

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

ALINE MAGIONI MARÓSTICA MARIANO

**CORPO E CRIANÇA: A (DES)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL EM
TEMPOS DE CULTURA ADMINISTRADA**

GOIÂNIA - GO

2020

ALINE MAGIONI MARÓSTICA MARIANO

**CORPO E CRIANÇA: A (DES)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL EM
TEMPOS DE CULTURA ADMINISTRADA**

Dissertação elaborada para defesa no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, sob orientação do professor Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA - GO

2020

M333c Mariano, Aline Magioni Marostica
 Corpo e criança : a (des)construção da imagem corporal
 em tempos de cultura administrada / Aline Magioni
 Marostica Mariano.-- 2020.
 269 f.: il.

 Texto em português, com resumo em inglês
 Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
 Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e
 Humanidades, Goiânia, 2020
 Inclui referências: f. 206-218

 1. Imagem corporal em crianças. 2. Indústria cultural.
 3. Contracultura. I. Siqueira, Romilson Martins. II. Pontifícia
 Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
 em Educação - 2020. III. Título.

 CDU: Ed. 2007 -- 37.015.31:316.42(043)



**PUC
GOIÁS**



CORPO E CRIANÇA: A (DES)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL EM TEMPOS DE CULTURA ADMINISTRADA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Romáleon Martins Siqueira / PUC Goiás

Profa. Dra. Rita Marda Magalhães Fortado / UFG

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Prof. Dr. Dirino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Profa. Dra. Sheila Santos de Oliveira / UFG

Bola de Meia, Bola de Gude

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

(Milton Nascimento)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, pelas muitas lutas que enfrentou na defesa de minha formação inicial. Se estou aqui, você também está. Obrigada por seu amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que mesmo sem ser visto, não soltou a minha mão, me carregou e me carrega tantas vezes.

Ao Cláudio, amor e companheiro de vida(s), que me incentiva a ser sempre eu e compartilha comigo: vida, filhos, taças de vinho, alegrias, tristezas, caminhos, descaminhos e tantas coisas que nem sei contar. Que nossas mãos continuem “dadas”, inclusive quando caminhamos juntos por aí.

À Giovana, minha irmã de sangue e de alma, cuja vida, lindamente, se entrelaça com a minha desde seu nascimento. Você é luz.

À Isabela e Pedro, que transformaram minha vida trazendo novas aprendizagens e a experiência de um amor inexplicável.

Ao Breno, meu irmão querido, que tantas vezes me ouviu e, mesmo sem compreender a escolha do caminho em que estou, se colocou ao meu lado e continuou a me fazer rir com coisas que só nós dois entendemos.

Aos sobrinhos amados, Arthur, Manuela e Matheus, por compartilharem comigo suas infâncias tornando possível um caminhar mais leve pela vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira que, com sua inteligência ímpar lançou seu olhar cuidadoso sobre esse trabalho e me ensinou sobre ser pesquisadora sem deixar de ser humana. Obrigada por sua confiança e por ajudar a me levantar quando precisei.

Às professoras Dra. Cláudia Valente Cavalcante e Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado que, imbuídas de ética e elegância, teceram valiosas contribuições, fundamentais para avanços na qualidade dessa dissertação.

Aos professores, professoras, colegas e servidores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em especial aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura.

À colega Ma. Fabiane de Oliveira Cordeiro por seu auxílio desprendido de vaidade, compartilhando suas experiências e produções.

Ao colega Clemerson Elder Trindade Ramos, pelas orientações compartilhadas, ouvidos pacientes e exemplo de luta.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI), pelos momentos de trabalho e pelo aprendizado.

Às crianças, sujeitos da pesquisa, por terem me ensinado tanto, por sua confiança e pelos momentos ímpares que vivemos juntos. Aos seus responsáveis, pela confiança, disponibilidade e contribuição para essa pesquisa.

Ao UniCerrado – Centro Universitário de Goiatuba, pelo apoio na realização do mestrado.

À Prefeitura Municipal de Goiatuba, GO, pelo aceite em autorizar a colocação diária dos arranjos aéreos e demais materiais necessários para a pesquisa no Lago dos Buritis/Oswaldo Lima.

Àqueles que, embora não nomeados aqui, tornaram mais fácil essa jornada ou colaboraram de alguma forma para meu crescimento nesse período.

Gratidão! Vocês são parte indissociável desse trabalho.

SEM MANDAMENTOS

Hoje eu quero a rua cheia de sorrisos francos
de rostos serenos, de palavras soltas
eu quero a rua toda parecendo louca
com gente gritando e se abraçando ao sol

Hoje eu quero ver a bola da criança livre
quero ver os sonhos todos nas janelas
quero ver vocês andando por aí

Hoje eu vou pedir desculpas pelo que eu não disse
eu até desculpo o que você falou
eu quero ver meu coração no seu sorriso
e no olho da tarde a primeira luz

Hoje eu quero que os boêmios gritem bem mais alto
eu quero um carnaval no engarrafamento
e que dez mil estrelas vão riscando o céu
buscando a sua casa no amanhecer

Hoje eu vou fazer barulho pela madrugada
rasgar a noite escura como um lampião
eu vou fazer seresta na sua calçada
eu vou fazer misérias no seu coração

Hoje eu quero que os poetas dancem pela rua
pra escrever a música sem pretensão
eu quero que as buzinas toquem flauta-doce
e que triunfe a força da imaginação.

(Oswaldo Montenegro)

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, tem como objeto de pesquisa a (des)construção da imagem corporal das crianças em tempos de cultura administrada. Busca a elucidação do problema de pesquisa proposto a partir das perguntas: que expressões da cultura administrada afirmam padrões estéticos na construção da imagem corporal em crianças de seis a dez anos? Por uma outra imagem corporal, quais os movimentos de contracultura infantil são produzidos pelas crianças? Coloca-se como objetivo geral compreender a relação entre a sociedade administrada e a criança tangenciando os movimentos da cultura e contracultura; e mais especificamente objetiva-se: a) identificar as expressões da cultura administrada na sociedade; b) apreender os modos pelos quais as crianças produzem uma cultura da infância; c) identificar os elementos constitutivos da imagem corporal das crianças; d) compreender as estratégias de afirmação da cultura e contracultura infantil na constituição de padrões estéticos, éticos, políticos e sociais com os quais se dá a construção da imagem corporal das crianças. Para entender esses pressupostos, toma-se como referencial de estudos e pesquisa os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Os referenciais teóricos que nortearam essa pesquisa foram: ADORNO; HORKHEIMER (1985), ADORNO (1995), ARROYO (2019), BENJAMIN (2009), CUNHA (2014), GOLDMANN (1979), KUHLMANN JR (2015), LIBÂNEO (2018), LUKÁCS (2018), MARX (2010), MONDZAIN (2015), REDIN (2009), RESENDE (2009), SARMENTO (2008), SOARES (2013), VAZ (2008), dentre outros com os quais foi possível estabelecer diálogo crítico. Os procedimentos de coleta de dados foram organizados na triangulação composta pela bricolagem, pelos desenhos e rodas de conversa com crianças frequentadoras de uma praça pública do município de Goiatuba, GO, com idades entre seis e dez anos. As categorias de estudo foram tratadas a partir dos dados obtidos em campo de pesquisa, estando dispostos em quatro capítulos. O primeiro discute as construções sociais referentes à administração dos corpos na sociedade contemporânea e sua interface com a infância e a criança. O segundo capítulo busca discutir a imagem corporal e o projeto educativo/civilizatório para a criança. As discussões do terceiro capítulo buscam desvelar a relação dos constructos das imagens corporais das crianças com questões de raça e classe social. O quarto capítulo trata da capacidade de resistência das crianças na direção da construção de uma contracultura, relacionando-as com as vozes das crianças participantes deste trabalho.

Palavras-chave: Imagem corporal. Criança. Corpo. Cultura administrada.

ABSTRACT

The present research, inscribed in the research line Education, Society and Culture, of the Graduate Program in Education of PUC Goiás, has as object of research the (de)construction of the body image of children in times of administered culture. It aims to elucidate the research problem proposed from the questions: what expressions of the administered culture affirm aesthetic patterns in the construction of body image in children aged six to ten years old? By another body image, what movements of children's counterculture are produced by children? The general objective is to understand the relationship between the administered society and the child tangentially the movements of culture and counterculture; and more specifically, the objective is to: a) identify the expressions of the culture administered in society; b) to capture the ways in which children produce a culture of childhood; c) identify the constituent elements of the children's body image; d) to understand the strategies of affirmation of children's culture and counterculture in the constitution of aesthetic, ethical, political and social standards with which the construction of children's body image takes place. To understand these assumptions, the foundations of historical-dialectical materialism are taken as a reference for studies and research. The theoretical references that guided this research were: ADORNO; HORKHEIMER (1985), ADORNO (1995), ARROYO (2019), BENJAMIN (2009), CUNHA (2014), GOLDMANN (1979), KUHLMANN JR (2015), LIBÂNEO (2018), LUKÁCS (2018), MARX (2010), MONDZAIN (2015), REDIN (2009), RESENDE (2009), SARMENTO (2008), SOARES (2013), VAZ (2008), among others with which it was possible to establish critical dialogue. The data collection procedures were organized in the triangulation composed of bricolage, drawings and conversation wheels with children attending a public square in the municipality of Goiatuba, GO, aged between six and ten years old. The study categories were treated from the data obtained in the research field, being arranged in four chapters. The first discusses the social constructions related to the administration of bodies in contemporary society and its interface with childhood and children. The second chapter aims to discuss body image and the educational/civilizing project for the child. The discussions of the third chapter seek to unveil the relationship of the constructs of the body images of children with issues of race and social class. The fourth chapter deals with the resilience of children towards the construction of a counterculture, relating them to the voices of the children participating in this research.

Keywords: Body image. Child. Body. Culture administered.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Casinha de madeira (visões externa e interna)	101
Figura 2 - Materiais acondicionados e jogo pronto.....	102
Figura 3 - Distribuição das imagens do jogo da memória em folhas A4.....	103
Figura 4 - Construção e utilização do jogo.....	103
Figura 5 - Distribuição das imagens nas dez fichas de espelhamento (folhas A4)	104
Figura 6 - Espelhamento das imagens.....	105
Figura 7 - Bonecos(as) antes e depois da oficina.....	105
Figura 8 - Oficina de bonecos(as)	106
Figura 9 - Diogo e os(a) bonecos(a) que vestiu.....	106
Figura 10 - Letícia e a boneca que vestiu.....	106
Figura 11 - Adriana e a boneca que vestiu.....	106
Figura 12 - Inês e as bonecas que vestiu.....	107
Figura 13 - Denise e a boneca que vestiu.....	107
Figura 14 - Mariana e as bonecas que vestiu.....	107
Figura 15 - Isabel e os bonecos que vestiu.....	107
Figura 16 - Paula e a boneca que vestiu.....	108
Figura 17 - Leitura da história e elaboração de desenhos.....	108
Figura 18 - Local utilizado para a leitura do conto de fadas e a construção do livro coletivo.....	109
Figura 19 - Início da atividade do quinto dia.....	109
Figura 20 - Leitura da história.....	110
Figura 21 - Livro finalizado e confecção do livro.....	110
Figura 22 - Silhuetas apresentadas para a realização da atividade do sexto dia.....	111
Figura 23 - Crianças realizando a atividade do sexto dia.....	111
Figura 24 - Realização da atividade do sexto dia.....	112
Figura 25 - Autorretrato da Mariana.....	112
Figura 26 - Autorretrato do André.....	112
Figura 27 - Autorretrato do Diogo.....	113
Figura 28 - Autorretrato do Gustavo.....	113
Figura 29 - Autorretrato do Raul.....	113
Figura 30 - Autorretrato da Vitoria.....	114
Figura 31 - Espaço utilizado para a atividade do oitavo dia.....	114
Figura 32 - Realização da atividade do oitavo dia.....	115
Figura 33 - Espaço utilizado para a dinâmica do espelho.....	115
Figura 34 - Realização da atividade do espelho.....	116
Figura 35 - Realização da oficina de vestir.....	116
Figura 36 - Diogo.....	117
Figura 37 - Álvaro.....	117
Figura 38 - Samuel.....	117
Figura 39 - Helena.....	117
Figura 40 - Samuel, Álvaro e Diogo.....	118
Figura 41 - Alice.....	118
Figura 42 - Mariana.....	118
Figura 44 - Boneco ao qual as crianças estavam se referindo (indicado pela seta)	120
Figura 45 - Bonecos(as) utilizados na oficina.....	132

Figura 46 - Espelhamento de imagens da Mariana.....	132
Figura 47 - Desenho da Paula.....	164
Figura 18 - Amigo invisível da Mariana.....	164
Figura 49 - Desenho da Denise.....	165
Figura 50 - Diogo e os bonecos vestidos por ele.....	166
Figura 51 - Mariana e as bonecas vestidas por ela.....	167
Figura 52 - Capa e título do livro coletivo.....	167
Figura 53 - Página 1 do livro coletivo.....	167
Figura 54 - Página 2 do livro coletivo.....	168
Figura 55 - Página 3 do livro coletivo.....	168
Figura 56 - Página 4 do livro coletivo.....	168
Figura 57 - Página 5 do livro coletivo.....	169
Figura 58 - Página 6 do livro coletivo.....	169
Figura 59 - Página 7 do livro coletivo (final)	169
Figura 60 - Primeiro espelhamento de Diogo.....	170
Figura 61 - Segundo espelhamento de Diogo.....	171
Figura 62 - Espelhamento de Helena.....	171
Figura 63 - Crianças fotografando.....	179
Figura 64 - Registros fotográficos realizados pelas crianças.....	180
Figura 65 - Primeiro desenho da Mariana.....	181
Figura 66 - Desenho do Miguel.....	181
Figura 2 - Desenho do Diogo.....	182
Figura 3 - Desenho da Paula.....	182
Figura 4 - Desenho da Helena.....	182
Figura 70 - Desenho da Adriana.....	183
Figura 71 - Segundo desenho da Mariana.....	183
Figura 5 - Desenho do Miguel.....	185
Figura 6 - Desenho do Diogo.....	185
Figura 74 - Desenho da Denise.....	185
Figura 75 - Desenho da Letícia.....	186
Figura 76 - Desenho da Helena.....	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo e referências de dissertações da primeira etapa da pesquisa (agrupadas por grande área do conhecimento)	21
Tabela 2 - Quantitativo e referências de teses da primeira etapa da pesquisa (agrupadas por grande área do conhecimento)	22
Tabela 3 - Resultado final de dissertações e teses (agrupadas por grande área do conhecimento)	23

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA.....	20
DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	31
CAPÍTULO I - SOCIEDADE E ADMINISTRAÇÃO DOS CORPOS: EMBLEMAS QUE SE COLOCAM ÀS INFÂNCIAS.....	41
1.1. A infância e a criança: entre o universal e o singular.....	42
1.2. Objetivação e alienação: tensões no campo da subjetivação.....	49
1.3. Reificação: da consciência aos corpos desejados.....	57
CAPÍTULO II - A IMAGEM CORPORAL E O PROJETO EDUCATIVO/CIVILIZATÓRIO PARA A CRIANÇA.....	78
2.1. A dialética da imagem.....	80
2.2. Imagem corporal: conformação e resistências.....	84
2.2. A criança como vir a ser: projetos educativo/civilizatórios	90
CAPÍTULO III - “QUERIA SER MAIS CLARINHO. FICA FEIO PRETO”: BRANQUEAMENTO E DIVISÃO DE CLASSE MARCANDO A IMAGEM CORPORAL DAS CRIANÇAS.....	97
3.1. Detalhamento do processo, aproximação aos momentos de escuta.....	100
3.1.1. Técnica de bricolagem.....	101
3.1.2. Técnica do desenho.....	108
3.1.3. Técnica da roda de conversa.....	114
3.2. Imagem, corpo e mídia.....	122
3.3. A estética da moral e do poder.....	124
3.4. O belo e o limpo: moral higienista.....	128
3.5. Entre barbies e não-barbies: a estética da pobreza, do racismo e do preconceito.....	132
CAPÍTULO IV - ENTRE CORPOS E CORPUS DE RESISTÊNCIA: O QUE AS CRIANÇAS FAZEM COM O QUE LHES VEM “PRONTO”?.....	148
4.1. As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, habitam o mundo.	148
4.2. A universalidade e a singularidade impressas na imagem do corpo.....	157
4.3. Crianças, imagens e brinquedos.....	160
4.4. Diferentes crianças e infâncias: as classes, o trabalho, os corpos e as resistências.....	174
SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES.....	189

REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE A – Termo de Assentimento.....	219
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	220
APÊNDICE C – Autorização de uso de espaço público.....	222
APÊNDICE D – Autorização de Uso de Imagens.....	223
APÊNDICE E – Atividades de bricolagem.....	224
APÊNDICE F – Atividades de desenho.....	241
APÊNDICE G – Rodas de conversa.....	263

INTRODUÇÃO

Com formação inicial em Educação Física (Licenciatura Plena), minha trajetória profissional foi constituída com a presença das crianças. Estiveram comigo nos tempos das aulas de natação ministradas por cinco anos em uma academia em Uberlândia, Minas Gerais, município onde, durante 12 anos, fui também docente efetiva na rede municipal, ao ministrar aulas de Educação Física para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando retornei a Goiatuba, Goiás, recebi o convite para atuar em uma escola da rede privada como professora de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde permaneci por três anos. Concomitantemente a esse trabalho, ingressei em 2006 como docente do Ensino Superior na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (FAFICH), hoje Centro Universitário de Goiatuba (UniCerrado), na qual sou efetiva desde 2013. Atuo em disciplinas cujo teor pedagógico continuam a me relacionar às crianças, mas com a intenção de colaborar na formação de outros educadores. Em tempo, explicita-se que a estreita ligação com a infância compôs experiências importantes em um caminho permeado por inúmeras interações com as crianças, conhecidas ou não, em diferentes espaços e tempos. Em festas de aniversário, plateias de circos, ruas, escolas, cinemas ou praças, dentre outros lugares, observar (e compartilhar) espaços, movimentos e falas faz parte de minha vida, o que provoca inúmeras perguntas e me salva, muitas vezes, da dureza desse mundo.

Diante dessa trajetória, a motivação para pesquisar a imagem corporal das crianças se colocou à medida em que as indagações trazidas pelas experiências se aproximaram do objeto de estudo da Educação Física: a “cultura corporal” (CASTELLANI FILHO et al., 2009). Ao entender a criança em suas relações com o mundo e verificar que inúmeras pesquisas são desenvolvidas sobre a imagem corporal dos adultos, deu-se o impulso necessário pela busca acadêmica da investigação do tema, sem abrir mão da escuta das crianças.

Em relação à problemática que justifica o estudo, destaca-se que, embora discutir sobre o corpo não seja tarefa exclusiva da sociedade contemporânea, dados os registros históricos que contemplam o assunto desde a Antiguidade, atualmente tem sido expressivo o interesse pelo corpo, o que talvez reflète os frutos da Modernidade que potencializou o ser humano como objeto de conhecimento. Para além da condição puramente biológica do corpo, a dimensão

deste enquanto elemento da cultura tem sido pensada por meio das Ciências Humanas e Sociais, com importantes contribuições como a análise de Marx, para quem “o corpo é uma construção histórica” (BAPTISTA, 2013, p. 17).

O liberalismo prevê a dominação do corpo forjado pelo trabalho, apropriado como mercadoria e esvaziado de humanidade. A indústria cultural promove a produção e disseminação de um modelo de corpo estranhado, escravo e objetivado, cuidadosamente envolvido na lógica do capital, até mesmo fora dos limites do espaço de trabalho. Por meio de corpos considerados belos, saudáveis e esteticamente perfeitos pela cultura administrada, o capitalismo vende a ideia de felicidade e liberdade.

Entretanto, no tocante à infância, faz-se necessário também pensar o corpo conforme a influência da experiência adulta, “máscara dos adultos” que tanto pode refletir o esclarecimento quanto a amargura, capaz de “empurrar desde já para a escravidão da vida”, como afirma Benjamin (2009). Trata-se, no entanto, de vislumbrar igualmente a possibilidade de que a infância seja permeada também de infância, pois, por meio da incoerência contida em suas brincadeiras – inclusive com o corpo como brinquedo –, “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (ibidem, p. 104). Assim,

a infância e o corpo são observados como outros da razão ou, dito de outra forma, como experiências que, em sua integridade, podem resistir aos imperativos da razão instrumental porque são lugares e tempos que afrontam o logocentrismo e o fonocentrismo. Esta observação considera, portanto, a crítica dos processos de dominação e menoridade levados a cabo pelo Aufklärung em seu lado noturno. Por outro lado, essa crítica, de inspiração frankfurtiana, não advoga um contrailuminismo mas defende, intransigente, a educação vista como esperança de geração do novo. A educação, como expressão de uma dialética do esclarecimento e como autorreflexão crítica, indica a perspectiva de resistir aos processos de dominação e barbárie, inscritos tanto no processo civilizador como nos atores que o compõem (RICHTER; VAZ, 2008, p.81).

O cunho positivista percebido na maioria das pesquisas levantadas acerca da imagem corporal de crianças possibilita novos estudos que busquem a compreensão do tema por meio da área das Ciências Humanas e Sociais.

Deve haver, pois, uma necessária reflexão acerca da constituição da imagem corporal da criança, com a pretensão de elevar a consciência dos adultos responsáveis por sua educação – em espaços formais ou não formais – acerca da imposição de um modelo de corpo perfeito instituído por meio de padrões estéticos construídos e pré-digeridos pela indústria cultural, além das insatisfações provocadas pelo não ajustamento a esses padrões ainda na infância. Justifica-

se ainda a pretensa contribuição com o rol de trabalhos realizados na área, com o escopo de auxiliar novas reflexões e intervenções pertinentes ao tema.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta este trabalho é norteado pelas seguintes questões: quais expressões da cultura administrada afirmam padrões estéticos na construção da imagem corporal em crianças de seis a dez anos? Por outra imagem corporal, quais os movimentos de contracultura infantil são produzidos pelas crianças?

Como método de análise, adota-se o Materialismo Histórico Dialético a partir dos referenciais críticos para entender a relação entre sujeito e sociedade, sociedade e cultura, corpo e cultura, e objetividade e subjetividade. Portanto, parte-se de estudos que compreendem o movimento da historicidade, da relação entre passado e presente, bem como daquilo que constitui a universalidade e singularidade. Sendo assim, compreende-se que, pelo corpo, o homem transforma a natureza e, conforme Adorno, é também no corpo, transformado em objeto pela organização proposta pelo capital, que se instauram ações e intenções.

Soares (2011, p. 111) corrobora tal concepção e explicita que, sobretudo no corpo, são inscritas as “dobras visíveis do tempo” por meio dos gestos que se aprende e internaliza, ao denotar em que história e sociedade aquele corpo está inscrito; logo, a materialidade do corpo “concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido às normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social”. Há de se considerar, portanto, corpos educados pela realidade, na qual o neoliberalismo tenta suprimir a pergunta sobre o sentido da existência, em que basta apenas desfrutá-la nesse caso (ZOBOLI, 2012).

Construída historicamente, a infância não representa uma, mas diversas construções de uma mesma categoria permeadas por distintas determinações do campo objetivo da sociedade. Por conseguinte, falar de criança ou de infância traz a necessidade de situar, tanto uma quanto a outra, em seu tempo e lugar social, histórico e cultural, bem como marcá-las pela subjetividade.

Portanto, na ausência da experiência sensível, o homem se perde do próprio caráter genérico e universal, além de não se reconhecer como ser subjetivo, particular, singular. A racionalidade moderna, com a lógica do capital, finalmente concretiza o modelo de homem que serve a seus princípios, ao retirar do ser o que o faz sentir humano. Nesse caso, a relação entre adulto e criança se depaupera, na medida em que aquele desconsidera a especificidade desta.

Nas palavras de Siqueira (2011), a racionalidade instrumental moderna retira do homem a condição de sujeito, na medida em que concorre para a manutenção da obediência, do utilitarismo e, nesse caminho, para a administração da vida humana em todas as temporalidades. Isso posto, “a temática da criança e da infância no campo da relação indivíduo-sociedade é uma tentativa de desvelar o ocultamento de um e de outro, e reafirmar que ambos só podem ser apreendidos e revelados na sua condição social de classe” (ibidem, p. 163). Para Baptista (2013, p. 173)

o corpo é mediado pelo trabalho e sua educação está vinculada “às condições de vida e das necessidades do modo de produção, da organização social e dos interesses individuais”, sendo, neste ínterim, força de trabalho e uma mercadoria, atendendo aos ditames da esfera da produção e do consumo a partir de sua racionalidade.

A possibilidade da resistência – talvez a expressão da dialética do esclarecimento guardada na infância, conforme Adorno – frente ao “paraíso” fabricado pela indústria cultural é castrada e punida. As necessidades do consumidor-objeto são organizadas previamente, de modo que lhe sejam apresentadas como suas e o fidelizem a tal relação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Toma-se a imagem corporal como um fenômeno multifacetado “não apenas no contexto do orgânico, mas também na psicanálise e na sociologia” (FISCHER, 1990, apud BARROS, 2005, p. 548); logo, “a imagem corporal não é só uma construção cognitiva, mas também uma reflexão dos desejos, atitudes emocionais e interação com os outros” (ibidem). No entanto, a imagem corporal pode ser definida ainda como

um conceito amplo, que envolve vários aspectos pertinentes ao tema; abrange os processos fisiológicos, psicológicos e sociais, num intercâmbio contínuo entre eles. É uma experiência que vivemos a cada instante e nunca é verdadeiramente unilateral. Ela busca a diversidade de seus aspectos e emaranha-se às imagens alheias. Transforma as relações externas com o mundo e é transformada por elas. Reflete sua mais profunda intimidade, expondo, assim, sua face. Apresenta-se como a parte mais consistente de nosso interior mostrando-se ao mundo (BARROS, 2005, p. 552).

Todavia, o homem, em sua relação com o outro e a natureza, se vê diante da ideia de um modelo de corpo belo, padronizado, idêntico e produzido por uma estética totalitária (ALMEIDA; BAPTISTA, 2016). Assim, a constituição da própria imagem corporal, transformada pelo mundo, esbarra em padrões pré-digeridos, formatados por meio do belo idêntico pela indústria cultural, que “acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito sempre

que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura”, como esclarecem Adorno e Horkheimer (1985, p. 123). Assim, a interface entre a imagem corporal e o valor de beleza é definida por fatores materiais e culturais (ALMEIDA; BAPTISTA, 2016, p. 123) ao considerar, na compreensão de cultura, o aparato teórico trazido por Adorno e Horkheimer (1985) sobre cultura administrada, previamente classificada, catalogada, para “ocupar os sentidos dos homens”.

Há de se salientar, ainda, as tensões promovidas pela infância como expressão de resistência, como postulam Adorno e Benjamin, e a barbárie estética que imana das produções da indústria da cultura. A percepção infantil sofre influências do mundo adulto; afinal, é pelas mãos desses sujeitos que os brinquedos chegam às crianças, impostos como objeto de culto e se transformando, mais tarde, em brinquedos pela força da imaginação infantil (ibidem).

Pensar que as crianças determinam seus brinquedos a partir das próprias necessidades é um equívoco, mas, em contrapartida, há o interesse infantil irresistível sobre os detritos ou resíduos originários da construção, dos trabalhos realizados na casa, nos quais reconhecem um mundo voltado somente para elas e, neles, “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente” (BENJAMIN, 2009, p. 104). Tal movimento é estabelecido na relação infantil com o mundo por meio do corpo, na tentativa de compreender a constituição da imagem corporal da criança em suas interfaces com a cultura e as especificidades da infância.

Estado do conhecimento sobre o tema

Com a intenção de compreender o estado do conhecimento referente ao objeto de estudo – “A imagem corporal na infância” –, realizou-se uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sitiado no endereço eletrônico <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Os descritores “imagem”, “corporal”, “infância” e “crianças” foram utilizados juntamente aos operadores booleanos, com vistas ao refinamento e aprimoramento dos resultados da pesquisa, compondo o constructo “imagem AND corporal AND infância OR crianças” no campo de busca. Os termos (descritores) foram escolhidos por comporem centralmente o objeto da presente investigação.

Obtiveram-se, inicialmente, 27 resultados no recorte temporal de 2014 a 2018, sendo 18 dissertações e nove teses (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1. Quantitativo e referências de dissertações da primeira etapa da pesquisa (agrupadas por grande área do conhecimento)

N.	Dissertações	Grande área de conhecimento
1	PINHEIRO, Bruno de Oliveira. Atividade física na adolescência e sua relação com índices de qualidade de vida, autoimagem corporal e uso de drogas. 30 set. 2015. 92 f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unifesp.	Multidisciplinar
2	CRUZ, Thalita Karla Flores. A experiência sensório-motora influencia a representação semântico-lexical do corpo? Evidências de crianças típicas e com hemiplegia congênita. 18 fev. 2016. 97 f. Mestrado em Neurociências. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.	
3	UZUNIAN, Laura Giron. Comportamento alimentar de risco e estratégias de aprendizagem de adolescentes atletas do sexo masculino. 26 ago. 2014. 173 f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp.	
4	CIPRIANI, Flavia Marcelle. Imagem corporal na infância: uma investigação qualitativa. Juiz de Fora. 18 nov. 2016. 164 f. Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFJF.	Ciências Humanas
5	GARCIA, Alessandra Feierabend Engracia. Como sou, como estou: imagem corporal e estado nutricional em mulheres solicitantes de cirurgia plástica estética. 7 jul. 2017. 179 f. Mestrado em Psicobiologia. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da USP de Ribeirão Preto.	
6	BRITTO, Cecília Galvão de. Grupo e criação na clínica do autismo. 29 jun. 2018. 114 f. Mestrado em Psicologia Clínica. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira Leite.	
7	PAGANIN, Ricardo Pessini. Estudo da relação da obesidade na adolescência com alterações da conectividade cerebral por ressonância magnética funcional em estado de repouso. 31 jul. 2017. 69 f. Mestrado em Medicina Pediatria e Saúde da Criança. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão.	Ciências da Saúde
8	SAN MARTINI, Mariana Contiero. Estado nutricional de adolescentes e sua insatisfação com o peso corporal: estudo de base populacional. 12 ago. 2015. 83 f. Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.	
9	ARAGÃO, Rafaella Belém. Efeitos de exergames na autoestima, imagem corporal e antropometria de crianças com sobrepeso/obesidade. 5 jul. 2018. 67 f. Mestrado em Educação Física e Esporte. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da USP de Ribeirão Preto.	
10	DUARTE, Luciane Simões. Percepção materna do estado nutricional do filho: estudo transversal em unidades básicas de saúde. 10 jul. 2014. 102 f. Mestrado em Enfermagem. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Wanda de Aguiar Horta.	
11	MARTINS, Caroline Resende. Fatores associados à insatisfação corporal no final da infância e início da adolescência. 27 fev. 2018. 153 f. Mestrado em Nutrição e Saúde. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Saúde da Ufes.	
12	CARVALHO, Helton Pereira de. Proposição do construto orientação motora a partir dos comportamentos de infância e das preferências e práticas de exercícios físicos e esportes de participantes de diferentes identidades de gênero, esquemas de gênero e orientações sexuais de ambos os sexos. 5 out. 2017. <i>undefined</i> f. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: <i>undefined</i> .	
13	BORGES, Rosiane de Paes. Distorção e insatisfação da imagem corporal de crianças e pais usuários da atenção primária à saúde e sua relação com fatores socioeconômicos. 30 mar.	

N.	Dissertações	Grande área de conhecimento
	2016. 63 f. Mestrado em Nutrição e Saúde. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFC.	
14	BRISKIEWICZ, Bruna Lucas. Marcadores de desnutrição na infância, idade da menarca e síndrome metabólica em participantes do Estudo Longitudinal de Saúde do Adulto (ELSA-Brasil) . 8 maio 2015. 77 f. Mestrado em Saúde e Nutrição. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Nutrição da Ufop.	
15	QUADROS, Danielle Eveline de. Relação entre violência familiar e insatisfação com a imagem corporal em adolescentes . 29 maio 2017. 112 f. Mestrado em Saúde Coletiva. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Ciências Biomédicas da UERJ.	Ciências da Saúde
16	LINS, Nataly Cezar de Lima. Impacto de uma intervenção com videogame ativo na percepção da imagem corporal e nos comportamentos de compulsão alimentar de adolescentes com excesso de peso . 20 dez. 2017. 70 f. Mestrado em Saúde Pública. Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Biblioteca Depositária: <i>undefined</i> .	
17	ZANOLLI, Narylle Maria Bacelar Chaib. Fatores associados à insatisfação corporal de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora/MG . 27 mar. 2014. 128 f. Mestrado em Saúde Coletiva. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFJF.	
18	JURGENSEN, Natalia. Obesidade infantil: vivências familiares relativas ao processo de aconselhamento nutricional . 21 ago. 2018. 227 f. Mestrado em Saúde Pública. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Saúde Pública da USP.	

Fonte: Dados coletados pela autora (2018/2019).

Tabela 2. Quantitativo e referências de teses da primeira etapa da pesquisa (agrupadas por grande área do conhecimento)

N.	Teses	Grande área de conhecimento
1	NEVES, Clara Mockdece. Escala de preocupações e comportamentos relacionadas ao corpo na infância: desenvolvimento e avaliação psicométrica . 1º dez. 2017. 321 f. Doutorado em Psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFJF.	Ciências Humanas
2	SANTOS, Dayanna Pereira dos. A estruturação psíquica nos autismos: o enodamento entre real, simbólico e imaginário . 19 jun. 2018. 150 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás. Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG.	
3	PEREIRA, Alessandro. Saberes da docência de professores/as de educação física atuantes na educação infantil . 23 fev. 2018. 140 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da Univali.	
4	COSTA, Larissa da Cunha Feio. Associação entre imagem corporal e obesidade em escolares de 7 a 10 anos de Florianópolis, SC: um estudo transversal . 21 jun. 2016. <i>undefined</i> f. Doutorado em Nutrição. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFSC.	Ciências da Saúde
5	CAMARGO, Ana Paula Paes de Mello de. Vida de mãe, vida de filho: experiências de mães de crianças e adolescentes obesos e em tratamento ambulatorial . 16 dez. 2015. 92 f. Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.	
6	NOBRE, Caroline Soares. Violência interpessoal entre escolares de Fortaleza: análise situacional de vítimas, agressores e observadores . 27 abr. 2018. <i>undefined</i> f. Doutorado em Saúde Coletiva. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária de Saúde da UFBA.	
7	LIMA, Manoel Carlos Spiguel. Manutenção da prática de atividade física e indicadores hemodinâmicos, metabólicos e inflamatório em adultos: análise transversal e coorte de 12 meses . 26 abr. 2014. 98 f. Doutorado em Ciências da Motricidade. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro.	
8	BRUSSOLO, Pritama Morgado. Memória em um espaço de transição: o entre-lugar nas obras de Julia Csekö, Louise Bourgeois e Lygia Clark . 19 jun. 2017. 278 f. Doutorado em Artes.	

	Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UnB.	
9	OLIVEIRA, Tatalina Cristina Silva de. Indumentária, vestuário e produção de moda: o papel dos artefatos de moda nos processos de identificação e construção de estilo do subgrupo homoerótico bear . 15 jun. 2018. 232 f. Doutorado em Design. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.	Ciências Sociais Aplicadas

Fonte: Dados coletados pela autora (2018/2019).

A partir da primeira etapa da pesquisa acima descrita, buscou-se maior cinzelamento dos resultados com a leitura dos resumos das referidas dissertações e teses, valendo-se dos dados registrados no catálogo da Capes. Para tanto, observou-se a pertinência dos estudos para a composição do estado do conhecimento frente ao objeto investigado neste trabalho, com base nos descritores “imagem”, “corporal”, “infância” e/ou “criança”. Dentre os 27 trabalhos da pesquisa inicial, dez estudos compõem o rol final de resultados, sendo sete dissertações e três teses (Tabela 3).

Tabela 3. Resultado final de dissertações e teses (agrupadas por grande área do conhecimento)

N.	Referências	Dissertação	Tese	2014	2015	2016	2017	2018	Grande área de conhecimento
1	CIPRIANI, Flavia Marcele. Imagem corporal na infância: uma investigação qualitativa .	X				X			Ciências Humanas
2	BRITTO, Cecília Galvão de. Grupo e criação na clínica do autismo .	X					X		
3	NEVES, Clara Mockdece. Escala de preocupações e comportamentos relacionadas ao corpo na infância: desenvolvimento e avaliação psicométrica .		X				X		
4	SANTOS, Dayanna Pereira dos. A estruturação psíquica nos autismos: o enodamento entre real, simbólico e imaginário .		X				X		
5	ARAGÃO, Rafaella Belém. Efeitos de exergames na autoestima, imagem corporal e antropometria de crianças com sobrepeso/obesidade .	X						X	Ciências da Saúde
6	MARTINS, Caroline Resende. Fatores associados à insatisfação corporal no final da infância e início da adolescência .	X						X	
7	BORGES, Rosiane de Paes. Distorção e insatisfação da imagem corporal de crianças e pais usuários da atenção primária à saúde e sua	X				X			

N.	Referências	Dissertação	Tese	2014	2015	2016	2017	2018	Grande área de conhecimento
	relação com fatores socioeconômicos.								Ciências da Saúde
8	ZANOLLI, Narylle Maria Bacelar Chaib. Fatores associados à insatisfação corporal de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora/MG.	X		X					
9	JURGENSEN, Natália. Obesidade infantil: vivências familiares relativas ao processo de aconselhamento nutricional.	X						X	
10	COSTA, Larissa da Cunha Feio. Associação entre imagem corporal e obesidade em escolares de 7 a 10 anos de Florianópolis, SC: um estudo transversal.		X			X			

Fonte: Dados coletados pela autora (2018/2019).

Após a análise dos resumos, na grande área de conhecimento das Ciências Humanas foram encontrados quatro trabalhos (duas dissertações e duas teses).

A dissertação de Cipriani (2016,) visou “investigar atitudes (crenças, comportamentos, afetos e satisfação corporal) relacionados à imagem corporal de crianças de seis a oito anos de idade, da cidade de Juiz Fora, MG”. De acordo com a autora, participaram da pesquisa 32 meninos e 32 meninas, estudantes de escolas públicas, com média de 7,15 (DP= 0,64) anos de idade, separados em oito grupos de oito indivíduos, sendo quatro grupos compostos apenas por meninas e quatro, somente por meninos, para aplicação da técnica de Grupo Focal. Além do tratamento dos dados por meio da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2010), utilizaram-se a estatística descritiva e a mensuração da massa e da estatura corporal para estimar o estado nutricional dos participantes. A partir das categorias “Autorretrato” e “Aparência Corporal” emergidas dos temas e vocábulos expressos nos comentários das crianças participantes, os resultados do estudo mostram 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 (CIPRIANI, 2016).

Foram apontadas semelhanças e diferenças entre meninos, que se mostraram preocupados principalmente com a definição do corpo, sobretudo do abdome, a muscularidade, a cor da pele, as habilidades e os superpoderes relevantes aos personagens masculinos da mídia e sexualidade; e meninas, que se preocuparam mais com os cabelos e a magreza. Similaridades se traduziram na preocupação com 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” (CIPRIANI, 2016). A mídia foi considerada “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”. Finalmente, a autora considera que

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 (CIPRIANI, 2016).

Com o objetivo de “buscar um entendimento da criação como ferramenta clínica do tratamento do autismo em grupos heterogêneos”, Brito (2018), em sua dissertação intitulada *Grupo e criação na clínica do autismo*, se vale da psicanálise lacaniana e das proposições acerca do autismo, assim como de Kaës e os estudos sobre grupos. A autora aponta que a criação é uma forma de articulação do sujeito com o outro e é, ao mesmo tempo, aquilo que o indivíduo consegue produzir. Mais especificamente no autista, a criação se dá por meio de uma “ordenação do mundo interno, da construção de uma imagem corporal, de um modo de estar no laço e de um dizer que possa ser singular”, ultrapassando o anonimato “por meio de sua articulação na trama da cultura, da linguagem, do Outro justamente a partir do que há de mais próprio nele: sua singularidade”.

