim, um homem bonito tem que ser elegante. E tem que ser com postura [...] tem que ser esperto e tem que ser gentil (G1P02-F).

[...] coragem [o que um homem precisa ter para ser belo] (G6P03-M).

A gente não pode ter vergonha do nosso corpo, porque nosso corpo é bonito (G2P01-F).

Se quiser me chamar de princesinha, pode chamar. Ser delicada, graciosa (G1P01-F).

Porque ela é bonita [Elsa] (G4P04-F) (G4P08-F) (G4P03-F) (G5P06-M). O corpo dela é bonito (G5P07-F).

Porque ele é divertido [Goku] (G6P01-M).

Bonito porque ele tem um sorriso bom [Shrek] (G6P04-M).

Eu não gosto muito dele porque ele é muito irritante com a Mônica [Cebolinha] (G6P03-M).

O surgimento dessa subcategoria enfatizou que os adjetivos são também utilizados e valorizados pelas crianças para caracterizar atributos em relação aos corpos e às peculiaridades das pessoas e ou de personagens da mídia. Apesar da tenra idade, os participantes certificaram a validade deste estudo, mediante a organização das categorias e subcategorias emergidas dos grupos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este estudo, foram levantados e confirmados os pressupostos de que as crianças de 6 a 8 anos apresentariam sentimentos, crenças e comportamentos no julgamento da aparência física, bem como que a família, os amigos e a mídia demandariam forte influência na imagem corporal dessas crianças, o que de fato emergiu nos numerosos comentários relacionados ao corpo, durante as conduções focais.

É importante destacar que os achados desta pesquisa avançaram em relação aos estudos existentes sobre a imagem corporal, sendo que um significativo progresso foi a elaboração de efetivos roteiros semiestruturados, que priorizaram abordagens e recursos significativos às conduções de vários grupos focais com crianças. Outra importante estratégia foi a realização de um Estudo Piloto, uma versão menor da Pesquisa Principal, no qual a validade dos métodos e procedimentos foram testados e repensados para a efetividade e continuidade da pesquisa.

Os principais achados no Estudo Piloto foram também evidenciados na Pesquisa Principal, como o receio das crianças ao desenharem seus respectivos autorretratos, o uso de adjetivos no julgamento da aparência, os sentimentos negativos em relação ao corpo, o desejo de mudanças corporais, a apreensão por não quererem engordar, a sensibilidade diante de apelidos referidos ao corpo e conseqüente preocupação com a opinião e aceitação dos amigos, a considerável influência da mídia e dos personagens/brinquedos infantis na idealização de corpo, a comparação de características corporais e preferências associadas aos membros da família. Os cabelos emergiram nos comentários dos grupos como uma característica importante à beleza, principalmente, nas falas das meninas.

Na Pesquisa Principal, pode-se confirmar a existência de semelhanças e diferenças nos comentários dos meninos e das meninas referentes à imagem corporal. Como similitudes, consideram-se os apontamentos voltados à frequência em academias para o alcance de um corpo ideal, a importância dos acessórios, dos calçados e das vestimentas para a beleza corporal, bem como a relevância das habilidades e dos superpoderes dos personagens da mídia. Destaca-se que principalmente os meninos se mostraram bastante preocupados com a cor da pele, a partir de diversos comentários que reforçaram estereótipos e sentimentos, para eles negativos, associados à etnia negra. Os meninos ainda trouxeram à tona comentários voltados à muscularidade e à definição do corpo, bem como à sexualidade, este último foi ressaltado na pesquisa devido à pouca idade dos participantes e aos conceitos e às posturas



que já apresentam em relação ao homossexualismo e à erotização das palavras direcionadas aos corpos. As meninas se preocuparam mais com os cabelos e com a magreza.

As mensurações antropométricas e os Índices de Massa Corporal dos participantes demonstraram que, apesar da maioria apresentar classificação normal, o sobrepeso e a obesidade já aparecem na infância e merecem, portanto, maior atenção e intervenções educativas, a fim de evitar danos à saúde fisiológica e psicológica das crianças.

A despeito das limitações, ressalta-se que os resultados, apesar da saturação evidenciada nos comentários dos participantes, não devem ser generalizados, pois a investigação foi realizada apenas na cidade de Juiz de Fora, MG. Acrescenta-se que os participantes dos Grupos Focais, que eram mais falantes, podem ter influenciado nos resultados, assim como as crianças participantes podem ter sido influenciadas pelos pares por serem da mesma escola e/ou mesma turma. As conduções foram codificadas e categorizadas pela pesquisadora desta dissertação, no entanto, as interpretações observaram as perspectivas de meninos e meninas, em grupos distintos.

Os resultados deste estudo fornecem subsídios para pesquisas futuras, que objetivem avaliar a imagem corporal na infância e os principais fatores que influenciam esse constructo, a fim de investir na prevenção de possíveis e futuros transtornos psicopatológicos (Gauy & Rocha, 2014). Pesquisas com amostras maiores e em outras regiões do país tornam-se necessários para maior efetividade e generalização dos resultados à população infantil brasileira. Considera-se importante, também, o desenvolvimento de instrumentos adequados à faixa etária estudada, que possam condensar e avaliar sentimentos, pensamentos e atitudes das crianças relacionadas a seus corpos, bem como a criação de programas de promoção à saúde direcionados a dar orientações às famílias dessas crianças. Pesquisas futuras poderiam, ainda, investigar os mesmos constructos extensivos aos familiares.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, C. A. N., Del Ciampo, L. A., Ricco, R. G., & Crott, G. C. (2000). Crescimento físico. In R. G. Ricco, L. A. Del Ciampo, & C. A. N. Almeida (Eds.), *Puericultura, princípios e práticas: atenção integral à saúde da criança* (pp. 61-63). São Paulo: Atheneu.
- Alves, D., Pinto, M., Alves, S., Mota, A., & Leirós, V. (2009). Cultura e imagem corporal. *Motricidade Fundação Técnica e Científica do Desporto*, 5(1), 1-20.
- Andrade, A., & Bosi, M. L. M. (2003). Mídia e subjetividade: impacto no comportamento alimentar feminino. *Revista de Nutrição*, 16(1), 117-25.
- Andrade, P. D., & Costa, M. V. (2010, julho/dezembro). Usando crianças para vender: infância e consumo na publicidade de revistas. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 230-248.
- Anschutz, D. J., Engels, R. C. M. E., & Van Strien, T. (2012). Increased body satisfaction after exposure to thin ideal children's television in young girls showing thin ideal internalization. *Psychology & Health*, 25(7), 603-617.
- Araujo, N. N. P., Cockell, F. F., Somekawa, A. S., Bordon, L. B., Esperança, G. T. da M., & Pires, A. S. (2013). A ressignificação do corpo: uma proposta interdisciplinar com crianças em fase escolar. *Revista Ciência em Extensão*, 9 (3), 135-147.
- Arteche, A., & Bandeira, D. R. (2006). O desenho da figura humana: revisando mais de um século de controvérsias. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evolución Psicológica*, 22, 136-156.
- Assis, R. de. (2009). Mídia e educação. In V. Vivarta (Coord.). *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação* (pp. 119-132). Brasília, DF: ANDI – Instituto Alana.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP]. *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Augusto, A. (2013). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Forum Sociológico [Online]*, 24, 2014, posto online no dia 01 novembro 2014. Recuperado de <http://sociologico.revues.org/1073>; DOI: 10.4000/sociologico.1073
- Avalos, L., Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. (2005). The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2, 285-297.
- Azevedo, S. N. (2007). *Em busca do corpo perfeito: um estudo do narcisismo*. Curitiba: Centro Reichiano. Recuperado de <http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/AZEVEDO,%20Shirlaine%20-%20Em%20busca%20do%20corpo%20perfeito.pdf>.