No campo da Psicologia, Neves (2017) desenvolve a tese *Escala de preocupações e comportamentos relacionadas ao corpo na infância: desenvolvimento e avaliação psicométrica* com o objetivo de “desenvolver e avaliar as qualidades psicométricas de um instrumento destinado à análise das preocupações e comportamentos relacionados ao corpo para crianças brasileiras de ambos os sexos”, e ressalta que é essencial a investigação da imagem corporal na infância, pois “atitudes direcionadas à melhora da aparência física podem ter início na mais tenra idade”. Com a construção de itens baseados em revisão de literatura, escalas prévias de

imagem corporal e quatro grupos focais, divididos por sexo e idade, foi realizada a avaliação do conteúdo e da semântica dos itens por 10 peritos e 21 meninos e meninas representantes da população-alvo, com idade entre 6 e 11 anos – nesse caso, a escala passou por refinamento. Após a aplicação desse instrumento, analisaram-se as qualidades psicométricas validadas para uso em pesquisas com crianças brasileiras de 7 a 11 anos

Ao propor que o tratamento psicanalítico da criança autista deve versar sobre a extração do objeto como via de acesso na relação entre ela e o analista, “privilegiando o movimento da rede significativa, a causação de um duplo, a instauração de uma imagem corporal e/ou a formulação de um objeto de suplência”, Santos (2018) investiga o “processo de elaboração psíquica do que se denomina comumente como passagem do infans ao falante” (idem). Por meio dos escritos de Freud e da teoria dos nós (Lacan), busca tratar da estruturação subjetiva, em que adentra nas particularidades dos autismos ao explicitar a “marca gerada pelos cuidados maternos no organismo do bebê”, entendendo que “para que o infans saia da categoria de puro organismo e se humanize, é preciso que ele se aliene aos significantes vindos do Outro”. Nessa direção, o estudo apresenta “a estruturação subjetiva suportada pelo trançamento entre Real, Simbólico e Imaginário cuja incidência de lapsos em sua estruturação é capaz de produzir efeitos como os autismos”. Os questionamentos que direcionaram a pesquisa foram: “O efeito da fala do outro sobre o corpo da criança pode resultar em uma fala à deriva? É possível a criança autista estar na linguagem, mesmo sem a função da fala?”. Sob a lógica do nó borromeano e da trança RSI, bem como da apresentação do caso Nádia, conduzido e descrito por Rosine Lefort, a autora defende que “a criança autista está na linguagem, assujeita-se a ela, mesmo que o significante seja apagado em relação ao signo”.

O campo das Ciências da Saúde traz o maior número de estudos no resultado final do estado do conhecimento (baseado na análise dos resumos), com cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

A dissertação de Aragão (2008), intitulada *Efeitos de exergames na autoestima, imagem corporal e antropometria de crianças com sobrepeso/obesidade*, aborda a relação entre os efeitos dos exergames em um programa de exercícios para 50 crianças com idade de 6 a 11 anos, classificadas com sobrepeso ou obesidade, e a autoestima, imagem corporal e antropometria desses sujeitos. Realizaram-se 12 sessões de exergames, duas vezes por semana, em dias intercalados e durante 12 semanas no chamado “grupo exergames”, além de uma análise comparativa com um “grupo de controle”. Para a coleta de dados, foram utilizados a

Escala de Afetos Positivos e Negativos, a Escala de Figuras de Silhuetas, o Questionário de Alimentação do Dia Anterior (QUADA) e o Questionário de Atividade Física do Dia Anterior (QUAFDA). Como resultados da pesquisa com o grupo exergames, os valores de Índice de Massa Corporal (IMC) não tiveram mudanças significativas como nas dobras cutâneas subescapulares. Nesse caso, houve diferenças significativas nos afetos positivos e negativos; na variável de satisfação, com melhora significativa nos sentimentos positivos; diminuição dos sentimentos negativos, ligados à autoestima e à imagem corporal; e minimização da insatisfação com a própria imagem corporal. Em contrapartida, no grupo de controle não foram apontadas diferenças expressivas nos resultados de distorção e satisfação de imagem.

Na mesma direção, ao investigar a imagem corporal no campo da Saúde e Nutrição, Martins (2018) a vincula, mais especificamente, a transtornos alimentares na dissertação *Fatores associados à insatisfação corporal no final da infância e início da adolescência*. O estudo observacional e transversal contou com 296 indivíduos no final da infância (8-9 anos) e no início da adolescência (10 a 14 anos), que passaram por avaliação do perfil bioquímico, após jejum de 12 horas, com a coleta de 10mL de sangue, bem como aferição de medidas de peso, estatura, Perímetro da Cintura (PC), Perímetro do Pescoço (PP), Perímetro do Quadril (PQ) e percentual de Gordura Corporal (%GC). A escala de silhuetas de Kakeshita foi o instrumento empregado para verificar a insatisfação com a imagem corporal, além de perguntas do *Body Shape Questionnaire* (BSQ) para avaliar comportamentos alimentares. Foram consideradas as condições socioeconômicas, a prática de atividade física, os hábitos alimentares, a raça/cor, o tabagismo e o etilismo. A maturação sexual foi avaliada por meio da autoavaliação proposta por Tanner, com uma subamostra para triagem de transtornos alimentares de acordo com o Teste de Investigação Bulímica de Edinburgo (BITE) e o Teste de Atitudes Alimentares (EAT). Utilizaram-se o Teste de Normalidade de Shapiro Willk, testes não paramétricos e modelos de regressão logística simples e múltipla. Após o cruzamento dos dados coletados, o estudo concluiu que “o excesso de peso foi o principal fator associado à insatisfação corporal nas crianças e adolescentes deste estudo, sendo essencial a avaliação da fase da vida e o grau de maturação que estes se encontram” (ibidem).

Borges (2016), na dissertação *Distorção e insatisfação da imagem corporal de crianças e pais usuários da atenção primária à saúde e sua relação com fatores socioeconômicos*, visou “analisar associação entre variáveis socioeconômicas e alterações da imagem corporal de crianças e pais”. A amostra foi composta por 258 crianças entre 7 e 12 anos e seus responsáveis

diretos. Em uma Unidade de Atenção Primária à Saúde de Fortaleza/CE, lançou-se mão da entrevista direta estruturada para coleta dos dados socioeconômicos; escalas de silhuetas corporais para análises de distorção e de insatisfação da imagem corporal das crianças e dos pais foram executadas por meio de uma escala de silhuetas corporais; e na análise de associação, utilizou-se o teste qui-quadrado e obtida a Razão de Prevalência (RP), por meio da Regressão de Poisson com variância robusta. A autora aponta como resultados a elevada prevalência de distorção e de insatisfação da imagem corporal das crianças, dos pais, dos pais em relação às crianças e vice-versa. Nesse ínterim, os filhos de pais que possuem mais anos de estudo são os mais insatisfeitos com a autoimagem, e os pais que não recebem o benefício social Bolsa Família se apresentaram como os mais insatisfeitos com a imagem corporal. Os pais que têm menor escolaridade e os não empregados se mostraram mais insatisfeitos com a imagem corporal dos seus filhos de acordo com o estudo, que concluiu “que existe associação entre a insatisfação da imagem corporal de pais e filhos e o recebimento do benefício social Bolsa Família, escolaridade e situação empregatícia dos pais” (ibidem).

A dissertação intitulada *Fatores associados à insatisfação corporal de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora/MG*, de Zanolli (2014), traz em seu resumo o entendimento da imagem corporal como multidimensional, vinculada “a processos dinâmicos internos e externos, estando em constante transformação” que podem resultar em insatisfação corporal que, por sua vez, está “ligada à baixa autoestima e limitações no desempenho psicossocial, associando-se a quadros depressivos, além de estar relacionada aos distúrbios de comportamento alimentar como anorexia, bulimia e comer compulsivo”. Dessa forma, o objetivo do estudo foi:

determinar os fatores associados à insatisfação corporal entre estudantes regularmente matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora/MG e identificar as impressões quanto à imagem e insatisfação corporais daqueles com estado nutricional adequado (ZANOLLI, 2014).

Para tanto, realizou-se um estudo de delineamento transversal, de natureza quantitativa e qualitativa, descritivo, analítico e exploratório. A amostra foi constituída por escolares entre 8 e 12 anos regularmente matriculados no Ensino Fundamental I de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. Avaliou-se a insatisfação corporal por meio de uma escala de figuras de silhuetas, sendo os demais dados coletados por meio de questionários e analisados pelo pacote estatístico *Statistical Software for Professional* (STATA), versão 12.0. Para os dados qualitativos,

utilizou-se o grupo focal, cuja análise foi realizada “utilizando-se diretamente os conteúdos provenientes das discussões” (ZANOLLI, 2014). Como resultados, verificou-se que a frequência de insatisfação corporal é de 86,5%, em que há uma “associação significativa com porcentagem de gordura corporal, duração da atividade física, escolaridade materna e trabalho materno” (ibidem). A autora aponta que:

os resultados obtidos através do método qualitativo demonstram a preocupação com o corpo, aparência e com a opinião das outras pessoas a respeito da imagem corporal, além do desejo em realizar alguma alteração corpórea . Há a influência da família e da mídia sobre a imagem corporal (ZANOLLI, 2014).

No rol de pesquisas que investigam a interface entre imagem corporal e nutrição, Jurgensen (2018) desenvolveu, na dissertação intitulada *Obesidade infantil: vivências familiares relativas ao processo de aconselhamento nutricional*, uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com produção dos dados por meio de grupos focais e AC dos dados obtidos. Os sujeitos participantes foram familiares de crianças que realizam acompanhamento nutricional devido ao diagnóstico de obesidade na Policlínica Centro de São Bernardo do Campo. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi “descrever, interpretar e compreender as vivências familiares relativas ao aconselhamento nutricional para crianças com obesidade” (ibidem). A imagem corporal das crianças, percebidas pelos familiares, surge como categoria de análise ao lado das memórias alimentares da infância dos familiares, da dimensão afetiva do comportamento alimentar, das manifestações infantis sobre o aconselhamento nutricional segundo os familiares, dentre outras. Como resultados, verificou-se que

o alimento demonstrou ter funções que vão além do suprimento das necessidades biológicas por agregarem significados culturais, comportamentais e afetivos a partir dos quais os indivíduos se relacionam. As vivências e trajetória de vida de cada uma dessas famílias são únicas e fundamentam a forma como as situações são experienciadas individualmente por elas e impactam diretamente em suas atitudes e comportamentos (JURGENSEN, 2018).

Na tese *Associação entre imagem corporal e obesidade em escolares de 7 a 10 anos de Florianópolis, SC: um estudo transversal*, pretendeu-se

verificar a associação entre a imagem corporal e obesidade em escolares de 7 a 10 anos de idade de Florianópolis, SC e, mais especificamente verificar a associação entre a obesidade, o excesso de gordura corporal e a obesidade central com a insatisfação e a inacurácia na estimação do tamanho corporal nos escolares e identificar as características socioeconômicas e demográficas e de imagem corporal

nos escolares que tinham peso baixo/normal, mas se percebiam obesos e nos escolares obesos que se percebiam com peso baixo/normal (COSSTA, 2016).

A amostra probabilística foi composta de 1.530 escolares matriculados em 30 escolas públicas e privadas do município, para obter diretamente os dados socioeconômicos e demográficos como sexo, idade, rede de ensino e escolaridade da mãe. Nesse caso

a imagem corporal foi avaliada por meio da Escala de Silhuetas Brasileiras para crianças e a inacurácia na estimativa corporal foi avaliada por meio da diferença entre o IMC atual e o IMC real dos escolares, enquanto que a insatisfação com a imagem corporal foi obtida por meio da diferença entre o IMC desejado e o IMC real dos escolares. A obesidade foi avaliada por meio do índice de massa corporal; o excesso de gordura corporal por meio do percentual de gordura corporal, obtido a partir das dobras cutâneas tricípital e subescapular e a obesidade central foi avaliada por meio da circunferência da cintura (COSTA, 2016).

Dados para análise foram estratificados por sexo. Os resultados apontam um “descontentamento normativo” – insatisfação com a imagem corporal presente em 82,9% dos escolares, inacurácia da estimativa do tamanho corporal prevalente em 76% dos escolares –, além da

necessidade de estratégias de educação e saúde nas escolas de ensino fundamental, com envolvimento da família, de modo a contribuir para uma melhor percepção e satisfação com a imagem corporal dos escolares e proporcionar uma visão crítica sobre os padrões corporais socialmente estabelecidos e sua relação com a saúde (COSTA, 2016).

Os demais 17 estudos compilados na primeira fase da pesquisa, em se tratando do catálogo de dissertações e teses da Capes, não se enquadraram na construção do estado da arte pertinente ao tema “Imagem corporal na infância” e foram desconsiderados por não possuírem interfaces com o constructo “Imagem ‘AND’ corporal ‘AND’ infância ‘OR’ criança”. Dois deles, elaborados por Duarte (2014) e Garcia (2017), foram direcionados ao estudo da imagem corporal em adultos; outros quatro, de Lins (2017), Pinheiro (2015), Quadros (2017) e San Martini (2015), investigaram a imagem corporal em adolescentes. Onze estudos não possuem interfaces com a imagem corporal, ao se focarem em adultos, como Oliveira (2018), Brussolo (2017), Lima (2014), Pereira (2018) e Carvalho (2017); nas crianças, como Nobre (2018), Camargo (2015), Cruz (2016) e Briskiewicz (2015); e nos adolescentes, como Paganin (2017) e Uzunian (2014).

Delineamento da pesquisa

Como condição obrigatória para o desenvolvimento e a concretização do estudo de campo, o projeto obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP/PUC-GO). Os dados obtidos no Parecer Consubstanciado n. 3.682.158 deferem a aprovação do referido projeto, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 22134819.3.0000.0037 em sua segunda versão, de 4 de novembro de 2019.

O presente trabalho tem como objeto de estudo a (des)construção da imagem corporal das crianças em tempos de cultura administrada. Toma-se a relação entre corpo e criança no campo da tensão dialética da teoria crítica, a fim de afirmar uma concepção de corpo histórico, permeado pela cultura e educação, com especificidades no que diz respeito ao corpo adulto. Busca-se investigar a imagem corporal das crianças e compreender os fatores que entrecruzam sua construção para além dos aspectos biológicos. Considera-se, portanto, as condições materiais de existência desses sujeitos e as respectivas determinações sociais.

Como objetivo geral, tenciona-se compreender a relação entre a sociedade administrada e a criança, ao tangenciar os movimentos da (contra)cultura. Já os objetivos específicos são: a) identificar as expressões da cultura administrada na sociedade; b) apreender os modos pelos quais as crianças produzem uma cultura da infância; c) identificar os elementos constitutivos da imagem corporal das crianças; d) compreender as estratégias de afirmação da (contra)cultura infantil na constituição de padrões estéticos, éticos, políticos e sociais com os quais se constrói a imagem corporal das crianças.

Em relação à metodologia de estudo, destaca-se que as escolhas de métodos estão intrinsecamente vinculadas à ética da investigação. Para reconhecer essa afirmação como verdadeira, é imperativo retomar os objetivos e, inevitavelmente, o entendimento não de uma só infância, mas de várias que trazem consigo elementos constitutivos próprios do lugar social e cultural de onde falam as crianças. Para superar as metodologias de pesquisa da criança e aproximação da pesquisa com crianças, a ampliação dos termos “ouvir” e “escutar” se faz necessária, uma vez que nem sempre a comunicação desses sujeitos ocorre pela oralidade.

Esta pesquisa tem caráter essencialmente qualitativo, em que se utilizaram técnicas de obtenção de dados como a bricolagem, a roda de conversa e os desenhos. A roda de conversa, para Moura e Lima (2014, p. 98), é “uma forma de produzir dados em que o pesquisador se

insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” e se constitui como “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (ibidem). Ademais,

o sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Com relação ao desenho como instrumento de obtenção de dados, cabe ressaltar que este não foi utilizado nos moldes psicanalíticos, mas sim como gatilho para o aprofundamento do diálogo com as crianças. Gobbi (2002, p. 73), ao eleger o desenho como rica ferramenta na pesquisa com crianças, coloca “os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança”, e

quando se trata dessa busca, vem o desenho surgir como um grande instrumento de pesquisa, utilizado largamente por pesquisadores das mais variadas áreas. Na escuta de como as crianças veem, expressam, simbolizam e representam o mundo e as relações que mantêm com ele nas mais variadas esferas, pesquisadores lançam mão, dentre outros recursos, do desenho infantil, muitas vezes junto à oralidade (GOLDBERG; FROTA, 2018, p. 176).

As atividades de desenho foram realizadas em quatro dias consecutivos, a saber: desenho e literatura, construção de livro coletivo, espelhamento de desenho e silhuetas.

Em “desenho e literatura”, a obra literária lida foi *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, e, logo após, iniciaram-se os desenhos e os diálogos com (e entre) as crianças. Para a construção do livro coletivo, a pesquisadora realizou a leitura do conto de fadas *A Bela e a Fera* de Dulcy Grisolia; em seguida, as crianças foram convidadas a inventar uma história de maneira coletiva, cuja narrativa foi registrada em fichas coladas posteriormente nas folhas do livro. Feito isso, as crianças escolheram as páginas que desejavam ilustrar, com base nos elementos textuais produzidos e colados em suas folhas. Enquanto desenhavam, desenrolaram-se os diálogos sobre a temática do estudo.

Para compor a triangulação pretendida na coleta de dados, optou-se pela bricolagem que, na concepção de Kincheloe (2001, p. 680, apud RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 5)

“significa interdisciplinaridade”. Tal noção é compreendida aqui conforme os pressupostos de Morin (1999), para quem é importante superar a dicotomização promovida pela ciência tradicional, ao avançar no reestabelecimento de relações e articulações entre o que foi separado, além de pensar na singularidade sem se esquecer da totalidade. Na visão de Kincheloe (2001) trazida por Rampazo e Ichikawa (2009), para o *bricoleur*, não há como separar os contextos social, cultural ou histórico do objeto, sendo que a estrutura social não determina por completo a subjetividade, mas a impacta e a restringe, diferentemente em cada contexto.

A bricolagem ampara a necessidade ética da escuta das crianças, ao considerar também as suas possibilidades e repertórios, cujas percepção e criatividade do *bricoleur* são importantes nesse processo de investigação científica. Para tanto, foram adotadas três técnicas de bricolagem. A primeira delas consistiu na construção e no brincar com o jogo da memória, em que se utilizaram fichas de papel cartão retangulares, imagens impressas, cola e tesoura acondicionados em latas e potes coloridos. As imagens escolhidas eram de *youtubers* que propõem trazer “conteúdos infantis” em seus canais.

Já o espelhamento de imagens por meio do desenho foi a segunda atividade dessa técnica. Nela, as crianças foram convidadas a pegar aleatoriamente uma prancheta com uma ficha composta por quatro metades de imagens de criança, impressas em cores, e desenhar a parte inexistente na figura, por meio de objetos como lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, borracha e apontador. E a terceira atividade foi a oficina de bonecos(as), na qual as crianças escolhiam os(as) que estavam em uma caixa colorida e eram convidadas a vesti-los – para tanto, elas deveriam escolher cinco itens dentre os disponíveis.

Na composição do movimento dialético que orientou esta dissertação e a pesquisadora, ouvir as crianças não significa que os objetivos do estudo devam servir apenas para tornar visíveis as especificidades da infância. Assim, cabe à investigadora interpretá-las à luz da teoria que desvela as determinações materiais impostas pelo capitalismo, ao considerar que

o campo da dialética é o estudo da natureza gnosiológica das deduções, sua função no movimento do pensamento no sentido da verdade, do papel da dedução na formação e desenvolvimento das teorias científicas. Na teoria da dedução a tarefa consiste em que, ao analisar o processo real, vivo, concreto do conhecimento, tomar aquelas formas de dedução que nele se verificam, esclarecer a essência, o lugar e a relação delas quer entre si, quer com outras formas de conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 213).

Isso implica considerar os aspectos sociais e outras condições que possam limitar as respostas das crianças no momento da pesquisa, em que

é preciso saber relacionar as respostas das crianças ao meio ambiente no qual vivem o seu cotidiano. Quantas outras respostas dariam se não tivessem sido limitadas em seu potencial de expressão? Como reagiria uma criança de outro meio social a essas mesmas condições impostas às crianças daquela instituição? (CAMPOS, 2008, p. 41).

Ao tangenciar o mundo dos adultos como parte da possibilidade de relação dialética com as especificidades das infâncias diante da atuação ética do pesquisador nesse contexto, vale ressaltar a necessidade da adequada aproximação ao universo infantil, em que envolve a superação das amarras colocadas pelas condições objetivas do mundo moderno e o reconhecimento das crianças como grupo que produz cultura. Portanto, a responsabilidade ética deve passar pelo esforço do pesquisador em reconhecer a dialética como ponto crucial, e aqui está posta a suplantação de falsas verdades e pré-conceitos.

Somada às questões étnicas e de gênero, a distância entre adultos e crianças imposta pela diferença de poder deve ser minimizada ou superada quando o pesquisador se coloca como “pessoa” ou “parceiro”, em que diminui a possibilidade de respostas vinculadas a padrões que as crianças julgam como esperadas por elas. Fatores como idade, disponibilidade de tempo, gênero e relações entre o adulto pesquisador, as crianças e outros adultos também devem ser consideradas para definir o papel do público-alvo nas pesquisas (CAMPOS, 2008).

eticamente, obteve-se ainda o assentimento das crianças para ter equilíbrio entre os objetivos da pesquisa e o respeito a elas, ao evitar expô-las a situações de estresse e vulnerabilidade. Campos (2008, p. 40) sugere “desenvolver com elas um trabalho prévio” que possibilite “maior comunicação no momento da pesquisa”. Na visão da autora, o ato da escuta das crianças deve buscar o protagonismo infantil, além de permitir que o pesquisador se mostre como tal.

Para tanto, foram utilizados Termos de Consentimento dirigidos aos responsáveis legais e Termos de Assentimento com linguagem apropriada às crianças. Nesses documentos, os objetivos, os fundamentos do estudo e os direitos dos participantes estiveram claros e respeitaram os princípios éticos concernentes às pesquisas, mais especificamente às investigações com crianças:

informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá cautelar que tais objetivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências. De outra forma, é impossível acautelar a manipulação das crianças na investigação, e a sua subordinação aos interesses do adulto investigador. Para além deste aspecto, interessa considerar o desenvolvimento de investigação deve respeitar as crianças, assumindo que a sua

participação é voluntária e que têm toda a liberdade para recusar participarem qualquer momento do processo (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 58).

O campo para a coleta de dados foi uma praça pública, ao lado de um lago, onde crianças de diferentes classes sociais brincam aos finais de tarde na cidade de Goiatuba/GO, município de residência da pesquisadora. Essa praça foi incluída no estudo por constituir um espaço público que atende a diferentes infâncias. Embora o estudo reconheça as marcas sociais trazidas e impressas no corpo, as praças aparentam mais oportunidades de liberdade, quando comparadas com outros lugares institucionais frequentados pelas crianças, principalmente no que tange a corpo e às suas possibilidades.

Não obstante Karsten e Vliet (2006, apud PINTO; BICHARA, 2017, p. 32) afirmarem que a crescente supervisão das brincadeiras pelos adultos nos espaços públicos – como as praças – pode diminuir o domínio das crianças sobre esses locais, “há muitos lugares em espaços infantis que têm um significado subjetivo conhecido apenas pela criança, representando como estas se apropriam deles” (RASMUSSEN, 2004; TUAN, 1983, apud PINTO; BICHARA, 2017, p. 32).

Ao ampliar o campo de pesquisa sobre o tema, o presente trabalho avança nas discussões em relação à imagem corporal de crianças. Abarca-se, pois, a relação entre subjetividade e objetividade em sua construção, incluindo a busca das interações desse constructo com as diferenças de classes, a cultura administrada, os processos educativos e civilizatórios e as interações das crianças com seus pares e os adultos.

A opção por uma praça pública como lócus da pesquisa desvela o compromisso dessa pesquisa com a constituição daquilo que norteia a dimensão pública da *polis* e do conhecimento. No tocante à categoria “público”, existe atualmente uma multiplicidade de significados:

- (a) O que é acessível a qualquer pessoa (eventos ou locais públicos); (b) o que abriga instituições do Estado, mesmo não sendo acessível a qualquer um (prédios públicos); (c) o Estado, enquanto cumpridor da tarefa de promover o bem comum a todos os cidadãos (poder público); (d) uma força de representação (reconhecimento público); (e) uma função crítica (opinião pública) (ALBERNAZ, 2007, p. 43).

No encadeamento das proposições da referida autora, afirma-se que a dimensão jurídica do espaço público reverbera nas funções administrativas da cidade, ao corresponder-lo ao logradouro público, visto como

o local de domínio público, portanto, patrimônio da coletividade, em regime de uso comum do povo, pelo seu irrestrito acesso à população. Os bens de uso comum do

povo abrangem as vias, os largos, as praças, as praias e os parques reconhecidos oficialmente pelo poder público, objetos de seus cuidados e da sua responsabilidade, na conservação, na manutenção e na prestação de serviços urbanos (ALBERNAZ, 2007, p. 43).

Com base em Albernaz (2007, p. 44), os espaços públicos podem ainda ser considerados espaços abertos “a uma apropriação coletiva na cidade” e que se reportam à “dimensão social e política”. Em “um espaço de prevalência de interesses coletivos e da representação do Estado”, aspectos como “o reconhecimento público e o exercício de uma função crítica são entendidos como próprios do espaço público” (idem).

Embora seja reconhecidamente comum que a desigualdade espacial se integre à social na distribuição dos espaços públicos, no município abordado no presente estudo, assim como em outras pequenas cidades, a praça escolhida se encontra longe dos bairros considerados “nobres”. Ela foi implementada no entorno de uma nascente de água que dá origem a um lago, no bairro onde vivem famílias de trabalhadores.

A escolha foi pautada na intenção de abarcar diferentes infâncias, uma vez que essa praça constitui um espaço de lazer importante não só para as crianças vizinhas a ela, como também para as que moram em diferentes bairros, de variadas classes sociais, com estudantes de escolas públicas e privadas. Esse lugar foi escolhido por ser o único, no município estudado, que acolhe essa diversidade de crianças e possui estrutura voltada ao público infantil. Tal localidade representa outro ambiente para o corpo ao se diferenciar, por exemplo, do espaço escolar, que já traz em si a normatização do corpo comum a outros espaços sociais, acrescida da ideologia que edifica as próprias finalidades.

Recorre-se aqui aos escritos de Lima (1989, p. 32) que, apoiada em Foucault, infere que “a imposição do poder sobre os dominados pode-se explicitar assim no controle sobre a liberdade de movimentos ou ainda se exacerbar sobre a forma de organização de distribuição do espaço, segundo a política das coerções”, sendo um caminho estratégico de destruição da vontade, da quebra de autonomia e de transformação do sujeito em objeto. Nesses termos, a infância

é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximar mais do comportamento adulto e punindo aquelas que se afastam do padrão estabelecido. O domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança e algumas práticas educativas atingem o paroxismo na aplicação dos meios imobilizar os pequenos (LIMA, 1989, p. 39).

Ao verificar a criação dos parques infantis por Mário de Andrade em 1935, na cidade de São Paulo, como diretor do Departamento de Cultura desse município, Faria (1999, p. 62) ressalta que é inaugurada a primeira experiência brasileira pública municipal de educação não escolar para crianças de famílias operárias “que tiveram a oportunidade de brincar, ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aulas)”. Indica-se que

lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear (FARIA, 1999, p. 62).

Em continuidade a esse raciocínio, os espaços públicos que permitem a gratuidade do prazer pelo prazer do jogo e das brincadeiras não instrumentalizadas colaboram para que a ludicidade, a educação estética e a liberdade sejam experienciadas de forma diferente das atividades escolares. Em tempos da busca pela formação de uma identidade nacional estética, moral e higiênica, as ideias de Mário de Andrade apontavam para outra direção: a defesa do “direito de brincar e de criar a cultura infantil, permanecendo crianças pelo menos enquanto estivessem no parque” (FARIA, 1999, p. 70).

Assim, em consonância com os estudos citados, a praça pública é entendida como espaço de maior liberdade em comparação a outros destinados socialmente às crianças, dotados de uma regulamentação mais incisiva sobre os próprios corpos. Ainda existem desdobramentos da educação corporal advinda de outros ambientes, mas com a possibilidade de outra relação entre pares, com os adultos, a pesquisadora e os seus corpos, o que suscita falas e ações menos presas às amarras adultocêntricas.

Sobre os procedimentos de coleta de dados, a previsão inicial foi de um mês, de acordo com três momentos. O primeiro deles, composto por uma semana, envolveu a frequência da pesquisadora no referido campo, a fim de observar a praça, o movimento das famílias e das crianças e suas ocupações do espaço, ao estabelecer interações primeiras. A investigação esteve presente na praça no início das manhãs e aos finais de tarde por, aproximadamente, duas horas, de segunda a domingo – tais horários foram escolhidos pela percepção de maior fluxo de crianças.

Em um segundo momento, com duração estimada de uma semana, a pesquisadora frequentou a praça, convidou os participantes para a pesquisa e apresentou o estudo a eles e a

seus responsáveis. A aproximação e o convite às crianças foram realizados em sete dias consecutivos, aos finais de tarde, de segunda a sexta-feira e das 8 às 11h; e das 15 às 19h no sábado e no domingo. Diante do aceite verbal, a(s) pessoa(s) responsável(is) pelos participantes era(m) apresentada(s) à pesquisa e à pesquisadora, partindo-se para o preenchimento e a assinatura dos termos. Juntamente à via desse documento, a pessoa responsável recebeu um cronograma com dias e horários em que os encontros com as crianças seriam realizados, além do local específico das dinâmicas.

O terceiro e último momento da coleta de dados contou com duas semanas, em que três dias seriam destinados à aplicação da técnica de bricolagem; quatro, para os desenhos; e três, para as rodas de conversa. Optou-se por realizar os encontros com as crianças de segunda a sexta-feira, aos finais de tarde, conforme a disponibilidade das crianças e dos responsáveis verificada nas fases anteriores e ainda pelo fato de que, aos finais de semana, o espaço assume outras características, com grande número de carros com som em alto volume, muitos adultos em prática de esportes, barracas de venda de alimentos, dentre outras dificuldades para a pesquisa, como a alta ocupação dos ambientes disponíveis.

Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo, registros fotográficos, anotações em diário de campo e desenhos feitos pelas crianças. Os registros fotográficos e em vídeo possibilitaram a análise mais detalhada pela pesquisadora em um momento posterior à coleta de tais informações. Os desenhos feitos pelas crianças serviram como importantes instrumentos para promover uma escuta mais singular sobre elas.

Nesse entremeio, houve 28 aceites firmados nos Termos de Consentimento e Assentimento, enquanto 20 crianças foram presentes em um ou mais momentos da pesquisa. Essa frequência não constituiu um padrão, posto que alguns participantes estiveram em nove dos dez encontros, como Mariana e Diogo; outras, a exemplo de Helena, participaram de sete deles; houve aqueles que, como André, Gustavo e Raul, compuseram o grupo apenas uma vez; e vários se revezavam na participação. Sendo assim, o grupo seguiu com formações diferentes durante os dias de aplicação das técnicas de coleta.

Como elemento de contingência, pode-se citar a chuva ocorrida em alguns dos finais de tarde, o que concorreu para que uma casinha de madeira fosse palco da pesquisa nesses dias, em detrimento dos demais espaços. Em duas tardes nas quais a chuva insistiu em cair com poucos minutos para a chegada das crianças, o grupo ficou menos numeroso, mas isso não atrapalhou a aplicação das atividades e, tampouco, seu desenvolvimento.

Uma dificuldade prevista ainda na fase de planejamento da pesquisa foi o transporte de todos os objetos concernentes à técnica do dia – tapete, arranjos aéreos, equipamentos de filmagem e fotografia (tripé, microfone de lapela, câmeras) – e os materiais de registro e organização, como pranchetas, crachás, material para a confecção de novos crachás e demais artigos de papelaria. Ratifica-se que os arranjos aéreos e a respectiva estrutura (como fios e barbantes) precisavam ser retirados ao final de cada período e recolocados no dia seguinte por recomendação do guarda que trabalha no lugar.

Planejou-se, então, contar com auxiliares de estudo, isto é, acadêmicos do Centro Universitário e do curso para o qual a pesquisadora ministra aulas. Foram admitidos cinco acadêmicos que se revezavam em trios por dia, realizavam a confecção dos crachás e recolhiam os Termos de Consentimento e Assentimento assinados das crianças no primeiro dia de participação, além dos diversos registros fotográficos. A investigadora foi assistida pelos auxiliares igualmente quando houve o recolhimento dos materiais utilizados. A montagem diária ficou a cargo da pesquisadora, pois os acadêmicos, por serem trabalhadores em horário comercial, não dispunham de tempo para essa atividade.

Em relação ao método de exposição, as categorias de estudos “Reificação”, “Imagem corporal”, “Processos educativos e civilizatórios”, “Branqueamento”, “Criança” e “Resistência” foram resultado do entrecruzamento das metodologias de pesquisa e do estudo dos resultados obtidos em cada instrumento. Na organização geral, foram sistematizados capítulos, conforme os parágrafos subsequentes.

No Capítulo I, *Sociedade e administração dos corpos: emblemas que se colocam às infâncias*, discutem-se construções sociais referentes à administração dos corpos na sociedade contemporânea, com base na relação entre indivíduo e sociedade e sua interface com a infância e a criança na tensão entre o singular e o universal. Trata-se do fenômeno da reificação e sua relação com a administração dos corpos.

Intitulado *A imagem corporal e o projeto educativo/civilizatório para a criança*, o Capítulo II visa refletir sobre os temas que lhe dão nome, frente à singularidade da criança. Tem-se em vista que, como parte do mundo e na relação singular-universal, os corpos trazem impressões de suas vidas, o que incita um apoio teórico diante do pensar sobre a (des)construção da imagem corporal das crianças, no tocante aos processos educativos/civilizatórios, seus impactos e possibilidades diante da reificação.

As discussões do Capítulo III são realizadas em torno do título “*Queria ser mais clarinho. Fica feio preto*”: *branqueamento e divisão de classe marcando a imagem corporal das crianças*. Pretende-se desvelar a relação dos constructos das imagens corporais das crianças com questões de raça e classe social, passando por brinquedos e mídias para se desdobrar em concepções estéticas e morais de corpo. Inicia-se aqui a apresentação dos dados obtidos no estudo, à luz do referencial teórico estudado e categorizado com base na análise dos dados e achados da pesquisa.

O Capítulo IV, denominado *Entre corpos e corpus de resistência: o que as crianças fazem com o que lhes vem “pronto”?*, objetiva discutir os temas da infância e da criança contemporânea junto às proposições das Ciências Humanas e Sociais, incluindo a Sociologia da Infância, além de relacioná-los com as vozes das crianças participantes deste trabalho. As categorias centrais estão expressas nos estudos da relação da criança com o mundo, incluindo aquelas entre pares e com os adultos; entre particular e universal; nos entrelaçamentos da criança com os brinquedos; a imaginação e o trabalho com foco na capacidade de resistência das crianças; e a possibilidade de construção de uma contracultura.

Sendo assim, o entendimento da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura possibilita avanços com relação ao rol dos trabalhos já levantados, pois a estruturação da coleta de dados e os demais passos da pesquisa de campo foram pensados com vistas à escuta das crianças por meio de técnicas que permitissem espaços e tempos compatíveis com elas e suas expressões. Nas bases da Sociologia da Infância e do Materialismo Histórico Dialético, afastou-se dos modelos positivistas tradicionalmente utilizados para a avaliação da imagem corporal, como escalas e questionários, a fim de firmar o compromisso com a escuta das crianças e contribuir para a construção de uma sociedade mais emancipada. Essa é, portanto, a maior contribuição desse estudo enquanto produção científica.

CAPÍTULO I

SOCIEDADE E ADMINISTRAÇÃO DOS CORPOS: EMBLEMAS QUE SE COLOCAM ÀS INFÂNCIAS

O que determina, então, a infância e a criança é a relação entre indivíduo-sociedade mediada pela objetividade das condições sociais, históricas e concretas. Nesse campo, a subjetividade se faz pelo exercício da razão crítica, pela autonomia do pensamento, pela capacidade de estranhamento-diferenciação e pela tensão dialética entre passado-presente, todo-parte, universal-singular. Portanto, há que se reafirmar: nenhuma nomeação de infância e de criança pode se constituir como produto psicológico, mas como processo interno que envolve as manifestações da vida objetiva e subjetiva (SIQUEIRA, 2011, p. 171).

O presente capítulo tem, em um primeiro momento, a finalidade de discutir as construções sociais referentes à administração dos corpos na sociedade contemporânea, com base na relação entre indivíduo e sociedade e em sua interface com a infância e a criança. Como segundo ponto de atenção para esse fim, aborda-se a tensão entre o singular e o universal e, finalmente, busca-se tratar do fenômeno da reificação juntamente à administração dos corpos. As temáticas são elencadas na consideração histórica entre adultos e crianças em contextos culturais diversos e nos nexos com as imagens desses corpos.

Considera-se que este debate deve destacar a questão da(s) cultura(s) e o modo como esta(s) produz(em) significações nas infâncias e crianças. Sendo assim, inquire-se: quais questões se inserem no debate científico e teórico e consideram o tempo social da vida e a constituição da criança como sujeito e indivíduo?

Já o tema “reificação” se baseia nas teorias marxista e lukacsiana, com vistas a entender os estudos acerca da alienação, do trabalho, da mercadoria, do fetiche e de seus desdobramentos nos campos objetivo e subjetivo da vida social, como propõe Goldmann (1979). Tomadas como categorias de estudo para a compreensão das sociedades, as mudanças ocorridas no contexto histórico atual são correlacionadas com o tempo histórico, no qual tais reflexões ganharam contornos teóricos. Portanto, não se trata de sua (i)mediata correlação, e sim de apreender suas mediações históricas e sociais que auxiliam no modo de compreender a realidade nos dias atuais.

1.1 A infância e a criança: entre o universal e o singular

Diante da compreensão marxiana de que o gênero humano é constituído de maneira histórica e social, Duarte (2004b, p. 231) conceitua a categoria da subjetividade como “tudo aquilo que se refere ao sujeito e objetividade como tudo aquilo que se refere ao objeto” em que o desenvolvimento da primeira se relaciona diretamente com a objetividade social. Nesse movimento, “o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano” (idem). Nessa perspectiva,

a objetividade seria o campo da exteriorização, da manifestação e objetivação da consciência, de muitas consciências, e jamais seria encontrada em estado puro e intocado. Assim, a consciência nunca encontra pura e imediatamente a objetividade. Como subjetividade, ao se reportar ao objeto, captando-o na sua objetividade, já o encontra sempre impregnado de outras subjetividades, de outras consciências depositadas naquele objeto (RESENDE, 2009, p. 41).

Nas palavras de Resende (2007, p. 35), “o homem só se reconhece quando se espelha em outro homem. Essa necessária relação do indivíduo com o outro inscreve e instaura a sociabilidade em diferentes aspectos”. Na relação com a natureza e os outros seres humanos, o homem é constituído dialeticamente enquanto ser social, histórico e cultural.

Em um contexto de tensões e contradições, a objetividade e a subjetividade humana se traduzem como elementos constitutivos do sujeito, que

se apropria da cultura e a transforma utilizando instrumentos mediadores da ação e, ao mesmo tempo, objetiva-se no mundo e se constitui como sujeito. o indivíduo só se fortalece como sujeito quando se reconhece como ser individuado, que defende e constrói sua singularidade e dá sentido à sua existência, afirmando-se como sujeito pertencente a uma classe (SILVA; SIQUEIRA; ALMEIDA, 2016, p. 203).