- Backes, D. S. E., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, 35(4), 438-442.
- Bailer, C., Tomitch, L. M. B., & D'Ely, R. C. S. (2011). Planejamento como processo dinâmico: a importância do Estudo Piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, 24, 129-146.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Barcelos, B. B., Lara, S., Mello, Brugnara, J., & Cattelan, A. (2013). Educação e saúde no contexto escolar: percepção da imagem corporal de estudantes dos anos iniciais. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 5(2).
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo* (L. A. Rego, & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias* (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (Eds.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-57). Petrópolis: Vozes.
- Berg, B. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bird, E. L., Halliwell, E., Diedrichs, P. C., & Harcourt, D. (2013). Happy Being Me in the UK: A controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. *Body Image*, 10(3), 326-334.
- Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos (The children's drawing steps by the contemporary authors). *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171-195.
- Borges, E. M. (2007). Corpo, espetáculo e consumo: novas configurações midiáticas para a infância. *Media & Jornalismo*, 11, 91-103.
- Branco, L. M., Hilário, M. O. E., & Cintra, I. de P. (2006). Percepção e satisfação corporal em adolescentes e a relação com seu estado nutricional. *Rev. Psiq. Clín.*, 33 (6), 292-296.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC.

- Brasil, M. R., Oliveira, V. M. de, Chumlhak, Z., Estevão, B. J., Silva, T. R. da, & Silva, S. R. (2015, abril/junho). Associação entre (in)satisfação com a imagem corporal, estado nutricional e nível de coordenação motora em crianças e adolescentes de projetos esportivos. *Cinergis – Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul, Unisc*, 16(2), 82-86.
- Brault, M. C., Aimé, A., Bégin, C., Valois, P., & Craig, W. (2015). Heterogeneity of sex-stratified BMI trajectories in children from 8 to 14 years old. *Physiol Behav*, 142, 111-120.
- Breakwell, G. M., Fife-Schaw, C. S, Hammond, S., & Smith, J. A. (2010). *Metodologia de pesquisa em psicologia* (F. R. Elizalde, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bun, C. J. E., Schwiebbe, L., Françoise, N., Schutz, N., Josette, F. M., Bijlsma-Schlosser, J. F. M., & Hirasings, R. A. (2012). Negative body image and weight loss behaviour in Dutch school children. *European Journal of Public Health*, 22(1), 130-133.
- Campana, A. N. N. B., & Tavares, M. C. G. C. F. (2009). *Avaliação da imagem corporal: instrumentos, diretrizes para a pesquisa*. São Paulo: Phorte.
- Canela, G. (2009). Meios de comunicação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. In V. Vivarta (Coord.). *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação* (pp. 73-87). Brasília, DF: ANDI – Instituto Alana.
- Carneiro, M. L. T. (1998). *O racismo na História do Brasil: mito e realidade* (7ª ed.). São Paulo: Ática.
- Canhota, C. (2008). Qual a importância do Estudo Piloto? In E. E. Silva (Ed.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica* (pp. 69-72). Lisboa: APMCG.
- Carvalho, M. (2009). TV estímulo precoce à sexualidade e adolescência. In V. Vivarta (Coord.). *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação* (pp. 88-103). Brasília, DF: ANDI – Instituto Alana.
- Carvalho, P. H. B., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., Coelho, F. D., & Caputo, M. E. F. (2013). *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 62(2), 108-114.
- Carone, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In I. Carone & M. A. S. Bento (Eds.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 13-23). Petrópolis: Vozes.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (2011). *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: The Guilford Press.

- Castilho, S. M. A. (2001). *Imagem Corporal*. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados.
- Cecchetto, F. H., Peña, D. B., & Pellanda, L. C. (2015). Insatisfação da imagem corporal e estado nutricional em crianças de 7 a 11 anos: Estudo transversal. *Clinical & Biomedical Research*, 35(2), 86-91.
- Cho, J. H., Han, S. N., Kim, J. H., & Lee, H. M. (2012). Body image distortion in fifth and sixth grade students may lead to stress, depression, and undesirable dieting behavior. *Nutrition Research and Practice*, 6(2), 175-181.
- Chung, A. E., Perrin, E. M., & Skinner, A. C. (2013). Accuracy of Child and Adolescent Weight Perceptions and Their Relationships to Dieting and Exercise Behaviors: NHANES. *Acad Pediatr.*, 13(4), 371-378.
- Coelho, E. M., Padez, C., Moreira, P. Rosado, V., & Carvalho, I. M. (2013). BMI and self-perceived body shape in portuguese children. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 371-376.
- Colaciti, A. K. (2006). A construção do autoconceito na infância: sua importância no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 4(7). Recuperado de [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/qFxYGXkTwTI5d7Q\\_2013-5-10-15-38-36.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/qFxYGXkTwTI5d7Q_2013-5-10-15-38-36.pdf)
- Collins, M. (1991). Body figure perceptions and preferences among pre-adolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 199-208.
- Corrêa, L. M. S. (2006). Conciliando processamento linguístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem: habilidades discriminatórias de bebês, categorias funcionais e a disponibilidade de um sistema computacional linguístico. In L. M. S. Corrêa (Ed.). *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico* (pp. 21-78). Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ.
- Costa, M. V. (2009). O consumismo na sociedade de consumidores. In M. V. Costa (Ed.), *A educação na cultura da mídia e do consumo* (pp. 33-35). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Damiano, S. R., Gregg, K. J., Spiel, E. C., McLean, S. A., Wertheim, E. H., & Paxton, S. J. (2015). Relations hips between body size attitudes and body image of 4-year-old boys and girls, and attitudes of their fathers and mothers. *Journal of Eating Disorders*, 3-16.
- Darde, V. W. da S. (2008). A construção dos sentidos sobre a homossexualidade na mídia brasileira. *Em Questão*, 14(2), 223-234.
- Del Ciampo, A. L., & Del Ciampo, I. R. (2010). Adolescência e imagem corporal. *Adolescência e Saúde*, 7(4), 55-59.
- Dessen, M. A., & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. *Paideia*, 15(30), 11-20.