A elucidação do lugar da criança na sociedade é, segundo Siqueira (2011), um dos pontos de partida para compreender a relação entre indivíduo e sociedade, na qual se determinam os processos de socialização a partir do lugar destinado a crianças na sociedade. Portanto, na relação entre criança e adulto e no lugar teórico se assentam os estudos sobre a criança e a infância, aspectos fundantes para a compreensão do tema. Destaca-se que “as condições de ser do sujeito, de autonomia ou heteronomia, são constituídas e determinadas no processo de socialização no qual estão implicadas mediações de diferentes ordens, sejam

objetivas ou subjetivas, pretéritas ou presentes, individuais ou coletivas” (RESENDE, 2010, apud SIQUEIRA, 2011, p. 143).

Pensar sobre a relação entre indivíduo e sociedade não é possível como se eles fossem estanques, separadamente possíveis de serem apreendidos, em que importa conhecer “suas tramas e nexos aparentes e ocultos”, mais do que “descrever, caracterizar ou buscar laços comuns entre esses elementos”, nos dizeres de Resende (2007, p. 29). Na contramão da proposta do capitalismo, ao adotar uma concepção do indivíduo como ente separado e autônomo, chama-se a atenção para os elementos que constituem a sociabilidade humana: “a relação do indivíduo com a natureza já feita social e a relação do indivíduo com outros indivíduos. Essas dimensões são inseparáveis e se referem a uma única dinâmica, conforme a discussão da sociabilidade humana em Marx” (ibidem, p. 34).

Nesse entremeio, o tema da infância ganha centralidade no presente trabalho. Não se pode falar de uma infância a-histórica, tampouco dessa fase sem adultos em processos sociais mais amplos. Sendo assim, a infância construída historicamente não representa uma, mas diversas construções da mesma categoria permeadas por determinações do campo objetivo da sociedade. Por conseguinte, falar de criança ou de infância traz obrigatoriamente a necessidade de situar, tanto uma quanto a outra, em seu tempo e lugar social, histórico e cultural, bem como marcá-las pela subjetividade. A ideia de infância

foi historicamente construída a partir de um longo processo que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, epistemológicas, políticas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Por ser histórico, esse processo foi e é dinâmico, sendo atualizado na prática social, nas interações entre crianças/adultos e crianças/crianças. Influenciam na dinamicidade desse processo as características populacionais da sociedade, as relações econômicas, sociais e culturais e a constituição das políticas públicas (SILVA; SIQUEIRA; ALMEIDA, 2016, p. 207).

No entanto, apenas a partir dos anos de 1990, o estudo sobre crianças ultrapassou os limites da área médica e da psicologia do desenvolvimento, ao incorporar as possibilidades das ciências humanas e sociais e considerar a infância um fenômeno social (SARMENTO; PINTO, 1997). A psicologia social e a sociologia, por exemplo, passaram a contribuir decisivamente para as pesquisas com esse público-alvo, o que foi um passo importante para entendê-las como sujeitos produtores de cultura¹ e com direito a voz.

¹ Esse termo se refere à “produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20), o que não implica, parafraseando os

Dentre as contribuições supracitadas, para definir criança ou infância, é necessário compreendê-la conforme as diferenças culturais, sociais, econômicas, políticas e individuais. Com isso, o viés biológico deixa de ser absoluto e converge para o pensamento de que

a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (FRANKLIN, 1995, apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

No que tange à relação entre os elementos universais e singulares da infância, recorre-se aos escritos de Sarmiento e Pinto (1997), para quem os diferentes contextos e extratos sociais em que estão inseridas as crianças é tão importante quanto compreender a interface de cada uma com essa estrutura. Simultaneamente, traça-se um caminho para a assimilação “dos mundos de vida das crianças que não ilude a natureza individual de cada ser humano, mas que a considera no quadro relacional múltiplo e dinâmico que constitui o plano da estrutura e da ação social” (ibidem, p. 23).

A infância já se mostra singular como um tempo social da vida em que devem ser cuidadas pelos adultos para garantir o processo de desenvolvimento biopsicossocial, processo este pertinente à vida humana como um todo. Para Kohan (2008, p. 48, apud SIQUEIRA, 2011, p. 51), “não há possibilidade de o ser humano ser a-histórico”, pois é na relação social que o desenvolvimento se constitui a partir de “uma infância da e na experiência, uma infância da e na história”.

Na visão de Agamben (2014, p. 11), que contribui para o entendimento das singularidades da infância, a relação entre experiência e linguagem proporciona à infância seu “lugar lógico”, no qual os limites da linguagem são buscados pelas crianças na própria experiência com a linguagem. Por conseguinte, “a aposta da infância é que seja possível uma experiência da linguagem que não seja simplesmente uma *sigética*² [...], mas da qual se possa, ao menos até certo ponto, indicar a lógica e exibir o lugar e a fórmula” (ibidem, p. 13).

Conforme Siqueira (2011), a experimentação do uso da razão e da linguagem, ao entabular ações políticas, filosóficas, históricas, sociais e culturais no mundo, circunscreve a experiência na infância e a constituição do sujeito. Na elucidação do liame entre infância,

autores, considerar um mundo infantil impermeável ao contexto e às suas determinações, mas sim o contrário: o que diferencia uma infância de outra é, exatamente, as condições sociais diversas.

² Termo citado por Heidegger, que significa “permanecer em silêncio, calar”.

linguagem e experiência, Agamben (2014, p. 59) explicita que “infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra como em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância”.

A universalidade e a singularidade presentes nas experiências das crianças são propostas na concepção de infância, que

implica em não infantilizar a criança e implica também desnaturalizar a criança e estabelecer uma relação crítica com a tradição. A criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real. A infância remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura. Aí reside sua especificidade (KRAMER, 2009, p. 294, apud SIQUEIRA, 2011, p. 52).

Diante da possibilidade de a criança não se vincular diretamente ao processo produtivo, conjectura-se a viabilidade do ócio e da fantasia, o que a coloca em lugar diferente dos adultos no que diz respeito aos usos do tempo que lhe sobra para além das determinações impostas pelos que não são seus pares, bem como diante dessas determinações. Em outras palavras, existe na infância e na criança um lugar realizável para o ser genérico e também singular.

Em Agamben (2014), a experiência do espírito é dita como verdadeira, expropriada pelo projeto da ciência moderna. Ao traçar um paralelo entre experiência e imaginação, o autor afirma que esta ocupa na Antiguidade o mesmo sentido que aquela na cultura, ao ser “mediadora entre sentido e intelecto” (ibidem, p. 33). Somente por intermédio de Descartes (1596-1650), com o nascimento da ciência moderna, é retirada a necessidade de mediação entre o pensar e a matéria, em que

a expropriação da fantasia, que daí decorre, manifesta-se na nova maneira de caracterizar a sua natureza: enquanto ela não era – no passado – algo de “subjetivo”, mas era, sobretudo, a coincidência entre subjetivo e objetivo, de interno e externo, de sensível e inteligível, agora é o seu caráter combinatório e alucinatorio, que a Antiguidade relegava ao plano de fundo, a emergir em primeiro plano. De sujeito da experiência, o fantasma se torna o sujeito da alienação mental, das visões e dos fenômenos mágicos, ou melhor, de tudo aquilo que fica excluído da experiência autêntica (AGAMBEN, 2014, p. 34).

Portanto, na ausência da experiência sensível, o homem se perde de próprio caráter genérico e universal, além de não se reconhecer como ser subjetivo, particular, singular. A racionalidade moderna e a lógica do capital finalmente concretizam o modelo que serve a seus princípios, no qual se retira do homem o que o faz sentir humano, e a relação adulto-criança se depauperou, na medida em que o adulto desconsidera a especificidade da infância. Tal

empobrecimento pode permear até mesmo as coisas mais simples do cotidiano, como arrumar o quarto, dependendo de como o adulto percebe a infância.

Benjamin (2013, p. 36) expõe a singularidade da criança em vários excertos, entre eles “criança desarrumada”, no qual afirma que

as suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, em museu do crime e cripta. “Arrumar” seria destruir uma toca cheia de castanhas eriçadas que são clavas, papéis de prata que são um besouro, blocos de madeira que são caixões, cactos que são totens e moedas de cobre que são escudos. No armário de roupa da mãe, na biblioteca do pai, a criança já há muito tempo que dá uma ajuda, mas no seu próprio terreno continua a ser o hóspede inconstante e belicoso.

Kuhlmann Júnior (2015, p. 30) chama a atenção para a importância de se conhecer as representações das crianças sobre a infância, pois entende que esse período “é uma condição da criança” e que elas produzem história. Então, as experiências vividas por esse público em tempos históricos, lugares, classes sociais e culturas variadas concorrem para elas serem entendidas como crianças concretas, com diferentes infâncias.

Estudos orientados pela sociologia da infância consideram essa última uma “categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade com os elementos de heterogeneidade” (SARMENTO, 2009, p. 20). Os elementos de homogeneidade são inerentes a todas as crianças, independentemente da origem social, como o “estatuto social como grupo etário dependente dos adultos”, o “estatuto político idêntico” (inibição dos direitos eleitorais), as “interdições e obrigações geracionais” (proibição de consumir álcool e obrigação de frequentar a escola, por exemplo) e as “características macroestruturais comuns” (políticas públicas para crianças).

Em se tratando da heterogeneidade da infância, apontam-se as desigualdades promovidas pelo impacto das categorias sociais diferentes, que incluem não somente as classes sociais, mas também o gênero, a etnia e os subgrupos etários (SARMENTO, 2009). Aqui, o movimento de tensão entre o universal e o particular se situa no íterim da própria infância, entre o que é comum a todas as crianças e os desdobramentos das condições materiais de existência que as diferencia.

As chamadas “culturas da infância” (CORSARO, 1997; 2003; DELALANDE, 2001; SARMENTO, 2003; 2004, apud SARMENTO, 2009, p. 23) oferecem outra possibilidade de aprofundamento para compreender a referida tensão. Como expressão singular de interpretações, simbolismos e comunicação das percepções que as crianças têm do mundo, as

culturas da infância se constroem na relação entre pares e com os adultos e de forma multicultural, sem se referir à reprodução das culturas adultas, mas sim à especificidade com que elas simbolizam o mundo (SARMENTO, 2009).

Fundada no princípio de que, como crianças, pertencem antes a um universo maior de toda a humanidade, a universalidade da infância traz à tona a relação delas com adultos e outras crianças – as especificidades constituem sua singularidade frente ao adulto. Em se tratando da relação entre crianças, as determinações sociais, culturais e históricas das diferentes infâncias e a subjetividade desses sujeitos fazem deles também singulares, embora pertençam a uma mesma categoria perpassada pelos ditames da divisão de classes promovida pelo capitalismo. Isso posto, “a temática da criança e da infância no campo da relação indivíduo-sociedade é uma tentativa de desvelar o ocultamento de um e de outro, e reafirmar que ambos só podem ser apreendidos e revelados na sua condição social de classe” (SIQUEIRA, 2011, p. 163).

Conforme Guimarães (2011, p. 19), que parafraseia Mezan (2002), “é precisamente entre aquilo que é singular e universal que se inscreve a particularidade, o lugar de objetivação das subjetividades”. Ao tomar a subjetividade como construção social, admite-se e se reflete acerca do peso ocupado pelas determinações objetivas na construção das subjetividades das crianças, tanto na consolidação da infância em suas experiências dotadas de sentido, quanto no esvaziamento daquilo que lhe é próprio – esse último elemento pode distanciá-las de suas singularidades, ao mesmo tempo em que promove o não reconhecimento como seres genéricos.

Arenhart (2015, p. 206) cita, como ponto de partida, que “todas as crianças têm em comum serem crianças e essa condição é construída socialmente”, mas considerar outras variáveis “ajuda muito para termos melhor compreensão do que configura o que podemos denominar como geração da infância na contemporaneidade”. Com base em Lahire (2003), a autora entende que

essa perspectiva – que é teórica e metodológica – ajuda, a meu ver, a trazer elementos concretos para a compreensão da infância como uma experiência que é, ao mesmo tempo, una, plural e desigual. Una, porque a posição geracional as coloca em um serie de experiências comuns; plural, porque outras variáveis sociais, como etnia, raça, gênero, cultura, lugar geográfico, produzem experiências diferentes entre elas e desigual, porque algumas, mais do que outras, têm condições objetivas de acessarem seus direitos, esses que são coletivamente desejáveis a todos (ARENHART, 2015, p. 206).

Nesse contexto, Siqueira (2011, p. 15) traz a afirmação de Charlot (1979), para quem “a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua

cultura”. Em uma sociedade de classes, as inscrições das condições materiais de existência são presentificadas em diferentes imagens de crianças, que podem se traduzir em infâncias diversas; é, portanto, “na História, nas formas de objetivação humana e nas contradições de classe que essas concepções são apreendidas” (SIQUEIRA, 2011, p. 15). Provocam-se, então

tensões persistentes nos paradigmas de conhecimento, de verdade, de moralidade, de cultura, de humanidade [...]. Esse definir essa universalidade de humano único legitima a segregação dos Outros, como o Outro do Humano único. Os in-humanos deficientes em humanidade porque deficientes na racionalidade única, universal, hegemônica, que define que coletivos: o Nós racionais, morais, humanos e os Outros irracionais, imorais. Não humanos, logo decretados excluídos, colonizados, vencidos, extermináveis, resistentes a serem decretados in-humanos, logo sem direito a suas terras, territórios, culturas, saberes, valores, identidades (ARROYO, 2019b, p. 116).

Verifica-se que a objetivação do homem em sua dimensão genérica somente acontece com uma atividade social humana mediadora da subjetividade e objetividade, o que é impedido pela divisão de classes, propriedade privada e divisão social do trabalho ao delimitarem a objetivação do homem. Para os produtores, “as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem de acordo com o que realmente são, como relações materiais entre pessoas e relação social entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indivíduos em seus trabalhos” (MARX, 2011, p. 95).

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 40-41), a divisão do trabalho e seus desdobramentos impelem a humanidade a “regredir a estágios antropológicamente mais primitivos”, e estar atrasada frente à própria sociedade se torna mais grave somando-se o fato de que a fantasia se atrofia nesse processo.

De fato, a experiência sensível se atrofia e afasta o homem de si mesmo e dos outros homens, porque

a natureza sensível imediata para o homem é imediatamente a sensibilidade humana (uma expressão idêntica), imediatamente como o homem outro existindo sensivelmente para ele; pois sua própria sensibilidade primeiramente existe por intermédio do outro homem enquanto sensibilidade humana para ele mesmo (MARX, 2010, p. 112).

A proclamada individualidade do liberalismo nada mais é do que a “negação de cada indivíduo na unidade coletiva manipulada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24), pois o indivíduo burguês, “em sua aparente liberdade, é o produto de sua aparelhagem econômica e social” (ibidem, p. 128). Trata-se da pseudoindividualidade,

um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular. O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início. *Por um lado*, a individuação jamais chegou a se realizar de fato (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Conforme o ideário liberal, a liberdade individual é propagada como direito universal e distribuída pelo mercado, de maneira que todos se considerem livres para vender a força de trabalho ou disputar os meios de produção. A ideia de indivíduo aqui se contrapõe radicalmente ao homem social de Marx (1818-1883), na medida em que se funda na exploração da classe proletária pela burguesia. Destrói, a partir da (des)razão, tanto a subjetividade do homem, quanto sua identificação como ser genérico, pertencente ao coletivo, que se faz na relação entre o que lhe é singular e o universal.

A ideia de totalidade em Hegel é ponto basal nos escritos de Lukács sobre a reificação, mas sua transposição, à luz da teoria marxista, permite ao autor elucidar o fenômeno da reificação. Concebe-se então, que a racionalidade moderna, ao promover no trabalhador a perda da totalidade do objeto produzido por ele, elimina conseqüentemente a totalidade de sua consciência. Ocorre, nesse movimento, a fragmentação do trabalho e da subjetividade, em que os problemas da consciência humana se relacionam à objetivação de forma efetiva (CROCCO, 2009). O mesmo autor, apoiado em Frederico (1997), afirma que o surgimento do proletariado permite conhecer realidade social, conforme a capacidade de se organizar, como pensamento coletivo, para superar as aparências e a ideologia burguesa determinante.

1.2 Objetivação e alienação: tensões no campo da subjetivação

Este debate toma como referência os teóricos que se debruçam sobre o tema, com base no Materialismo Histórico-Dialético, particularmente naquilo que os aproximam e os divergem. Eles se atentam para problemáticas comuns que decorrem das relações entre os homens, a consciência e o mundo, e a economia mercantil, o trabalho e o indivíduo, com o escopo de desvelar os impactos objetivos e subjetivos da organização capitalista na vida humana. Cada autor, à sua época, foi fundamental para o esclarecimento de que

o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o

desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho (MARX, 2011, p. 214).

Ao considerar que a presença humana no mundo é mediada pela ação do homem na natureza e na cultura, toma-se a categoria “trabalho” como ponto de partida para compreender o lugar do homem no mundo. Em acepção geral, ela diz respeito à produção humana, “condição ontológica essencial da ‘humanidade do homem’, cuja constituição só se efetiva pela sua relação com a natureza, com a objetividade, mediação fundamental” (RESENDE, 2009, p. 50). Cabe ressaltar que

no processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio do instrumental do trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através de uma mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre o qual atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido (MARX, 2011, p. 214-215).

Em suas ações, o homem transforma o mundo e manifesta nele sua essência genérica. Na produção objetiva está impressa sua subjetividade, pois, “pelo trabalho, o homem se desdobra espiritualmente na consciência e na realidade, quando se cria e se contempla” (RESENDE, 2009, p. 52). Em consonância com as ideias apresentadas pela autora, Saviani (2004, p. 28) se atenta à acepção marxiana do trabalho como essência dos indivíduos, atividade pela qual os homens “produzem-se a si mesmos” e negam a existência humana como algo dado pela natureza.

A objetividade humana é possível por meio da sensibilidade manifesta na carência e apetência – a partir disso, ele se move no mundo de forma ativa e propositiva. Sendo assim, o mundo objetivo real tem, como elementos constitutivos, os objetos reais sensíveis, fora de si, nos quais o homem se reconhece e pelos quais seus sentidos são afetados. Assim, “ser sensível, isto é, ser verdadeiramente, é ser objeto dos sentidos, ser objeto sensível e, portanto, ter objetos sensíveis fora de si, ter objetos de sua sensibilidade” (MARX, 2010, p. 161). O trabalho possui, na própria gênese, a condição de uma categoria ontológica que determina o próprio ser social, pois expressa uma objetivação prática. O homem social, omnilateral, faz uso da sensibilidade, inteligibilidade e atividade, ao passo que o mundo objetivo se traduz como realização prática do indivíduo no trabalho histórico-social (MARCUSE, 1981). Nesse ínterim,

a essência do gênero humano se consolida e se manifesta, portanto, na atividade transformadora do mundo. Através das subjetividades que se depositam na objetividade pela produção material, a natureza pode converter-se numa obra e numa realidade humanas. Por essa razão, compreende-se o trabalho como uma atividade cujo conteúdo constitui a vida genérica do homem. Pelo trabalho, o homem se desdobra espiritualmente na consciência e na realidade, quando se cria e se contempla (RESENDE, 2009, p. 52).

Diferentemente dos animais, que não se distinguem de sua atividade vital, o homem a exerce (trabalho ou a vida produtiva) de forma consciente. Assim, “no modo (Art) da atividade vital, encontra-se o caráter inteiro de uma *species*, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (MARX, 2010, p. 84). O gênero humano é compreendido como o ser “segundo sua ‘raiz’ e ‘origem’, o ‘princípio’ comum a todas as determinações especiais de ser de seu ser: o universal que se mantém como o mesmo em todas as suas particularidades – a essência universal desse ser” (MARCUSE, 1981, p. 22). Segundo a base teórica marxista, chega-se à compreensão de que, ao contrário do animal que produz de maneira unilateral, ou seja, somente o que atende às necessidades básicas de sobrevivência imediata, o homem produz no espectro universal, mesmo liberto de sua carência física, e traz consigo a possibilidade de se defrontar com o produto do trabalho e ter liberdade (MARX, 2010).

Mas nem todo tipo laboral expressa essa condição ontológica. Nas sociedades capitalistas, o trabalho com criação/produção se converte em alienação/expropriação. Ao romperem e avançarem no campo crítico do tema, os estudos marxianos são importantes para compreender a forma pela qual o trabalho se converte em mortificação, isto é, ele também pode produzir alienação. Esta última não é meramente antropológica, abstrata e metafísica, mas “se dá numa forma concreta do trabalho humano e está condicionada historicamente tanto em seu aparecimento e desenvolvimento como em sua eliminação” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 436).

Nesse sentido, Resende (2009, p. 55) certifica que, “enquanto síntese lógica de uma realidade histórica, o conceito de trabalho de Marx desdobra-se, portanto, em dois movimentos: produção e alienação da vida”. Diante dessa afirmação, a autora infere que se afastar da humanidade do homem significa realizar o trabalho – e a sociabilidade – irrefletidamente, de maneira semelhante ao animal. O homem vê reduzida, nesse caminho, sua condição de existência à de sobrevivência.

O termo “alienação” foi alvo de diversas apropriações e entendimentos ao longo da história, logicamente a partir de diferentes concepções de homem, mundo e sociedade, bem

como de contextos variados. Cumpre destacar, ainda que brevemente, os principais silogismos sobre os quais Marx teceu críticas e que serviram como base para suas proposições. Desde os argumentos de Rousseau (1712-1778), defendidos no caminho da elaboração de um conceito vinculado à moral – e que serão tratados no presente estudo em momento posterior –, além da abordagem de Feuerbach (1804-1872) e Hegel (1770-1831), Marx percorreu um caminho de profundas análises que o permitiram avançar para entender a alienação diante do modo de produção capitalista.

Reconhecidamente, a concepção de alienação marxiana é fortemente marcada pela crítica ao idealismo hegeliano. Da dialética de Hegel, Marx (2010) elimina a “forma mística” e discute as interfaces entre alienação e consciência. Como a objetividade é a realização do homem social e histórico, o trabalho contém a possibilidade da exteriorização de seu ser genérico e, nesse ponto, as ideias de ambos os autores se convergem.

Todavia, para Marx, é impossível, na forma particular da produção capitalista, que a mediação da consciência seja capaz de suplantar uma objetividade já alienada. A alienação, nesse caso, é “negatividade da consciência, desumanização, desvio, realização desvirtuada da objetivação e só se efetiva sob determinadas condições, na dimensão ontológica estabelecida a partir do desenvolvimento histórico e concreto” (RESENDE, 2009, p. 79).

Mas, afinal, em que consistem de fato os processos de alienação? Segundo Ranieri³, as categorias de alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*) podem ser observadas nas obras de Marx, em que a primeira diz respeito a

remeter para fora, extrusar, passar de um estado a outro qualitativamente distinto. Significa igualmente, despojamento, realização de uma ação de transferência, carregando consigo, portanto, o sentido da exteriorização (que, no texto ora traduzido, é uma alternativa amplamente incorporada, uma vez que sintetiza o movimento de transposição de um estágio a outro de esferas da existência), momento de objetivação humana no trabalho por meio de um produto resultante de sua criação (RANIERI, 2010, p. 16).

Por seu turno, a expressão “*Entfremdung*” é definida como a objeção socioeconômica à “realização humana, na medida em que veio, historicamente, determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa socialidade – através da apropriação do trabalho” (RANIERI, 2010, p. 16).

³ Apresentação dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, também conhecidos como Manuscritos de Paris.

Assim, o reconhecimento da unidade entre os dois termos – *Entäusserung* e *Entfremdung* – concerne à

determinação do poder do estranhamento sobre o conjunto das alienações (ou exteriorizações) humanas, o que, em Marx, é possível perceber pela relação de concentricidade entre as duas categorias: invariavelmente as exteriorizações (*Entäusserung*) aparecem no interior do estranhamento, ainda que sejam inelimináveis da existência social fundada no trabalho humano (idem, ibidem).

Torna-se pertinente, nesse momento, elencar os quatro aspectos essenciais do processo de trabalho estranhado indicados por Marx e retomados por Resende (2009). O primeiro deles trata da produção do trabalhador e da perda do produto de seu trabalho, ou seja, do estranhamento do trabalhador em relação ao seu objeto, que

se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valor se cria, mais sem-valor e indigno se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

Entretanto, “o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*” (MARX, 2010, p. 82, grifos do autor). Inicia-se a análise do segundo aspecto, que diz respeito ao estranhamento do trabalho, à sua exteriorização, em que o trabalhador “nega a si mesmo na sua atividade laborativa, sente-se infeliz, arruína seu corpo e seu espírito em lugar de fortalecer-se e desenvolver-se, como sucederia em qualquer atividade humana livre” (RESENDE, 2009, p. 81). O trabalho obrigatório existe unicamente para satisfazer às necessidades externas ao trabalhador, e

sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (MARX, 2010, p. 83).

O estranhamento experimentado pelo homem com relação a outro indivíduo ocorre também no tocante ao produto de seu trabalho, bem como à fruição deste,

se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (MARX, 2010, p. 86, grifos do autor).

Para a discussão da terceira determinação do trabalho estranhado, parte-se da condição genérica do homem,

não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como um ser universal, [e] por isso livre (MARX, 2010, p. 83-84).

Na medida em que o trabalho estranhado desintegra a relação do homem tanto com o produto de seu trabalho, quanto com o processo produtivo em si, a liberdade humana fica impedida para exercer sua atividade essencial transformadora da natureza que, na perspectiva marxista, é o corpo inorgânico do homem. Ao afastar a possibilidade da atividade vital consciente e universal, destitui-se o caráter genérico do homem, pois

a atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* (MARX, 2010, p. 84-85, grifos do autor).

Após o estranhamento do homem diante do produto do próprio trabalho, da atividade vital e do ser genérico, chega-se ao quarto aspecto determinante que consiste no estranhamento do homem por si mesmo. Para a devida aproximação do último aspecto, convém salientar que, para Marx (2010, p. 86), “o estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para com o outro homem”.

Na discussão dos aspectos expostos, é preciso abordar o caráter dialético da relação entre a propriedade privada e a alienação, uma vez que

herdamos certamente o conceito de *trabalho exteriorizado* (de vida *exteriorizada*) da economia nacional como resultado do *movimento da sociedade privada*. Mas evidencia-se na análise desse conceito que, se a propriedade privada aparece como fundamento, como razão do trabalho exteriorizado, ela é antes uma consequência do mesmo [...]. Somente no derradeiro ponto de culminância do desenvolvimento da

propriedade privada vem à tona novamente esse seu mistério, qual seja: que é, por um lado, o *produto* do trabalho exteriorizado e, em segundo lugar, que é o *meio* através do qual o trabalho se exterioriza, a *realização desta exteriorização* (MARX, 2010, p. 87-88).

Compete aqui tratar da concepção marxista de alienação no seio das contradições entre o particular e o universal, conforme a análise de Resende (2009, p. 59), para quem a especificidade da forma histórica do capitalismo “instituiu a universalidade da experiência do indivíduo frente à alienação. A generalização da forma mercadoria, específica do capitalismo, tornou possível a universalização da experiência da alienação”.

Em decorrência da realidade dos meios de produção capitalista, o próprio mercado passa a ser o organismo planificador. Os homens submetidos a ele são distanciados do próprio reconhecimento como seres genéricos, esvaziados de singularidades, e passam a ser portadores da mesma qualidade abstrata de homem – possível comprador e vendedor –, inclusive da sua força de trabalho. Funda-se aqui um princípio basilar da sociedade capitalista que implica em retirar o aspecto qualitativo e concreto das relações humanas e da vida psíquica dos indivíduos ao alicerçá-los nos atributos quantitativos das coisas inertes (GOLDMANN, 1979).

Para Marx (2011, p. 57), é social e historicamente que são construídas as “diferentes maneiras de usar as coisas”, e cada coisa útil “pode ser considerada sob duplo aspecto, segundo qualidade e quantidade”. A mercadoria é entendida, *a priori*, como “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas” (idem).

Em relação ao esvaziamento dos indivíduos na sociedade, a essência contraditória do capitalismo “faz com que processos e produtos que poderiam ser humanizantes, poderiam ser fonte de liberdade e de desenvolvimento dos indivíduos, transformem-se no oposto, ou seja, em alienação” (DUARTE, 2004b, p. 235). Assim,

nesse terreno fundamental da vida humana que é a vida econômica, a economia mercantil mascara o caráter histórico e humano da vida social transformando o homem em elemento passivo, em *espectador* de um drama que se renova continuamente e no qual os únicos elementos ativos são as coisas inertes (GOLDMANN, 1979, p. 123).

Como mercadoria tem um valor calculado a partir da quantidade de trabalho humano abstrato necessário para a produção, Marx explica que a quantificação desse valor ocorre por meio de dinheiro, um equivalente universal que constitui mercadoria e valor de troca. Enquanto o dinheiro, no capitalismo, consubstancia as relações de mercado, ele se concretiza também nas relações sociais, mas, para os homens, assume um caráter de fetiche,

uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada ou, para usar uma expressão de Karel Kosik (1976), do mundo da pseudoconcreticidade (DUARTE, 2004a, p. 09).

Ao explicar a similitude do fetichismo da mercadoria às crenças, Marx (2011) reafirma seu caráter fantasmagórico, como objetos “dotados de vida própria”. Nas palavras do autor, “esse fetichismo do mundo das mercadorias decorre, conforme demonstra a análise precedente, do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias”, e “objetos úteis se tornam mercadorias, por serem simplesmente produtos de trabalhos privados, independentes uns dos outros” (ibidem, p. 94). A desumanização dos indivíduos conta com laços entre eles e as mercadorias. Põe-se em causa um fetiche social de uma individualidade que, em vez de “ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade”, o que resulta na negação da liberdade.

A concretização da exteriorização do produto do trabalho e de seu estranhamento na mercadoria como objeto independente do homem atinge o indivíduo objetiva e subjetivamente no interior da organização mercantil. Retiradas pela racionalização, especialização e mecanização do trabalho, as possibilidades de conhecê-lo inteiramente no processo, com a transformação da força de trabalho em mercadoria e das relações entre os homens em relações entre coisas, cabe ao indivíduo se submeter a tal lógica, contemplar sua existência e ser um “‘trabalhador livre’, em condições de vender livremente no mercado sua força de trabalho como uma mercadoria ‘que lhe pertence’, como uma coisa que ‘possui’” (LUKÁCS, 2018, p. 207, grifos do autor). Nessa lógica, não apenas a vida e a força do trabalhador são apropriadas pela sociedade capitalista, visto que a forma de pensar o mundo, compreendê-lo e tomar consciência dos fenômenos é também redimensionada. Opera-se, portanto, o fenômeno da reificação, e na consciência, único lugar possível de emancipação e constituição da omnilateralidade humana, a reificação encontra lugar para garantir o processo de alienação.

1.3 Reificação: da consciência aos corpos desejados

Os referenciais que embasam as discussões acerca da reificação são constituídos pelos estudos de Lukács e Goldmann, perpassando ainda os escritos de Adorno, Horkheimer e Resende. Lukács inaugura o desenvolvimento do tema ao avançar nas proposições marxianas desse campo, o que colabora para os posteriores estudos do fenômeno da cultura administrada pela Teoria Crítica da Sociedade. O alcance dos objetivos da administração da cultura e de sua massificação depende fundamentalmente de consumidores nos quais a reificação tenha impossibilitado a reflexão crítica e criado um campo fértil para elaborar novas e intermináveis necessidades.

Na direção contrária desse pensamento, a simples dedução da realidade apreendida matematicamente reforça e encorpa a hierarquia e a coerção, na medida em que naturaliza a repetição e a dominação. No todo social, “a divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação de todo dominado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 30). Ainda de acordo com esses autores, “a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade. É essa unidade de coletividade e dominação e não a universalidade social imediata, a solidariedade, que se sedimenta nas formas do pensamento” (ibidem, p. 31).

A partir do pressuposto de que as categorias se constituem conforme as dimensões lógica e histórica, é possível afirmar que “é na identidade com o conceito de alienação e de fetichismo que a teoria da reificação constitui seu sentido próprio” (RESENDE, 2009, p. 115). Para Crocco (2009, p. 50), “como conceito, é o desenvolvimento lógico e histórico destes”, em que a mercadoria se torna objetivação social universal.

Nesse quadro teórico, a estrutura da mercadoria se assenta no fato

de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo o traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens (LUKÁCS, 2018, p. 194).

Imbricada na proposta racional instrumental, a reificação do pensamento acontece, consoante a Adorno e Horkheimer (1985, p. 33), em processos automáticos e autônomos, nos quais

a transgressão da esfera da realidade é desvario e autodestruição, do mesmo modo que, para o feiticeiro do mundo primitivo, a transgressão do círculo mágico traçado para a invocação, e nos dois casos tomam-se providências para que a infração do tabu acabe realmente em desgraça para o sacrílego.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p. 23) se atentam à relação entre mito e esclarecimento, ao afirmarem que

do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita dos mitos.

Os autores alegam que, na crítica e na tentativa de se desvencilhar da magia, os homens se submetem à repetição pela obediência à lei e, assim, se distanciam do que acreditavam ser o caminho da liberdade, pois, “o princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23). Em continuidade a esse raciocínio, o poder mítico se insere na relação entre os homens e

elimina o incomensurável. Não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade. O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado. Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Já Goldmann (1979, p. 109), na obra *Dialética e Cultura*, traz como termos análogos “o que Marx chama de *fetichismo da mercadoria* e que Lukács designa sob a palavra *reificação*” (grifos do autor). Adverte-se que a vida na sociedade capitalista deixa de constituir uma totalidade estruturada⁴, em que cada estrutura particular apresenta variações em tempos diferentes sem ser autônomas, e dá lugar à reificação, “que se estende e penetra no âmago de todos os setores não econômicos do pensamento e da afetividade” (ibidem, p. 111). Nessa direção, infere-se que,

em princípio, a religião, a moral, a arte, a literatura, não são nem realidades autônomas, independentes da vida econômica, nem meros reflexos desta. No mundo capitalista, porém, elas tendem a sê-lo, na medida em que sua autenticidade se encontra esvaziada por dentro, graças ao aparecimento de um conjunto econômico autônomo que tende a apoderar-se de modo exclusivo de todas as manifestações da vida humana (GOLDMANN, 1979, p. 112-113).

⁴ Conforme a análise de Löwy (2016, p. 26), “totalidade estruturada” é um termo utilizado por Goldmann (1979) para apreender “que qualquer fenômeno social, ou cultural, tem que ser visto como parte de uma totalidade mais ampla, e que essa totalidade tem de ser vista como uma estrutura. Isto é, essa totalidade não é um conjunto homogêneo, é algo que é estruturado e sua estrutura é o tipo de relação que se estabelece entre as partes e o todo: existe um tipo de articulação entre as várias partes dessa totalidade e esse conjunto, que constitui a estrutura total”.

Lukács (2018), ao se valer das análises marxianas, inicia sua escrita sobre o fenômeno da reificação conforme os elementos resultantes do caráter fetichista e objetivo da mercadoria – específicos do capitalismo moderno –, bem como a sujeição do indivíduo a ele. Esta se faz presente como elemento dominante que conforma e influencia estruturalmente “todas as manifestações da vida” (ibidem, p. 195) e se diferencia da mercadoria constante no sistema de trocas da sociedade primitiva, ainda vinculada ao valor de uso. Ponto fundante para o entendimento da reificação é o reconhecimento da diferença qualitativa entre a forma particular e não dominante da mercadoria e sua forma universal. Enquanto aquela, por si só, é incapaz de constituir a sociedade, esta, qualitativamente diferente, em sua forma universal, reverbera no âmago da sociedade e a molda conforme sua imagem.

Ao estudar tais relações, Lukács (2018, p. 207) delinea os caminhos da reificação que, para o autor, é produto do capitalismo moderno, na medida em que este tende a “substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas”. Isso significa que

o princípio da mecanização racional e da calculabilidade deve abarcar todos os aspectos da vida. Os objetos que satisfazem as necessidades não aparecem mais como produtos do processo orgânico da vida de uma comunidade (por exemplo, numa comunidade aldeã). Por um lado, são vistos como exemplares abstratos da espécie, que por princípio são idênticos aos seus outros exemplares e, por outro, como objetos isolados, cuja posse ou ausência dela depende de cálculos racionais. Somente quando toda a vida da sociedade é pulverizada dessa maneira em atos isolados de troca de mercadorias, pode surgir o trabalhador “livre”; ao mesmo tempo, o seu destino deve tornar-se o destino típico de toda a sociedade (LUKÁCS, 2018, p. 207-208).

Além do produto do capitalismo moderno, a reificação aparece como um princípio fundamental, de acordo com os escritos de Goldmann (1979), quando o aspecto qualitativo das relações humanas se transforma em atributos quantitativos das coisas inertes. Na culminância do abstrato e quantitativo em detrimento do concreto e qualitativo, reifica-se a vida psíquica do indivíduo e se abstrai o caráter humano e histórico. Então, questiona-se: por quais mediações a reificação se instaura na consciência e nos corpos? Quais efeitos são produzidos para a configuração de um tipo de homem e sociedade? Estas perguntas passam a ocupar as reflexões deste trabalho.

Fontes (2011), em prefácio à segunda edição de *Corpo e História*, se ocupou tanto ao entendimento da etimologia da palavra “corpo”, como da sua compreensão na história. Do

latim, *corpus* era o corpo dissemelhante à alma, podendo estar animado por ela ou inanimado (morto). Tal expressão indica o que é material em contraposição ao que não se capta pelos sentidos, ou seja, “um corpo pertence ao mundo sensível, ocupa uma extensão no espaço, tem um peso e seria, sem o sopro espiritual da *anima*, passivo e inerte” (ibidem, p. 10). O autor aponta para a influência do dualismo corpo-mente para o ocidente cristão, em relação à herança do pensamento grego, medieval e cartesiano. Não obstante, Fontes (idem) destaca a importância de considerar os diferentes contextos em que tais proposições foram feitas e o quanto isso alarga a possibilidade de analisar os elementos desconformes.

Diante da percepção de um corpo histórico, permeado pela materialidade e nela inscrito, a forma de compreendê-lo requer considerar as inscrições da caminhada humana marcadas na imagem corporal. Suas marcas permitem perceber que, como

lugar sensível e delicado, o corpo faz emergir de si a própria história humana com seus receios, medos e suas múltiplas produções técnicas. As privações de abrigo ou de alimento, a abundância e a opulência, assim como os múltiplos suplícios têm no corpo seu testemunho. Modos de vestir-se ou de ficar nu, de deslocar-se, de perceber as causas do mal têm no corpo seu ponto de partida ou de chegada (SOARES; TERRA, 2007, p. 101).

Evidentemente, a premissa de que a concepção de corpo teve um “ponto de viragem fundamental” na história ocidental é defendida por Silva (2011). A data provável para isso é apontada pela autora como próxima ao intervalo entre os séculos 300 a.C. e 200 a. C. e se desenvolve a partir dos vocábulos gregos *physis* e *soma*. O primeiro termo, cuja acepção permaneceu na cultura ocidental em detrimento do segundo, tem em si a raiz da expressão “físico”, “utilizada correntemente na atualidade como sinônimo de corpo, materialidade humana, popularizando-se após o século XIX através de práticas sociais que se difundem pelo mundo sob denominações como Educação Física e Atividade Física” (ibidem, p. 26). Ao declinar *soma* como conceito fundamental, perde-se o significado helênico de corpo, o que poderia levar à constituição de uma educação corporal ou somática, e não física. Esse desenho inicial origina uma “expectativa” de corpo constitutiva das filosofias e ciências modernas.

A cosmologia, ao considerar o corpo um microcosmo integrante de um macrocosmo (o firmamento), tem origens pré-socráticas de pensadores como Tales de Mileto, Pitágoras e Parmênides. Nesse contexto, a visão cosmológica do corpo fundamentou as práticas médicas até aproximadamente o século XVII (SILVA, 2011; SOARES; TERRA, 2007). Apesar de a anatomia apontar um corpo fragmentado e autônomo com relação ao cosmos, “os anatomistas

ainda se reportam a uma outra compreensão, aquela mesma de uma anatomia astral, ancorada na tradição antiga das conexões íntimas e plenas entre o homem e o mundo (MANDRESSI, 2003, apud SOARES; TERRA, 2007, p. 105).

Em meio às grandes descobertas cartográficas e explorações marítimas do século XVI, a representação de um corpo conhecido e organizado topograficamente se afina com os planos econômicos, sendo que

a noção do homem microcosmo facilita a assimilação da empreitada anatômica para colocar em cena a designação, a explicação gráfica de regiões desconhecidas. Essa noção é um ponto mais que metafórico lançado entre os modos antigos de imbricação analógica do homem e do mundo, e a ambição de caminhar em direção a um corpo enfim descoberto e cartografado (SOARES; TERRA, 2007, p. 105).

Mas, no século XVI, de forma lenta, os estudos anatômicos perdem a influência de “médicos e filósofos helênicos, romanos e árabes, em que o cadáver não tinha centralidade. Diversas escolas e anatomias coexistiam e atuavam sobre os pacientes: a cura era proveniente de um saber médico construído em filosofia e experiência itinerante” (SOARES; TERRA, 2007, p. 106). Os referidos autores indicam que a representação topográfica do corpo passa a se embasar nas técnicas de dissecação dos “teatros anatômicos”, inicialmente com o objetivo de atestar a causa do óbito, mas que passou a ter centralidade na formação do cirurgião e, mais tarde, se voltou à formação dos indivíduos cujas profissões se reportam ao corpo. Como o dualismo corpo-mente deve ser investigado nas diferentes vertentes, a anatomia, como elemento histórico para o entendimento do corpo, mantém distanciamentos em seu cerne, a se considerar que

a prática da dissecação de cadáveres presente na Antiguidade, sem dúvida, tem no Renascimento seu ressurgimento já como algo novo e excepcional, atraindo assim a atenção da chamada sociedade culta, num momento em que a igreja católica permite essa manipulação no *sagrado* território do corpo. Artistas como Leonardo da Vinci, Andreas Mantegna, Albert Dürer, Michelangelo e Raphael, entre outros, estiveram muito próximos da anatomia e realizaram numerosos estudos baseados na dissecação do cadáver. A representação fiel da forma humana levava-os para as salas de aulas, para estudos precisos das partes do corpo e suas funções. Nas representações cosmológicas, cada fragmento resume a unidade do corpo e se comunica entre si emprestando-lhe sentido (SOARES; TERRA, 2007, p. 108).

Então, a anatomia constitui um ponto relevante “na transformação do corpo humano em objeto de conhecimento que se dispõe à ciência” (SOARES; TERRA, 2007, p. 107). Ao se apropriar desse objeto, o projeto moderno reduz o corpo a organismo, em que o objetiva e o

exclui da possibilidade subjetiva. Tal redução “inicia-se com a anatomia e a dissecação como sua técnica privilegiada e que, de algum modo, continua até hoje na engenharia genética e nas neurociências” (SILVA, 2007, p. 12).

Concebe-se em tal trajetória que, desde o século XVII, a ciência moderna se configurou como racional e geométrica, amparada pela física de Newton, para se afastar na alquimia. Nesse entremeio, tal ciência estudou o corpo ao se apoiar significativamente nas propostas de René Descartes (1596-1650) que, em seu *Discurso do método*, discutiu a dualidade corpo (*res extensa*) e mente (*res cogitans*) intermediada por Deus (*res infinita*). Apesar de reconhecer que ambos não existiam sozinhos, postulou que a substância pensante ou espiritual distinguia a mente do corpo, pois pretendia, em primeira instância, separar a ciência da religião e, antes do Iluminismo, colaborou para a formação de uma nova concepção de homem (SIQUEIRA, 2006).

Para Nóbrega (2007, p. 81), Descartes “recortou da visão renascentista apenas o olho central e imóvel da perspectiva geométrica, um olho que abstrai medidas, separando-as das cores, estas, por sua vez, consideradas qualidades secundárias”. Desse modo, “o olhar do racionalismo clássico examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa, nunca exprime e só percebe o objeto em sua exterioridade, *parte extra parte*” (ibidem, p. 81-82), no mesmo caminho da anatomia que diseca o cadáver. Fato é que, mesmo com a oposição de Baruch Spinoza (1632-1677) ao dualismo cartesiano – em que critica as formas de poder e sua ação contrária ao exercício da liberdade ou as proposições foucaultianas, marxianas e de outros teóricos que se dedicaram a pensar o corpo –, o postulado de Descartes reverbera fortemente na atualidade, dado que fundamenta com maestria a visão instrumental do corpo.

Em continuidade aos escritos sobre o corpo, Nóbrega (2007, p. 190) cita outra história da Europa, indicando o “destino dos instintos e das paixões humanas recalçados e desfigurados pela civilização”. Aqui, a divisão do trabalho é claramente apontada como a causa de uma “mutilação” do corpo, forjada pela força bruta que separou o trabalho do “desfrute”. Nessa discussão se insere o cristianismo que, enquanto elevava o trabalho como condição importante para a salvação ou entrada no reino dos céus, vociferava contra o corpo, ao lhe atribuir a culpa de todo o mal experimentado pelo homem.

Nesse prisma, “o corpo explorado devia representar para os inferiores o que é mau e o espírito, para o qual os outros tinham o ócio necessário, devia representar o sumo bem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 192), tanto no feudalismo, quanto na Grécia antiga. Porém, o ideal do “belo e bom” trazido pelos gregos dos tempos do feudalismo foi traduzido

no cuidado com o corpo e tem, ingenuamente, uma finalidade social e um sentido racional, na medida em que promovia certo poder pessoal antes de colaborar para uma postura dominadora.

Entretanto, a dominação, em sua forma burguesa industrial, passa a anunciar o corpo morto e o

amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, ‘*corpus*’ (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 191).

Os aparelhos pelos quais se atua sobre os corpos no sentido de sua “formação” para o mercado de trabalho atualizam-se para rigorosamente cumprir a tarefa do ajustamento ao modelo produtivo. Destaca-se aqui duas importantes manifestações de educação dos corpos para o trabalho: a ginástica e o esporte, com os quais ocupar-se-á este estudo. Tratando-se da ginástica, os estudos de Soares, registrados em sua obra *Imagens da educação no corpo* (2013), falam de seus objetivos na Europa do século XIX direcionados para a ordenação, retidão e adestramento dos corpos com base nos elementos componentes da utilidade produtiva. O nomeado Movimento Ginástico Europeu, em suas diferentes manifestações em diversos países, parte de uma cultura coletiva como a dos espetáculos de rua, atividades circenses, festas populares e passatempos da aristocracia, porém constrói seus fundamentos exatamente na ruptura com o divertimento – anteriormente núcleo principal –, passando a adotar os parâmetros de ordem e disciplina.

A aceitação da ginástica nos círculos intelectuais concorreu para que a burguesia a reconheça como “um conjunto de preceitos e normas de bem viver” potencializador da “necessidade de utilidade das ações e dos gestos”, em que educa o indivíduo para a “noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo da saúde” (SOARES, 2013, p. 21). Logicamente,

estas são as metas de um poder que, desde o século XVIII, vem construindo uma nova mentalidade científica, prática e pragmática, baseada na ciência e na técnica como formas específicas de saber. Deste modo, o século XIX merece a atenção daqueles que desejam compreender o homem e a sociedade do Ocidente. A Europa, que consolida uma dupla revolução⁵, é o lugar da formação de um novo homem e de uma

⁵ Aqui, a autora recorre a Hobsbawm (1982, p. 18) e transcreve a sua fala: “não seria exagerado considerarmos uma dupla revolução – a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa) – não tanto como coisa que pertença à história dos dois países que forma seus principais suportes e símbolos, mas sim como a cratera gêmea de um vulcão regional bem maior”.

nova sociedade regida por um “espírito capitalista” que passa a dominar quase exclusivamente aquele presente (SOARES, 2013, p. 21).

Com o papel de automatização e disciplinarização dos gestos, bem como da construção do corpo saudável, a ginástica do século XIX na Europa trata de um corpo biológico, descolado da história, preconizado pela anatomia e pela ciência positivista, que afirma uma visão de homem e de sociedade própria da burguesia (SOARES, 2007). A atuação da “burguesia contrarrevolucionária” no poder depende desse modelo científico para sustentar a nova sociedade, na qual os fatos sociais são naturalizados e o homem “é um ser determinado pelas leis biológicas, cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelece a própria natureza” (ibidem, p. 9).

Impactos da Revolução Industrial, especialmente na França e Inglaterra (países da dupla revolução), foram implacáveis para os pobres habitantes dos cortiços, primeiras vítimas das grandes epidemias de cólera, tifo e febre entre 1831 e 1840. Esses sujeitos constituíam ameaça à burguesia tanto pelo risco de contaminá-la com as doenças advindas das péssimas condições sanitárias em que se viam obrigados a viver, quanto pela organização crescente de seu coletivo enquanto movimento operário, fortalecido por volta de 1848. Para a burguesia, a ciência positivista deveria ser o caminho pelo qual

as revoltas, as crises pelas quais passavam a sociedade deveriam ser “curadas”, assim como se curam doenças. Afinal, este grande organismo vivo – a sociedade – não poderia ceder às suas enfermidades. E as suas “enfermidades” seriam curadas através de uma meticulosa reorganização e adequação de espaços, de indivíduos, onde cada um receberia uma ocupação de acordo com suas possibilidades individuais e com suas “aptidões naturais”. Além, é claro, de uma boa dose de hierarquia (SOARES, 2007, p. 12).

No Movimento Ginástico Europeu, especialmente na Alemanha, França, Suécia e Inglaterra, guardadas as particularidades de origem, foram compartilhadas finalidades como:

regenerar a raça e promover a saúde em uma sociedade marcada pelo alto índice de mortalidade e de doenças, sem, contudo, alterar as condições de vida e de trabalho [...]. As finalidades completavam-se pelo desejo de desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver para servir a pátria nas guerras e na indústria (SOARES, 2013, p. 24).

Diante das palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 193), para quem “não podemos nos livrar do corpo e nós o louvamos quando não podemos golpear-lo”, passa-se à reflexão sobre

as interfaces entre a perspectiva biológica e positivista de homem e a ginástica considerando que

os que na Alemanha louvavam o corpo, os ginastas e os excursionistas, sempre tiveram com o homicídio a mais íntima afinidade, assim como os amantes da natureza com a caça. Eles veem o corpo como um mecanismo móvel, em suas articulações as diferentes peças desse mecanismo, e na carne o simples revestimento do esqueleto. Eles lidam com o corpo, manejam seus membros como se eles já estivessem separados.

Nesses termos, a ginástica aparece como expressão da lógica capitalista instaurada sobre o corpo, com base em estudos como os de Demeny (1850-1917) e outros, para o aperfeiçoamento do gesto “harmônico” e “econômico” no trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Com repercussões no pensamento ocidental sobre a educação do corpo, incluindo o Brasil na passagem de Império para República, esse arcabouço deixa

“oculto”, contudo, o raciocínio que cria os meios, bem mais profundo e maiores do que a ginástica, para a obtenção de saúde. De uma saúde que não poderia ser obtida nem preservada em condições miseráveis e degradantes a que estava sujeita a maioria da população que exercia algum tipo de “trabalho livre” na indústria, no comércio, nas minas. Lugares que fazem nascer e crescer o tão propalado progresso no mundo ora dominado pela ciência e pela técnica, essas musas da burguesia que realizam o seu triunfo (SOARES, 2013, p. 26).

Ainda de acordo com as contribuições da obra *Imagens da educação no corpo* (SOARES, 2013) e para confirmar o sentido dado à ginástica, autores têm suas literaturas abstraídas de tal completude. De Rabelais (1494-1593), por exemplo, abduziram-se as imagens de festas medievais, anões, loucos, entre outras, e delas são deixadas e utilizadas apenas as partes convenientes ao pensamento burguês, no que concerne ao corpo. Entretanto, de maneira vigiada, as manifestações corporais do circo e do cômico sobreviveram, nesse ínterim, como “uma grande e calculada brincadeira com o corpo – um movimento encarnado na vida e do qual ele parte para outras e mais ousadas peripécias corporais”, ao passo que, na ciência e na técnica, “sua finalidade será, sobretudo, de utilidade: formar o homem forte que produza mais com o menor gasto de energia” (SOARES, 2013, p. 67). Não somente no tempo de trabalho, como também fora dele, há a impressão da reificação no corpo do trabalhador e do futuro trabalhador. Para as crianças e os jovens, considera-se a ginástica na educação escolar, e, para os adultos, ela é incluída nos possíveis momentos de lazer ou tempo livre.

Ao diferenciar “tempo livre” de “ócio”, Adorno (2017, p. 103) explica que o primeiro termo é mais recente do que o segundo, “um privilégio de uma vida folgada e, portanto, algo

qualitativamente distinto e muito mais grato, mesmo desde o ponto de vista do conteúdo”, sem vinculações com o tempo de trabalho. Este, por sua vez, inscreve no tempo livre as próprias características, ao modelar a vontade das pessoas a partir daquilo “de que desejam estar livres fora do trabalho” (ibidem, p. 104). Conforme o pensamento de Marx, o referido autor pondera que, na sociedade capitalista, “a força de trabalho tornou-se mercadoria e, por isso o trabalho foi coisificado” (ibidem, p. 106). Infere-se, porquanto, que

a palavra *hobby* conduz ao paradoxo de que aquele estado, que se entende como o contrário de coisificação, como reserva de vida imediata em um sistema total completamente mediado, é, por sua vez, coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre. Neste prolongam-se as formas de vida social organizada segundo o regime do lucro (ADORNO, 2017, p. 106).

Ao afirmar que “as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas”, Adorno (2017), em continuidade, disserta sobre como a ideologia do *hobby* se desenrola a favor da produção de novas necessidades e, conseqüentemente, de lucro. Como exemplo disso, tem-se o *camping*, visto inicialmente como um movimento advindo de jovens que apenas queriam acampar longe de suas casas e, depois, como lucro para a indústria de artigos “necessários” para tal atividade, por meio de mercadorias vendidas com a ideia falaciosa de liberdade.

De maneira similar, o autor aponta os ganhos da indústria de cosméticos em torno da fetichização do corpo, sendo exemplar “o comportamento daqueles que se deixam queimar ao sol, só por amor ao bronzado” (ADORNO, 2017, p. 108). Porém, indica que

o caráter fetichista da mercadoria se apodera, através do bronzado da pele – que de resto pode ficar muito bem – das pessoas em si; elas se transformam em fetiches para si mesmas. A ideia de que uma garota, graças à sua pele bronzada, tenha um atrativo erótico especial, é provavelmente apenas uma racionalização (ADORNO, 2017, p. 108).

Logicamente, aqui interessa tratar dos processos reificadores do corpo em sua vinculação com o trabalho no modo capitalista, o que implica considerar que visões distintas abordam essa questão. Pode-se tomar como exemplos as manifestações de compreensão da ginástica como promotora mágica de “bem-estar”, saúde, qualidade de vida, ao apartá-la de sua construção histórica e de finalidades ideológicas para fantasiá-la como um remédio voltado à ausência ou precariedade da saúde que passa, também de forma mítica, a não se originar nas desigualdades sociais, mas sim na incapacidade individual de se cuidar. Sobre isso, porém com

referência ao esporte, Bracht (2002, p. 192) indica que “é possível identificar na sociologia do esporte duas posturas antagônicas”, quais sejam:

a) a perspectiva de que o esporte moderno é um mero reflexo das estruturas mais amplas que caracterizam a sociedade moderna, ou, no viés marxista, como reflexo da sociedade industrial capitalista; b) como um mundo próprio, como que transcendendo todas as formas de organização social, como constante antropológica.

Nesse momento, considera-se um espaço a fim de dar indícios de algumas concepções acerca do esporte e de seu surgimento. Helal (1990) defende que tais origens estão ligadas às brincadeiras e recorre, em sua análise paradigmática, à diferenciação entre brincadeira, jogo e esporte a partir dos correspondentes ingleses *play*, *game* e *sport*, respectivamente.

O autor diferencia esses termos a partir do nível de organização, se há ou não disputa física e a presença ou não da competição. Apesar de reconhecer que alguns elementos da brincadeira estão presentes no esporte e no jogo, ele caracteriza a brincadeira como atividade desprovida de organização externa, marcada por ludicidade, criatividade, improvisação e controle dela mesma; o jogo aparece como uma brincadeira organizada a partir da sistematização de regras fixas marcadas ou não pela competição ou disputa física; e o esporte é reconhecido pelo nível máximo de organização externa, embasada nos princípios de competição e disputa física.

Helal (1990), na escrita de seu texto, indica certo “caráter recreativo do conflito” inerente ao esporte, apesar de entender que a injustiça e as desigualdades resultantes do conflito são mascaradas pelo discurso da meritocracia e da democracia das regras iguais que concedem as mesmas oportunidades para todos. Ressalta, porém, que “apesar de o esporte possuir um significado próprio, intrínseco às suas regras fundamentais, muitas vezes o seu significado mais amplo é imputado pela sociedade” (ibidem, p. 72), em que adquire diferentes significados em sociedades variadas.

Ao olhar a sociedade brasileira “por dentro”, DaMatta (1982, apud VAZ, 2002a) concorda com a ideia de que o esporte pode ser expressão de determinada sociedade. Ele se debruça sobre o estudo do futebol brasileiro e outros temas como o carnaval, o jogo do bicho, as festas populares e as paradas militares que, para ele, caíram no esquecimento para a sociologia até o final dos anos 1970. Ao dissociar o futebol brasileiro do trabalho, da política e da economia mais imediatos, tal autor se distancia grandemente da visão de Helal (1990) e o

configura como “espaço de identidade e unificação nacional, levantando a autoestima, configurada em boas lembranças, de indivíduos e grupos” (VAZ, 2002a, p. 145).

Vaz (2002a, p. 162), nos mesmos escritos, destaca que “os trabalhos de DaMatta são uma interessante fonte para instigar nossa dinâmica social [...], servindo como material de pesquisa, nas quais podem ser lidos os significados que atribuímos ao país e o que dele esperamos”. Nesse ínterim, é criticada a atribuição de características sobrenaturais, crença na sorte ou azar e de divindade dos jogadores como específicas do Brasil, além de se questionar a afirmação do futebol como prática coesa e organizada, em que se sobressai a violência gerada nessa organização, como em algumas torcidas. Com relação ao esporte e às suas implicações sobre o corpo:

parece ser exagerada a minimização de seu caráter de elemento da indústria cultural, assim como não é sequer mencionado o preço pago pelos atletas para chegar à alta *performance*. Os resultados esportivos de expressão são alcançados, geralmente, à custa de muita organização e trabalho, como destacaria DaMatta, mas também por meio de muita violência contra o corpo (VAZ, 2002a, p. 161-162).

A alternância entre a simplificação do esporte como fenômeno naturalmente desenvolvido e a assimilação do caráter único de absorção e repetição dos princípios sociais reflete uma apropriação nos dois extremos, trilhada no caminho da homogeneidade e que recusa manifestações diversas e polissêmicas⁶, como pondera Bracht (2002). Enquanto isso, a naturalização e a universalização, do esporte, comumente defendidas pelos “ideólogos do esporte” ou “intelectuais do sistema esportivo”, o transformam em um mito e retiram dele “sua marca histórica, o que permite legitimá-lo mais facilmente e camuflar seu caráter eurocêntrico, com todas as consequências socioeconômicas e políticas inerentes a esta visão” (ibidem, p. 193).

Com base na origem do esporte advinda dos jogos da nobreza e das classes populares inglesas, Bracht (2002, p. 194), no mesmo estudo, o entende como “prototípico da modernidade”, lembrando seus elementos comuns: “secularização, igualdade de oportunidades (meritocracia), especialização de papéis, organização burocrática, quantificação (e busca do recorde)”. Mas, se o rendimento e a competição são princípios comuns para o esporte e a sociedade capitalista, ele se apoiou na medicina e na pedagogia/moral para obter vias de

⁶ Embora Bracht (2002) considere a multifacetude do esporte em *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*, ele se vale de duas formas específicas: esporte de alto rendimento ou espetáculo e esporte enquanto atividade de lazer. Ele sustenta que toda prática esportiva é educacional e, por isso, se enquadra em uma das perspectivas anteriores.

aceitação social, incluindo a atenção do Estado. Valores como “o gosto pela luta, o sentido do esforço, a solidariedade, a abnegação, a coragem, a lealdade, a suplantação de si próprio” (ibidem, p. 195) o legitimaram, mas não sem haver tensão com a classe trabalhadora que buscou a organização para outra cultura da prática ginástica esportiva.

Bracht (2011, p. 33) ratifica as críticas do movimento dos trabalhadores ao esporte “burguês” que incluíam a busca pela “emancipação do esporte dos senhores” por meio da negação do princípio da competição e da racionalização das técnicas esportivas, conforme as influências tayloristas no sistema capitalista; da organização do esporte e da ginástica, tendo por norte a solidariedade entre os trabalhadores; do reconhecimento do esporte burguês como espetáculo para desviar a atenção dos trabalhadores de suas lutas e da política e discipliná-los; e da crítica ao esporte colocado pela burguesia a serviço do nazismo e do fascismo.

Em países como Bélgica, Checoslováquia, França e Alemanha, esse movimento divulgava críticas em jornais e livros e criou clubes de esporte e de ginástica. Ele se apresentava em iniciativas como a segunda internacional socialista e a terceira internacional comunista, como atesta Dierker (1990, apud BRACHT, 2011). Nesse contexto, afirma-se que,

na verdade, as associações ginásticas e esportivas de trabalhadores na França, Alemanha, Suíça, Inglaterra, Checoslováquia e Bélgica criaram uma “Internacional Esportiva” (*Association Internationale Socialiste d'Education Physyque*), com sede em Bruxelas. Posteriormente ocorreu uma divisão na organização ginástica e esportiva internacional dos trabalhadores em uma vertente socialista e outra comunista, seguindo a tendência geral do movimento de trabalhadores europeu. Mesmo assim, foram organizadas duas grandes olimpíadas, uma em Frankfurt em 1915 (*Arbeitersportolympiade*) e outra em Praga em 1927 (*Delnicka Olympiade*). Após a Segunda Guerra Mundial este movimento não foi retomado (BRACHT, 2011, p. 32-33).

Retomar registros históricos do aspecto dual do esporte significa reconhecer sua perspectiva polissêmica, porém, não ameniza seus usos reificadores. Adorno (1995), em meio às duras críticas tecidas ao esporte e à competição como instrumentos “educativos”, reconhece nele algum caráter emancipador – por meio do *fair play* dos jogadores, por exemplo –, mas concentra seus escritos e falas com destaque ao esporte,

sobretudo em sua forma competitiva –, e a educação por meio dele, como elemento potencializador da barbárie. Isso porque não lhe restam dúvidas quanto ao potencial destrutivo, de regressão e de produção da crueldade, internalizado nas tendências sociais contemporâneas, cuja imagem aparece nas relações patogênicas com o corpo, orquestradas, em grande parte, pelo esporte (BASSANI; VAZ, 2003, p. 20).

Nas reflexões e proposições teóricas, Adorno (2017) descortina as relações entre as pseudoatividades, o tempo livre e o esporte. As primeiras são denominadas por ele como “ficções e paródias daquela produtividade que a sociedade, por um lado, reclama incessantemente e, por outro lado, refreia e não quer muito nos indivíduos” (ibidem, p. 113) e preenchem o tempo livre como forma de compensação ilusória ao trabalho, a exemplo do esporte, que exige do corpo *performances* nas quais “as pessoas adestram-se sem sabê-lo para as formas de comportamento mais ou menos sublimadas que delas se espera no processo de trabalho” (ibidem, p. 114).

Igualmente, a dança carrega denúncias de reprodução e associação com o trabalho. As indicações de Siqueira (2006, p. 74) acerca dela a situam como “uma das mais antigas formas de comunicação de uma sociedade ou de seus grupos sociais”, sendo, talvez, anterior à escrita e ao desenho. Renova-se sempre e em tensão, mantém vínculos estéticos com as formas já reconhecidas, em que reflete ou ecoa “um momento cultural, social, histórico, político e econômico” (ibidem, p. 75). Como objeto de conflitos conceituais nas mudanças de paradigmas

antes de ascender a um palco para fazer-se dança artística teatral, o movimento dançado foi primeiro transbordamento emocional, manifestação desordenada dos temores, afetos, iras e recusas, sem outra organização particular, possivelmente, que uma apaixonada atração pelo ritmo passou a ser sucessivamente conjuro mágico, rito, cerimônia, celebração popular e por fim simples diversão (OSSONA, 1988, p. 42).

Na Grécia antiga, profissionais da dança (escravos, libertos ou forasteiros) eram diferenciados dos artistas que dançavam, embora, com a exceção dos escravos, os demais fossem pagos para dançar. A diferença é que os artistas de espetáculo se dedicavam a servir às divindades e eram considerados cidadãos com privilégios como a não obrigatoriedade do serviço militar. Libertos e forasteiros eram contratados para animar festas e pagos por esse serviço, ao passo que as danças de cunho religioso tinham características distintas, a depender do deus cultuado, de cortejo à imitação de movimentos de luta (OSSONA, 1988).

A referida autora atesta que, na ascensão do cristianismo, já na Idade Média, a dança inicialmente era importante nos cultos para a “exaltação de uma vida pós-terrena” (OSSONA, 1988, p. 61), porém, com o crescimento de manifestações pagãs nesse espaço e a ênfase religiosa colocada na ascensão da alma pela sublimação do corpo, a igreja aboliu a dança, por ser considerada uma atividade de ordem física e relacionada ao prazer. As danças permaneceram entre o povo para professar sua fé e cultuar a vida em cenário de morte e

destruição pelas guerras e doenças – assim como no Renascimento, os judeus dançavam nos guetos em festejos em tributo à vida (idem).

Transformada em entretenimento, a dança teve o objetivo de mostrar o que havia sido criado (e ensaiado) para ser apresentado às famílias ricas que formavam as primeiras plateias nos bailes públicos (OSSONA, 1988). Segundo Medina et al. (2008, p. 102), o primeiro bailarino, Luís XIV, foi notificado na corte francesa, surgindo com ele “os professores e escolas de dança que contribuiram para a transformação da dança, passando do sentido de comunhão com deuses para entretenimento e profissionalização”.

Siqueira (2006) compara artesãos e camponeses, pensadores e realizadores de trabalhos compostos por diferentes tarefas, que exigem movimentos distintos do corpo, na direção oposta do trabalho industrial, caracterizado pela especialização de cada homem, o que previa a realização de repetições que atendiam ao ritmo das máquinas. Segundo seus escritos, o balé romântico carregou em si a similitude da repetição e pouca diferenciação, tanto que foi alvo de manifestações promovidas, inclusive com espetáculos dançados com os pés descalços, de bailarinas como Loie Fuller e Isadora Duncan que, no início do século XX, defendiam os movimentos “livres”. Para a autora,

a dança concretiza-se em um corpo a serviço de projetos coreográficos, filosóficos, políticos. o corpo é fundamental para a execução da coreografia, do movimento. Nesse sentido, dançar significa tornar o corpo instrumento de demonstração de ideias e conceitos através de um determinado código (SIQUEIRA, 2006, p. 76).

Segundo Navas e Dias (1992, apud MEDINA et al., 2008, p. 103), “Isadora procurou inspiração em movimentos da natureza. Estabeleceu uma dança livre de espartilhos, meias, sapatilhas de pontas, apresentando-se em coreografias solos, descalça e vestida em túnicas de seda”. Medina et al. (2008, p. 103) aduzem que Isadora ultrapassou a quebra de paradigmas da dança e colaborou para o pensamento de movimentos que respeitassem fatores individuais, de maneira que “a dança, portanto, recebeu um novo conceito perante a sociedade. Dançar não é apenas atividade das classes nobres da burguesia francesa, mas também de pessoas comuns que apenas gostem de movimentar o corpo como maneira de expressão”. Inaugura-se, então, o que seria nomeada como “dança moderna”.

Ao defender a dança moderna em sua possibilidade de resistência à razão instrumental, Ossona (1988, p. 12) argumenta que ela não é a evolução da dança clássica, mas um “novo caminho que permite ao dançarino e ao coreógrafo contemporâneos manifestar-se em obras que

são uma mensagem da época”, inaugurado por Isadora Duncan que, ao se aproximar da estética grega, se contrapõe aos preceitos do balé clássico no que tange à “idealização da figura humana desafiando a lei da gravidade, desprezando o ângulo como meio expressivo, adotando só linhas retas ou curvas, que são as que se consideram elegantes e agradáveis à vista, lá na corte” (idem). Diante dessa proposta, Laban (1978) cria a base do que hoje é a escola de dança moderna.

Na chamada contextualização da dança, Laban (1978), no livro *Domínio do movimento*, a vincula aos hábitos de trabalho do ocidente. Ele utiliza as descobertas de Jean-Georges Noverre, no século XVIII, que apontavam para a necessidade de criar um novo tipo de dança e diversão que atendesse o público da sociedade industrial. Noverre era mestre de balé e, conforme Laban (idem), enviou seus alunos às ruas em busca de movimentos dos homens desse tempo, em que encontraram uma perfeição estética, embora sem vida, da civilização industrial.

A crítica de Ossoona (1988) sobre a dança clássica colabora para a definição dos elementos que a diferenciam da dança moderna. Características do balé são descritas tendo o espaço não como parceiro, mas como marco para mostrar a vitória do bailarino ou a aparência sobre a gravidade, entre outros elementos. Em contrapartida, a dança moderna é marcada pelo objetivo de “expressar o homem em relação com o outro homem, ou com a natureza, a divindade, a máquina, as paixões ou os costumes” (ibidem, p. 14). Rompe-se, pois, com a racionalidade instrumental, ao imaginar o espaço como mundo conflitual e ao abandonar, na maioria das vezes, a preocupação com a simetria, o que abriu espaço para a expressão de emoções.

Mas, assim como no esporte, a dança, em diferentes matrizes, é campo profissional do corpo, o que exige se manter, segundo Nascimento (2017, p. 1082), “esse mesmo corpo treinado e adestrado ao longo de toda a sua vida ativa. A esse corpo se exigirão, muitas vezes, altas *performances*, tal como se de um instrumento afinado se tratasse”. Acredita-se que,

ao olharmos para um corpo detentor de conhecimento e domínio das técnicas, capaz de mover-se de forma culturalmente relevante, estaremos, de acordo com o enquadramento anterior, a observar um corpo “tecnicamente mapeado”, ou seja, com a capacidade de explorar os seus vastos domínios físicos, psicológicos, espaciotemporais e expressivos, “navegando”, com conhecimento, pelas fronteiras que se entende como limite ou especialização (NASCIMENTO, 2017, p. 1085).

No que concerne à relevância da atuação da dança nesse espectro, constata-se a formação emancipada ou reificada, tanto de quem assiste o espetáculo, quanto de quem dança de maneira profissional. Ao que parece, a ginástica e o esporte de alto rendimento, reprodutores

e reforçadores da lógica do modo de produção capitalista, não se distanciam, em muitas características, da dança sob o viés tratado anteriormente. A *performance*, a repetição de movimentos e o sofrimento do corpo lembram o adestramento dos trabalhadores fabris, além do fato de tais práticas corporais se desdobrarem em novas necessidades e mercadorias.

Previamente levantada, medida e classificada, a administração da cultura é um marcante elemento colaborador para a reificação. Na cultura administrada do corpo, o esporte, a ginástica, a dança e outros elementos representam meios eficazes e trazem em si a reprodução como mote, uma vez que fazem parte do rol de atividades que têm como fim “ocupar o sentido dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada do relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que se devem ocupar durante o dia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108). Acerca da cultura administrada e da indústria cultural, infere-se que ali “tudo se passa como se uma instância onipresente houvesse examinado o material e estabelecido o catálogo oficial dos bens culturais, registrando de maneira clara e concisa as séries disponíveis” (ibidem, p. 111), o que se confirma nas práticas corporais atualizadas para a ocupação do “tempo livre”.

Sua ação incide, inclusive, sobre as manifestações culturais originárias de comunidades e grupos populares, que são transformadas em atrações vendáveis, como aconteceu no Brasil com o samba e outras expressões. Em *Indústria Cultural e Sociedade*, Adorno (2017, p. 40), raciocina que “a fusão da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação daquela, mas sim como espiritualização forçada deste. É o que se vê já pelo fato de a diversão ser apresentada apenas como reprodução”.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 103) afirmam que “não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência”, o que evidencia a fórmula falsa da “totalidade da indústria cultural” constituída na repetição (ibidem, p. 112). A produção das músicas “da moda” e os movimentos, coreografados ou não, que as acompanham, nascem como mercadorias, modelos a serem consumidos. Neles estão imbuídas fórmulas calculadas e repetidas, inculcadas facilmente na memória e cuja classificação é anterior ao consumo, pois,

muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores de dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposto a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda racionalização, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital de modo a aparecer como o sábio desígnio dessas agências. Para o consumidor, não há mais nada a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112).

Essas músicas de sucesso, “por meio de suas letras, instigam comportamentos e ideias, formam juízos de valor, mecanizam os sujeitos que se emudecem e não se contrapõem às imposições da indústria da diversão” (TORTOLA; LARA, 2011, p. 140). Nessas proposições, concebe-se que

a coreografia dessas gestualidades amestradas se espalha pelo país junto com o fenômeno mercadológico promovido por bandas *batizadas* e pelas gravadoras dominantes; a dança, nesse caso, atua como coadjuvante na prospecção desse vasto mercado industrial fonográfico. Muitas das expressões sociais da dança, em nossa conjuntura recente, derivam desse fenômeno. Implica, ao investigador criterioso, distinguir entre a necessária democratização da dança e a massificante padronização dançante que se produziu como extensão dos tentáculos do entretenimento mercadológico induzido (PELLEGRINI, 2007, p. 48).

Com a afirmação de que “em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103), as atualizações do trabalho capitalista não escapam ao olhar de Vaz (2002b), que chama a atenção para o uso atual não só da ginástica, mas também de esportes, jogos (e, quiçá, da dança) no “tempo livre” do trabalhador. O autor ressalta que um novo desenho foi traçado a partir da mecanização do trabalho e da perda gradativa de espaço das habilidades corporais nesse campo. Livres da fadiga do trabalho no qual a máquina os substituiu, o corpo não se livra da reificação, mas se pretende

educá-lo para a recuperação dos déficits promovidos pela produção. Corpos e espíritos já não devem ser formados para o mundo do trabalho rotineiro e estafante, mas sim devem aprender a se recuperar da rotina e do massacre corporal e psicológico que a vida contemporânea impõe cada vez com mais força. Refiro-me àquilo que é popularmente chamado de “tirar o estresse”. Destaco que não se ousa mais colocar em questão a legitimidade das relações de produção tais como hoje as vivemos, mas espera-se uma forma de melhor adaptar-se a elas, de alguma maneira suportá-las, tolerá-las com mais docilidade. É nesse sentido que se torna suspeita, para dizer o mínimo, a ideia de um “tempo livre” (VAZ, 2002b, p. 90).

Sobre isso, já orientavam Adorno e Horkheimer (1985, p. 111) sobre os trabalhadores que ocupam o tempo fora do trabalho com algo não sério e que lhes sirva de simples “passatempo”, o que ocorre não pela escolha em se afastar do “reino da liberdade” proposto pela arte burguesa, mas sim pela própria “oposição à práxis material”, ao elidir as “classes inferiores”. Ainda de acordo com Adorno (2017, p. 41), a diversão, também nomeada “arte leve” e torneada pela cultura administrada, é possível somente com o devido distanciamento da

“totalidade do processo social”, ao conformar práticas em que se divertir “significa estar de acordo”. Por conseguinte,

não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. A libertação prometida pelo entretenimento é a do pensamento como negação (ADORNO, 2017, p. 41).

Na mesma obra, o autor supracitado exhibe os meios pelos quais a indústria da diversão faz com que os indivíduos se acreditem pensantes quando, na verdade, estão imersos em um curso que mantém o afastamento da subjetividade. Justamente nessa suposta similaridade, o homem enxerga entre si e os personagens criados pela cultura administrada ou, ainda, na pretensa possibilidade de vir a sê-los que se sepulta sua singularidade e universalidade como humano. A reificação aparece na aceitação do improvável como possibilidade de realização individual, na incapacidade de perceber que “nessa igualdade é colocada a insuperável separação dos elementos humanos” e na impossibilidade de enxergar que, dessa maneira, “a indústria cultural perfidamente realizou o homem como ser genérico” (ADORNO, 2017, p. 43). Assim,

as ideias estão inscritas no céu cultural, onde já haviam sido enumeradas por Platão e onde, números elas próprias, estavam encerradas sem possibilidades de aumento e transformação. O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são retirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 111).

Nesse prisma, o homem busca também corporalmente a identificação com modelos propostos por aparatos utilizados pela cultura administrada. À expectativa de alcançar tais modelos, junta-se a promessa “do prazer, do sucesso e da felicidade” e nessa busca, os caminhos apontados pelos personagens do cinema, do esporte, das mídias, são levados à risca por muitos, em detrimento da saúde ou da própria vida (BAPTISTA, 2013, p. 235). Essa reflexão traz elementos para pensar o corpo como instrumento para vender outras mercadorias e como a própria mercadoria a ser vendida – afinal, o modelo (mercadoria) a ser comercializado necessita do consumo de outros produtos para se perseguir o objetivo de alcançá-lo –, sem desconsiderar o papel do corpo consumido em sua capacidade produtiva (ibidem).

Satisfações humanas não são passíveis de serem alcançadas, uma vez que apenas a captação superficial da organização do mundo é realizada, segundo Ramos (2008, p. 91), ao indicar que, “sem poder vincular-se à experiência, a velocidade dos estímulos só possibilita seu consumo imediato o estímulo fica imediatamente velho após sua apreensão instantânea; a lembrança e as relações a que se permitem não são cultura, apenas informação”. A incidência disso sobre o corpo pode ser percebida nas palavras de Vaz (2008, p. 204), em que aborda o conteúdo das “revistas ilustradas para o corpo” que, por meio da fórmula de repetição da indústria cultural, trazem “promessas que nunca podem ser cumpridas, configurando o que Adorno chamaria pseudoprazer”.

Ao se pensar o corpo como meio pelo qual o homem age sobre a natureza e a transforma, inclui-se a ideia de que as possibilidades e determinações postas pelo modo de produção atingem o corpo do mesmo modo que a consciência dos seres humanos. Como visto, o trabalho livre se contrapõe enquanto atividade humana ao “trabalho estranhado”, termo trazido por Marx para nomear o trabalho instaurado na sociedade capitalista que retira dos indivíduos a possibilidade de se reconhecerem no produto de sua atividade e se transforma em um meio para sua “existência individual”.

No que concerne ao vínculo entre a educação do corpo e o trabalho, elucida-se que

a educação orgânica do corpo, a necessidade de seu controle, de sua administração dentro da lógica definida pelo modo de produção e, acima de tudo pelo trabalho, também se constitui. A organização do trabalho dentro do capitalismo também é educativa da condição material e espiritual do ser humano: o seu corpo (BAPTISTA, 2013, p. 224).

Na sociedade capitalista, o corpo que produz é o corpo desejável, “o corpo-máquina, o corpo-coisa, experimentável, indagável, curável, e não um sujeito de vida; constituído como um feixe de processos em terceira pessoa de que eu sou ou devo ser proprietário e administrador” (SILVA, 2007, p. 12). Suas formas, usos e modelos são delineados e objetivados conforme as demandas do modo de produção capitalista; logo

o corpo é a carcaça da humanidade, sem a qual a existência individual não se realiza. É o abrigo da existência da consciência – por isso, corpo da consciência. Se ambos são constituídos através do trabalho, mas no capitalismo o processo constitutivo do ser humano provoca alienação, fetichismo e reificação deste em todas as suas dimensões, evidencia-se então o fato de estas mediações consolidarem também a ideia, as habilidades, as capacidades e as formas do corpo. O corpo é construído histórica e socialmente e, enquanto força de trabalho é mercadoria e alienação, fetiche e reificação (BAPTISTA, 2013, p. 153).