- Dohnt, H. K., & Tiggemann, M. (2006). Body image concerns in young girls: The role of peers and the media prior to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 135-145.
- Duchin, O., Mora-Plazas, M., Marin, C., Leon, C. M., Lee, J. M., Baylin, A., & Villamor, E. (2015). BMI and sociodemographic correlates of body image perception and attitudes in school-aged children. *Health Nutrition*, 17(10), 2216-2225.
- Duchin, O., Mora-Plazas, M., & Villamor, E. (2014). Maternal body image dissatisfaction and BMI and sociodemographic correlates of body image perception and attitudes in school-aged children. *Health Nutrition*, 17 (10), 2216-2225.
- Eisenberg, A. R. (1996). The conflict talk of mothers and children: Patterns related to culture, SES, and gender of child. *Merril-Palmer Quarterly*, 42, 438-452.
- Erikson, E., & Erikson, J. M. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton (current edition: 1997).
- Erikson, E. (1998). *The life cycle completed: A review. Extended version*. New York: W.W. Norton & Company Inc. (Trabalho original publicado em 1982).
- Fernandes, A. E. R. (2007). *Avaliação da Imagem Corporal, hábitos de vida e alimentares em crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Ferreira, M. E. C., Castro, M. R., & Morgado, F. F. R. (2014). *Imagem Corporal: reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.
- Finato, S., Rech, R. R., Migon, P., Gavinesk, I. C., Toni, V., & Halpern, R. (2013). Insatisfação com a imagem corporal em escolares do sexto ano da rede municipal de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(1), 65-70.
- Frois, E., Moreira, J., & Stengel, M. (2011, março). Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 71-77.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). São Paulo: Phorte.
- Gardner, R. M. (1996). Methodological issues in assessment of the perceptual component of body image disturbance. *British Journal of Psychology*, 87, 327-337.
- Garousi, S. (2014). Body Weight Concerns and Antifat Attitude in Iranian Children. *Int J Prev Med*, 5(12), 1587-1593.
- Gaspar, M. J. M., Amaral, T. F., Oliveira, B. M. P. M., & Borges N. (2011). Protective effect of physical activity on dissatisfaction with body image in children - Across-sectional study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 563-569.

- Gauy, F. V., & Rocha, M. M. da. (2014, dezembro). Manifestação clínica, modelos de classificação e fatores de risco/proteção para psicopatologias na infância e adolescência. *Temas Psicol.*, 22(4), 783-793.
- Girardello, G. (2005). Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. *Anais da Reunião anual da ANPED*, Caxambu, 28 (Vol. 1, pp. 1-16), Rio de Janeiro: ANPED.
- Gleeson, K., & Frith, H. (2006). (De) constructing body image. *Journal of Health Psychology*, 11(1), 79-90.
- Gray, W. N., Megan, C. M. J., Follansbee-Junger, K., Dumont-Driscoll, M. C., & Janicke, M. (2012). Associations between actual and perceived weight and psychosocial functioning in children: the importance of child perceptions. *Childhood Obesity*, 8(2), 147-154.
- Gray, W. N., Simon, S. L., Janicke, M., & Dumont-Driscoll, M. (2011). Moderators of weight-based stigmatization among youth who are overweight and non-overweight: the role of gender, race, and body dissatisfaction. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32, 110-116.
- Gobbi, M. A. (2014, janeiro/abril). Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. *Linhas Críticas*, 20(41), 147-165.
- Goellner, S. V. (2003). A produção cultural do corpo. In G. L. Louro, J. F. Neckel, & S. V. Goellner (Eds.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goldner, M., & Levi, M. (2014). Children's family drawings, body perceptions, and eating attitudes: the moderating role of gender. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 79-88.
- Gonçalves, S., Silva, M., Gomes A. R., & Machado, P. P. P. (2012). Disordered eating among preadolescent boys and girls: the relationship with child and maternal variables. *Nutrients*, 4, 273-285.
- Gouveia, M. J., Frontini R., Canavarro, M. C., & Moreira H. (2014). Quality of life and psychological functioning in pediatric obesity: the role of body image dissatisfaction between girls and boys of different ages. *Qual Life Res*, 23, 2629-2638.
- Grogan, S. (2010). Promoting positive body image in males and females: contemporary Issues and future directions. *Sex Roles*, 63(9), 757-765.
- Gui, R. T. (2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Revista Psicologia: Organização e Trabalho*, 3(1), 135-160.
- Halliwell, E. (2015). Future directions for positive body image research. *Body Image*, 14, 177-189.
- Harter, S. (1993). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *Reason and responsibility: The passage through childhood*. Chicago: University of Chicago Press.

- Harter, S. (1996). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven years shift: The age of reason and responsibility* (pp. 207-235). Chicago: University of Chicago Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., Vol. 3, pp. 563-616). New York: Wiley.
- Heron, K. E., Smyth, J. M., Akano, E., & Wonderlich, S. A. (2013). Assessing Body Image in Young Children: A Preliminary Study of Racial and Developmental Differences. *SAGE Open*, 1-7.
- Hilder, J. (1997). *Notes on the use of focus groups in organizational settings*. Social Psychology European Research Institute, University of Surrey.
- Janowsky, J. S., & Carper, R. (1996). Is there a neural basis for cognitive transitions in school-age children? In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 33-56). Chicago: University of Chicago Press.
- Jewell, J. A., & Brown, C. S. (2014). Relations Among Gender Typicality, Peer Relations, and Mental Health During Early Adolescence. *Social Development*, 23(1), 137-156.
- Jones, D. C. (2011). Interpersonal and familial influences on the development al body image. In T. E. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 110-118). New York: The Guilford Press.
- Jongenelis, M. I., Byrne, S. M., & Pettigrew, S. (2014). Self-objectification, body image disturbance, and eating disorder symptoms in young Australian children. *Body Image*, 11(3), 290-302.
- Jovchelovitch, S. (2000). Corruption flows in our blood: Mixture and impurity in representations of public life in Brazil. In M. Chaib & B. Orfali, *Social representations and communicative processes*. Jonko-Ping: Jonko-Ping University Press.
- Kakeshita, I. S., & Almeida, S. (2006). Relação entre Índice de Massa Corporal e a percepção da autoimagem em universitários. *Revista de Saúde Pública*, 40(3), 497-504.
- Kakeshita, I. S. (2008). *Adaptação e validação de escalas de silhuetas para crianças e adultos brasileiros*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Kakeshita, I. S., Silva, A. I. P., Zanatta, D. P., & Almeida, S. S. (2009). Construção e fidedignidade teste-reteste de escalas de silhuetas brasileiras para adultos e crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 263-270.
- Karazsia, B. T., & Crowther, J. H. (2010). Sociocultral and psychological links to men's engagement in risky body change behaviors. *Sex Roles*, 63(9-10), 747-756.