Eis a explicitação da lógica do referido modo de produção, no tocante à existência humana: retirar do homem, do sujeito, aquilo que lhe faz genérico. Enquanto existência individual, ele estranha a si mesmo e aos outros sujeitos, na medida em que não reconhece conscientemente sua atividade vital. Assim, retira-se “o homem do seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como sua essência espiritual, a sua essência humana” (MARX, 2010, p. 85). Ao pensar no contínuo ajustamento do processo produtivo capitalista em vias do atendimento aos seus objetivos, “quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já foi há muito ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Pensar o homem como ser social na sociedade capitalista prevê a necessidade de situá-lo frente ao trabalho, com as contradições de classe e da cultura administrada. As diferentes crianças que despontam de famílias pobres, de classe média ou ricas, se garantem como tal no aspecto geracional, mas são colocadas como sujeitos de mais ou menos direitos, dependendo de suas condições objetivas. Na infância, os ditames organizados pelo capital se colocam perante as crianças na tentativa de (de)formá-las para que a profecia das mercadorias, do consumo e das condições de vida ocorra de fato e mantenha os interesses hegemônicos alinhados.

Processos educativos, formais ou não, constituem ferramentas importantes para cumprir a profecia imperativa na sociedade. Tanto a escola do trabalho quanto as demais formas de educação a serviço do capital promovem a reificação por caminhos diversos, mas que culminam sempre na eliminação da subjetividade, do caráter genérico do homem em sua tensão com o singular. Afinal, se é por meio de sua relação com o mundo, os pares e os adultos que as crianças aprendem, conformar esses corpos no campo da reificação, privando-os das especificidades da infância, se mostra um caminho interessante para os grupos dominantes se perpetuarem.

Nas proposições teóricas do capítulo seguinte, buscar-se-á a aproximação de temas como educação das crianças, indústria cultural e mídias, além de verificar a repercussão desses elementos na construção de imagens corporais.

CAPÍTULO II

A IMAGEM CORPORAL E O PROJETO EDUCATIVO/CIVILIZATÓRIO PARA A CRIANÇA

A imagem nos interroga sobre vários aspectos do real que nos circunda, do imaginário nela explicitado e da ideologia muitas vezes inerente a seu uso, retratando a experiência do visual e do visível. Com a impossibilidade da obtenção de uma única imagem representativa de um acontecimento, que seja a síntese de determinadas atividades ou da profundidade de um sentimento, e, considerando as relações que se instituem entre as mais diferentes imagens, há um modo particular de visualização que questiona o requisito mínimo da representação da experiência visual e da representação do visível. Assim, a cada criação de uma imagem inédita ou a cada recriação da imagem persistente na memória, a imagem se potencializa na dialética da atividade que não é somente sensorial para capturar as possibilidades do presente, mas é também racional para interagir com o passado, com a história (FURTADO, 2017, p. 130).

O presente capítulo contempla as questões atinentes à singularidade da criança, tendo em vista que, como parte do mundo e na relação singular-universal, os corpos trazem impressões de suas vidas. É necessário, porquanto, um apoio teórico diante da (des)construção da imagem corporal das crianças e das considerações acerca dos processos educativos e civilizatórios, seus impactos e possibilidades no tocante à reificação.

Para tanto, adota-se um percurso que inclui, de acordo com os dados da pesquisa de campo, a busca teórica que possibilite a discussão. Em primeiro e segundo momentos, realiza-se a aproximação de autores que tratam da imagem e da imagem corporal; o terceiro movimento conduz às reflexões em torno dos processos educativos e civilizatórios e suas finalidades; o quarto ponto de discussão inclui o corpo e as mídias; o quinto tópico infere sobre as interfaces entre moral, poder e estética; na sexta etapa, há a constituição do belo e do feio em vinculação à limpeza e à sujidade, respectivamente; na sétima fase, a padronização estética é trazida ao debate em seu entrelaçamento com os brinquedos e a moda; e o último assunto abarca questões referentes à raça e às inflexões sobre a imagem corporal.

Perscrutar o projeto educativo e civilizatório dos dias atuais implica considerar (contra)movimentos que compõem a história da humanidade, assim como as mediações que permitem tecer essa historicidade em seus limites e possibilidades da condição humana. Referências sobre a importância do investimento em um modelo de educação para consolidar

o tipo de homem e de sociedade almejado remonta à Antiguidade. Das diferenças significativas nesse campo entre Esparta e Atenas, destas com a civilização oriental antiga até os desdobramentos do século XXI, vários estudos demonstraram (e demonstram) as distintas construções de paradigmas.

Nesse ínterim, diferentes autores (ELIAS, 1993; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; ENGUITA, 1989; SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2018), de lugares teóricos variados, têm empreendido esforços para descrever as iniciativas atuais de educação. Incisivamente, tentam contribuir para o (des)velamento dos diferentes projetos educativos ao longo da história e, mais precisamente, sobre os auspícios do advento do neoliberalismo.

Sopresa-se que tais objetivos percorrem majoritariamente a educação pública básica dos pobres na escola, na família e em outras instituições, ao se valerem da cultura administrada como aliada no reforço da ideologia dominante. Aos detentores dos meios de produção e à classe média são colocadas à disposição, no domínio privado, outras configurações de educação, em que a qualidade é propagada, vendida e exercitada segundo as possibilidades (econômicas) de quem compra.

Em quaisquer processos, a educação dos corpos faz parte de seus projetos educativos, ao lhes conferir novas marcas, contingenciamentos, possibilidades e limites. As imagens de obediência, moralidade burguesa, movimentos, espaços e tempos administrados pelo critério da utilidade ganham lugar nos corpos e contrastam com outras experiências corporais. Richter e Vaz (2005, p. 82) tratam de lembrar que “o domínio do corpo constitui uma condição para o desenvolvimento da civilização”, o que coaduna com os pressupostos de Adorno e Horkheimer (1985, p. 179), para quem “a resistência da natureza externa, a que se reduz em última análise à pressão, prolonga-se no interior da sociedade através de suas classes e atua sobre cada indivíduo, desde a sua infância, na dureza de seus semelhantes”. Dito isso, os autores mencionam os castigos e a coerção e anunciam, nas notas e nos esboços da referida obra, que “não se pode abolir o terror e conservar a civilização” (idem); logo, eles se referem à moderna civilização técnica e às suas estratégias de manutenção.

O elo entre cultura e civilização, aventado pelo Iluminismo e objeto de diferentes estudos, tem sido desfeito. Como explicam Horkheimer e Adorno (1963), isso tem ocorrido com a ascensão da técnica de maneira irracional, o que leva ao afastamento entre os homens e a produção dos bens culturais dos quais a técnica se apossou.

Ao final do texto *Cultura e civilização*, encontra-se a indicação de que a cultura, *per se*, não trará soluções para a “hierarquia de finalidades absurdamente desvirtuada” trazida pelo progresso técnico da irracionalidade, mas que o caminho deve ser “por um esforço para impelir a civilização, de forma positiva, num rumo que ela própria se supere”. Assevera-se ainda que “o que toda cultura nada mais fez, até hoje, do que prometer, será realizado pela civilização quando esta for tão livre e ampla que não exista mais fome sobre a Terra” (HORKHEIMER; ADORNO, 1963, p.99).

2.1 A dialética da imagem

Acredita-se ser pertinente discorrer acerca da imagem e pensá-la em sua multiplicidade de pontos de partida e entendimentos; entretanto, é preciso abordar a tensão entre objetividade e subjetividade, construída na relação entre os homens e destes com o mundo. Assim, “a última imagem de um indivíduo é a sua própria história” (KRACAUER, 2009, p. 68). O autor concebe essa afirmação em um comparativo da fotografia, como uma representação do tempo, com as imagens da memória, e “que não engloba nem a totalidade de um fenômeno espacial nem a totalidade do percurso temporal de um fato” (idem), mas conserva o que as imagens querem lhe dizer; logo, ele aproxima seu texto da definição de “imagem última de memória”, como aquela que “omite todos os signos e determinações que não estão em relação significativa com a verdade designada pela consciência liberta” (idem). Em contrapartida, a imagem de memória possui uma ambiguidade, pois pode se apresentar “fosca” para impedir a passagem da luz e se descolar da verdade.

Já do ponto de vista do espectador, Mondzain (2015) se atenta para a distinção entre visão e imagem. A autora professa que, conforme as perguntas sequenciais “o que é ver?”, “o que é ver algo?” e “o que é ver uma imagem?”, ter olhos parece ser o primeiro requisito para reconhecer a imagem como objetos visíveis ou o que não está visível, dependendo dos olhos para estabelecer com o objeto uma relação de espectador.

Para discutir ou definir a imagem sob o viés estético, Gardies (2015, p. 200) recorre ao cinema, que entende a estética como “uma coleção de posturas, de atitudes e procedimentos de uma variedade sem paralelo”, que não para de evoluir. Encontra-se em seus escritos a indicação de três abordagens a serem consideradas na discussão da imagem: a sua composição e relação com a história que conta; a “atribuição da marca artística” com possibilidades de elevar o

homem ou fazer parte de um “maquinismo comercial”; e a “rubrica subjetiva, de que fazem parte as impressões sentidas, o juízo de gosto ou ainda de compreender algo sem o explicar racionalmente” (idem). Nesse prisma, anuncia-se que

para muitas pessoas, é insuportável ouvirem sugerir que uma certa lógica de adequação liga os filmes que adoram e o seu próprio itinerário social, tal como lhes é penoso imaginarem que o seu corpo reage por vezes de forma pavloviana a determinadas imagens. É mais agradável continuar a acreditar que os coelhos brancos saem da cartola dos ilusionistas, ou seja, que o filme nos agradou graças a uma espécie de pequeno milagre ou de operação alquímica encantadora e irracional, um imprevisível “porque era ele, porque era eu”, devido ao maior dos acasos e que já não se reproduzirá [...]. No entanto, esse recesso de caráter místico é muito compreensível: nas sociedades tecnocráticas, já não há muitos domínios ao abrigo da triste “razão experimental”, cujo poder de alienação foi criticado por Max Weber, Theodor Adorno e Charles Taylor (GARDIES, 2015, p. 214-215).

Com base nos estudos benjaminianos, Agostini (2019, p. 177) discute a confluência entre memória e história para versar sobre a imagem, em que “a memória se encontra em primeiro plano e ocupa o papel de guia em toda produção, interligando a história individual e coletiva”. Entende-se, pois, que na memória se entrelaçam o inconsciente humano e a história; é nela que “são tecidas as imagens da história: corpos, coisas, mercadorias, monumentos, topografia. É na dialética corpo e essas imagens que nos é possibilitado acessar o passado tornando-o cognoscível no presente” (idem).

No texto intitulado *A imagem entre proveniência e destinação*, de Mondzain (2017), pode-se inferir que “interrogar a proveniência da imagem é interrogar a origem, quer dizer, a causa” (p. 39) e, a partir daí, responder o que é a imagem de fato. Reconhece-se, assim, que a ciência das imagens vai além de uma cronologia de estilos, representações e formas produzidas, pois “a proveniência das operações imaginantes está na origem do problema político que coloca sua destinação” (ibidem, p. 41). Em continuidade, assevera-se que

aquilo que constitui o sujeito na sua liberdade de iniciativa constitui um perigo para aqueles cujo poder é assentado sobre a negação dessa liberdade. Dito de outra forma, é porque a capacidade do sujeito de produzir imagens faz parte de uma economia constituinte do desejo que as instituições que constituíram seu poder tomaram o cuidado tanto de interditar as imagens quanto de controlar a produção de seus efeitos (MONDZAIN, 2017, p. 41).

Ao se referirem às imagens, Santaella e Nöth (2017, p. 15) recorrem a uma discussão do “mundo das imagens” que não contempla apenas o domínio dos objetos materiais que “representam o nosso meio ambiente visual”, como fotografias, imagens do cinema, da televisão, entre outras, mas também dizem respeito a um domínio “imaterial das imagens na

nossa mente”, como “visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais”. Há uma preocupação dos autores em destacar a impossibilidade de dissociar os dois domínios, assentida pela defesa de que tanto as imagens como o signo surgem das imagens mentais – estas se originam no mundo dos objetos materiais, o que leva ao campo da semiótica alinhada com a ciência cognitiva.

Na conclusão de seus estudos, Santaella e Nöth (2017) explicitam que mentir ou dizer a verdade não compõe necessariamente a informação pictorial, mas as imagens podem ser utilizadas para enganar ou não acerca dos significados, da combinação dos signos entre si ou do contexto da linguagem. Entende-se que os meios de comunicação manipulam as formas de transmissão de significados, mas é refutada a afirmação de que as imagens veiculadas sejam “falsificações diretas da realidade expressas de maneira assertiva” (ibidem, p. 215), o que pode ser contrastado com as produções de Benjamin (1984) acerca da reprodutibilidade técnica e a aparelhagem da indústria cultural em Adorno (2017).

Embora a imagem não seja diretamente esmiuçada por sociólogos como Adorno e Horkheimer, em nota do tradutor de *Dialética do Esclarecimento* (1985, p. 195), o significado de imagem, trazido da psicanálise, indica “o protótipo inconsciente de personagens determinando a maneira como o indivíduo apreende o outro”. Notadamente, a relação entre subjetividade e objetividade e dessa analogia com as imagens são tratadas de maneiras distintas pela ciência cognitiva e pelo materialismo – os estudos benjaminianos indicam caminhos para compreendê-las nesse contexto.

Benjamin (2018b, p. 1500) anuncia que “as imagens dialéticas são símbolos de desejo. Nelas torna-se presente simultaneamente à própria coisa a sua origem e seu declínio”. Indubitavelmente, seus escritos apontam para a experiência humana na história, o que se confirma na continuidade do manuscrito n. 1134, compilado na mesma obra: “o [x] das forças produtivas de uma sociedade não é determinado somente por suas matérias-primas e instrumentos, mas também, por seu meio ambiente e pelas experiências que faz a” (idem). Ao reconhecer essa possibilidade, coloca-se em seguida sua negação ante as determinações do século XIX, quando são apontadas, em *Questões fundamentais*, a “fronteira entre a realidade e a aparência” e a

relação entre a falsa consciência e consciência onírica. O reflexo realiza-se na consciência onírica. Consciência onírica e superestrutura. A dialética produz uma imagem na imobilidade. A aparência é essencial a esta última. O agora da cognoscibilidade é o instante do despertar. No despertar, o sonho se imobiliza. O movimento histórico é um movimento dialético. Mas o movimento da falsa

consciência não o é. Esta se torna dialética também no despertar (BENJAMIN, 2018b, p. 1500).

Em *Magia e técnica, arte e política*, Benjamin (1994, p. 194) trata do processo em “que a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas” e o vincula ao desenvolvimento das técnicas de reprodução e registro, além de seu uso pelo fascismo para organizar as massas proletárias, mantendo “as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir” (idem). Arrazoa-se que, embora o homem possa perceber as imagens por si, é pela objetiva que se captam melhor os “movimentos de massas”, seja pela “perspectiva de voo de pássaro” ou na ampliação das imagens possível apenas ao aparelho, “nos grandes desfiles, nos comícios gigantescos, nos espetáculos esportivos e guerreiros, todos captados pelos aparelhos de filmagem e gravação, a massa vê o seu próprio rosto” (ibidem, p. 194-195).

Em se tratando da reprodução ideológica por meio das imagens e no tocante ao cinema da década de 1914, Mondzain (2015, p. 95) o instaura como

parte do material de combate, quer para fazer propaganda, quer para produzir informação um meio assombroso de tornar imediatamente sensíveis e visíveis as ideias que querem propagar, as emoções que querem provocar, as realidades em que devemos acreditar.

Para a autora, as imagens produzidas no cinema documentam a humanidade, mas a afastam do conhecimento dos fatos em direção à produção de saber. Antes

dão a ver e a sentir com o objetivo explícito ou não, de produzir crenças e de suscitar um julgamento. Tal como na Antiguidade, o espectador é mais do que nunca um sujeito político, mas doravante ameaçado nessa própria posição pelo nascimento dos fenômenos de massas que o reificam, recuperando a sua carne para canhão para dela fazer a matéria de um público (MONDZAIN, 2015, p. 96).

Impactados pelo fenômeno da reificação, os “personagens” que se apresentam inconscientemente aos homens para a construção das imagens que fazem dos outros e de si, na relação com os outros, chegam a esses indivíduos depois de percorrido o caminho da administração. Tal afirmativa se baseia em Adorno e Horkheimer (1985), para quem o pensamento submetido a ela impede que o sujeito ouça com os próprios ouvidos, toque com as próprias mãos (e, acrescenta-se aqui, veja com os próprios olhos). Nesse limiar teórico, descreve-se a “regressão das massas”, na qual a fantasia se mostra atrofiada e a imagem se reduz à cópia. A “irrefreável regressão” promovida pelo progresso:

não se limita à experiência do mundo sensível, que está ligada à proximidade das coisas mesmas, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la. A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento, bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Críticas de Adorno a Benjamin constam no *Anexo IV – Carta de Adorno para Benjamin: crítica ao texto A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 2019). Nelas, Adorno destaca que a autonomia da obra de arte lhe remete ao entrecruzamento do mágico e do “signo da liberdade” pertencente ao conceito da “autonomia estética” da filosofia burguesa. Abriga-se nesse movimento a asserção de que a obra de arte autônoma carrega em si “leis tecnológicas” que a aproximam dessa filosofia, ao afirmá-la como possibilidade de uma arte “conscientemente confeccionável, realizável” em estado de liberdade.

No exercício da própria dialética, a publicação benjaminiana traz as proposições de Adorno que, tomadas em sua escrita, inferem

o senhor subestima a tecnicidade da arte autônoma e superestima a da arte dependente; essa seria talvez a forma sucinta de minha principal objeção. Ela, porém, poderia ser realizada somente com uma dialética entre os extremos que o senhor mantém separados (BENJAMIN, 2019, p. 163).

Colocar a imagem como autônoma seria negar sua origem e destinação. Imagens mentais ou materializadas surgem ou são construídas em contextos; por conseguinte, considerar qualquer uma delas impermeável à técnica, à política, aos fundamentos e propósitos da sociedade da qual faz parte é negar a constituição social humana. Adorno compreende a imagem na contemporaneidade segundo o indivíduo em sua relação com o mundo e suas determinações concretas sobre a subjetividade. Assim como é prevista a impossibilidade de uma arte autônoma, a pretensa imagem subjetiva carrega em si os traços da objetividade.

2.2 Imagem corporal: conformação e resistências

Com origem nas ciências médicas, os estudos sobre o corpo e a imagem corporal têm sido pensados a partir de diferentes lugares teóricos. Tratar dessa temática implica compreender os elos e as tensões com diferentes elementos que a explicam e a constituem, a começar pelo entendimento histórico de sua construção.

Nos tempos atuais, a imagem corporal é investigada com o apoio em diferentes campos de estudo e formação, mas sua trajetória contempla um início marcado pelas ciências médicas, mais especificamente pela neurologia. Cash e Pruzinsky (2002, apud FERREIRA et al., 2014) descrevem quatro fases diferentes nesse caminho: primeira delas se insere no final do século XIX e início do século XX, caracterizando-se pelo estudo neuropatológico das experiências corporais; a segunda é composta por estudos, realizados até a metade do século XX, sobre distorções da percepção provocadas por lesões cerebrais; a terceira diz respeito à preponderância da psicanálise e da psicodinâmica após meados do século XX; e a quarta é caracterizada pelo desenvolvimento da teoria sistêmica e integrativa, ao abordar a imagem corporal em perspectiva multidimensional apontada ainda na década de 1930, dadas as contribuições de Schilder (1994). Esta última etapa ascendeu apenas por volta de 1990 e conservou sua relevância até os dias atuais.

O médico, psiquiatra e filósofo Schilder (1994) se tornou referência para os estudos da imagem corporal, ao incorporar contributos de diferentes áreas em suas pesquisas. Lançando mão da base fisiológica, da psicologia e da sociologia, o autor defende que esse tipo de imagem é a “figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós” (ibidem, p. 11) de forma tridimensional. A obra *A imagem do corpo*, publicada originalmente no ano de 1950 em Nova Iorque, traz como ponto de partida as ideias do neurologista inglês Henry Head (1861-1940) acerca do modelo postural do corpo, as quais enfatizam o papel do córtex sensorial para a apreensão e o armazenamento de impressões. Dessa maneira, “cada indivíduo constrói um modelo ou figura de si mesmo que, constitui um padrão contra os julgamentos da postura e dos movimentos corporais” (FISHER, 1990, apud BARROS, 2005, p. 548).

Contribuições do cirurgião francês Ambroise Paré, desenvolvidas ainda no século XVI, e do médico, cientista e poeta Silas Weir Mitchell (1829-1914), acerca do membro fantasma em pacientes amputados, constituem outra referência para os primeiros ensaios de Schilder (BARROS, 2005), ao tratar desse tipo de membro. O autor cita que é possível sentir a perna, mesmo que tenha sido amputada, crer que ela ainda está presente e que “esse fantasma, essa imagem animada da perna, é a expressão do esquema do corpo” (SCHILDER, 1994, p. 13). Tais observações foram corroboradas por William Porterfield, médico escocês que, no século XVIII, compartilhou as próprias sensações de dor e coceira em sua perna e nos dedos que

havia sido amputados (HILGETHAG; CROWER, 2003, apud CAMPANA; TAVARES, 2009).

A sequência das investigações sobre o córtex cerebral seguiu com dois alemães: Munk, fisiologista, que em 1890 sugeriu a subdivisão do lobo parietal, em cuja região frontal se encontravam os registros das imagens corporais; e Wernicke, neurologista que, em 1894, nomeou como *body consciousness* ou *somatopsyche* as imagens espaciais das partes do corpo guardadas na memória, além de ressaltar a existência de vias de comunicação entre o córtex sensorio-motor e os receptores sensoriais do corpo. Importante mencionar que a ideia de *body consciousness* se diferencia, para Wernicke, da consciência do mundo que rodeia o sujeito (VALLAR; PAPAGNO, 1996, apud CAMPANA; TAVARES, 2009).

Ainda em 1893, Bonnier, neurologista da escola francesa, estudava sobre o futuro conceito de esquema, com a intenção de compreender as funções cognitivas que estariam modificadas, de forma a provocar a distorção do tamanho das áreas corpóreas – esquematia (CUNHA, 2014). Para aprofundar as contribuições advindas da neurologia do século XX, Bonnier, em 1905, denominou

hiperesquematia a imagem aumentada do corpo fornecida pelos sentidos. Hipoesquematia é a perturbação que ocorre quando, para o indivíduo, o corpo e suas partes passam a ocupar um espaço menor do que realmente deveriam e paraesquematia é o distúrbio marcado pela ocupação de uma área imprópria do corpo, ou seja, quando os sentidos colocam uma parte do corpo em lugar equivocado (CAMPANA; TAVARES, 2009, p. 25-26).

Ao considerar também as imagens do corpo e o espaço, Maximo (1998, p. 22) aponta que, em 1908, na Alemanha, Pick relacionou as sensações percebidas no corpo e as representações visuais deste, o que o permitiu avaliar a localização dos estímulos e concluir que “a imagem espacial do corpo favorece a orientação do corpo no espaço”.

Enquanto Paré e Mitchell, entre outros pesquisadores, compreenderam o “fantasma” a partir de sensações táteis e cinestésicas, Schilder (1994) destacou-se pelo avanço nos estudos acerca das imagens visuais que continuavam presentes para os pacientes amputados. Para o último autor, embora, na maioria das vezes, a posição do membro fantasma se mantenha a mesma de quando o paciente o havia perdido, alterações são percebidas ao longo dos anos na forma desse membro. A questão sensorial foi posta quando se perceberam o desaparecimento de partes e a permanência de mãos e pés, incluídas as mudanças de posição. Pautado no fato de que mãos e pés oferecem mais sensações do que outras partes do corpo, o autor infere que as

representações psicológicas acerca deles sejam diferentes; com isso, chega-se “à conclusão geral de que o modelo postural do corpo se desenvolve especialmente em contato com o mundo externo, e que aquelas partes do corpo que mantém um contato variado e estreito com a realidade são as mais importantes” (ibidem, p. 59). Dessa forma

Schilder enfatiza a existência de um mecanismo principal de integração do esquema corporal ao nível córtex parietal; entretanto, este esquema corporal permanece na dependência dos processos emocionais e dos desejos que representa, a energia e a força diretora. Completa seu pensamento dizendo que o esquema corporal, como o conhecimento da experiência do nosso próprio corpo, resulta de uma síntese de impressões sensoriais diversas (MAXIMO, 1998, p. 23).

Na discussão sobre o que nomeia como “base fisiológica”, Schilder (1994) busca referências em outros diferentes experimentos para embasar seus delineamentos. Ele revisitou produções de cientistas como Goldstein, Gelb, Sträussler, Babinski, Kramer, Hauptmann e Goldstein, Holmes, Lotmar, Fisher, Wodak e Hartmann, para discorrer sobre a percepção; Grünbaum, Pick, Polz, Liepmann e Kanner, para abordar a representação da imagem; e Bernfeld, Preyer, Nietzsche, Piaget e Stratton, para compreender inicialmente o desenvolvimento da imagem corporal.

Freud constitui a base para as construções teóricas acerca da psique da imagem corporal, em que a emoção possui papel determinante da distância entre os objetos e o corpo. Aqui, Schilder (1994, p. 183) assegura que a imagem corporal “ultrapassa os limites do corpo. Uma bengala, um chapéu, qualquer tipo de roupa torna-se parte da imagem corporal”, mais facilmente quando a ligação do corpo com o objeto está fortalecida. A emoção está relacionada aos impulsos dirigidos não somente aos objetos, mas também às pinturas, mutilações ou, de modo menos violento, aos movimentos, em que modifica a imagem do corpo. Cita-se aqui, como exemplo, o prazer sentido ao observar um contorcionista que realiza algo que ultrapassa as fronteiras do corpo humano.

A análise dos achados de Paré, Mitchell e outros pensadores citados confirma a base médica incluída para a compreensão da imagem corporal, assim como os pressupostos freudianos auxiliaram no campo das emoções. No entanto, os fatores sociais também se apresentam na caminhada de Schilder (1994) que, em estudos realizados com pacientes psiquiátricos, buscou compreender a curiosidade, as emoções como sendo sociais, a relação entre as imagens corporais – o próprio corpo e seu reflexo –, a relação entre o ego e o mundo externo e o vínculo da imagem corporal com o espaço, a imitação e a beleza. Nessa construção

o modelo postural de nosso corpo se relaciona com o modelo postural dos corpos dos outros. Existem conexões entre os modelos posturais de seres humanos semelhantes. Vivenciamos as imagens corporais dos outros. A experiência da nossa imagem corporal e a experiência dos corpos dos outros são intimamente interligadas. Assim como nossas emoções e ações são inseparáveis da imagem corporal, as emoções e ações dos outros são inseparáveis de seus corpos (SCHILDER, 1994, p. 15).

Nessa perspectiva, “nossa imagem corporal só adquire suas possibilidades e existência porque nosso corpo não é isolado. Um corpo é necessariamente um corpo entre corpos. A palavra ‘ego’ não tem sentido quando não existe um ‘tu’” (SCHILDER, 1994, p. 243). Por outro lado, existe a ideia de que “não há imagem corporal sem personalidade” (idem), e esta, juntamente com seus valores, somente pode ser desenvolvida por meio do corpo. Nessa medida, tanto a preservação quanto a destruição (entendida como possibilidade de renovação da construção) da imagem corporal do próprio indivíduo ou de outro carregam um sistema ético e moral que une as pessoas e dá significado à vida (idem).

A abertura de espaço para a breve aproximação aos escritos de Schilder (1994) diz respeito à relevância que obtiveram ao avançar diante de alguns paradigmas. Cunha (2014) evidencia que eles ultrapassam os limites puramente biológicos, anatômicos e fisiológicos de estudos anteriores, ao debruçar seu olhar sobre eles, mas com a garantia do espaço para agregar contribuições da psicologia e das ciências sociais. A autora indica uma ampliação do tratamento teórico do que se entendia por imagem corporal, inclusive no percurso de escrita de Schilder que, em sua primeira obra, de 1923, tratava de esquema corporal, passando a trazer, já em 1935, com a obra *A imagem e aparência do corpo humano*, a percepção do indivíduo sobre seu corpo em situações diversas e a correspondência entre o desenvolvimento da imagem corporal e as interações sociais. Tais contribuições se referem

antes de mais nada, a uma inovação na visão da imagem corporal para além de uma análise linear e quantitativa, em especial, para além de observações do aspecto neurológico, tão enfatizadas na época. Baseado numa abordagem de corpo de forma integrada, considerando-o essencialmente um fenômeno existencial, o autor apresentou de maneira inovadora a imagem corporal de uma perspectiva sistêmica. Longe de apresentar um amontoado de conhecimentos de fisiologia, psicologia e sociologia coerente com o desenvolvimento científico da época, ele se utiliza desses saberes para discorrer sobre assuntos tão diversos como beleza, ginástica, dança, psicologia das roupas, dor e distúrbios psíquicos, entre outros, de forma surpreendentemente nova (TAVARES, 2003, p. 15-16).

Ao anunciar que “uma imagem corporal sempre é, de algum modo, a soma das imagens corporais da comunidade, de acordo com os diversos relacionamentos na comunidade”

(SCHILDER, 1994, p. 261), inaugura-se a dimensão das relações entre as pessoas como componente das próprias imagens corporais. É crucial que os fatos sejam compreendidos para além das formulações gerais, pois estas “não esgotam a multiplicidade da experiência variada” (ibidem, p. 263) e são insuficientes ou, como cita o autor, representam “o método puramente filosófico” ou o “meramente fenomenológico” (idem).

Ao suscitar possíveis novas reflexões, Schilder (SCHILDER, 1994, p. 261) defende que “não podemos nem mesmo entender os detalhes *a priori* se não examinarmos as experiências diversas e os detalhes reais” e, ao final do livro *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*, anuncia que

uma discussão da imagem corporal como entidade isolada é necessariamente incompleta. Um corpo é sempre a expressão de um ego e de uma personalidade, e **está num mundo**. Mesmo uma resposta preliminar ao problema do corpo não pode ser dada, a menos que tentemos uma resposta preliminar sobre a personalidade e o mundo (SCHILDER, 1994, p. 263, grifo nosso).

No entanto, defender a ideia de corpos históricos permeados pelas determinações objetivas implica em pensar a construção da imagem corporal na tensão entre o subjetivo e objetivo, na medida em que a subjetividade humana também se faz considerando as experiências. Corroborando com Tavares (2003, p. 38), “a relevância dos estudos sobre imagem corporal está em sua conexão com o desenvolvimento da identidade da pessoa humana e por ser o ponto norteador das relações do homem com o mundo”.

Com base nisso, as condições sociais concretas impactam e ajudam a construir o distanciamento entre o que se pensa e o que se é. Lançando mão das ideias de Marcuse, pode-se dizer que a sociedade administrada produz significações e necessidades que repercutem nas representações humanas. Inclui-se aqui a imagem que construímos sobre nós, corporalmente. Marcuse (1975), nesta direção, apresenta a relação entre o todo e o particular de forma que este reflete a perturbação daquele.

Vaz (2002a, p. 91) chama a atenção para o quanto, na sociedade contemporânea, as imagens corporais são “importantes como portadoras/determinadoras de identidades”. A tensão aqui colocada refere-se às imagens construídas ideologicamente no mundo administrado a fim de preparar o corpo para o mundo “da competição, da *performance*, da velocidade, do *véu*

*tecnológico*⁷ e da maquinização do corpo” (ibidem, p. 90). Neste caminho, ganham espaço os esportes, as técnicas de embelezamento, entre “outras formas de expressão igualmente competitivas”, mostrando ser o corpo “um dos mais fortes vetores de construção de identidade do mundo contemporâneo, expressão de diferentes linguagens que encontram lugar, entre outros, nas ciências, nas artes e nos esportes” (ibidem, p. 91).

De acordo com Porter (1992, apud SOARES; TERRA, 2007, p. 101), “a materialidade do corpo pode também permitir a percepção das alterações do padrão real de vida das sociedades, talvez, de um modo muito mais convincente que índices salariais”. Entende-se que

o redescobrimto do corpo já vinha se dando como potencial elemento de liberação da sexualidade ou de reivindicação militante nos movimentos feministas, negro ou operário. Até o corpo como componente básico na construção de identidades ou na sua destruição através dos preconceitos estéticos, de cor, de gênero. Corpos, cabelos, cor, traços aceitos com orgulho como uma muralha para defender suas autoimagens dos preconceitos e construir uma autoimagem positiva. Ou corpos rejeitados, ocultando uma autoimagem negativa (SOARES; TERRA, 2007, p. 119-120).

Em conformidade, Arroyo (2019, p. 120) chama a atenção para o fato de que “os corpos nos trazem o outro como presença” e exibem os processos pelos quais cada criança, adolescente ou adulto vive as condições concretas de existência. Incluem-se nessa análise as inserções de resistência a padrões instituídos ou a preconceitos a serem vistos não como “imagens incômodas”, mas sim como “componentes determinantes da condição humana” (ibidem, p. 119).

2.3 A criança como vir a ser: projetos educativos e civilizatórios

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra “criança” é sinônimo de “ser humano de pouca idade, menino ou menina” enquanto o termo “infância” concerne a “etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade”; porém, em uma análise etimológica, “infância” deriva do latim e “significa a incapacidade de falar” (KHULMANN JÚNIOR, 2015, p. 16). Delimitações de faixas etárias, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), situam a infância no campo biológico, mas não conseguem, por si só, abarcar sua definição.

⁷ Adorno (2017) denomina como “véu tecnológico” a configuração da sintonia excessiva, irracional e doentia das pessoas com a técnica.

Tratar do lugar histórico, social e econômico em que a infância e a criança se encontram é fator preponderante para apreender seu sentido e significado, e tais elementos devem compor o rol dos elementos pertinentes à compreensão das especificidades que lhe são próprias. Entendê-las apenas a partir da singularidade ou ainda unicamente como seres genéricos parece configurar uma limitação semelhante àquela praticada pelo campo biológico, como fonte exclusiva de entendimento da infância. Impreterivelmente, atenta-se aqui para as finalidades educativas atuais, propostas a partir do paradigma industrial tecnológico; logo, um projeto educativo e civilizatório é primordial para o alcance das finalidades colocadas.

Dentre os valores econômicos amplamente difundidos em tal paradigma, Bertrand e Valois (1994) elencam a elevação do consumo, a acumulação de bens, o aumento da produção, a produção do trabalho em obediência à lógica industrial como condição de existência, o domínio de si mesmo, a autodisciplina, o progresso pessoal e a competição, bem como a noção de igualdade e a lógica da meritocracia, em que todos os indivíduos apresentam “uma igualdade de oportunidades idêntica. O indivíduo é livre para gozar a sua liberdade, apelando para os seus talentos e ambições” (ibidem, p. 91), e, no *modus operandi* das sociedades industriais, há a acumulação do capital, a industrialização e o imperativo tecnológico e científico como dimensões interdependentes. Assim

a ciência e a tecnologia aparecem como neutras e objectivas, uma vez que não representam quaisquer ideias preconcebidas [...]. Efectivamente, as características da ciência e da tecnologia tornam-se generalizáveis ao ponto de servir de fundamento ao sentido global do paradigma industrial, ou seja, a busca do progresso material e económico. Este paradigma caracteriza-se pela omnipresença da ciência e da tecnologia, quer esta última seja a do controlo, da manipulação, da programação, da análise ou da tomada de decisões (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 93).

As análises do autor incidiram sobre as reflexões em relação ao corpo. No que diz respeito à relação entre homem e máquina no processo produtivo das indústrias, Baptista (2013, p. 143), com base em Lukács (2003), explicita que o trabalhador reificado deve “servir e acompanhar o funcionamento da máquina da qual ele é apenas uma peça, com uma diferença meramente quantitativa na estrutura da consciência”. Com o distanciamento do homem da condição humana plena, “a moderna técnica de produção baseada em um processo ininterrupto exige do operário um determinado ritmo de produção, o qual apenas reforça a reificação deste em relação à máquina” (ibidem, p. 144).

Ao tangenciar a educação nessas bases, o paradigma industrial tecnológico regula uma concepção racional, também conhecida por paradigma racional que, por sua vez, traduz suas

finalidades apoiadas em uma abordagem mecanicista de homem ou, melhor dizendo, de indivíduo. A organização educativa deve, para tanto, atender às demandas da sociedade industrial ao produzir indivíduos adaptados e conformados a ela, com os conhecimentos necessários para seu funcionamento normal – saber predeterminado (BERTRAND; VALOIS, 1994).

Nesse ínterim, Miranda (1997, p. 41) se atenta para a centralidade de um conhecimento, ao considerar sua informação, produção e difusão em uma concepção impactada, na contemporaneidade, pela globalização associada à revolução tecnológica, ao ser “menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo”. O trato de tais conhecimentos depende de certa conformação do campo educativo escolar, o que traz a necessidade de discuti-lo ante o estudo dos processos educativos e civilizatórios da humanidade.

Ao discorrer sobre o período a partir do pós-guerra até os dias atuais, Cambi (1999) explicita que o papel social da escola nos países democráticos industrializados se tornou relevante por meio da sintonia dessa instituição com a sociedade vigente, em se tratando das reformas educacionais promovidas por pressões políticas de classes.

De 1945 até hoje, nos referidos países, a escola caracterizou-se: 1. pelo crescimento no sentido social; 2. pelo papel no desenvolvimento econômico; 3. pela função exercida na ordem democrática; 4. pelas fortes tensões reformadoras, inclusive nas formas mais radicais, como as expressas em 1968. Mesmo depois da tempestade da “contestação estudantil”, tal instituição se reagrupou em torno dos problemas de estrutura e continuou a se interrogar e se reprojeter em torno deles, embora, muitas vezes, apresentasse um desejo de retorno à ordem que expressou impulsos neoliberais e comportamentos conservadores, tanto na política escolar quanto na práxis administrativa (CAMBI, 1999).

Tendo em vista o contexto econômico, político e cultural atual, é necessário compreender as políticas educacionais e suas finalidades educativas, em que se inserem as marcas dos interesses de organismos comprometidos com a “mundialização do capital” (LIBÂNEO, 2018, p. 46). O autor explicita que as finalidades educativas e os critérios de qualidade na educação são perscrutados pelo neoliberalismo expandido pela globalização⁸, por

⁸ Para sustentar tal discussão, Libâneo (2018) cita o conceito de Dale (2004, p. 436), para quem a globalização “é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”.

meio de organismos como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Apoiar-se aqui em Lenoir (2016, p. 19, apud LIBÂNEO, 2018, p. 19), para quem “finalidades indicam uma orientação filosófica e valorativa, explicitam os valores e dão fundamento ao sistema educativo”.

Sob o viés da objetificação dos vínculos entre recursos humanos e educação, orientados para as exigências do capitalismo em sua fase atual, as políticas delineadas por BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) têm impactado a educação dos países em desenvolvimento. Nesse caso, são vinculadas as finalidades educativas da chamada Educação para Todos⁹, com base no aprender a fazer; sugere-se a difusão do progresso técnico, para os indivíduos e países se tornarem competitivos; e se enfatiza o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem para obter melhor qualidade de vida (MIRANDA, 1997).

A esse respeito, cabe trazer o conceito de “comunicação funcional”, estudado por Marcuse (1973, p. 108), como “apenas a camada externa do universo unidimensional, no qual o homem é treinado para esquecer – para traduzir o negativo em positivo de modo a poder continuar funcionando, reduzido, mas adequado, e razoavelmente bem”. Possivelmente, aqui esteja também calcado o discurso de qualidade de vida proposto pelos organismos internacionais multilaterais citados anteriormente.