- Kearney-Cooke, A. (2002). Familial influences on body image development. In T. E. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 99-107). New York: The Guilford Press.
- Lawler, M., & Nixon, E. (2011). Body Dissatisfaction among Adolescent Boys and Girls: The Effects of Body Mass, Peer Appearance Culture and Internalization of Appearance Ideals. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 59-71.
- Leite, A. C. B., Ferrazzi, N. B., Mezadri, T., & Höfelmann, D. A. (2014). Insatisfação corporal em escolares de uma cidade do sul do Brasil. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 24(1), 54-61.
- Lemos, J. M., & Batista, A. P. (2015, abril). Como eu me vejo: análise do autoconceito em crianças. VI Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente – *Livro de Actas Tecnologia e Criatividade*, 1, Poster 1, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati, PR, Brasil.
- Levandoski, G., & Cardoso, F. L. (2013). Imagem corporal e *status* social de estudantes brasileiros envolvidos em *Bullying*. *Revista Latino-Americana de Psicologia*, 45(1), 135-145.
- Levin, E. (2003). *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Levin, E. (2001). *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Li, Y., Hu, X., Ma, W., Wu, J., & Ma, G. (2005). Body Image perceptions among Chinese children and adolescents. *Body Image*, 2(2), 91-103.
- Linell, P. (2001). Adialogical conception of focus groups and social representations. In U. Sotterlund Larson. *Sociocultural theory and methods: an anthology*. Department of Nursing, University of Trollhottan/Uddevalla.
- Ling, F. C. M., McManus, A. M., Knowles, G., Masters, R. S. W., & Polman, R. C. J. (2015). Do children emotionally rehearse about their body image? *J Health Psychol*, 20(9), 1133-1141.
- Lizana, P. A., Simpson, C., Yanez, L., & Saavedra, K. (2015). Body Image and weight status of children from rural areas of Valparaíso, Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 31(2), 698-703.
- Loos, H., & Casemiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 293-303.
- Massa, M., & Ré, A. H. (2010). Características de crescimento e desenvolvimento. In L. R. Silva (Ed.), *Desempenho esportivo: treinamento com crianças e adolescentes* (2ª ed., pp. 71-108). São Paulo: Phorte.

- Machado, S. da S., Wiggers, I. D., & Arrelaro, J. D. S. G. (2012). Infância e mídia: reflexões acerca do corpo da criança na escola: sociologia da infância e da juventude. In GT 22. *Sociologia da Infância e da Juventude*. Brasília: SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). Common data collection measures. In A. Mackey & S. Gass, *Second language research: methodology and design* (pp. 43-99). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-or, O. (2009). *Crescimento, maturação e atividade física*. São Paulo: Phorte.
- Martin, G. M. (2015). Obesity in question: understandings of body shape, self and normalcy among children in Malta. *Sociol Health Illn*, 37(2), 212-226.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Máximo, T. A. C. de O., Larrain, L. F. C. R., Nunes, A. V. de L., & Lins, S. L. B. (2012, dezembro). Processos de identidade social e exclusão racial na infância. *Psicologia em Revista*, 18(3), 507-526.
- Maximova, K., Khan, M. K. A., Austin, S. B., Kirk, S. F. L., & Veugelers, P. J. (2015). The role of underestimating body size for self-esteem and self-efficacy among grade five children in Canada. *Annals of Epidemiology*, 25, 753-759.
- Mccabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2005). A longitudinal study to explain strategies to change weight and muscles among normal weight and overweight children. *Appetite*, 45(3), 225-234.
- Michael, S. L., Wentzel, K., Elliott, M. N., Dittus, P. J., Kanouse, D. E., Wallander, J. L., ... Shuster, M. A. (2014). Parental and peer factors associated with body image discrepancy among fifth-grade boys and girls. *Journal Youth Adolescence*, 43, 15-29.
- Monteiro, L. A., Novaes, J. S., Santos, M. L., & Fernandes, H. M. (2014). Body Dissatisfaction and Self-Esteem in Female Students Aged 9-15: the Effects of Age, Family Income, Body Mass Index Levels and Dance Practice. *Journal of Human Kinetics*, 43(1), 25-32.
- Morano, M., Colella, D., Robazza, C., Bortoli, L., & Capranica, L. (2012). Physical self-perception and motor performance in normal-weight, overweight and obese children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 465-473.
- Moretti, E. (1992). *Imagem Corporal: do conceito aos cuidados de enfermagem*. Passo Fundo: Ed. UPF.

- Munarim, I. (2004, outubro). A violência na programação infantil da TV e as brincadeiras das crianças. *Anais do Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, 2, Criciúma: CBCE/UNESC, Brasil.
- Munarim, I. (2007a). *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Munarim, I. (2007b). Televisão e brincadeira: as mediações e o imaginário na cultura de movimento das crianças. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 15 (Vol. 1, pp. -1-19), Recife: CBCE, Brasil.
- Nelson, T. D., Jensen, C. D., & Steele, R. G. (2011). Weight-related criticism and self-perceptions among preadolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(1), 106-115.
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. J., Hannan, P. J., Haines, J., & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. *Journal of Adolescent Health*, 39, 244-251.
- Neves, A. N., Hirata, K. M., & Fernandes, M. da C. G. C. T. (2015, janeiro/abril). Imagem Corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 97-104.
- Neves, C. M., Cipriani, F. M., Meireles, J. F., Morgado, F. F. R., & Ferreira, M. E. C. (2017). Imagem corporal na infância: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Paulista de Pediatria*, 35(3). No prelo.
- O'Connor, J. N., Golley, R. K., Perry, R. A., Magarey, A. M., & Truby, H. (2015). A longitudinal investigation of overweight children's body perception and satisfaction during a weight management program. *Appetite*, 85, 48-51.
- Olive, L. S., Byrne, D. G., Cunningham, R. B., & Telford, R. D. (2012). Effect of physical activity, fitness and fatness on children's body image: The Australian LOOK longitudinal study. *Mental Health and Physical Activity*, 5(2), 116-124.
- Oliveira, A. A. R., Leite, C. A. P., Filho, & Rodrigues, C. M. C. (2007, setembro). *O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas*. RJ 22 a 27 de setembro de 2007 XXXI EnAPAD.
- Onis, M., Onyango, A. W., Borghi, E., Siyam, A., Nishida, C., & Siekmann, J. (2007). Development of a WHO growth reference for school – aged children and adolescents. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(9), 660-667.
- Paar, T. (2003). *O livro da família*. São Paulo: Panda Books.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed.

- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., Vol. 3, pp. 463-552). New York: Wiley.
- Patalay, P., Sharpe, H., & Wolpert, M. (2015). Internalising symptoms and body dissatisfaction: untangling temporal precedence using cross-lagged models in two cohorts. *J Child Psychol Psychiatry*, 56(11), 1223-1230.
- Peixoto, T. L. (2014). *Nariz de batata*. Juiz de Fora: Franco.
- Pereira, F. N., Oliveira, J. R., Zöllner, C. C., & Gambardella, A. M. D. (2013). Percepção do peso corporal e fatores associados em estudantes (Body weight perception and associated factors in students, Trad.). *Journal of Human Growth and Development*, 23(2), 170-176.
- Perosa, C. T., & Pedro, E. N. R. (2009). Perspectivas de jovens universitários da região norte do Rio Grande do Sul em relação à paternidade. *Rev. Esc. Enf. USP*, 43(2), 300-306.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press. (Original work published 1936).
- Piaget, J. (1969). *Tratado de psicologia experimental: a inteligência* (Vol. 7). (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pimenta, P. C. (2012). Reflexões sobre corporeidade e padrões de beleza a partir de Merleau Ponty Scyla. *Revista de História*, 4(2), 133-145.
- Pinheiro, A. P., & Giugliani, E. R. J. (2006). Body dissatisfaction in Brazilian schoolchildren: prevalence and associated factors. *Revista de Saúde Pública*, 40, 489-496.
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Recuperado de <http://www.josesilveira.com>
- Racine, E. F., DeBate, R. D., Gabriel, K. P., & High, R. R. (2011). The Relationship Between Media Use and Psychological and Physical Assets Among Third-to Fifth-Grade Girls. *Journal of School Health*, 81(12), 749-755.
- Ré, A. H., Corrêa, U. C., & Böhme, M. T. (2010). Anthropometric characteristics and motor skills in talent selection and development in indoor soccer. *Perceptual and Motor Skills*, 110, 916-930.
- Rocha, R. V. (2015). *Três contra um*. Juiz de Fora: Franco.

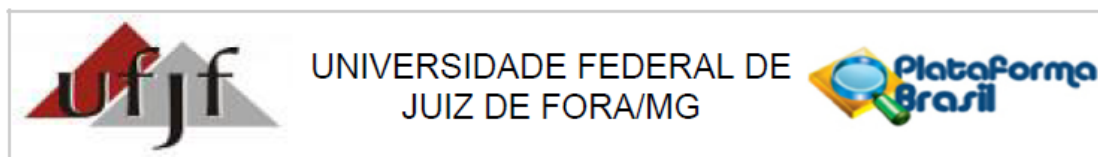
- Rodgers, R., Cabrol, H., & Paxton, S. J. (2011). An exploration of the tripartite influence model of body dissatisfaction and disordered eating among Australian and French college women. *Body Image*, 8(1), 208-215.
- Rodrigues, E. G. B., & Dantas, J. G. (2011, junho). Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Infância midiaticizada: a difícil tarefa de ser criança em tempos de globalização. *Anais do XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, Maceió, AL.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., Vol. 3, pp. 237-309). New York: Wiley.
- Sánchez, A. V., & Escribano, E. A. (1999). *Medição do autoconceito*. São Paulo: Ed. EDUSC, 1999.
- Schilder, P. (1999). *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Serra, G. M. A. (2001). *Saúde e nutrição na adolescência: o discurso sobre dietas na Revista Capricho*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (8<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Sifers, S. K., & Shea, D. N. (2013). Evaluations of Girls on the Run/Girls on Track to Enhance Self-Esteem and Well-Being. *J Clin Sport Psychol*, 7(1), 77-85.
- Silva, J. R. de S., & Assis, S. M. B. de (2010). Grupo Focal e Análise de Conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10(1), 146-152.
- Skelton, J. A., Irby, M. B., Guzman, M. A., & Beech, B. M. (2012). Children's perceptions of obesity and health: a focus group study with hispanic boys. *Infant Child Adolesc Nutr.*, 4(5), 289-296.
- Solomon, M. R. (2011). *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo* (5<sup>a</sup>ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Souza, A. P. B. de. *Evolução do Grafismo na Educação Infantil* (2010). Monografia, Universidade Cândido Mendes, Instituto a Voz do Mestre, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

- Souza, J. E. G. de, Junior, Fortaleza, C. H. G., & Maciel, J. de C. (2009). Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões. In V. Vivarta (Coord.). *Infância & consumo: estudos no campo da Comunicação* (pp. 22-34). Brasília, DF: ANDI – Instituto Alana.
- Souza, K. B. de, & Medeiros, M. (2014, outubro). *A mídia e o impacto dos personagens infantis: as crianças na ordem do consumo*. Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, SP, 1 Trabalho apresentado no 4º Congresso Internacional de Comunicação e Consumo – PPGCOM ESPM. ESPM/SP.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Groups: theory and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Swaminathan, S., Selvam, S., Pauline, M., & Vaz, M. (2013). Associations between body weight perception and weight control behaviour in South Indian children: a cross-sectional study. *BMJ Open*, 3(3), 1-8.
- Tani, G. (2005). *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Tantagelo, G. L., & Ricciardelli, L. A. (2013). A qualitative study of preadolescent boys' and girls' body image: Gendered ideals and sociocultural influences. *Body Image*, 10, 591-598.
- Tavares, M. C. G. C. F. (2003). *Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento*. Barueri, SP: Monole.
- Teixeira, L. (2009). A delimitação do adjetivo como categoria lexical na aquisição da linguagem: um estudo experimental no Português Brasileiro. *Veredas online – Atemática*, 2 (9), 36-56. Recuperado de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo032.pdf>
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física* (5ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Thompson, M. A., & Gray, J. J. (1995). Development and validation of a new body-image assessment scale. *J Pers Assess*, 64, 258-69.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M. N., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thompson, J. K.; Berg, V. D. (2002). Measuring Body Image Attitudes among Adolescents and Adults. In T. Cash & T. Pruzinsky. *Body Image: a handbook of theory, research e clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Triviños, A. N. S. (2008). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.

- Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition [Special issue]. *Body Image, 14*, 118-129.
- Vilela, J. E. M., Lamounier, J. A., Dellaretti, M. A., Filho, Barros, J. R., Neto, & Horta, G. M. (2004). Transtornos alimentares em escolares. *Jornal de Pediatria, 80*, 49-54.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar [Eds.], Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in 1934).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman [Eds.], Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published in 1930, 1933, 1935).
- Wallander, J. L., Kerbawy, S., Toomey, S., Lowry, R., Elliott, M. N., Escobar-Chaves, S. L., ...Schuster, M. A. (2013). Is obesity associated with reduced health-related quality of life in Latino, black and white children in the community? *Int J Obes, 37*(7), 920-925.
- Yunes, M. A. M., & Juliano, M. C. (2010). A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com a Educação Ambiental. *Cadernos de Educação, 37*, 347-379.
- Xavier, C., Filha (2011, janeiro/junho). Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. *Revista FACED, 19*, 75-89.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., & Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development, 61*, 1067-1080.
- Zhao, M., Zhang, M., Zhou, X., Yang, H., Yang, Y., & Yang, N. (2012). Weight misperception and its barriers to keep health weight in Chinese children. *Acta Paediatrica, 101*, 550-556.

## ANEXO A

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Investigação de componentes influentes na percepção e (in)satisfação corporal na infância.

**Pesquisador:** Maria Elisa Caputo Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 38768714.2.0000.5147

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 971.049

**Data da Relatoria:** 19/03/2015

**Apresentação do Projeto:**

Apresentação do projeto esta clara e detalhada de forma objetiva. Descreve as bases científicas que justificam o estudo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Apresenta clareza e compatibilidade com a proposta de estudo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo, considerando que os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa e benefícios esperados, estão adequadamente descritos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

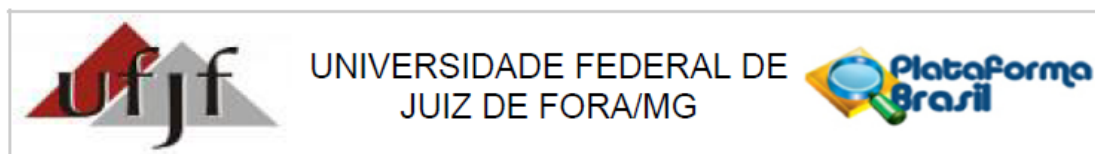
O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto está em configuração adequada e há apresentação de declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável da instituição onde será

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br





Continuação do Parecer: 971.049

realizada a pesquisa. Apresentou de forma adequada o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Novembro de 2016.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