Instituições da liberdade de expressão e de pensamento não obstruem a coordenação mental com a realidade estabelecida, e sim redefinem, de maneira devastadora, o próprio pensamento, em se tratando da função e do conteúdo. A coordenação do indivíduo com a sociedade atinge as camadas da mente, em que são elaborados os conceitos destinados a compreender a realidade estabelecida. Tais concepções são retiradas da tradição intelectual e traduzidas em termos operacionais, com o escopo de reduzir a tensão entre pensamento e realidade pelo enfraquecimento do poder negativo daquele (MARCUSE, 1973).

Sendo assim, a educação precisa reforçar a individualização das responsabilidades: do alcance das condições de mobilidade social, do progresso pessoal, da felicidade – e, porque

⁹ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e propôs “a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e favorecer a *concertación* de ações educacionais” (WCEFA, 1990, p. 33, apud MIRANDA, 1997, p. 39).

não, da qualidade de vida –, com base na aquisição de conhecimento ou competências tecnológicas que sustentem sua inserção no mercado de trabalho. Conforme Libâneo (2018, p. 49), “a ‘educação para o mercado de trabalho’ é uma finalidade que justifica de modo mais visível os esforços do sistema de ensino para assegurar a aprendizagem de todos”.

O papel da escola nas sociedades industrializadas é central, pois

a mão de obra operária também deve ser suficientemente aculturada, de modo a poder operar máquinas mais sofisticadas e poder organizar o próprio trabalho de modo mais móvel e aberto. As solicitações para a ampliação da obrigatoriedade escolar vieram não só dos políticos (para realizar uma verdadeira democracia participativa, prevista pelas constituições dos países mais avançados), mas também dos industriais e economistas (para melhorar as prestações da força de trabalho, em sintonia com os novos processos de produção (CAMBI, 1999, p. 626).

Ao retomar Bertrand e Valois (1994, p. 94), nota-se que “o paradigma racional favorece a permanência das estruturas sociais”, tendo a instituição educativa a função de reprodução do paradigma industrial. A educação “identifica-se, então, com a instrução, a cultura da inteligência e constitui um verdadeiro processo de escolarização” (idem). A ideia de socialização do indivíduo perpassa o domínio de regras e conhecimentos necessários para desempenhar adequadamente sua função, e os professores são agentes promotores da socialização, seja pela transmissão de saberes ou pela reprodução dos valores que o sujeito deve possuir “antes de entrar no mundo” (idem).

Os autores supracitados reiteram que, embora tenha havido evolução demográfica e tecnológica na educação e nos modos de transmissão dos conhecimentos, movidas pela exigência da industrialização, os fundamentos não progrediram, mas houve uma sistematização da abordagem mecanicista. Nessa abordagem, os professores, como agentes “formais de socialização devem educar e motivar os alunos, organizam, preparam e apresentam o material que deve ser aprendido, dirigem e avaliam os alunos, mantêm uma distância adequada entre eles e os alunos” (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 100).

A função reprodutivista da educação contém certa forma de desenvolvimento da organização do pensamento e, conseqüentemente, do comportamento dos alunos, o que colabora para a adequação deles ao sistema produtivo. Amparada pelo discurso da neutralidade, a escola cumpridora de seu objetivo tolhe a possibilidade do desenvolvimento da consciência crítica. Assim é configurado o papel passivo do aluno, que se sujeita “às expectativas e directivas do professor” e se conforma em receber “a mensagem predeterminada” para dominar “suas emoções, a sua imaginação, a sua sensibilidade, a sua afectividade”. Ele também deve se

comportar “segundo um modelo adequado às normas socioculturais aceites pela maioria”, sendo avaliado seu comportamento “por comparação”, como afirmam Bertrand e Valois (1994, p. 101). Nessa direção

desde que correspondam à realidade em questão, o pensamento e o comportamento expressam uma falsa consciência, reagindo à preservação de uma falsa ordem dos fatos e contribuindo para ela. E essa falsa consciência se corporificou no aparato técnico prevalecente, o qual, por sua vez, a reproduz (MARCUSE, 1973, p. 143).

Tecnologias ou técnicas são a solução dos problemas no paradigma industrial tecnológico que, com sua metodologia racional, busca refutar o vínculo ideológico ao negar a discussão dos problemas que consideram esse lugar (BERTRAND; VALOIS, 1994). Na escola, “a prioridade conferida pelo paradigma tecnológico aos valores de eficácia, de controlo e de economia são reforçados quando os valores importantes da sociedade são escalonados segundo a mesma hierarquia” (ibidem, p. 112).

Avalia-se o paradigma em questão por fatores de produtividade. São negadas as qualidades constituintes de sentido para o homem, subjetivas ou que fujam do alicerce positivista e quantitativo da ciência, algo justificado pela escola, diante da necessidade de atendimento às demandas das avaliações externas, vinculadas às finalidades neoliberais propostas pelo Banco Mundial e por outros organismos já citados. Enquanto organização a favor do processo de internacionalização das políticas educativas

é suficiente que o foco da escola recaia sobre a produção de resultados de aprendizagem mínima, de cunho imediatista, por processos de ensino aligeirados, que possibilitem aos alunos apenas conhecimentos diretos e superficiais dos conteúdos (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018, p. 99).

Logicamente, tais projeções incidem também sobre o currículo, denominado pelos referidos autores como “currículo de resultados”. Para alcançá-los, o discurso da neutralidade está posto. A invisibilidade em que se insere a vida social das crianças e a desconsideração de sua escuta são constructos para considerar verdade a ideia de crianças como miniadultas, conforme os fatos sociais de Durkheim (2007), em que se preparam para ser “alguém” quando forem adultas. Vista como angelical, a infância parece ser o disfarce perfeito para isso, e os processos educativos formais e não formais certamente buscarão fazer sua parte para esses indivíduos se tornarem os adultos que atendem o modo de produção.

Fechar os olhos para os componentes econômicos e sociais da infância igualmente colabora para os processos educativos e civilizatórios continuarem com a invisibilização das

marcas de classe inscritas nos corpos das crianças pobres. Há de se considerar ainda que, em tempos da maior expressão histórica de economia liberal, a subjetividade humana se perde e os processos reificadores se ampliam no culto à individualidade contrária à individuação, que coloca os homens como mais um número na massa.

A imagem corporal pretendida passa a reverberar os modelos de corpo propostos como mercadorias a serem almejadas, com características morais, estéticas e políticas que atendam pronta e irracionalmente às demandas do mercado e possam, em um mesmo movimento, produzir e consumir na expressão da “liberdade” prometida pelo capital. As imagens corporais são apartadas das próprias impressões singulares, e a dialética, possível na constituição das imagens se perde, pois não existem mais as pessoas, mas sim os indivíduos produtores, com suas histórias e condições de vida desconsideradas.

Mas, e as crianças nesse processo? E suas imagens? Entende-se que os projetos educativos e civilizatórios são forjados, de modo a perpetuar as desigualdades e atender às necessidades mercadológicas, além de o aparato da cultura administrada auxiliar grandemente no alcance de tais finalidades, ao ter a indústria cultural à sua disposição.

Assim sendo, o capítulo a seguir analisa a temática do corpo e suas imagens na infância. Verifica-se como tais imagens são construídas pelas crianças participantes da pesquisa na interface com as raças, as classes sociais, os brinquedos, a moral, o poder e a mídia.

CAPÍTULO III

**“*QUERIA SER MAIS CLARINHO. FICA FEIO PRETO*”:
BRANQUEAMENTO E DIVISÃO DE CLASSE MARCANDO A IMAGEM
CORPORAL DAS CRIANÇAS**

A generalização dos sujeitos protegidos pelos direitos humanos não bastou para a proteção dos direitos fundamentais. A necessidade de nomeá-los e tratá-los de forma mais específica e particular, e dar uma resposta mais direcionada a determinadas violações de direito, foi adotada como estratégia para conferir a grupos específicos uma proteção particular em virtude da sua própria vulnerabilidade. A mobilização contra injustiças provocadas por práticas discriminatórias tornou-se uma bandeira a favor da igualdade material de direitos sociais, do reconhecimento cultural, da oportunidade de acesso a postos, bens materiais e simbólicos e de redistribuição econômica. A cultura e a educação ganham visibilidade nesse cenário, por meio de medidas de reconhecimento e redistribuição voltadas para estudantes negros, indígenas, deficientes, quilombolas, entre outros, em um campo marcado por disputas pelas carreiras profissionais mais valorizadas e hegemônicas para determinadas frações das elites dominantes (CAVALCANTE, 2014, p. 59).

Neste capítulo, objetiva-se apreender o entrecruzamento das discussões sobre imagens corporais das crianças, questões de raça, classe social, brinquedos, mídias e concepções estéticas e morais de corpo. As reflexões teóricas tomaram forma diante das escutas das vozes dos participantes deste estudo, ao se orientarem e serem categorizadas com base na análise dos dados e achados da pesquisa.

Entender o corpo como histórico e social prevê a busca pela compreensão de suas imagens, com a observância da relação singular-universal e das possibilidades da subjetividade humana entretecida com a objetividade do mundo. Ao se lançar mão das ideias do Coletivo de Autores, entende-se que

o homem se apropria da cultura corporal¹⁰ dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da própria vida, do seu mundo e das suas motivações (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 62).

¹⁰ Para esse coletivo, a cultura corporal compreende “temas ou formas de atividades, particularmente corporais”, cujo estudo “visa apreender a expressão corporal como linguagem” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 62).

Nesse entremeio, as formas corporais de representação do mundo compreendem uma “representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 39). Os autores exemplificam que até mesmo a passagem da postura quadrúpede para a bípede do homem representa uma transformação histórica, “como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens” (idem). Dessa maneira, reafirmam que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade [...]” (ibidem, p. 40), sem desconsiderar que “a produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (ibidem, p. 41).

A matriz que orienta tais escritos assente a existência de diferentes e antagônicos interesses de classes que compõem a sociedade, bem como o discurso ideológico que busca mascarar a realidade social e reafirmar os interesses da classe dominante. Assim

os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 26).

De fato, a disseminação da ideologia da classe proprietária, que converge para a manutenção de seus interesses imediatos, conta com os aparatos da cultura administrada que, por sua vez, se reafirma com a reificação e o reforço da destruição da subjetividade humana. Logo, “as contradições da sociedade administrada pela técnica refletem uma realidade em que tanto adultos quanto crianças são cooptados pelo aparelhamento tecnológico” (SANTOS, 2016, p. 88).

Conforme Baptista (2013, p. 224), o modelo de corpo pretendido e defendido pela classe proprietária é moldado também no tempo livre, ao considerar as “características necessárias ao seu uso como força de trabalho”. O autor informa que, assim como os processos educativos formais, a indústria cultural e seus meios de comunicação – além das pessoas, de um modo geral – “esparramam as mesmas informações, com o mesmo tipo de argumentação e, assim, os critérios, valores e normas são assimilados socialmente” (idem). Percebe-se que

a mesma análise vale para a forma do corpo [...]. A ideia do corpo belo circula com muita facilidade entre as pessoas, e inclusive as crianças sabem dizer quem tem o corpo ideal ou não. Essa ideia é disseminada pelos programas televisivos, pelo cinema, pelos brinquedos, livros, pelas igrejas e outros. A educação orgânica do corpo, a necessidade de seu controle, de sua administração dentro da lógica definida pelo modo de produção e, acima de tudo, pelo trabalho, também se constitui (BAPTISTA, 2013, p. 224).

A indústria cultural, nas palavras de Baptista (2013), serve à ideologia dominante como um processo educativo importante, ao disseminar um padrão de corpo útil e necessário, forjado pelo (e para) o processo produtivo. Os diferentes meios e técnicas corporais materializam o poder social sobre o indivíduo, em que

reificar o corpo através do processo produtivo é definir um padrão específico e remetê-lo ao perfil considerado adequado. Esse se caracteriza pela juventude vinculada ao vigor, à força para superar as dificuldades, à resistência para suportar a carga de trabalho e à magreza, explicitada no baixo percentual de gordura e não apenas no baixo peso corporal (BAPTISTA, 2013, p. 225).

Cunha (2014, p. 165) chama a atenção para o fato de que, nas sociedades de consumo ocidentais, existe um movimento de “fusão entre a preocupação interna com a saúde e a preocupação externa com a aparência, o movimento e o controle do corpo”. Com essa afirmação, a autora explicita que os cuidados com o corpo, com vistas à sua perfeição, são entendidos como uma atitude social correta que corresponde à preocupação com a aparência, sendo a imagem corporal desenvolvida em um “contexto social reflexivo, onde os agentes de socialização, nomeadamente a família, o grupo de pares e os *mass media*, desempenham sem dúvida um papel importante” (idem).

Os imperativos da beleza são citados por Sant’Anna (2014) como aspectos importantes para a compreensão das buscas contemporâneas do atendimento a padrões. Já na introdução de seu livro *História da beleza no Brasil*, anuncia-se que, em 1900, Urbano Duarte, um cronista da *Revista da Semana*, publicou um artigo sobre como seria o país cem anos mais tarde. Entre projeções arquitetônicas e de caráter do povo figuravam questões estéticas como a forma de pisar e de falar, atribuindo ao modelo francês um viés de graça e formosura, prospectado tanto para as pessoas, quanto para a arquitetura ou o caráter.

Sant’Anna (2014, p. 19) aponta que, antes da proclamação da República no Brasil, “a beleza já era vendida em forma de pós, perucas, perfumes, além de roupas e joias”, além de indicar que a difusão de fotografias, revistas ilustradas e espelhos acentuou a importância da

aparência física e “fez da contemplação de si mesmo uma necessidade diária, apurando o apreço e também o desgosto pela própria silhueta” (idem).

Logicamente, as referências do belo europeu estavam e continuariam presentes na história do Brasil e, porque não dizer, na maioria dos países colonizados. Ao afirmar que a palavra “feiuza” não é hoje muito utilizada pela imprensa, Sant’Anna (2014, p. 30) assevera que, na primeira metade do século XX, tal vocábulo era comumente lido quando se escrevia sobre “semblantes medonhos, corpos horríveis, mirrados, raquíticos, famélicos ou então balofos e excessivamente ‘pançudos’” ou, ainda, relacionado às feias, chamadas de “narigudas, ‘pesudas’, ‘bixiguentas’, branquelas, encardidas, ‘zaroias’”. As atribuições do feio serviam para valorizar as propriedades daquilo que era vendido como promessa de beleza.

Na contraposição entre belo e feio está estabelecido o lugar de onde surgem os apelos mercadológicos, cuja promessa é promover uma transposição da feiuza para a beleza ou, ao menos, se aproximar do modelo idealizado. No mundo contemporâneo, o aparato trazido pela modernidade ganha contornos mais amplos, o que faz com que o fetiche pelos modelos administrados seja alimentado de variadas formas, atingindo dimensões que Urbano Duarte, nem mesmo nos momentos de maior inspiração, poderia ter imaginado nos idos de 1900. A explosão de procedimentos estéticos, academias de ginástica e indústria da moda e da cultura, a importância construída em torno das “bonecas vivas”, conforme o termo alcunhado por Sant’Anna (2014) para as modelos e o uso das mídias sociais sob a lógica da sociedade do consumo privilegiam a busca por uma imagem corporal que não se refere à que possui de fato, mas àquela projetada, ainda que inalcançável na maioria das vezes.

Ao considerar os aspectos sociais, culturais e históricos, incluindo as especificidades das infâncias, aproxima-se às falas das crianças participantes do estudo ora apresentado, em que se visa compreendê-las à luz das proposições teóricas pertinentes.

3.1 Detalhamento do processo e aproximação aos momentos de escuta

Como requisito da apresentação da presente pesquisa, apontou-se a metodologia adotada para a escuta das crianças. Na intenção de aclarar a leitura e a percepção acerca da coleta dos dados e seu contexto, optou-se por minuciar os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizadas, para que a apresentação dos dados mantenha ligação mais estreita com a realidade investigada.

Nesse detalhamento, retoma-se que a coleta de dados contou com a triangulação de três técnicas – a bricolagem, o desenho e a roda de conversa –, que perfizeram um total de dez encontros aos finais de tarde na praça, palco dos diálogos trazidos para as reflexões teóricas. Elas foram escolhidas por já terem alcançado sua validação no campo da pesquisa com crianças, por possibilitarem a escuta desses sujeitos e por poderem ser aplicadas no local da investigação. Foram pensadas com o intuito de compreender os constructos de imagem corporal das crianças participantes do estudo, buscando o devido distanciamento do olhar adultocêntrico sobre elas para ouvi-las e considerá-las sujeitos sociais.

Tal trajetória, além de priorizar a escuta das crianças durante todo o processo, inclui a abertura para as necessidades e proposições delas durante a aplicação das atividades, como o manuseio da câmera fotográfica e o registro fotográfico realizados por tais sujeitos. Tais ações não estavam previstas como técnica de coleta de dados, mas introduziram, de forma significativa, uma das atividades de desenho. Houve também alteração do espaço, passando algumas atividades para o gramado, quando não havia chuva, e a adoção de um piquenique ao final da pesquisa.

A escolha das atividades que compuseram cada técnica de coleta foi balizada por viabilidade de aplicação na praça, expectativa da escuta das crianças acerca da temática da pesquisa, viabilidade de abertura ao diálogo, respeito à diversidade e aproximação às questões imagéticas do corpo abordadas histórica e socialmente.

3.1.1 Técnica da bricolagem

As atividades da bricolagem foram realizadas em três dias consecutivos. Como espaço principal, utilizou-se uma casinha de madeira ao lado do parquinho. As crianças e a pesquisadora se acomodavam sentados em um tapete no chão.

Figura 1 – Casinha de madeira (visões externa e interna)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

O primeiro dia contou com a construção e a brincadeira com o jogo da memória. Nesse caso, sete crianças estiveram presentes – Miguel (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Denise (9 anos), Letícia (9 anos), Adriana (9 anos) e Beatriz (7 anos) –, e a atividade teve a duração de 39 minutos.

Para a aplicação dessa técnica, buscaram-se os *youtubers* que propõem apresentar “conteúdos infantis” em seus canais. Dentre os sugeridos em um buscador na Internet, foram selecionados aqueles com maior número de inscritos. Além dessa fonte, visou-se conhecer os programas infantis de maior audiência em canais abertos que, no caso de Goiatuba/GO, são quatro, mas foi constatado que tais canais reduziram sensivelmente ou extinguíram a programação infantil de suas redes, com exceção da TV Cultura que não é acessível no referido município.

Na construção do jogo, utilizaram-se fichas de papel cartão retangulares, imagens impressas, cola e tesoura acondicionados em latas e potes coloridos.

Figura 2 – Materiais acondicionados e jogo pronto



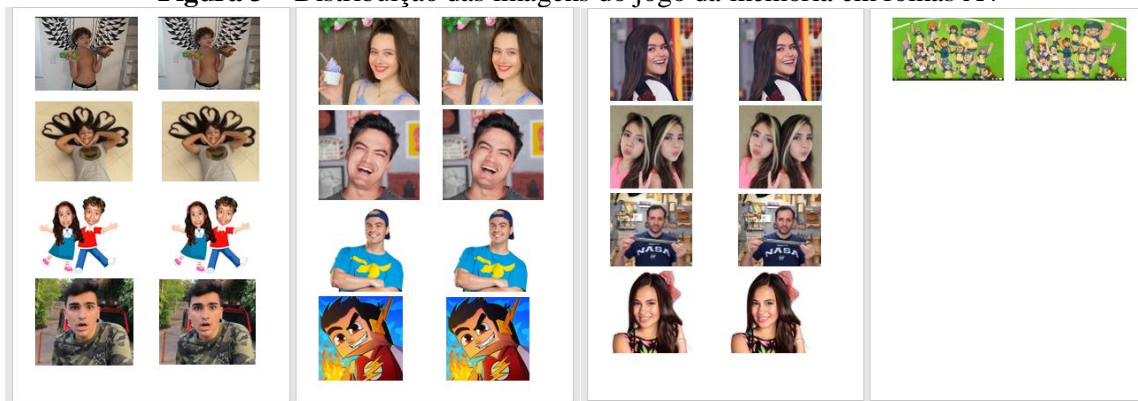
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Na sequência, há as imagens de *youtubers* selecionadas para o jogo (de cima para baixo e da esquerda para a direita): Isaac do Vine (7,32 milhões de inscritos), Fran, Nina e Bel para meninas (7,39 milhões de inscritos), Maria Clara & JP (14,5 milhões de inscritos), Felipe Calixto (2,27 milhões de inscritos), Beatriz Silva (4,66 milhões de inscritos), Felipe Neto (35,3 milhões de inscritos), Luccas Neto – Luccas Toon (27,8 milhões de inscritos), EduKof (3,45 milhões de inscritos), Maisa Silva (5,43 milhões de inscritos), Planeta das Gêmeas (12,1 milhões de inscritos), Manual do Mundo com Iberê Tenório (12,9 milhões de inscritos), Bela Bagunça (10,6 milhões de inscritos) e o desenho infantil Super Onze, exibido em canal de TV aberta.

O número de pares proposto para o jogo da memória foi inserido de acordo com as condições e motivações colocadas pelo grupo de crianças. As imagens foram retiradas dos

canais oficiais e das propagandas dos programas, sendo quatro pares impressos em cada folha tamanho A4, conforme a Figura 3:

Figura 3 – Distribuição das imagens do jogo da memória em folhas A4



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

A conversa iniciou-se com o tema das mídias, com maior aproximação das participantes da pesquisa ao universo da Internet, em comparação aos demais. Os diálogos com as crianças e entre elas foram desenvolvidos durante a apresentação, a construção e a aplicação do jogo.

Figura 4 – Construção e utilização do jogo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

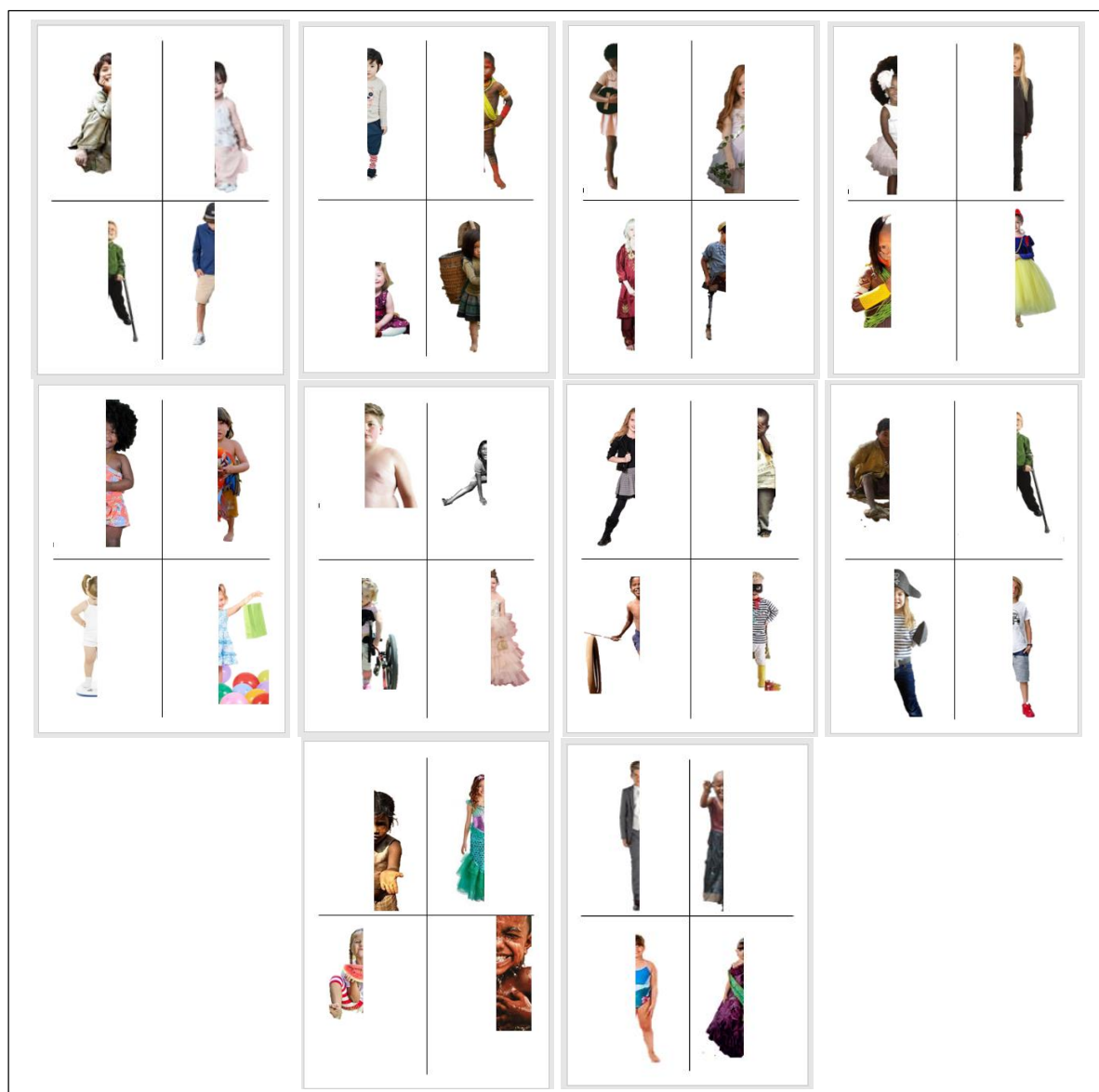
Com duração de 51 minutos, a segunda atividade da técnica de bricolagem consistiu no espelhamento de imagens por meio do desenho. Para tanto, foram utilizadas folhas A4 divididas em quatro quadrantes, cada um com a metade de uma imagem de criança impressa em cores, totalizando dez fichas diferentes. Na edição das imagens, empregaram-se as ferramentas do programa Word®. Procurou-se retratar a diversidade de crianças a partir de imagens disponíveis publicamente na Internet. Participaram quatro crianças nessa atividade: Diogo (8 anos), Mariana (7 anos), Helena (7 anos) e Fábio (9 anos).

Após a acolhida, para explicar o que seria o espelhamento, foi utilizada uma prancheta vazia que encobria parte do rosto de uma das crianças, em uma analogia com a atividade a ser

realizada. Posteriormente, elas foram convidadas a pegar aleatoriamente uma prancheta com uma ficha e desenhar a parte inexistente na figura, por meio de materiais como lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, borracha e apontador. Diogo pediu outra folha assim que terminou a primeira; logo, ele usou duas fichas.

Assim que as crianças começaram os desenhos, iniciaram-se os diálogos com elas e entre elas.

Figura 5 – Distribuição das imagens nas dez fichas de espelhamento (folhas A4)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 6 – Espelhamento das imagens

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

No terceiro dia, a oficina de bonecos(as) contou com roupas e acessórios para eles e durou 58 minutos. Os(As) bonecos(as) estavam em uma caixa colorida, e as crianças foram instigadas, como um desafio, a imaginar o conteúdo ao balançar a caixa. Quando acertaram, a caixa foi aberta, as roupas e os acessórios foram incorporados ao espaço e, dadas as explicações necessárias, iniciou-se a atividade.

Participaram oito crianças: Adriana (9 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), Paula (9 anos), Inês (9 anos), Letícia (9 anos), Denise (9 anos) e Isabel (6 anos). Elas foram convidadas a vestir bonecos(as) com cinco itens dentre os disponíveis.

Figura 7 – Bonecos(as) antes e depois da oficina

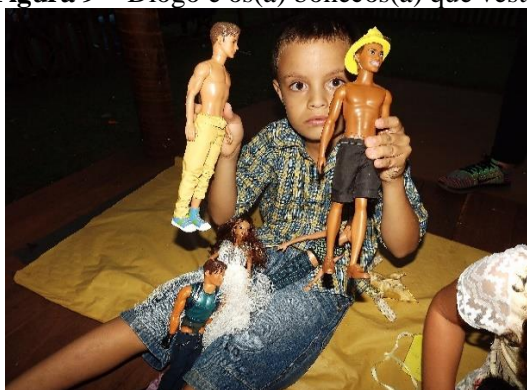
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 8 – Oficina de bonecos(as)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 9 – Diogo e os(a) bonecos(a) que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 10 – Letícia e a boneca que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 11 – Adriana e a boneca que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 12 – Inês e as bonecas que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 13 – Denise e a boneca que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 14 – Mariana e as bonecas que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 15 – Isabel e os bonecos que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 16 – Paula e a boneca que vestiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

3.1.2 Técnica do desenho

As atividades de desenho foram realizadas em quatro dias consecutivos na casinha de madeira e no gramado. O tapete no chão continuou sendo utilizado.

No quarto dia da coleta de dados foi realizada a atividade de desenho e literatura, com a presença de sete crianças: Miguel (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), Paula (9 anos), Letícia (9 anos) e Denise (9 anos). Essa dinâmica durou 63 minutos no gramado ao lado da casinha de madeira.

Inicialmente, as crianças foram convidadas a ocupar o espaço do tapete pelos auxiliares de pesquisa. Assim que elas se sentaram, a pesquisadora chegou vestida com elementos lúdicos e as participantes ficaram bem próximas. A obra literária lida foi *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr.

Figura 17 – Leitura da história e elaboração de desenhos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

No dia 5, leu-se o conto de fadas *A Bela e a Fera*, de Dulcy Grisolia, e foi construído um livro coletivo. Nesse dia, quatro crianças estiveram presentes: Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos) e Paula (9 anos). A aplicação da técnica teve duração de 58 minutos e foi realizada na casinha de madeira.

Figura 18 – Local utilizado para a leitura do conto de fadas e a construção do livro coletivo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 19 – Início da atividade do quinto dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Após a leitura da história, as crianças foram convidadas a escrever coletivamente um livro. Tal elaboração foi registrada em cartões que compuseram a parte textual de uma página da obra. Nesse caso, cada criança escolheu uma ou duas páginas do livro para ilustrar.

Assim que terminaram as ilustrações, as crianças foram convidadas a tirar uma foto com o livro. Apenas Paula não quis participar desse registro.

Figura 20 – Leitura da história

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

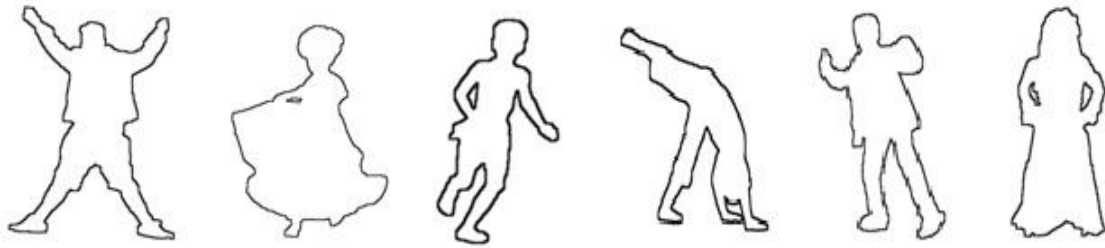
Figura 21 – Livro finalizado e confecção do livro

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

O sexto dia contou com a participação de seis crianças: Miguel (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), Paula (9 anos) e Adriana (9 anos). O tempo decorrido, do início ao encerramento da atividade, foi de 49 minutos na casinha de madeira.

A atividade consistia em completar a imagem apresentada na folha, como se fosse uma “fotografia” que eles imaginaram e que estava sendo impressa. As crianças escolheram uma ou duas silhuetas para completar dentre as várias cópias feitas pela pesquisadora.

Figura 22 – Silhuetas apresentadas para a realização da atividade do sexto dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 23 – Crianças realizando a atividade do sexto dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Seis crianças participaram do sétimo dia da pesquisa de campo: André (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), André (8 anos), Gustavo (6 anos) e Raul (6 anos). O tempo decorrido, do início até o encerramento da atividade, foi de 29 minutos, em que foi utilizado o gramado sob a copa de algumas árvores.

Foram empregados três espelhos com dimensões diferentes que, encostados nos troncos das árvores, permitiam o reflexo da imagem do corpo inteiro a uma pequena distância. Os espelhos ficaram cobertos até a chegada das crianças, que foram convidadas a descobrir o que os tecidos encobriam, retirando-os. Diante da surpresa, foram incentivadas a observar a própria imagem e, depois, convidadas a se sentar no tapete, para obter outras informações acerca da atividade.

Distribuíram-se pranchetas com folhas de papel branco no formato A4, além de lápis grafite, lápis de cores, borrachas e apontadores, dos quais as crianças poderiam fazer uso para construir o autorretrato. Elas ficaram livres para recorrer aos espelhos quantas vezes quisessem.

Figura 24 – Realização da atividade do sexto dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 25 – Autorretrato da Mariana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 26 – Autorretrato do André



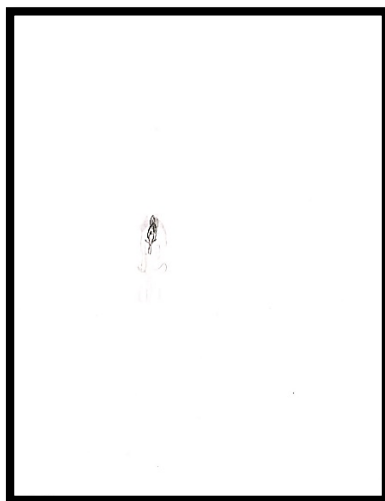
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 27 – Autorretrato do Diogo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 28 – Autorretrato do Gustavo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 29 – Autorretrato do Raul



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 30. – Autorretrato da Vitoria



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

3.3 Técnica da roda de conversa

O oitavo dia da pesquisa de campo compôs uma das atividades da roda de conversa e teve a participação de uma criança: Helena (7 anos). O tempo decorrido, do início ao encerramento da atividade, foi de 25 minutos, em que se utilizou o gramado sob a copa de algumas árvores.

Figura 31 – Espaço utilizado para a atividade do oitavo dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Fichas com imagens de super-heróis e super-heroínas impressas em cores no papel A4, bem como um jogo da memória com as mesmas figuras, foram utilizados como recursos materiais. As fichas foram acomodadas em um envelope colorido que, por sua vez, foi colocado em uma caixa; então, a criança foi convidada e segurá-la e tentar adivinhar o que havia dentro.

Após a abertura da caixa, as fichas foram retiradas uma a uma do envelope e apresentadas à participante para iniciar os diálogos.

Figura 32 – Realização da atividade do oitavo dia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Seis crianças participaram do nono dia da pesquisa de campo (e segundo dia de roda de conversa): Samuel (7 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Lauro (8 anos), Bruno (6 anos) e Helena (7 anos). A atividade foi desenvolvida em 32 minutos no gramado sob a copa de algumas árvores. Foram utilizados um tapete, algumas almofadas e três espelhos encostados nos troncos das árvores e colocados de forma que as crianças tivessem imagens de seus pares por ângulos diferentes.

Inicialmente, incentivaram-se as crianças a observar as imagens refletidas nos espelhos a partir do lugar onde estavam e relatar quais eram de fato. Em continuidade, a pesquisadora perguntou: Vamos imaginar que vocês estão vendo uma pessoa bonita no espelho? Como seria essa pessoa?

Figura 33 – Espaço utilizado para a dinâmica do espelho



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 34 – Realização da atividade do espelho

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

No terceiro dia de roda de conversa e último da pesquisa de campo, a oficina de vestir ocorreu sob a copa de alguma árvores, cujos recursos foram dois tapetes, um espelho e duas malas de viagem com diversas peças de vestir e acessórios. Em um primeiro momento, as crianças foram convidadas a vestir seus pares (sobre as roupas que já estavam vestidas) e serem vestidas por eles; no segundo, cada criança poderia se vestir como preferisse – em ambos, eram incentivadas a falar sobre o que haviam construído.

Figura 35 – Realização da oficina de vestir

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 36 – Diogo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 37 – Álvaro

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 38 – Samuel

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 39 – Helena

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 40 – Samuel, Álvaro e Diogo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 41 – Alice



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 42 – Mariana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 43 – Final da oficina de vestir



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

De maneira geral, os dados desta pesquisa retratam as tensões por meio das quais as crianças estão envolvidas enquanto sujeitos e produtores de determinada concepção de cultura constituída na dialética inclusão/exclusão. Mostram também que as relações estabelecidas por elas com os adultos e os pares iguais (crianças) expressam o lugar de classe social, o preconceito, os padrões estéticos hegemônicos e uma forte tendência à cultura do branqueamento. Os dados aqui expressos corroboram com os estudos de Arroyo (2019, p. 117), ao indicarem a impossibilidade de se viver “à margem das grandes tensões e barbáries sociais”. O autor denuncia que a imagem de criança-anjo apregoa o direito dos adultos de não a ouvir, por ter sido inscrita no campo das idades sem vivências do real, pensamento ou cultura, como se vivesse fora do mundo e de suas barbáries, isto é, no mundo da infância. Assim:

as imagens in-corpóreas, etéreas de infância e adolescência bloqueiam a possibilidade de ouvi-las, mas quando miramos para seus corpos e para as marcas da barbárie que carregam percebemos que essas marcas falam por si mesmas. São como tatuagens onde estão inscritas todas as grandes interrogações que as diversas ciências se colocam sobre o momento presente, sobre os efeitos da globalização, do desemprego e da fome, do trabalho infantil e da violência, da reprodução mais básica da existência e da socialização, produção e reprodução dos valores e da cultura. Ninguém mais motivado a interrogar-se sobre essas barbáries do que aqueles que a padecem. Ainda que sejam crianças (ARROYO, 2019, p. 117).

O aporte teórico trazido por Arroyo (2019) é confirmado no presente estudo. As crianças reconhecem as violências de um mundo que não está apartado da infância, mas sim onde todos habitam. Mais do que isso, se reconhecem como passíveis de sofrer a violência ou, em termos adornianos, a barbárie. Enquanto desenhavam, desenrolou-se o diálogo a seguir:

Pesquisadora: E o que é coisa ruim para criança?

Miguel: É ameaçar falando coisas ruins e oferecendo dinheiro.

Letícia: E tem que falar quando tem coisa ruim. A vizinha lá perto de casa é adolescente e “tem problema”, aí ela estava na porta da casa dela e parou um homem de carro chamando ela e oferecendo um celular se ela fosse com ele. Mas o tio dela viu e gritou que ia chamar a polícia e o homem fugiu.

Paula: Tia...

Pesquisadora: Pode falar, Paula.

Paula (hesitante): É que, quando a gente vê que um adulto quer fazer alguma coisa errada e a gente fica com medo ou triste, tem que falar, né? Tipo... abuso sexual, né?

Mariana: Quando eu tô [sic] triste, eu falo pra minha mãe (grifos da autora).

Durante a oficina de bonecos(as), as crianças retomaram a questão da barbárie durante uma discussão sobre um desses brinquedos:

Ao acharem um boneco de configuração diferente dos demais, começaram a conversar se era menino ou menina.

Adriana: Esse aqui é menina, não é menino. Tem um piercing.

Paula: Esse é do Monster High... é menino.

Adriana: Mas tem um piercing aqui.
 Paula: Mas é menino.
 Adriana: Mas a perna dele é muito grande. É horrível.
 Paula: É menino. Eu sei que é menino... Sabe, lá na escola tem um menino que namora outros meninos.
 Letícia: É gay. E tem muito bullying com ele também.
 Paula: E tem pai que já quis matar o filho porque ele era gay.
 Pesquisadora: E o que vocês acham disso?
 Denise: Eu não acho nada.
 Paula: Eu acho que não pode matar ninguém.
 As demais crianças permaneceram caladas.

Figura 44 – Boneco ao qual as crianças estavam se referindo (indicado pela seta)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

É importante trazer o conceito de barbárie proposto por Adorno (2006, p. 155), ao entender que “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização”. Ele se preocupa em esclarecer que a barbárie não se concretiza pelo fato de a mesma civilização ter delineado a educação das pessoas, mas também “por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir” (idem).

No referido episódio, explicita-se novamente que testemunhar o extremismo, o preconceito e a violência, ou seja, a barbárie, faz parte do ser criança, assim como reconhecê-las como tal. Diante das reações daquelas participantes após o questionamento da pesquisadora, há de se considerar ainda a tendência ao silenciamento diante do tema, o que concorre para as reflexões sobre a repercussão dos aspectos educativos, formais e não formais sobre o assunto. Viella e Vendramini (2012, p. 82) atentam para isso ao denunciarem que, “por mais tensas que sejam essas vivências sociais, impossível não se enredar com elas, especialmente quando se trata de corpos infantis e juvenis vitimados por desproteção e exercício de liberdade às avessas, nos estreitos limites do viver”. Indo além, as autoras retomam as questões curriculares e

determinam sua inquietação: “até onde vivências tão duras da corporeidade indagam os currículos e repõem conteúdos para a teoria pedagógica?” (idem).