JUIZ DE FORA, 03 de Março de 2015

---

**Assinado por:**  
**Francis Ricardo dos Reis Justi**  
**(Coordenador)**

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N			
Bairro: SAO PEDRO		CEP: 36.036-900	
UF: MG	Município: JUIZ DE FORA		
Telefone: (32)2102-3788	Fax: (32)1102-3788	E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br	

## ANEXO B

## QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

## Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2014)

Posse de itens	Quantidade de itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiro					
Empregados domésticos					
Automóveis					
Microcomputador					
Lava louça					
Geladeira					
Freezer					
Lava roupas					
DVD					
Micro-ondas					
Motocicleta					
Secadora de Roupas					

**Grau de instrução do chefe da família**

- Analfabeto / Fundamental 1 Incompleto ( )  
Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto ( )  
Fundamental 2 Completo / Médio Incompleto ( )  
Médio Completo / Superior Incompleto ( )  
Superior Completo ( )

**Serviços Públicos**

- Água encanada ( ) SIM ( ) NÃO  
Rua pavimentada ( ) SIM ( ) NÃO

**APÊNDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF**

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O filho(a) do sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Imagem corporal na infância: uma investigação qualitativa**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar componentes que podem influenciar a percepção da imagem do corpo em crianças de 06 a 08 anos, na cidade de Juiz de Fora, MG.

O motivo que nos leva a estudar é a necessidade da realização de pesquisas que focalizem o tema imagem corporal na infância e suas possíveis relações com a cultura de grupos sociais, em determinados territórios, que parecem válidos ao desenvolvimento humano e à prevenção e promoção de saúde.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: um encontro de, aproximadamente, 60 minutos, com grupos de 8 crianças. Estas serão pesadas, medidas e participarão de uma conversa mediante noção que têm de seus pesos e medidas. Audição de histórias, criação de desenhos, clipes com desenhos infantis animados, cartazes com imagens de desenhos infantis e famílias, bem como apresentação de imagens e bonecos de alguns personagens voltados à infância serão procedimentos que farão parte da pesquisa.

Considerando-se os objetivos da presente pesquisa, esta apresenta risco mínimo, ou seja, o mesmo risco natural que têm atividades rotineiras como ler, desenhar, conversar, pois não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos. Nesse sentido, será assegurado o anonimato dos dados individuais, bem como a garantia de que as imagens e áudio gravados durante os encontros com os grupos de crianças somente serão utilizados pelos pesquisadores para a transcrição de dados gerais da pesquisa. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Espera-se que este trabalho traga benefícios para todos os agentes envolvidos, professores, famílias e crianças, no que se refere a um maior conhecimento sobre a imagem corporal, e fatores influenciadores na percepção voltados a esta, que podem vir a refletir no desempenho e bem-estar das crianças.

Para participar deste estudo, o (a) Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O (A) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o (a) Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao (à)Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Imagem corporal na infância: uma investigação qualitativa**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

---

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

---

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

---

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF**

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / *E-mail*: cep.propesq@ufjf.edu.br

**Maria Elisa Caputo Ferreira**

Rua Padre Frederico, bairro Santa Catarina, n.180

CEP: 36036150 / Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 9945-0590

## APÊNDICE B

## FICHA DE AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA

## DADOS ANTROPOMÉTRICOS

**Instituição educacional:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Estatura: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

IMC: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Estatura: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

IMC: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Estatura: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

IMC: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Estatura: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

IMC: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Estatura: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

IMC: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Estatura: \_\_\_\_\_ Peso: \_\_\_\_\_

IMC: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

## DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA – ESTUDO PILOTO

## Apêndice III

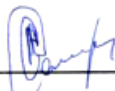
## Declaração de Infraestrutura

Eu, Ronaldo Cardoso Campos coordenador(a) e/ou diretor(a) da instituição de ensino Colégio Apegeu na cidade de Juiz de Fora- MG, declaro ter conhecimento acerca da pesquisa “Investigação de componentes influentes na percepção e (in)satisfação corporal na infância” e afirmo que após diálogo com a pesquisadora responsável, decidi autorizar a participação dos alunos no estudo.

Declaro que a instituição possui uma infraestrutura adequada à realização da pesquisa, pois será disponibilizada uma sala apropriada para os encontros com o grupo focal, aferição das medidas e peso corporais dos participantes.

Os propósitos e procedimentos que serão realizados no estudo foram bem esclarecidos, assim a garantia do sigilo voltado à identidade dos participantes e isenção de custos à instituição e/ou participantes. Estou ciente de que quaisquer esclarecimentos podem ser oferecidos no decorrer da pesquisa em caso de dúvidas e/ou questionamentos que possam vir a surgir.

Juiz de Fora, 31 de outubro de 2014.



Assinatura do(a) responsável

Carimbo da Instituição:

Ronaldo Cardoso Campos  
DIRETOR PEDAGÓGICO  
AUT 393657  
2013 / 2014

04214101/0001-16

CURSO APOGEU DE JUIZ DE FORA LTDA

RUA SANTO ANTONIO, 382  
CENTRO- CEP 36015-000

JUIZ DE FORA - MG



Maria Elisa Caputo Ferreira – (32) 9945 0590

Pesquisadora Responsável

### Declaração de Infraestrutura

Eu, Ivânia dos Santos Teixeira, coordenador(a) e/ou diretor(a) da instituição de ensino E.M. Jesus de Oliveira na cidade de Juiz de Fora- MG, declaro ter conhecimento acerca da pesquisa “Investigação de componentes influentes na percepção e (in)satisfação corporal na infância” e afirmo que após diálogo com a pesquisadora responsável, decidi autorizar a participação dos alunos no estudo.

Declaro que a instituição possui uma infraestrutura adequada à realização da pesquisa, pois será disponibilizada uma sala apropriada para os encontros com o grupo focal, aferição das medidas e peso corporais dos participantes.

Os propósitos e procedimentos que serão realizados no estudo foram bem esclarecidos, assim a garantia do sigilo voltado à identidade dos participantes e isenção de custos à instituição e/ou participantes. Estou ciente de que quaisquer esclarecimentos podem ser oferecidos no decorrer da pesquisa em caso de dúvidas e/ou questionamentos que possam vir a surgir.

Juiz de Fora, 08 de outubro de 2014.

Ivânia dos Santos Teixeira

Assinatura do(a) responsável

Ivânia dos Santos Teixeira  
Diretora  
Aut. Nº 036/2012 - SEJF

**Carimbo da Instituição:**  
Escola Municipal Jesus de Oliveira  
Portaria 1491/89 de 11/08/89 da SEE  
RUA Bady GEARA Nº 203 - IPIRANGA  
JUIZ DE FORA - MINAS GERAIS

Maria Elisa Caputo Ferreira

Maria Elisa Caputo Ferreira – (32) 9945 0590



### Declaração de Infraestrutura

Eu, ROGÉRIA CRISTINA SOARES coordenador(a) e/ou diretor(a) da instituição de ensino E.M. Pres Tancredo Neves na cidade de Juiz de Fora- MG, declaro ter conhecimento acerca da pesquisa “Investigação de componentes influentes na percepção e (in)satisfação corporal na infância” e afirmo que após diálogo com a pesquisadora responsável, decidi autorizar a participação dos alunos no estudo.

Declaro que a instituição possui uma infraestrutura adequada à realização da pesquisa, pois será disponibilizada uma sala apropriada para os encontros com o grupo focal, aferição das medidas e peso corporais dos participantes.

Os propósitos e procedimentos que serão realizados no estudo foram bem esclarecidos, assim a garantia do sigilo voltado à identidade dos participantes e isenção de custos à instituição e/ou participantes. Estou ciente de que quaisquer esclarecimentos podem ser oferecidos no decorrer da pesquisa em caso de dúvidas e/ou questionamentos que possam vir a surgir.

Juiz de Fora, 27 de outubro de 2014.

Rogéria Christina Soares

Assinatura do(a) responsável

Rogéria Christina Soares

VICE-DIRETORA

E.M. PRES. TANCREDO NEVES

Carimbo da Instituição:



Maria Elisa Caputo Ferreira

Maria Elisa Caputo Ferreira – (32) 9945 0590

Pesquisadora Responsável



**APÊNDICE D****QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

1) Nome da criança: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_ anos

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

3) Você considera a criança:

(a) Branca

(b) Negra

(c) Amarela

(d) Parda

(e) Indígena

4) Ela pratica alguma atividade física?

( ) NÃO ( ) SIM. Qual (is) \_\_\_\_\_

5) Com quem mora a criança?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Qual a profissão das pessoas que moram com a criança?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE E****CIRCULAR PARA ESCOLHA DO DIA DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO PILOTO**

Juiz de Fora, 13 de agosto de 2015.

Prezada família,

Na próxima semana, alunos do Programa de Mestrado e Doutorado da UFJF estarão no APOGEU Benfica, promovendo um encontro, conforme especificado no documento em anexo.

Neste primeiro momento, serão sorteadas apenas 24 crianças (8 para cada grupo).

O horário dos grupos focais será das 17h20 às 18h20, quando os responsáveis buscarão as crianças na unidade.

Caso autorizem a participação do (a) aluno (a) na pesquisa, favor assinalar a melhor data:

( ) Terça-feira – 18/08/2015

( ) Quarta-feira – 19/08/2015

( ) Quinta-feira – 20/08/2015

Ressaltamos que será oferecido a todas as crianças participantes um lanche (biscoito, fruta e suco) antes do início do grupo.

Cordialmente,

Flávia Cipriani  
Mestranda em Psicologia  
UFJF

## APÊNDICE F

## ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS DO ESTUDO PILOTO

## PRIMEIRA SESSÃO

Quadro 6 – Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada ao autorretrato corporal.

<b>Participantes</b>	<b>Sessão Mista</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema da sessão e as regras do grupo aos participantes;</li> <li>- Mediar o autorreconhecimento corporal por meio da criação de um desenho pessoal;</li> <li>- Fazer a leitura do livro <i>Nariz de batata</i> (Peixoto, 2014);</li> <li>- Polemizar, em uma discussão, pontos de vista acerca dos ideais de beleza para meninos e meninas;</li> <li>- Trazer à tona comentários que salientem a insatisfação com partes do corpo dos participantes ou de conhecidos, bem como sentimentos e atitudes voltados a estas.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<p><b>1. Dinâmica de apresentação (3 minutos)</b> A mediadora faz a apresentação da equipe de pesquisadores, e cada criança participante dirá seu respectivo nome.</p> <p><b>2. Exposição do tema da sessão e regras ao grupo (3 minutos)</b> Será esclarecido o tema motivador do encontro às crianças, assim como ressaltadas condutas importantes durante a sessão: atenção, concentração, respeito e disciplina. As crianças serão informadas que a sessão será filmada.</p> <p><b>3. Proposta de um desenho pessoal do autorretrato corporal (15 minutos)</b> Entrega de uma folha em branco a cada integrante para que faça o seu desenho.</p> <p><b>4. Leitura do livro <i>Nariz de batata</i> (Peixoto, 2014). (5 minutos)</b> O livro apresenta uma menina que se sente envergonhada de uma parte de seu corpo, de tanto ouvir críticas. A superação da vergonha se dá com a ajuda carinhosa vinda de outra criança.</p> <p><b>5. Diálogo sobre o corpo (20 minutos)</b> Reflexões e discussões a partir das seguintes perguntas: Você sente, já sentiu ou conhece alguém que sinta vergonha de alguma parte do corpo? De qual parte do corpo? Por quê? Como você se vê? Descreva seu desenho. Você mudaria algo em você? O quê? Por quê?</p> <p><b>6. Encerramento da sessão (2 minutos)</b> Agradecimento aos integrantes pela participação e despedida.</p>

## SEGUNDA SESSÃO

Quadro 7. – Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada à mídia na percepção e atitudes com o próprio corpo.

<b>Participantes</b>	<b>Meninos e meninas em grupos distintos</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema da sessão e as regras do grupo aos participantes;</li> <li>- Sondar preferências por desenhos animados e bonecos(as) de brinquedo;</li> <li>- Exibir clipe com imagens de personagens de desenhos animados e/ou bonecos(as) de brinquedo.</li> <li>- Apresentar imagens coloridas de personagens de filmes e/ou bonecos(as) de brinquedo e pedir que as crianças descrevam seus personagens preferidos.</li> <li>- Evidenciar comentários acerca de características físicas dos personagens preferidos, bem como das características pessoais de cada integrante do grupo.</li> <li>- Polemizar, em uma discussão, pontos de vista acerca dos ideais de beleza para meninos e meninas.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<p><b>1. Dinâmica de apresentação (3 minutos)</b> A mediadora faz a apresentação da equipe de pesquisadores, e cada criança participante dirá seu respectivo nome.</p> <p><b>2. Exposição do tema da sessão e regras ao grupo (3 minutos)</b> Será esclarecido o tema motivador do encontro às crianças, assim como ressaltadas condutas importantes durante a sessão: atenção, concentração, respeito e disciplina. As crianças serão informadas que a sessão será filmada.</p> <p><b>3. Exibição do clipe com personagens de desenhos animados e boneco(as) de brinquedo (6 minutos).</b> As crianças assistirão a um clipe com desenhos e personagens selecionados tanto para o sexo feminino quanto para o masculino.</p> <p><b>4. Apresentação das imagens impressas de personagens de desenhos infantis e/ou bonecos de brinquedo (15 minutos).</b> A partir das imagens, coloridas e plastificadas, as crianças irão descrever e comparar os personagens, ressaltando os motivos de suas respectivas preferências.</p> <p><b>5. Apresentação de boneco(as) de brinquedos concretos às crianças (15 minutos).</b> De acordo com os comentários salientados pelas crianças, apresentar diferentes bonecos(as) e solicitar que as crianças ressaltem características dos mesmos e o que lhes desperta mais interesse no brinquedo.</p> <p><b>6. Encerramento da sessão (2 minutos).</b> Agradecimento aos integrantes pela participação e despedida.</p>

## TERCEIRA SESSÃO

Quadro 8 – Descrição das atividades propostas para a sessão acerca das características corporais da família e atitudes dos membros desta voltadas ao corpo.