Percebe-se, entretanto, que as práticas educativas direcionadas para o corpo se destinam majoritariamente ao controle e disciplinamento dos corpos, algo preconizado por Vaz (2002a, p. 88), pois para isso “é que se dirige uma parte significativa dos esforços pedagógicos que o mundo ocidental tem empreendido”. Suas bases estão alicerçadas, conforme o autor, no Iluminismo e conjugam “formação intelectual, ética, estética e corporal, todas imbricadas no mesmo projeto” (ibidem, p. 89). Pousa-se nos corpos um efetivo caminho para o desenvolvimento do homem que se pretende formar, ao reiterar que:

os defensores de uma rica transmissão cultural e de uma sólida formação moral sempre prescindiram do corpo para lograrem êxito naquele seu intento. Basta recordarmos a organização dos colégios jesuítas e os preceitos do *Ratio Studiorum* para compreender que essa relação, ainda que nem sempre simétrica, sempre esteve no horizonte daqueles que pensaram a escolarização (SCHMITT, 1995; BOTO, 2000, apud OLIVEIRA, 2006b, p. 10).

Convém recorrer aos escritos de Dias, Santana e Borba (2016, p. 160) para pensar nas determinações racistas sobre o projeto educativo, pois esses autores postulam que, “mesmo que as práticas não sejam explicitadas, o tratamento e a atitude em relação às crianças negras são relativos ao modo como o racismo é compreendido na e pela sociedade brasileira”. Também acreditam que:

as concepções educacionais estão permeadas por essas ideologias que, ao mesmo tempo, procuram negar a existência do racismo e o sustentam em sua prática cotidiana. Entretanto, dados inquestionáveis mostram a tendência eugenista de diversos intelectuais brasileiros no século XIX, dentre eles o pedagogo Lourenço Filho (1897-1970) que relacionava cor/raça com velocidade de aprendizagem, supondo que crianças negras teriam déficit natural e, assim, impingindo a elas salas de aulas seletivas (DIAS; SANTANA; BORBA, 2016, p. 160).

Arroyo (2019a) denuncia a simplista vinculação entre as dificuldades em aprender e as condições de vida das crianças e dos adolescentes. A mídia e até mesmo muitos educadores, segundo ele, não se ocupam em desvendar as consequências das “formas de viver e tempos de vida” no “desenvolvimento pleno desses seres humanos” (ibidem, p. 261), incluindo a socialização e a formação. Na maioria das vezes, ficam na esfera superficial ao defenderem que fatores sociais também afetam a escolarização, como se a vida das crianças e sua realização como humanos residissem na educação escolar. De qualquer maneira, o autor indica que, mesmo sem capturar a essência, os dramáticos dados veiculados pela mídia e trazidos à discussão no campo da educação formal “mostram que as imagens idealizadas da infância, se algum dia existiram, se quebraram” (idem).

3.2 Imagem, corpo e mídia

Como pessoas neste mundo, as crianças, similarmente, dão seus testemunhos em face das imagens corporais disseminadas pelo aparato tecnológico. Em alguns momentos da pesquisa elas fizeram alguma alusão ao assunto, entretanto, durante a atividade de espelhamento das imagens pelo desenho, suas falas assim decorreram:

Pesquisadora: E o corpo das crianças, como aparece na televisão?

Helena: Brincando.

*Paula: Aparece também quando tem assunto de **bullying e de... assédio.***

Pesquisadora: E como são as crianças bonitas da televisão e da Internet?

*Paula: **Aparecem brincando, alegres... e são populares.***

Pesquisadora: E como são as crianças feias da televisão e da Internet?

*Paula: Eu já vi, mas é meio nojento. Ela estava **vomitando.***

*Adriana e Diogo respondem que **nunca viram criança feia nesses lugares.***

Pesquisadora: A televisão e a Internet mostram crianças como estas que estão nas folhas de vocês?

*Mariana: Mostram as **clarinhas** (grifos da autora).*

Percebe-se nos relatos que as imagens corporais divulgadas apresentam crianças que brincam, mas também que adoecem. Chama-se a atenção para o fato de a brincadeira e a alegria estarem vinculadas à popularidade. Nessa fala, não foi citado que as crianças que brincam têm muitos amigos ou que brincam e são felizes, mas parece haver uma ligação entre ser popular, a felicidade e a brincadeira.

É possível ampliar as considerações conforme os escritos de Munarim e Girardello (2012, p. 340), para quem as propagandas de felicidade chegam às pessoas e demonstram a necessidade de se “seguir um padrão de corpo alto e magro, ter silicone nos seios, a pele clara, o dinheiro para manter as roupas e acessórios de marca, carros da moda e, acima de tudo, ter popularidade”. Essas inferências coadunam com as falas das crianças, uma vez que o referido formato de “ser feliz” chega até elas por meio das mídias, sem depender somente da mediação dos adultos próximos para atingi-las.

Ao retomar a voz das crianças durante o jogo da memória com as figuras dos *youtubers*, a conversa permeia os conteúdos ditos “para crianças” e veiculados na Internet, além do que eles ensinam de fato:

Pesquisadora: E o que a Máisa ensina?

*Letícia: **Ensina a gente a ser blogueira.***

Beatriz: Quem é essa?

Pesquisadora: Beatriz Silva.

*Letícia: Ela ensina a gente **usar tiara de gatinho, blusa, blusa de frio... fazer as unhas coloridas... eu faço!***

Pesquisadora: O que o Felipe Calixto faz?

Adriana: Faz slime.

*Beatriz: **Eu faço slime**, mas tem hora que dá errado.*

Letícia: Eu vendo slime (grifos da autora).

Constata-se certo atendimento aos proclames das “blogueiras” mirins por parte de algumas crianças, que demonstram ainda uma aproximação às ideias dos adultos que se dirigem a elas nos canais virtuais. O consumo – ou a necessidade dele – aparece tanto na configuração de uma imagem corporal assemelhada com os modelos comunicados virtualmente, quanto no atendimento aos apelos mercadológicos vinculados à ideia de alegria e bem-estar.

Na particularidade da fala de Letícia, que vende o produto anunciado pelo *youtuber*, assombra ainda o projeto de ocupação de um lugar tão (ou mais) fantasmagórico quanto (ou que) a criação de novas necessidades: aquele que a leva a crer que a atividade de vender o produto o aproximará do status concedido a quem ela assiste nos vídeos.

Diante da atual construção de um modelo corporal pelas mídias, Priori e Amantino (2011, p. 9) expõem que a construção da relação dessa sociedade com o corpo compõe a complexidade do processo histórico concernente ao assunto, incluindo a busca pelos “distintivos de beleza” como meio para obter aceitação social. Isso indica a atualidade da assertiva de que “o pão com que a indústria cultural alimenta os homens continua sendo a pedra da estereotipia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

Se antes a televisão, o rádio e o cinema eram alvos das críticas frankfurtianas enquanto meios de disseminação da cultura administrada, hoje se convive com um veículo mais impactante. Sem desconsiderar os bons usos das mídias, como salienta Adorno ao participar de programas de entrevistas no rádio, ao que se nomeia avanço tecnológico se atrelam infindáveis possibilidades reificadoras. De discursos de ódio à mercadorização extrema, bastam poucos minutos ou segundos para que informações, convites, ideias, mercadorias e/ou promessas se disseminem como verdade, necessidade e parâmetro em forma de palavras e imagens.

Na maioria dos lugares, sejam urbanos ou rurais, as crianças têm a possibilidade de amplo contato com as mídias. Computadores, telefones celulares e *tablets* estão em suas mãos em diferentes espaços, seja nas residências, nas instituições que frequentam ou em locais públicos, o que exige conhecer a relação das crianças com as mídias e delas com o mundo por meio desses veículos de comunicação (MUNARIM; GIRARDELLO, 2012). Há, na mesma obra, indicações das autoras de “roteiros de brincadeiras são criados por adultos, vendidos, distribuídos, transformados, ressignificados pela internet, pelas conversas entre as crianças (em programas de mensagem instantânea, redes sociais, no recreio da escola, pelo telefone)” (ibidem, p. 333).

Na esteira de Cunha (2014, p. 72), “na sociedade de consumo, as convicções e convenções são substituídas pela flexibilidade e pela mobilidade, que permitem através do

próprio consumo transformar as representações da ‘boa vida’ em realidade”, sendo a construção do “eu” advinda da “posse de bens desejados e na perseguição de estilos de vida artificialmente forjados” (idem). Há de se levar em conta que as crianças não possuidoras de dinheiro se mantêm dependentes do adulto para consumirem efetivamente, se for o caso. Tal aspecto parte da educação para uma “democracia de massa” que:

não só permite às pessoas (até um certo ponto) escolherem seus próprios senhores e amos, e participarem (até um certo ponto) no Governo que as governa, como também permite aos senhores e amos desaparecerem por trás do véu tecnológico do aparelho produtivo e destrutivo que eles controlam, e esconderem o preço humano (e material) dos benefícios e conforto concedidos àqueles que colaboram. O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade (MARCUSE, 1975, p. 13).

Para Benjamin (2013, p. 18), há “um estranho paradoxo” da sociedade burguesa, cujos indivíduos, ao mesmo tempo em que agem apenas para atender a interesses pessoais “mesquinhos”, têm cada vez mais um comportamento determinado pelo “instinto das massas”, estranho à vida.

3.3 A Estética da moral e do poder

Em crítica a Rousseau, Resende (2009, p. 61) explicita que, embora as análises do autor tenham reconhecido contundentemente a propriedade como base para sustentar a desigualdade entre os homens, sua visão não atingiu a essência de tal aspecto, pois, ao se limitar em ver “a apropriação como um ato individual, não pôde se dar conta de que ela era um estágio, como outros, da produção coletiva”. A sensibilidade com que Rousseau percebeu e esquadrinhou a condição de miséria, exploração e servidão dos camponeses não se desdobrou em uma análise social das contradições, mas sim na transferência, para o plano individual, da educação moral, condição essencial para a superação dos problemas sociais.

Dentre as falas das crianças participantes deste estudo, tais afirmações demonstram infelizmente frutificações. Durante a construção coletiva do livro *A fada dos desejos* (título dado pelas crianças), inicia-se um diálogo por intermédio da pesquisadora:

Pesquisadora: Me contem... essa fada é bonita ou feia?

Paula e Vitória: Bonita.

Pesquisadora: E como é uma fada bonita?

Helena: Bondosa e generosa.

Paula: Que não realiza os desejos malvados e é comportada (grifos da autora).

Em outro momento, durante o jogo da memória com as figuras dos *youtubers*, a ideia de ser organizado e comportado surge novamente como condição de beleza:

Mariana: Olha! O Isaac!

Adriana: Ele é feio.

Pesquisadora: Por que ele é feio?

*Adriana: Por que ele faz tudo muito **bagunçado** (grifos da autora).*

Na mesma direção, durante a aplicação de outras técnicas de coleta de dados, para a questão “O que é um corpo feio?”, surgiram respostas como as de Mariana (“*Ficar folgado... não fazer o que a mãe quer*”) e Helena (“*Que não faz tarefa*”). Diante da alegação, no grupo, de que quando se é bonito, há orgulho de si mesmo, a pesquisadora pergunta: “O que é ter orgulho da gente mesmo?”. Então, Helena responde: “*É quando a gente obedece, faz alguma coisa que pede ou faz a tarefa*” (grifos da autora).

Os estudos de Oliveira (2006a) contribuem para a compreensão acerca da formação moral e das adaptações propostas ao corpo. Ela defende que a história de dominação que marca a sociedade impacta fortemente a relação do homem com a natureza e a cultura, além de incidir sobre a organização social e o corpo, não mais com a intenção de igualá-lo à máquina, mas, sobretudo, enxergando nele a possibilidade de consumo e exibição. Nessa proposta, imbui-se também outro entendimento de moral, visto que:

no final da época liberal, cada cidadão dispunha, para o bem ou para o mal, de um espaço econômico maior para suas decisões, estava menos limitado por normas e regulamentos do que os atuais. Por isso, o que se chamava moral e obrigação desempenhava um papel muito importante na realidade social. A civilização consistia na formação, isto é, na inculcação em cada homem dos preceitos morais. Quanto mais natural fosse o comportamento humano, seja pela origem, seja pela educação, tanto mais ao espírito se atribuíam. A moral incluía também o respeito ao próximo, o sentimento de responsabilidade, a atitude para a amizade e para o amor. Porém, como o progresso ordena a vida mais disciplinadamente, como regula o comportamento e substitui a fantasia por um proceder sistemático e utilitário, os afetos positivos por reações seguras e os sentimentos pela razão, o espírito se vê convertido em um conceito enfático, no oposto, à frieza do sujeito orientado na técnica e, em última instância, na adesão. A razão, liberada das emoções, se constitui e se converte no oposto à *anima* (HORKHEIMER, 1975, apud OLIVEIRA, 2006a, p. 58-59).

Abdica-se do intelecto até mesmo diante do perigo, “e assim a imagem da estupidez se consoma em tais situações: insegurança, mesmo perversão dos instintos vitais e impotência” (BENJAMIN, 2013, p. 19). Declara-se o quão difícil é resistir quando as relações próximas entre os homens são afetadas pela lógica da centralidade do dinheiro na existência, o que as faz fracassar, pois, em tal via, “cada vez desaparecem mais, no plano natural como no moral, a confiança espontânea, a tranquilidade e a saúde” (idem). Nesse sentido:

a postura que todos são forçados a assumir, para comprovar continuamente sua aptidão moral a ingressar essa sociedade, faz lembrar aqueles rapazinhos que, ao serem recebidos na tribo sob as pancadas dos sacerdotes, movem-se em círculos com um sorriso estereotipado nos lábios. A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127).

Ao retomar os aspectos da questão moral presentes nos dados desta pesquisa, é preciso salientar a significativa contribuição de Rousseau quando evidencia as formas de alienação burguesa e sua repercussão na sociedade. Todavia, “sempre que se resolvem, no plano subjetivo, questões postas originalmente na objetividade, a resolução, a possibilidade de superação migra para o plano moral, e exclusivamente nesse plano, a solução jamais poderá se efetivar” (RESENDE, 2009, p. 63). Nesses termos:

as massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar das pessoas concernidas. A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126).

Diante dos valores elencados por essa sociedade, demonstrar sentimentos – ou mesmo sentir – posiciona o indivíduo contrariamente ao que se espera dele. Durante o desenho solicitado após a leitura de *Tudo bem ser diferente*, as crianças iniciam a conversa acerca dos sentimentos dos personagens e sobre pedir ajuda quando é preciso. Entre as falas, destaca-se a de Paula: “*Quando eu quero falar dos meus sentimentos, eu escrevo em um papel e enterro no jardim lá de casa. Ninguém pode saber*” (grifos da autora).

Com relação aos sentimentos e às emoções, observa-se na fala tanto a tentativa de supressão, citada por Horkheimer, quanto a confiança espontânea e a tranquilidade apontadas por Benjamin, características dos processos nos quais o humano se perde da condição genérica. Coaduna-se com a afirmação de que

vai-se perdendo a liberdade do diálogo. Qualquer conversa cai fatalmente no tema das condições de vida e do dinheiro. Mas não se trata das preocupações e do sofrimento de cada um, coisa em que talvez pudessem ajudar uns aos outros – é a observação do todo que ocupa a conversa. É como se estivéssemos presos num teatro e fôssemos obrigados a seguir a peça que se desenrola no palco, quer quiséssemos, quer não, e tivéssemos de fazer dela, quer quiséssemos, quer não, o objeto do nosso pensamento e do nosso discurso (BENJAMIN, 2013, p. 21).

Como condição de poder, o “ser forte, ágil e poderoso” e, por outro lado, o “ser inteligente” apresentados nas falas a seguir parecem contrastar rudemente; contudo, requerem atenção mais detalhada:

Pesquisadora: E qual corpo vocês acham bonito? Se aparecesse um gênio da lâmpada e dissesse que você poderia se transformar em outra pessoa que vocês acham bonito, em quem vocês se transformariam?

Helena: Eu queria ser inteligente.

Pesquisadora: Igual a quem?

*Helena: Todo mundo que tira nota boa nas provas... (Diante da pergunta em outro dia da pesquisa, afirma: Eu queria ser **mais inteligente, mais estudiosa**).*

Fábio (sorrindo): No Homem de Ferro.

-Você acha ele bonito?

Pesquisadora: Você acha ele bonito?

*Fábio: Acho ele legal. Aquela “armadurona” dele... ele tem o poder. **Eu queria ter poder.***

Fábio: Eu não queria ser o Hulk. Porque ele é verde.

Pesquisadora: E se ele fosse de outra cor?

*Fábio: **Eu queria ser o Hulk vermelho. Porque ele tem armas e o verde não tem.***

*Diogo: Eu queria ser um **carro de corrida para correr bem rápido.***

Pesquisadora: Você gostaria de mudar alguma coisa em seu corpo?

*Fábio: Sim. Minhas mãos. Queria que elas fossem de aço, para eu ser **mais forte** (grifos da autora).*

Há de se atentar para o duplo viés da distribuição hierárquica dos valores morais: “a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o ‘ser macho’ e todo um conjunto de aptidões prático-morais não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel (ADORNO, 1971, apud BASSANI; VAZ, 2003, p. 28). Na segunda via,

nos rostos dos heróis do cinema ou das pessoas privadas, confeccionados segundo os modelos das capas de revistas, dissipa-se uma aparência na qual, de resto, ninguém mais acredita, e o amor por esses modelos de heróis nutre-se da secreta satisfação de estar afinal dispensado de esforço da individuação pelo esforço (mais penoso, é verdade) da imitação. É vã a esperança de que a pessoa contraditória em si mesma e em via de desintegração não conseguirá sobreviver a muitas gerações, que o sistema tem que desmoronar com essa cisão psicológica, que a substituição mentirosa do individual pelo estereotipado há de se tornar por si mesma insuportável aos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 129).

Em se tratando da estereotipia, Kracauer (2009, p. 328) recorre à crítica da “mentalidade” dos filmes de ficção – nos quais, na maioria das vezes, se encontram a origem, as ações ou a resolução dos problemas da trajetória dos heróis – como “tentativas de fuga do presente e da realidade social. Tudo o que deveria ser projetado na tela é removido, e a sua superfície é preenchida com imagens que trapaceiam a imagem do existente para nós”. Para complementar essa assertiva, o autor reafirma que, “em vez de se posicionar em qualquer

esquina, a câmera permanece no estúdio correndo para tempos e espaços distantes que são completamente irrelevantes para nós” (ibidem, p. 329).

A figura do herói carrega a ideia de poder, redenção, solidariedade e compaixão. Nas palavras de Kracauer (2009, p. 316), “a sociedade reveste de romantismo lugares de miséria para perpetuá-los, e satisfaz com isso o seu sentimento de compaixão, pois neste caso não custa um único centavo”. Tal afirmação demonstra que a piedade advinda da sociedade serve para manter sua conformação, ao acalmar a própria consciência e, nessa lógica, o autor anuncia a compaixão utilizada pela sociedade, ao estender a mão “ora a um, ora a outro naufrago e o salva puxando-o até o seu nível, que realmente considera ser a única altura. Isso é que lhe dá o suporte moral, mas mantém, ao mesmo tempo, a classe inferior como inferior, e a sociedade como sociedade” (ibidem, p. 317).

3.4 O belo e o limpo: moral higienista

Autores como Cunha (2014) e Oliveira (2006b) retratam que a relação entre o físico, o moral e o intelectual no higienismo fez parte do projeto educativo pensado para a época, com repercussões nos dias atuais, uma vez que o paradigma industrial tecnológico continua a vigorar na educação da sociedade capitalista, embora hoje conte com aparatos inexistentes nos idos dos séculos XVIII e XIX. A fealdade relacionada à sujeira, as regras de etiqueta dispostas em conjunto com a ginástica e o exercício na indicação da construção de um corpo saudável se referem a preceitos higiênicos (do corpo e da mente) como importantes parâmetros para a imagem corporal. Tais indicações estão dispostas em diferentes momentos de diálogo com (e entre) as crianças:

Pesquisadora: E o que é um corpo feio?

Diogo: Não sei.

Paula: Não tomar banho, fazer falta de respeito...

Adriana: Que não toma banho.

André: Um corpo sujo.

Pesquisadora: Agora olhem para o espelho e imaginem um adulto. Como ele é?

Diogo: Feio, baixo, gordo... sujo e fedido. Não usa aquele negócio no “sovaco” (referindo-se ao desodorante).

Pesquisadora: E o que mais vocês se lembram de um corpo feio?

Letícia: Dizem que é o que tem manchas. Mas, pra mim, não importa se tem manchas, se é preto, se é branco... tudo pode ser meu amigo... sendo bom comigo.

Pesquisadora: E em que adulto você não se transformaria por que acha feio.

Helena: Em uma pessoa suja. Eu não queria ser uma pessoa que come rápido.

Pesquisadora: E para que serve o corpo?

Adriana: Pra tomar banho (grifos da autora).

O exercício físico na contemporaneidade é afirmado por Cunha (2014, p. 140) como forte elemento utilizado na busca por um “corpo idealizado, ao mesmo tempo que está associado à indústria de *fitness*”. Explicita ainda que esse tipo de atividade ocupa espaços em escolas, academias e outros ambientes, embasado pela saúde do corpo, o que atinge outro objetivo: o de um corpo que aumenta sua potência produtiva e de consumo. Ressalva feita pela autora para a fala de algumas feministas, cujo entendimento retrata a educação burguesa das mulheres para terem um corpo saudável voltado a atrair os olhares, e não à ação em si.

Nesse entremeio, o exercício e o movimento aparecem ligados à finalidade do corpo para algumas crianças, como denotam os diálogos a seguir:

Pesquisadora: E para que serve o corpo?

*Mariana: Para se **movimentar**.*

*Diogo: **Eu sei fazer exercício** (Levanta-se e começa a contar de um a oito realizando polichinelos).*

*Paula: **Pra correr, machucar...** (risos).*

*Samuel: **Serve para a gente se movimentar**.*

*Mariana: **Pra andar, fazer caminhada...***

Lauro: Pra sobreviver.

Helena: Pra passar mal.

Pesquisadora: E para você, Adriana, o que é ter um corpo bonito?

*Adriana: **É fazer academia**.*

Pesquisadora: E para você, Inês?

*Inês: **Fazer academia** (grifos da autora).*

Percebe-se, ao ouvi-las, que as menções feitas indicam lugares diferentes para o movimento e o exercício. Somando-se as vozes à linguagem corporal das crianças durante as falas, concebe-se que o movimento está para elas em um conjunto de ações imanentes a seus corpos, enquanto o exercício se conecta a modelos de práticas corporais organizadas em função da saúde.

O corpo musculoso e forte concorre hoje para uma imagem correta diante da “preocupação com a maneira que se parece aos outros”, em que se deve parecer saudável, controlado, enérgico, traduzindo uma imagem ideal “de autossuficiência e sucesso” (CUNHA, 2014, p. 73). A historicidade abarca o entrelaçamento entre a ideia do homem burguês saudável moral e corporalmente e as Ciências Médicas, sustentadas pelo higienismo e pela eugenia, tanto diante dos problemas após a Revolução Industrial na Europa, quanto na passagem do Império para a República em território brasileiro.

A ginástica científica, lado a lado com o higienismo e a eugenia, e estas, em dado momento, com o esporte, compuseram, na modernidade, um fluxo de preocupações constantes com o corpo (OLIVEIRA, 2006b). Em trabalho desenvolvido no Brasil, mais especificamente no Paraná, menciona-se explicitamente, no ano de 1870, o termo *gymnastica* vinculado “à tríade

spenceriana (formação física, moral e intelectual)” (ibidem, p. 6). Ao avaliar a educação em nível escolar, o autor discorre que

é imperioso reconhecer que antes disso já é possível localizar um conjunto de questões atinentes à corporalidade na escola, tais como os castigos corporais, a disciplina, as preocupações com os materiais e o mobiliário escolar, com o tempo; muitas dessas questões diretamente relacionadas com a *hygiene*, as quais, por sua vez, concorriam para definir a estruturação dos programas escolares (OLIVEIRA, 2006b, p. 07).

Diante dos grandes problemas sociais, incluindo a miséria e a proliferação de doenças nas cidades, além da vinculação das finalidades educativas às demandas do modo de produção industrial, a utilização de métodos provenientes das Ciências Naturais – sobretudo das Ciências Médicas e da Física – passou a dar sentido à busca de soluções obrigatoriamente subordinadas aos fenômenos naturais. Dadas as exigências do processo produtivo das mercadorias, o “trabalhador em sua condição material/espiritual de existência – o corpo – precisa se manter em condições, inclusive de saúde, adequadas para realizar o seu trabalho, e a troca por outra mercadoria – o dinheiro” (BAPTISTA, 2013, p. 161). Nesse contexto, a educação do corpo

será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem (SOARES, 2007, p. 14).

Dentre as formas de investimento na imagem corporal, uma das mais comuns é o exercício físico, “símbolo dos valores mais aceitos na sociedade: o corpo leve e enérgico, estreito e elegante, com fronteiras firmes e tonificadas é uma imagem poderosa da cultura contemporânea, especialmente na articulação com a publicidade e a cultura de consumo” (SASSATELLI, 2000, apud CUNHA, 2014, p. 140). A forte intervenção do exercício nas formas de ser e viver já se fazia presente no movimento ginástico europeu do século XIX, com vistas a promover a saúde e a moralização dos indivíduos e da sociedade (SOARES, 2013).

Em relação à ginástica científica, Soares (2013, p. 67) salienta que a diferença entre movimento e exercício, como expressada pelas crianças, está na ciência e na técnica aplicadas ao último, na medida em que uma ação “receberá um tratamento meticuloso e visará a realização de objetivos tais como o desenvolvimento da força dos membros superiores e da caixa torácica, ao mesmo tempo em que deverão ser enaltecidas a coragem, a vitalidade e a força de caráter”.

Há de se destacar ainda que os músculos perfeitos impulsionam “seres perfeitos a vender produtos perfeitos” (RUSSO, 2005, p. 82). Ademais,

o músculo hoje é um modo de vida. Os meios de comunicação contribuem e incentivam a batalha pelo “belo”. Atualmente ao ligar a televisão ou folhear uma revista ou jornal, garotas perfeitas com curvas delineadas e garotões de porte atlético tentam vender um carro, um eletrodoméstico, um tênis, estabelecendo os padrões estéticos (RUSSO, 2005, p. 82).

A imagem de um corpo separado em partes, distanciado de sua condição de vivente, é refletida em algumas respostas obtidas no conjunto da pesquisa:

Pesquisadora: Gente, me conta uma coisa... o que é corpo?

Samuel: A barriga, a cabeça, os pés...

Helena: Cabelo, boca, nariz, olho, perna, braço...

Lauro: Cabeça, tronco, braços e pernas.

Tais falas remetem à reflexão acerca das músicas e “lições” sobre o corpo destinadas às crianças e a aproximação delas com a concepção de corpo-máquina, dividido em partes que, somadas, são dadas como a totalidade. Na discussão sobre a reificação, rememora-se a importância do cientificismo positivista em seu tratamento teórico diante da Revolução Burguesa e Industrial na Europa, em cujas bases se preocupa com “um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado” (SOARES, 2007, p. 6) que rende tributos ainda no contexto atual.

3.5 Entre Barbies e não Barbies: a estética da pobreza, do racismo e do preconceito

Um dado marcante dos achados desta pesquisa se refere aos padrões de um corpo ideal. Para promover o diálogo sobre o tema foram utilizados, na oficina de bonecos(as), os brinquedos Barbie e Ken em diferentes versões disponíveis para venda, bem como os bonecos de ação (Max Steel). Buscou-se atentar para os diferentes modelos de corpos representados pela fabricante, a fim de figurarem como ponto de partida para as conversas com as crianças, uma vez que o propósito exposto pela marca é o de contemplar tal diversidade, o que logicamente contempla um discurso de marketing para alcançar novas demandas.

Figura 45 – Bonecos(as) utilizados na oficina

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Durante a oficina, há o reconhecimento do corpo da boneca da linha “Barbie fashionistas” como diferente das demais, com relação à forma do corpo, o que fica claro na fala de Denise, ao pegá-la dentro da caixa. Atenta-se, pois, à percepção de Letícia sobre as implicações concretas de ser uma criança que não atende aos padrões de um corpo “ideal”:

Denise: Essa daqui é gorda.

Pesquisadora: E quando ela é gorda é feia ou bonita?

Letícia: É feia.

Paula: É bonita.

Letícia: A gente tem uma colega gordinha na nossa sala e eles fazem muito bullying com ela. Eles falam “Você é gorda e, se você é gorda, você não pode”. E eu já falei que eu vou parar na diretoria, mas eu não vou calar. A Jéssica também chamou outra colega de magricela e ficou falando que a roupa dela é feia.

*Pesquisadora: Vamos imaginar que vocês estão vendo uma **pessoa bonita** no espelho. Como seria essa pessoa?*

*Samuel: **Magro.***

Mariana: Eu gostei mais dessas duas aqui (apontando para duas bonecas loiras).

Pesquisadora: E por que você gostou mais delas?

*Mariana: Porque esta daqui tem um enfeite e a outra é **clarinha**.*

Helena: Eu gostei mais dessas três. Elas são do desenho da Barbie.

Mariana: E essa daqui é a Barbie! (Segurando a boneca loira, de cabelos longos e olhos azuis).

*Samuel: **Eu mudaria meu olho pra azul, porque eu acho bonito.***

***Lauro também gostaria de ter olhos azuis** (grifos da autora).*

A escolha do título desta seção e da técnica da oficina de bonecos(as) se inspira na corporificação em forma de brinquedo dos ideais de beleza europeus e estadunidenses que, como mercadoria, “disponibiliza sua boa forma para 120 milhões de crianças do mundo todo, a cada ano” (ROVERI; SOARES, 2011, p. 148). Vinculados à boneca, oferecem-se sites de jogos, roupas, calçados, bolsas, mochilas, acessórios “de beleza” e inúmeros outros produtos

como as “amigas” da Barbie, seu namorado, os animais de estimação de plástico ou pelúcia e até mesmo os modelos dissonantes de sua forma corporal, mas que carregam a interface com a “Barbie de verdade”.

Nesse ínterim, a construção de um padrão da estética e beleza corporal pode ser exemplificada pela Paris de 1822, na França, e pelo constructo das críticas de Benjamin (2018a) sobre o lugar ocupado por essa cidade na construção de um ideal de beleza, a qual estava estampada no ideal de moda envidraçado em lojas de luxo. A própria moda prescreve “o ritual segundo o qual o fetiche, que é a mercadoria, deseja ser adorado [...]. Ela acopla o corpo vivo ao mundo inorgânico. Face ao vivo, ela faz valer os direitos do cadáver” (ibidem, p. 78). Kracauer (2009, p. 59) encorpa tais ponderações a dizer que “atrás dos vidros das vitrines, o necessário se confunde com o supérfluo, o mais necessário não está exageradamente exposto”. Outras formas de exposição extrapolam roupas, sapatos e joias, pois, ao representar “imortalidade, perfeição e juventude eterna, Barbie tem sua imagem modelada no museu de cera de Grévin, em Paris. Lá está a boneca posando em meio a outras estátuas que reproduzem seres humanos” (ROVERI; SOARES, 2011, p. 148) entre as imagens icônicas e célebres admiradas, ao menos, por uma parcela da sociedade.

Soma-se a isso o fato trazido pelas autoras de que, ao perceberem o potencial propulsor de consumo da criança, “a partir dos anos de 1950, os publicitários passaram a falar diretamente com ela. A princípio, a venda de brinquedos era direcionada aos pais e os criadores de Barbie foram os pioneiros em desenvolver técnicas de *marketing* e comerciais” (ROVERI; SOARES, 2011, p. 149). Aponta-se que,

no Brasil, 80% das mulheres a partir dos 13 anos estão insatisfeitas com algo no seu corpo e metade delas considera-se acima do peso. Além disso, 93% das mulheres afirmam que a mídia é capaz de gerar uma busca doentia por um padrão de beleza e 73% acreditam que a moda é feita para magras. Parece que a boneca Barbie e sua quase onipresença na vida de meninas é um elemento importante na configuração deste ideário que se expande e alimenta os mercados da beleza (ROVERI; SOARES, 2011, p. 148).

Nos dizeres de Kline (1993, apud MUNARIN; GIRARDELLO, 2012), as crianças são atualmente atingidas pela publicidade mais do que em qualquer momento histórico. O consumo se dá, pelas mãos dos adultos, do estilo das bonecas Barbie, das Tartarugas Ninja ou qualquer outro personagem. Tal autor reconhece, por meio da obra citada, que os brinquedos são os primeiros objetos de consumo oferecidos às crianças, discute a qualidade de tais objetos e verifica se está sendo respeitado o direito de escolha, imaginação e reinvenção desse público-alvo. Ao tangenciar a imagem impressa na referida boneca, compõe-se como

uma mulher independente, bela em seu padrão ocidental e solteira, Barbie é referência de um padrão feminino ainda muito distante para grande parte das crianças. Sua representação de corpo alto e esbelto, rosto fino e olhos azuis, cabelos loiros e lisos – além da representação da riqueza embutida no roteiro da boneca com acessórios como grandes casas e carros de luxo – fazem da Barbie um padrão “mundial” de beleza amplamente divulgados na mídia. Em vez de um retrato real, um modelo (utópico) a ser seguido [...]. O grande problema é que o discurso que envolve uma boneca Barbie nunca vem sozinho e geralmente atropela o direito à expressão e diversidade de escolhas das próprias crianças (MUNARIM; GIRARDELLO, 2012, p. 339-340).

Os estudos das autoras contribuem para reflexões sobre outros(as) bonecos(as) inseridos(as) no mercado de brinquedos, como os bonecos de ação, os modelos masculinos da linha Barbie, entre outros que compõem infinidade de mercadorias à disposição de potenciais consumidores. Anteriormente,

no final dos anos 1970, a Estrela lançou o primeiro boneco pensado e produzido especificamente para meninos. Inspirado no nome de um jogador de futebol, Falcão, ele foi batizado de Falcon. Na época do seu lançamento, havia dúvidas quanto à viabilidade comercial de um boneco produzido para meninos, uma vez que não se esperava de um garoto *brincar de boneca*. Sua fabricante preparou um discurso visual que o mantinha seguramente como “boneco de domínio masculino”: armas, carros, barba, cicatriz no rosto, corpo articulado para propiciar movimentos diversos, etc. Depois do Falcon, sucederam-se outros bonecos heróis, vilões e guerreiros. Ken foi criado como namorado da Barbie em 1961, sendo mais uma das estratégias de personalizar a boneca. Ele possibilitou a construção de novas narrativas à Barbie, tornando-a ainda mais real. Esse “acessório” da Barbie, adquirido separadamente, era mais alto que a namorada, sendo uma boa companhia para passear, ouvir música, namorar ou até mesmo casar – embora nunca tenham tido filhos (ALTMANN, 2013, p. 277).

Apesar de estar presente em alguns discursos o padrão eurocêntrico de beleza como propulsor do modelo magro e loiro de olhos azuis, Wiggers (2012) defende que tal modelo, baseado apenas na aparência física, se construiu quando o eixo da hegemonia cultural passou da Europa para a América do Norte, cujo conjunto foi composto pela cor dos cabelos e olhos, pelo corpo esguio e por seios fartos no caso do modelo feminino.

Outro aspecto presente nos dados desta pesquisa se refere aos padrões estéticos que fogem do padrão de beleza veiculado socialmente e os relaciona à feiura.

Pesquisadora: E se vocês pudessem escolher uma pessoa para não se transformar nela porque ela é feia, como seria essa pessoa?

*Samuel: **Gordo, de cabelo enrolado, nariz de Pinóquio, orelhas de elefante e boca grande.***

*Diogo: Eu não queria me transformar em um **gordo grandão.***

*Lauro: Eu não queria ser **baixinho, cabelo preto e de orelha pontuda.***

Mariana (olhando uma ilustração do livro Tudo bem ser diferente): Nossa! O que é isso?

Pesquisadora: Uma criança!

*Mariana: Mas uma criança com um **nariz deste tamanho?***

Pesquisadora: E eles são parecidos com vocês? (Diálogo sobre Maria Clara e JP no jogo da memória).

Maria Eduarda, Miguel e Adriana: Não.

Pesquisadora: E o que eles têm de diferente?

Miguel: Cabelo laranja e cabelo cacheado... que ainda bem que eu não tenho!

Pesquisadora: E quem gosta de cabelo cacheado aqui?

As crianças apenas olharam para a pesquisadora (grifos da autora).

Torna-se imprescindível tentar compreender as bases em que estão dispostas as referências estéticas que ocupam os diálogos transcritos, ao saber que os modelos de cultura, incluindo os estéticos, chegam à infância por meio das interações, com seus pares, os adultos e o que é produzido historicamente e veiculado por eles no mundo – concreto e virtual. Dito isso e ciente do espaço que a racionalidade instrumental ocupa em nossos dias, assenta-se que

a estética moderna se desenvolve *pari passu* com o desenvolvimento das teorias raciais. Os debates em torno da estética e das noções de *feio* e de *belo* forneceram instrumentos discursivos para classificar, hierarquizar e dividir as culturas da Terra, no contexto da partilha do mundo entre as nações imperialistas (FLORES, 2007, p. 41).

Nesse contexto se insere o raciocínio de Silva (2011) para afirmar a inter-relação profunda entre raça e classe. Há as denúncias de que discutir a pobreza em relação única com classe social leva ao erro de deixar invisíveis as diferenças entre brancos e negros pobres.

Ao discutirem a persistência do estereótipo do pobre iniciado no período colonial, Rizzini e Pilotti (2019) anunciam a cisão entre os pobres “validos e desvalidos”, característica na sociedade hierárquica brasileira. Validos seriam aqueles com amparo de alguém, ao passo que os desvalidos constituem outros “sem pessoa ou instituição capaz de lhes valer em seus transes, dificuldades e privações”, o que compreende um “problema de enquadramento e controle social” (ibidem, p. 324). Os autores defendem que “os dispositivos de controle social projetaram uma imagem da pobreza que tem logrado manter-se, ao longo do tempo, sem prejuízo das eventuais variações históricas ou regionais desta percepção” (ibidem, p. 325).

Dentre os mecanismos de controle social, Adorno e Horkheimer (1985, p. 123-124) destacam, como os mais sensíveis, “os sistemas de igrejas, clubes associações profissionais e outros relacionamentos”, nos quais a participação e submissão às regras garantem a liberdade formal, na qual “ninguém tem que se responsabilizar oficialmente pelo que pensa” (idem). Aos validos, a “caridade e munificência de seus donos”, e aos desvalidos, “a caridade pública sob a forma das entidades de caráter filantrópico, laicas ou, de algum modo, vinculadas a instituições religiosas” (RIZZINI; PILOTTI, 2019, p. 324-325). Os pobres são classificados,

de um modo geral, através de uma pauta de ‘carências’. Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo ou sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gosto inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante. Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública (RIZZINI; PILOTTI, 2019, p. 325).

Cabe aqui corroborar mais uma vez com as palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 124), para quem a subsunção às normas de controle social é combustível para o funcionamento da engrenagem mantenedora da ligação interna “das classes e dos indivíduos com o sistema”, o que reflete e garante os diferentes padrões de vida. Nessa engrenagem, “os trabalhadores, que são na verdade aqueles que proveem a alimentação dos demais, são alimentados, como quer a ilusão ideológica, pelos chefes econômicos, que são na verdade os alimentados” (idem). O estereótipo se mantém para que a relação de exploração continue de fato; assim, “a posição do indivíduo torna-se assim precária. No liberalismo, o pobre era tido como preguiçoso, hoje ele é automaticamente suspeito” (idem).