<b>Participantes</b>	<b>Sessão Mista</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema da sessão e as regras do grupo aos participantes;</li> <li>- Fazer a leitura da obra <i>O livro da família</i> (Parr 2003);</li> <li>- Exibir imagens de diferentes famílias e expor características físicas dessas;</li> <li>- Mediar o reconhecimento da família por meio da criação de um desenho pessoal;</li> <li>- Solicitar que os integrantes descrevam suas respectivas famílias, salientando características peculiares de seus membros;</li> <li>- Polemizar a discussão acerca da preocupação e insatisfação com o corpo dos membros das famílias, bem como atitudes voltadas a este.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<p><b>1. Dinâmica de apresentação (3 minutos).</b> A mediadora faz a apresentação da equipe de pesquisadores, e cada criança participante dirá seu respectivo nome.</p> <p><b>2. Exposição do tema da sessão e as regras ao grupo (3 minutos).</b> Será esclarecido o tema motivador do encontro às crianças, assim como ressaltadas condutas importantes durante a sessão: atenção, concentração, respeito e disciplina. As crianças serão informadas que a sessão será filmada.</p> <p><b>3. Leitura da obra <i>O livro da família</i> (Parr, 2003). (3 minutos).</b> O livro enfatiza as diferentes constituições, preferências, os comportamentos e a imagem das famílias.</p> <p><b>4. Apresentação das imagens impressas de diferentes tipos de constituições familiares (5 minutos).</b> A partir das imagens, coloridas e plastificadas, as crianças irão observar e descrever as famílias, comparando as mesmas e descrevendo características físicas.</p> <p><b>5. Proposta de um desenho da família (15 minutos).</b> Entrega de folha em branco a cada integrante para que faça o desenho de sua família.</p> <p><b>6. Diálogo sobre o desenho (20 minutos).</b> Reflexões e discussões a partir das seguintes perguntas: Como é sua família? Descreva seu desenho. Com quem você mais acha que se parece fisicamente? Você acha que as pessoas de sua família se preocupam com o corpo? Por quê? Quando crescer, tem vontade de ser como alguém da sua família? Quem? Por quê?</p> <p><b>7. Encerramento da sessão (2 minutos).</b> Agradecimento aos integrantes pela participação e despedida.</p>

## APÊNDICE G

### ROTEIROS SEMIESTRUTURADOS DA PESQUISA PRINCIPAL

Quadro 9 – Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada ao autorretrato corporal e influência dos amigos e famílias nos aspectos atitudinais relacionados à imagem corporal.

<b>Participantes</b>	<b>Meninos e meninas em grupos distintos</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema da sessão e as regras do grupo aos participantes;</li> <li>- Incentivar um desenho individual do respectivo corpo;</li> <li>- Fazer a leitura do livro <i>Três contra um</i> (Rocha, 2015);</li> <li>- Polemizar, em uma discussão, pontos de vista acerca dos ideais de beleza para meninos e meninas;</li> <li>- Trazer à tona comentários que salientem a insatisfação com partes do corpo dos participantes ou de conhecidos, bem como sentimentos, pensamentos e atitudes voltados a estas.</li> <li>- Solicitar que os integrantes descrevam suas respectivas famílias, salientando características peculiares de seus membros.</li> <li>- Polemizar a discussão acerca da preocupação e insatisfação com o corpo dos membros das famílias, bem como atitudes voltadas a este.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<p><b>1. Dinâmica de apresentação (3 minutos)</b> A mediadora faz a apresentação da equipe de pesquisadores, e cada criança participante dirá seu respectivo nome.</p> <p><b>2. Exposição do tema da sessão e as regras ao grupo (3 minutos)</b> Esclarecimento do tema motivador do encontro às crianças, assim como ressaltar condutas importantes durante a sessão: atenção, concentração, respeito e disciplina. As crianças são informadas que a sessão será filmada.</p> <p><b>3. Proposta de um desenho individual do respectivo corpo (15 minutos)</b> Entrega de uma folha em branco e incentivar que cada integrante faça desenho de seu corpo.</p> <p><b>4. Leitura do livro <i>Três contra um</i> (Rocha, 2015) (5 minutos)</b> O livro apresenta a história de um menino, Gabriel, que mora com a mãe e o irmão, enquanto o pai só vem vê-los aos domingos, pois não pode largar o sítio onde obtém o sustento da família. Três amigos no colégio ressaltam características corporais de Gabriel como defeitos; e este se sente envergonhado e insatisfeito, por não se sentir acolhido e por não ser como o irmão, o qual achava bonito. O menino começa, então, a ter atitudes relacionadas a seus pensamentos e sentimentos voltados a seu corpo.</p> <p><b>5. Diálogo sobre o corpo (20 minutos)</b> Reflexões e discussões a partir das seguintes perguntas: Você sente, já sentiu ou conhece alguém que sinta vergonha de alguma parte do corpo? De qual parte do corpo? Por quê? Como você se vê? Descreva seu desenho. Você mudaria algo em você? O quê? Por quê?</p> <p><b>6. Encerramento da sessão (2 minutos)</b> Agradecimento aos integrantes pela participação e despedida.</p>

Quadro 10 – Roteiro das atividades propostas para a sessão voltada à influência dos desenhos animados e personagens infantis nos aspectos atitudinais com o próprio corpo.	
<b>Participantes</b>	<b>Meninos e meninas em grupos distintos</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o tema da sessão e as regras do grupo aos participantes;</li> <li>- Sondar preferências por desenhos animados e bonecos(as) de brinquedo;</li> <li>- Apresentar imagens coloridas de personagens de filmes e/ou bonecos(as) de brinquedo e pedir que as crianças descrevam seus personagens preferidos;</li> <li>- Evidenciar comentários acerca de características físicas dos personagens preferidos, bem como das características pessoais de cada integrante do grupo;</li> <li>- Polemizar, em uma discussão, pontos de vista acerca dos ideais de beleza para meninos e meninas.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<p><b>1. Dinâmica de apresentação (3 minutos)</b> A mediadora faz a apresentação da equipe de pesquisadores, e cada criança participante dirá seu respectivo nome.</p> <p><b>2. Exposição do tema da sessão e das regras ao grupo (3 minutos)</b> Será esclarecido o tema motivador do encontro às crianças, assim como ressaltadas condutas importantes durante a sessão: atenção, concentração, respeito e disciplina. As crianças serão informadas que a sessão será filmada.</p> <p><b>3. Apresentação das imagens impressas de personagens de desenhos infantis e/ou bonecos de brinquedo (15 minutos)</b> A partir das imagens, coloridas e plastificadas, as crianças irão descrever e comparar os personagens, ressaltando os motivos de suas respectivas preferências.</p> <p><b>4. Apresentação de boneco (as) de brinquedos concretos às crianças (15 minutos)</b> De acordo com os comentários salientados pelas crianças, apresentar diferentes bonecos (as) e solicitar que as crianças ressaltem características dos mesmos e o que lhes desperta mais interesse no brinquedo.</p> <p><b>6. Encerramento da sessão (2 minutos)</b> Agradecimento aos integrantes pela participação e despedida.</p>

**APÊNDICE H**  
**FOTOS DAS BONECAS DE BRINQUEDO**





APÊNDICE I

FOTOS DOS BONECOS DE BRINQUEDO



**APÊNDICE J**  
**IMAGENS DE FAMÍLIA**





APÊNDICE K  
IMAGENS DE PERSONAGENS DOS DESENHOS ANIMADOS