Já a imagem da pobreza ou do pobre comparece nos dados desta pesquisa e permanece representada hoje com as inscrições da impossibilidade, carência, suspeição, dependência, sujidade e feiura daquilo que não se quer ser, como foi averiguado na Figura 37, em que Álvaro representa uma pessoa “rica”, e nos diálogos realizados durante a oficina de fantasias com algumas crianças:

Pesquisadora: E se vocês pudessem escolher uma pessoa para não se transformar nela porque ela é feia, como seria essa pessoa?

Álvaro: Em um pobre.

Diogo: Eu não queria ser policial, nem borracheiro... porque é feio.

Pesquisadora: E se vocês pudessem escolher uma pessoa para se transformar nela porque ela é bonita, em quem se transformariam?

Álvaro: Em um rico (grifos da autora).

A exibição da miséria não se furta da violência quando a coloca em um lugar de vergonha que, por si, deve reforçar o seu lugar sem, no entanto, anunciá-lo claramente. Se as relações mais próximas se deterioraram, decompostas ou inexistentes são aquelas que deveriam estar enlaçadas pelo pertencimento de todos à humanidade. Permanece como válida a concepção de que

não é por acaso que se fala da miséria “nua e crua”. O que há de mais funesto na exibição dessa miséria – que sob o signo da necessidade, se tornou habitual, embora mostre apenas a milésima parte do que está escondido – não é a compaixão, nem a

consciência, igualmente terrível, da imunidade própria, sentida por quem vê, mas a vergonha disso (BENJAMIN, 2013, p. 19).

Na verdade, na denúncia do autor, a vergonha deveria recair sobre o fato de que não se trata mais da pobreza pela fatalidade de uma colheita que fracassou, mas sim “da penúria em que milhões já nascem e centenas de milhares são apanhados, caindo na pobreza” (BENJAMIN, 2013, p. 19). Diante da concordância com o papel desempenhado pela indústria da informação, admite-se que

toda esperança será vã enquanto todos esses destinos terríveis e sombrios forem apresentados pela imprensa diariamente, de hora a hora, sempre com causas e consequências fictícias, não ajudando a ninguém a reconhecer as forças obscuras a que sua vida passou a ser submetida (BENJAMIN, 2013, p. 19-20).

Arrisca-se, porquanto, transpor as palavras do autor para a construção midiática produzida em torno da riqueza, que exclui de sua exposição, da mesma forma, as causas e consequências concretas. Souza (2019, p. 149) salienta que, nas histórias de vida de crianças, o preconceito e o racismo se apresentam nas formas de “segregação de gênero, de raça, de classe, dentre outras” e são representados sob um viés cultural. Logo,

se observarmos com atenção os artefatos culturais, veremos que as princesas dos contos de fada tradicionais são retratadas como mulheres, em geral muito jovens, de pele alva, loiras, com cabelos lisos. Tal padrão de beleza está geralmente associado com bondade, enquanto as bruxas são retratadas como feias, velhas, gordas e de pele mais escura, sendo associadas ao mal (ver por exemplo a bruxa Úrsula do filme Ariel). Há, portanto, nessas histórias, uma perigosa associação entre bondade e branquidade e maldade e negritude (SOUZA, 2019, p. 149).

Na construção do livro coletivo *A fada dos desejos*, explicita-se justamente tal noção. Durante a ilustração dessa obra, Paula e Helena iniciam uma pequena discussão, pois ambas desenham a fada em momentos diferentes da história, o que resulta também em imagens diferentes. Enquanto a fada de Paula é branca de cabelos loiros, a de Helena é ilustrada com cabelos castanhos. Paula, nesse momento, faz várias tentativas para convencer Helena de que fada de verdade é mesmo loira e que, assim, é mais bonito. Segue então o diálogo:

Pesquisadora: E o que seria uma fada feia?

Mariana: Que faz maldade.

Pesquisadora: E como seria o corpo da fada feia?

Mariana: Corpo marrom e cabelo verde igual ao de bruxa.

Pesquisadora: E como é essa menina que está rezando?

Mariana: Tem o corpo clarinho.

Pesquisadora: O que é um corpo bonito?

Alice: Uma princesa [...]. De cabelo liso e dourado, olho verde e pele rosa clara.

Álvaro: De cabelo enrolado marrom, olho preto, nariz médio, boca vermelho-claro e pele cor de pele... rosa-claro (grifos da autora).

No âmbito da aplicação de outras técnicas da pesquisa surgem novamente falas que remetem às indicações de Souza (2019), além de tornarem necessária a retomada dos escritos de Roveri e Soares (2011, p. 148), os quais afirmam que as meninas, ao nascerem, são apresentadas ao mundo pelo cor-de-rosa da Barbie, enfeitadas “com laços, fitas e apetrechos que evocam a imagem da deusa, fada loura e fiel companheira de todas as garotas. É preciso fazê-la crescer meiga, graciosa, delicada. Ensiná-la a ser menina, sensível e romântica”. Tal inferência, no contexto da presente investigação, faz pensar que também os meninos, de alguma maneira, demonstram focar na construção da imagem ideal do corpo branco; porém, no diálogo em análise, há certa abertura a elementos diferentes para os cabelos e a cor dos olhos.

O diálogo anterior e o episódio abaixo também abrem espaço para mais um dos achados desta pesquisa sobre a imagem corporal das crianças em tempos administrados. Trata-se de uma cultura do branqueamento que expressa preconceitos e exclusão social nas falas das crianças. Apesar da adoção de caixas de lápis de cor com diferentes opções de cores “de pele”, houve forte associação das cores “rosa-claro” e “bege-claro” à cor “certa” para a pele humana, como pode ser notado nas conversas realizadas ao longo de atividades que incluíam o desenho da figura humana:

Mariana: Cadê o [lápis] cor de pele?

Pesquisadora: Cor de pele... que cor é cor de pele?

Helena: Qualquer cor... marrom-claro.

Mariana: É essa cor aqui, ó! (Mostrando o rosa-claro).

Pesquisadora: Mas essa é a cor da pele de todas as crianças que estão na sua folha? (No momento, estavam na atividade do espelhamento das imagens).

Mariana: Não. Essa daqui é dessa cor (pegando um lápis marrom).

Pesquisadora: Então, qual é a cor de pele?

Mariana pega o lápis rosa-claro, mostra à pesquisadora e o coloca ao lado de seu braço.

Pesquisadora: Se você pudesse escolher uma das crianças que estão na sua folha para você se transformar, qual seria, Mariana?

Mariana: Essa mais clara.

Paula: A cor de pele não está aqui.

Pesquisadora: Qual cor de pele? A minha pele é de uma cor, a sua é de outra..

Paula: Não. A cor de pele normal. E escolhendo os lápis que iria usar, diz: Roupa azul, laço rosa, cabelo amarelo e cor de pele (pegando o lápis rosa-claro).

Helena: Cadê o [lápis] cor de pele?

Pesquisadora: Qual?

Helena: Aquele, rosa clarinho.

Diogo: Agora eu preciso da cor de pele.

Pesquisadora: Qual cor de pele, Diogo?

Diogo: Cor clara.

Mariana: Eu não vou pintar o rosto porque eu não acho o (lápis) cor de pele.

Pesquisadora: Olha quanto lápis cor de pele que tem aí: marrom, preto...

Mariana: Então me dá este *bege-claro*.

Figura 46 – Espelhamento de imagens da Mariana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Para Guimarães (2011, p. 267), a teoria de embranquecimento deu origem ao sistema de classificação de cor, haja vista que

cor não é redutível a “cor da pele”, a simples tonalidade. Cor é apenas um, o principal certamente, dos traços físicos – junto com o cabelo, nariz e lábios – que junto com traços culturais – “boas maneiras”, domínio da cultura europeia, formavam um gradiente evolutivo de embranquecimento. Preto, pardo, branco. No grupo branco nunca se hesitaria em classificar alguém de pele escura, mas traços finos (europeus) e boa educação. Entre os pardos, estavam certamente aqueles de traços físicos “negroides”, mas claros e bem-educados.

Não obstante, a mesma produção autoral admite que “a classificação por cor da pele discrimina melhor o grupo branco, ou seja, o distingue de todas as outras cores sem os riscos de confusão possibilitados pelo embranquecimento” (GUIMARÃES, 2011, p. 268), o que retoma a antiga dicotomia “branco *versus* pessoa de cor”. Isso se dá, na visão do autor, quando se enfraquece a ideia de embranquecimento, com destaque para o sistema racial antigo voltado apenas à cor da pele. De qualquer forma, os valores embutidos nas diferenças raciais se fundem com a ideologia dominante – branca – estruturada socialmente. Em outras palavras, “a cor da pele funciona como símbolo de *status* e de poder apenas numa sociedade em que as relações sociais sejam estruturadas pelo racismo, como mecanismo de obtenção ou privação de direitos” (SILVA, 2011, p. 173).

Ao estudarem as relações étnico-raciais na Educação Infantil, Dias, Santana e Borba (2016) denunciam que, embora os brasileiros geralmente reconheçam a existência do racismo,

muitos negam que, no dia a dia, o preconceito seja manifesto. Entretanto, as autoras elencam pesquisas realizadas desde 1997 que desvelam outra realidade, na qual

crianças negras desde pequenas sofrem diferentes consequências do racismo: deixam de receber afeto, são ridicularizadas por suas características fenotípicas e são vítimas do que Rosenberg (2001) chamou de “pessimismo racial”, isto é, ser criança negra tem significado para muitas serem consideradas menos capazes intelectualmente (DIAS; SANTANA; BORBA, 2016, p. 160).

Imprescindível esclarecer a opção por adotar algumas expressões no conjunto do presente texto. Inicialmente, visou-se compreender a terminologia adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), de que “pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela”. Embora reconheçam o acordo no uso da nomenclatura do referido instituto em suas pesquisas, alguns movimentos sociais como a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), criada na Bahia e presente em 24 estados, defendem que a utilização do vocábulo “negro” é mais adequada, pois indica um grupo social, e não apenas a cor da pele.

Incita-se então a busca pelo entendimento de “raça”, trazido em uma conformação histórica de cruzamentos entre “característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele” e “como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Nesse campo, cabe aludir ao pensamento de Silva (2011, p. 173), para quem

o racismo brasileiro não pode simplesmente ser tomado como um “preconceito de cor”, pois a cor da pele não é um fenômeno natural e objetivamente neutro. A percepção da cor também foi construída e reconstruída ao longo da história humana. Exatamente por isso a cor da pele figura como a autoimagem da raça.

Outros dois termos a serem pensados são “preconceito” e “racismo”, os quais têm sido utilizados na construção deste texto. Não obstante Souza (2019) parta da afirmação de que simples conceitos não sejam suficientes para definir essas palavras e suas reverberações no cotidiano, consulta o Dicionário Escolar Afro-Brasileiro e apresenta os significados de

preconceito: atitude desfavorável para com um grupo ou indivíduos que nele se inserem, baseada ou não em seus atributos reais, mas em ideias preconcebidas. O preconceito racial é uma das molas propulsoras do racismo. Racismo: “Doutrina formalizada na França, em meados do século XIX, para afirmar a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, etc. sobre outros. Por

extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade (LOPES, 2006, apud SOUZA, 2019, p. 152).

Concorda-se com a autora sobre a incapacidade de os sinônimos constantes em um dicionário conseguirem percorrer os desdobramentos do preconceito e do racismo. Entretanto, acredita-se que a busca por esses elementos amplia as investigações teóricas, necessidade apontada também pela força com que as questões raciais marcam presença nos dados obtidos no campo da presente pesquisa, ao se entrelaçarem com as imagens corporais do belo e do feio.

Acredita-se que racismo, preconceito e discriminação racial estão associados, embora não sejam sinônimos. Acolhe-se para tal raciocínio os escritos de Almeida (2018, p. 25), para quem racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”, ao passo que preconceito racial “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (idem). A discriminação racial é definida pelo autor como:

a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta e indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça [...]. Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato – ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas (ALMEIDA, 2018, p. 25-26).

Na sequência das ideias de Almeida (2018), o racismo pode ser analisado a partir de três concepções diferentes: a individual, que não se alinha sempre com a afirmação da existência do racismo, mas sim do preconceito, ao relacioná-lo a uma “patologia” de ordem psicológica nos indivíduos ou de grupos isolados direcionados a uma ou mais pessoas; a institucional, que trata o racismo como um fenômeno instituído e propagado por instituições que imprimem privilégios ou desvantagens em suas ações, por serem organizadas por grupos sociais para defenderem os próprios interesses econômicos e políticos; e a estrutural, em que o racismo decorre “da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Na sequência, enfatiza-se que “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2018, p. 39). Pensa-se, portanto, no preconceito e na discriminação vinculados ao racismo estrutural, o que não serve sobremaneira para justificar atitudes discriminatórias.

A esse respeito, Quijano (2005, apud DIAS; SANTANA; BORBA, 2016, p. 161) salienta que “a racionalidade específica forjada pelo eurocentrismo tem aspecto colonial que se perpetuou de forma duradoura”, com acréscimos da globalização na perpetuação de “um padrão de poder mundial, utiliza a raça e classificação social da população mundial, tornando-a eixo fundamental na base da dominação” (idem). Mesmo com a independência dos países dominados, “observa-se a entronização deste norte epistêmico como perspectiva de produção científica”, ao denominar como “colonialidade do saber a produção científica constituída por metodologia de pesquisa voltada à legitimação do saber eurocêntrico” (WALSH, 2008, apud DIAS; SANTANA; BORBA, 2016, p. 162).

Como parte do conjunto, evidenciam-se os aspectos estéticos, éticos, culturais e educativos componentes do arranjo civilizatório ocidental. Em se tratando de clones, misses e pedras, Flores (2007) discorre sobre o corpo, a fealdade e a estética do racismo, ao afirmar que políticas eugenistas foram (e são) possíveis fora do fascismo totalitário italiano ou alemão, o que compõe uma via para moldar a imagem identitária de um povo. Os clones são, para a autora, a reprodução dos modelos personificados (matrizes) e, ao mesmo tempo, consumidores e produtos, em relação polarizada com outros elementos, pois se encontram

numa ponta, *office boys*, figurantes classe D, desempregados, sem-teto, sem-terra, ex-presidiários, que já foram meninos de rua. As sombras do sistema, aqueles que, não podendo ser nem matriz de clone, nem seu consumidor, não chegam sequer a entrar no sistema. Na outra ponta, *top-models*, as mais radicalmente reduzidas a suporte de identidade *prêt-à-porter*, adolescentes cujo maior desejo é prestar-se à clonagem, assim, como consumidoras, clones de si mesmas (ROLNIK, 2002, apud FLORES, 2006, p. 23).

Nas proposições para o tema, aclara-se que “a objetivação da imagem subjetivada, leva à indiferenciação e à padronização, ao preconceito na instituição obrigatória dos modelos aceitos ou pré-digeridos culturalmente como sendo uma condição social”, o que justifica, “em dada medida, os modelos apresentados na literatura sobre o padrão de corpo belo estabelecido pela indústria cultural” (BAPTISTA; ZANOLLA, 2016, p. 1006).

Ideologias e políticas acomodadas nas imagens administradas do belo são discriminatórias, na medida em que colocam como dissonante ou feio o que não lhe interessa

ou de outra forma, em caso positivo. Sobre a política de embranquecimento (ou branqueamento) estabelecida no Brasil, Flores (2007) inicia as argumentações com base na reprodução de um modelo estético como ideal do belo para depois adentrar nos elementos que o constituíram. A participação do país em concursos de beleza universal, desde que foram instituídos no começo do século XX, é tomada como ponto de análise nas produções da autora diante do apontamento por Roquete-Pinto, em relação à sua utilidade na construção do modelo identitário nacional,

o evento tomava o caráter de uma prova eugênica; fazia recordar ao brasileiro que era hora de pensar na raça; as candidatas davam prova de amor patriótico; os juízes do concurso deveriam exercer a tarefa com muita seriedade, pois se tratava de uma política de raça. Não bastava dizer: “vi e gostei”. A escolha deveria recair sobre exames de estética e antropometria. Os cânones universais, todavia, ainda não eram suficientes como parâmetro da beleza da mulher brasileira. O tipo de beleza brasileira selecionada iria representar o Brasil nos Estados Unidos. Verificada a “boa herança” e tomados os exames biológicos (morfologia, psicologia, radiografia, provas de estética), o tipo escolhido não deveria ser exatamente o tipo médio brasileiro, mas o tipo ideal: a beleza de mulher brasileira branca (FLORES, 2006, p. 23-24).

Para Roquete-Pinto (1933, apud FLORES, 2006, p. 24),

se fôssemos escolher o tipo mais frequente em uma determinação científica, seria melhor não comparecer ao concurso [...], onde existe a *color line* e onde uma gota de sangue negro, que às vezes dá tão grandes atributos a alguns de nossos mais belos tipos, é desgraça definitiva.

Nas contribuições de Flores (2006), aproxima-se do terceiro ponto de discussão: a construção da identidade do povo brasileiro por meio da arte, mais especificamente da escultura. A escritora se atém à Era Vargas, em que os preceitos higiênicos e, especialmente, os eugênicos foram conduzidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ser erguida do pátio desta repartição, Gustavo Capanema encomendou ao escultor Celso Antônio uma estátua que representasse o homem brasileiro. Assim, este se ocupou de construir um modelo com as feições reais da maioria da população do país. Logicamente, a imagem de baixa estatura, desprovida de porte atlético e com feições miscigenadas não agradou a Capanema e, tampouco, a Getúlio Vargas.

A ação seguinte de Capanema contou com a recomendação a Victor Brecheret, escultor paulista, de seguir as tendências contemporâneas europeias, mas buscando a semelhante imponência de *O pensador*, de Auguste Rodin. Distante de representar o Homem Brasileiro, nome dado à estátua, a encomenda esclarecia que a obra deveria representar não o homem de agora, mas o brasileiro do devir, anunciando a política eugênica (e fascista) representada no Brasil por Renato Ferraz Kehl. Este apresenta um projeto de cura da fealdade por meio de sua eliminação, assim como das imperfeições e dos aleijões (FLORES, 2007). Nos dizeres de Kehl

(1933, p. 202), “o homem capaz de talhar no mármore a Vênus, é capaz também de moldar plasticamente toda a humanidade”.

Por exemplo, o episódio dessa pesquisa no qual uma criança negra escolheu rapidamente duas bonecas loiras, de cabelos lisos e olhos azuis na oficina de bonecos(as) durante uma atividade. Trata-se, porquanto, dos processos de colonização arraigados na cultura da infância. Para Fanon (2008, p. 86), “o racismo colonial não difere dos outros racismos” e a “inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (ibidem, p. 90). O autor, um negro francês, realiza tessituras sobre a imagem corporal, ao discorrer que

no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008, p. 104).

O racismo como ideologia traz, no olhar de Almeida (2018, p. 50), aspectos importantes a serem considerados, como “os padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas cotidianas. Desse modo, a ‘vida normal’, os afetos e as ‘verdades’, são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir”. Além disso, as pessoas negras

podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista (ALMEIDA, 2018, p. 53).

O sentimento de não pertencimento a um grupo é relatado por Silva (2016) no contexto de sua infância e das marcas deixadas pelo preconceito racial sofrido. Ele aponta outro caminho trilhado para o alívio de suas dores, no qual

o autoconhecimento e o resgate dos meus valores ancestrais africanos, que foram negados na minha construção enquanto indivíduo, constituem-se como elementos necessários e importantíssimos nessa reconstrução cotidiana que me permite visualizar o meu pertencimento familiar expressado em determinados segmentos dessa ancestralidade. A ideologia racista, construída para justificar a escravidão e, posteriormente, promover a exclusão, a humilhação e a morte de toda a população preta e sua ancestralidade africana não pode ser desconsiderada no olhar que construímos sobre as relações sociais estabelecidas em nossas vidas cotidianas (SILVA, 2016, p. 166).

Com um viés de aproximação às incertezas anunciadas por Fanon (2008) e às pontuações de Almeida (2018) acerca do racismo estrutural se insere a fala de Letícia durante as inúmeras trocas de roupas na boneca negra que escolheu para as atividades da oficina de bonecos(as): “*Tem gente que fala que quem é preto não pode usar roupa preta e nem branca... se usar branco, vai encardir e, se usar preto, vai ficar camuflado e ficar parecendo que está pelado*”.

Durante o uso de outras técnicas de coleta de dados, novas afirmações das crianças contribuem para elucidar a tese deste trabalho. Ainda que a pesquisa procurasse se voltar ao imaginário infantil com o uso dos espelhos que convergiram para a imaginação, ainda assim se percebeu um delineamento de imagens de adultos, designados como bonitos ou feios pelas crianças, em proximidade com o que foi dito por elas no tocante a fadas, bruxas, crianças e bonecos(as):

Pesquisadora: Vamos imaginar que vocês estão vendo uma pessoa bonita no espelho. Como seria essa pessoa: corpo alto ou baixo? Gordo ou magro?

Mariana: Baixinho.

*Samuel: **Magro.***

Pesquisadora: Agora, vamos imaginar que a imagem no espelho é de um adulto. Como ele seria?

Lauro: Um homem.

Diogo: Cabelo preto e olho azul.

*Mariana: **Mas olho azul é bonito.***

*Lauro: **É bonito mesmo.***

Pesquisadora: E você, Samuel... Quem você imaginou?

*Samuel: Um homem. **Branco, de olho azul, cabelo da cor do meu (castanho-claro). É magro e grandão.***

Pesquisadora: Como é a pessoa que você imaginou, Lauro?

*Lauro: Um homem bonito, de roupa vermelha. **Tem cabelo liso, loiro, o olho dele é verde ele é grande e branco.***

*Mariana: De vestido vermelho, **clarinha igual a você** e de cabelo castanho-claro.*

*Mariana: **Eu também vi um homem escuro, bem grande, de nariz grande e roupa roxa era feio** (grifos da autora).*

Segundo Almeida (2018, p. 59), na construção social que viabiliza a dominação branca, “admiração e a valorização das características físicas e dos padrões de ‘beleza’ dos povos europeus é também um indicador de quais indivíduos e grupos são considerados os ocupantes naturais de lugares de poder e destaque”. Nos diálogos transcritos a seguir, as falas igualmente remetem a projeções de imagens corporais permeadas pela estética eurocêntrica e compostas pelo ideal de beleza branca:

Pesquisadora: E se o espelho realizasse um desejo sobre o corpo de vocês? O que vocês gostariam de pedir?

*Mariana: **Para ser mais clarinha** e sarar o meu machucado.*

Em outro momento, ela diz:

*Mariana: **Eu não ia querer ser escura.***

Pesquisadora: Escura como?

Mariana aponta para a imagem de uma criança negra que está em sua folha.

Pesquisadora: E por quê?

*Mariana: **Porque eu acho feio.***

Pesquisadora: Se o gênio da lâmpada realizasse um desejo de mudar alguma coisa em seu corpo, você mudaria?

*Raul: **Queria ser mais clarinho [...]. Fica feio preto** (diz em frente ao espelho) (grifos da autora).*

Ao ressaltar os usos ideológicos e políticos dos termos “raça”, “cor” e “cor da pele”, Guimarães (2011, p. 270) traduz sua indignação ao inferir que “infelizmente, etnias, raças e cores humanas revelam-se refratárias às formas de esclarecimento pela razão. É como se fosse impossível ao ser humano, não apenas fugir à sociedade, mas ultrapassar formas de solidariedades grupais mais estreitas.

Ao corroborar com Arroyo (2019a), adota-se a naturalização dos comportamentos, inclusive nos processos educativos, em que as crianças parecem fadadas a ser, realizar e pensar conforme suas possibilidades inatas. As “inclinações” morais para o bem ou para o mal e a capacidade de aprender mais rápida ou lentamente se naturalizam como se dependessem apenas de sua herança biológica e, de modo tão ou mais perverso, da própria condição racial e social também naturalizada e impassível.

Na interação com os adultos e o mundo em que todos se inserem, as crianças trazem dados objetivos para a construção de suas imagens corporais. Em se tratando da sociedade administrada, “todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade. Na fraqueza deles, a sociedade reconhece sua própria força e lhes confere uma parte dela. Seu desamparo qualifica-os como pessoas de confiança” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127).

Os preconceitos permeiam a educação e a cultura, na medida em que o *status quo* não é questionado. A infância ou as crianças não constroem ou inventam os preconceitos; elas são forjadas no seio da sociedade nas (e pelas) relações entre adultos a partir de uma dada ideologia. No caso das crianças ouvidas nesta pesquisa, as imagens de corpo belo ou bom se relacionam, em grande parte, com o padrão eurocêntrico de beleza e se aproximam da ideia de um corpo rico, limpo, branco e utilitário. Políticas de branqueamento, racismo estrutural e padrões de corpo estabelecidos na administração da cultura e veiculados pelas mídias competem com as imagens de corpos em suas singularidades e universalidades – tais corpos humanos, com suas cores e formas próprias, são marcados pela condição de classe, passíveis do ócio e da imaginação.

Conforme os dados da pesquisa, tais crianças demonstram ser impactadas por estereótipos que há muito vêm sendo formatados. Resta saber se tais projeções reverberam

sobre suas infâncias, a ponto de torná-las “não crianças”, para citar um termo de Arroyo (2019a). No ínterim dessa descoberta, o capítulo seguinte concorre para a aproximação dos temas da infância, conjugados como um tempo de sujeitos de direitos, com possibilidades de resistência frente aos imperativos sociais e produção de cultura a partir das relações com o mundo.

CAPÍTULO IV

ENTRE CORPOS E *CORPUS* DE RESISTÊNCIA: O QUE AS CRIANÇAS FAZEM COM O QUE LHES VEM “PRONTO”?

Muito me haviam impressionado, em narrativas de José Baía, as referências a orações fortes, especialmente à da cabra preta, de enorme virtude. Quem possui essa mandinga escapa às mais graves situações, desdenha emboscadas, suprime inimigos, anda afoito pelos caminhos, emudece as armas de fogo. No perigo, transforma-se num toco. Ou some-se, evapora-se — e diante do bacamarte fixo na forquilha da tocaia apresenta-se a imagem de Nosso Senhor crucificado. Eu desejava conhecer a reza valorosa. Ser-me-ia agradável passar uma hora em sossego, olhando o muro do quintal, ouvindo os sapos do açude da Penha, o descaroador do Cavalo-Morto. Não me repreenderiam. Caso me chamassem, conservar-me-ia sentado na prensa de farinha, silencioso. Podiam gritar. Avizinhar-se-iam de mim — eu me afastaria alguns centímetros, calmo, em segurança. Depois, defendido pelo feitiço enérgico, lançar-me-ia em contravenções importantes: vagaria nas ruas, invisível, jogando piões invisíveis, empinando papagaios invisíveis. Demorar-me-ia nas esquinas, escutando histórias curiosas, deitar-me-ia nas calçadas, juntar-me-ia aos garotos sujos e turbulentos.

(GRACILIANO RAMOS, *Infância*, p.66)

O presente capítulo tenciona discutir os temas da infância e da criança contemporânea na tessitura com as proposições das Ciências Humanas e Sociais, inclusive da Sociologia da Infância, ao relacioná-las às vozes dos participantes desta pesquisa. As categorias centrais estão expressas nos estudos da relação da criança com o mundo, incluindo aquelas entre pares e com os adultos, na relação entre particular e universal, além dos entrelaçamentos da criança com os brinquedos, a imaginação e o trabalho.

Nesse percurso, procura-se tratar dos aspectos legais pertinentes à construção da ideia da infância e da criança nos dias atuais, quanto aos impactos trazidos pela divisão de classes no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, bem como na possibilidade de um devir histórico pautado na oportunidade de resistências estabelecidas por elas como produtoras de cultura e, portanto, das próprias imagens corporais.

4.1 As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, habitam o mundo¹¹

No campo das Ciências Sociais, uma mudança de paradigma tem se consolidado com o entendimento da criança como sujeito social. Ao se distanciarem dos modelos de estudos que

¹¹ O título que abre esta seção é uma paráfrase do excerto “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua” (LARROSA, 2001, p. 183), referente ao Capítulo 9 do livro *Pedagogia Profana*.

visam medir, analisar e interpretar crianças como simples objetos, outras propostas são desenvolvidas pelos autores dessa área que, desde as décadas de 1980 e 1990, se dedicam a pesquisas com crianças. Estas, por sua vez, também se constroem enquanto humanas na relação com outros sujeitos no contexto social, econômico, histórico e cultural, sendo pertinente acrescentar as especificidades da faixa etária, no tocante ao entendimento legal da infância, aos direitos e deveres referentes a elas e aos desdobramentos destes frente à realidade concreta das diferentes classes sociais.

Diante desse entendimento social, Munarin e Girardello (2012, p. 332) falam das crianças, acima de tudo, como “seres humanos. De seres humanos que, apesar de todas as dificuldades, ainda brincam” e apresentam questões históricas, geográficas, políticas e econômicas em suas infâncias. Tal argumento se alinha com o anúncio de Benjamin (1987, p. 248), para quem “a criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem”.

Tais ideias coadunam com os pressupostos de Kuhlmann Jr. (2015, p. 23), que alerta para a interpretação enviesada de estudos históricos lineares e unidirecionais, no que diz respeito ao desenvolvimento do sentimento de infância, em que partem da nobreza e da burguesia para as classes populares – como nos estudos de Ariès sobre o diário da educação em Luís XIII –, o que favorece a interpretação “de que a burguesia e a nobreza teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança”.

Ao referenciar a pesquisa de Dominique Julia sobre o período final da Guerra dos Trinta Anos, no Século das Luzes, Kuhlmann Jr. (2015) cita a pouca ou fragmentada obtenção de testemunhos diretos acerca da infância popular “duplamente emudecida” tanto pela condição de não ser ouvida enquanto criança, como por ser parte constitutiva de uma classe cuja voz tende a ser silenciada, sem se representar como grupo de sujeitos sociais nas pesquisas. Assim,

se é difícil encontrar registros diretos da vida privada da infância das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores. Segundo Perrot, quando a família “é pobre e tida como incapaz”, insinuam-se como terceiros: filantropos, médicos, estadistas que pretendem proteger, educar e disciplinar seus filhos (KUHLMANN JR., 2015, p. 24).

Tal visão denota a diferenciação do papel das famílias e suas relações com as infâncias, o que denota a perniciosa ideia de que a classe burguesa se mostra capaz de cuidar das crianças enquanto os operários devem contar com instituições externas para suplantar as deficiências em cuidar e educar. Nesse contexto, instauram-se as instituições de assistência à infância.

Instituições educativas e médicas que tangenciaram crianças, gestantes ou lactantes após a década de 1870 passaram rapidamente de paternalistas e bondosas a mais autoritárias, frente à classe trabalhadora, ao entenderem que “os homens da ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social, sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo” (KUHLMANN JR., 2015, p. 27). Engrossam as ações do Estado direcionadas para a classe trabalhadora as já conhecidas políticas de embranquecimento e da medicina social higienista e eugênica, vinculadas a ideias fascistas, desenvolvidas na história de nosso país.

Na contramão das proposições da racionalidade instrumental no mundo contemporâneo, Salgado e Souza (2008, p. 208) explicitam a criança e o adulto como “alteridades radicais”. Logo, é prevista a construção de experiências de interação com o mundo em temporalidades diferentes, ao lidar com a objetividade posta pelo mundo, mas com vazão a diferentes subjetividades.

A generalização da infância traz consigo interpretações enviesadas, na medida em que considera todas as crianças iguais. Tal lógica está presente, por exemplo,

quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como menino de rua, que, por sua vez, torna-se sinônimo de trombadinha, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século (KUHLMANN JR., 2015, p. 27).

Sarmiento (2015) propõe, como campo multidisciplinar, os estudos da criança¹² que afastam a centralização nas disciplinas que tradicional e isoladamente ainda fundamentam pesquisas acerca da infância, como Psicologia, Ciências Médicas, Pedagogia e a própria Sociologia. Não se trata aqui de prescindir das contribuições das diversas áreas que tratam desse assunto, mas sim de estabelecer um diálogo entre as que possuem a infância como objeto de estudo e as crianças como sujeitos. O autor almeja romper com a visão fragmentária da criança e as determinações do olhar adulto socialmente construído para apreender a infância sem considerar o que as crianças têm a dizer. Ele tem conduzido as investigações

a partir de uma perspectiva diferenciada: cada criança é parte de um grupo cultural, que produz cultura entre seus pares. Crianças são sujeitos produtores de cultura, produtores de significados próprios. Esses estudiosos compreendem a criança a partir de seu contexto cultural, inserida em um processo não de adultização ou de substituição de não saberes por saberes predeterminados pelos adultos. As possíveis

¹² Para Sarmiento (2015), “estudos da criança” é o termo adotado na língua portuguesa correspondente a *Children Studies*, *Childhood Studies* ou *Social Childhood Studies*. Tal vocábulo abarca o conteúdo semântico da infância e dos estudos sociais sobre ela.

concepções da criança, aqui, não são tomadas como se fossem a própria criança, como se a realidade fosse universal. São concepções datadas, pertencentes a um tempo-espaço próprios, particulares, que não se aplicam necessariamente a outras realidades (FONSECA; FARIA, 2012, p. 285).

Na compreensão da infância como histórica e social, Rocha (2008, p. 47) alerta para o imperativo da atenção “às dimensões contextuais – mantendo as crianças no plural – para não correremos o risco de reiterar uma concepção de infância neutra e pautada em padrões idealizados – tal como se configurou na sociedade burguesa ocidental”. Para tanto, a autora vislumbra uma interdisciplinaridade comprometida com as questões sociais, como economia, política e educação, a fim de firmar o compromisso de abarcar a diversidade e o dinamismo sociais.

Cabe ressaltar a importância dada, também nos estudos de Sarmiento (2008), aos contextos de vida das crianças, que balizam ações e pensamentos. Na visão do autor, tais conjunturas são comuns à faixa etária e, ao mesmo tempo, diversas no que diz respeito a gênero, classe, etnia, cultura, localização geográfica e diferenças físico-psicológicas. Comuns e diversas, portanto, a partir das determinações de “condições etárias de existência” e das “condições estruturais da sociedade” (ibidem, p. 18).

No rol de estudos necessários para compreender a infância e a criança contemporânea brasileira, faz-se necessário retomar os entendimentos na historicidade. Para Santos (2007, p. 152), o século passado, “denominado por historiadores o século da infância”, teve como maior conquista “a consolidação de uma concepção de criança como ‘sujeito político’, ‘sujeito de direitos’ e como um segmento mobilizável da população brasileira. As crianças ganharam um status próprio de cidadãos”. Conforme Santos (2013, p. 30), “infância é um constructo social sobre as idades da vida, a criança é o sujeito empírico concreto que vivencia suas experiências na sociedade”.

Nesse entremeio, Rizzini (2011, p. 98), ao abordar referências e construções históricas que tangenciam as crianças, ultrapassa o limite de abordá-las para, enfim, abranger gerações, pois “através da criança – de como a sociedade a concebe, a molda e regula seus destinos – apreendem-se certos traços que marcam a trajetória de uma nação”. Indo além, são entendidas as possibilidades de ser criança a partir de diferentes origens familiares e “heranças sociais” (idem).

Diante disso, pode-se indicar três grandes modelos jurídico-sociais voltados às crianças no Brasil: o primeiro deles, que vigorou de 1500 a meados de 1800, é o “da soberania paterna associada ao caritavismo religioso”; o segundo é o do “bem-estar das crianças associado ao

filantropismo religioso e leigo”, aproximadamente de 1850 a 1970; e o terceiro, concretizado nas últimas décadas do século XX, é designado como “o modo dos direitos da criança associado à ação emancipatória cidadã” (SANTOS, 2007, p. 152-153).

No primeiro modelo, crianças e adolescentes eram

inteiramente governados pela família, particularmente pelo pai, que exercia soberania absoluta sobre a vida dos filhos, inclusive determinando suas carreiras e casamentos. Só no final desse período, surgiram leis buscando controlar o disciplinamento imoderado dos pais, bem como o cometimento de delitos por parte dos adolescentes. Nesse período, a ação social com as crianças e adolescentes era fundada basicamente na ação caritativa de entidades religiosas, particularmente da Igreja Católica, com as “crianças desvalidas” (SANTOS, 2007, p. 153).

Entre o primeiro e o segundo modelo, ressalta-se que nos anos seguintes à Proclamação da Independência do Brasil, o Código Criminal de 1830, considerado a primeira lei penal do Império, marca certo avanço histórico quanto à jurisdição sobre os menores de idade, em se tratando das bárbaras punições previstas nas Ordenações do Reino de Portugal que vigoravam até então. A referida legislação determinou que menores de 14 a 17 anos fossem responsabilizados penalmente pelos atos ilícitos e, caso julgados culpados, deveriam ser recolhidos a Casas de Correção, o que antecipa discussão arrolada ao final do século XIX, acerca das medidas educativas para menores infratores. Embora seja reconhecido tal avanço, a parca preocupação com os aspectos jurídicos referentes ao menor naquele tempo se mostra na tardia regulamentação das Casas de Correção, acontecida apenas 20 anos depois da instalação (RIZZINI, 2011).

Ainda no período de transição entre o primeiro e o segundo modelo jurídico-social, há a questão do recolhimento das crianças órfãs e abandonadas, “preocupação fundada na ideologia cristã” de caráter “essencialmente assistencial, liderada pela iniciativa privada de cunho religioso e caritativo” respaldada legalmente, como pelo “Decreto n. 407, de 23 de setembro de 1846. ‘Dispensadas as leis de amortização a favor do Recolhimento de Santa Theresa da Cidade de São Paulo, e do Convento de Santa Theresa desta Corte’” (ibidem, p. 100-101).

Já o segundo modelo jurídico-social é marcado pela passagem da assimilação da criança como propriedade dos pais para a regulação pelo Estado do “bem-estar das crianças e adolescentes de acordo com ‘o seu’ melhor interesse” (SANTOS, 2007, p. 153). Tal concepção

ofereceu a matriz do primeiro modelo de proteção jurídico-social vigente no país. O Estado especializou um conjunto de órgãos e políticas para cuidar do bem-estar das crianças e adolescentes, como o estabelecimento da Política e do Sistema de Bem-Estar do Menor (Funabem e Febens), os juizados de menores, os centros das

promotorias e curadorias dos menores, e estabeleceu parâmetros para a educação das crianças e adolescentes, inclusive dentro de casa (SANTOS, 2007, p. 153).

Em continuidade ao diálogo com Rizzini (2011, p. 103), outros pontos surgiram no rol de mudanças legais relativas às crianças após 1950, como o incentivo à abertura de escolas, a inclusão de alunos pobres – mesmo em escolas particulares, quando não houvessem escolas públicas – e a regulamentação de assuntos referentes aos escravos e seus filhos, ao esclarecer a aplicabilidade das leis penais também aos filhos dos escravos, cuja necessidade, por sua vez, “ressaltou o pouco ou nenhum valor do escravo na sociedade”. A autora exprime a importância da chamada “Lei do Ventre Livre (Lei n. 2.040)”, que declarou livres os filhos de escravos nascidos a partir de 28 de setembro de 1871 e indicou uma polêmica instaurada após sua promulgação. Nessa situação, a liberdade das crianças ficava condicionada à vontade do senhor que, se as mantivesse até os oito anos de idade, teria o direito de usufruir de seus trabalhos até 21 anos ou receber uma indenização do Estado, caso as entregassem.

É preciso se atinar para as transformações sociais acontecidas na segunda metade do século XIX no Brasil e sua incidência sobre as diferentes infâncias e crianças. Ao iniciar o caminho para a industrialização e conseqüente urbanização, o novo delineamento social, as bases da medicina higienista e os preceitos eugênicos marcaram fortemente os ordenamentos das crianças mediante sua classe e raça, em que ditou às famílias, mais especificamente à mulher, a responsabilidade por indivíduos fortes e saudáveis que servissem à pátria nas formas especificadas pela divisão econômica.

Segundo Soares (2007, p. 18), tais ideais figuravam “em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares”, os quais se tornaram “poderosos instrumentos nas mãos da burguesia” para justificar o domínio de classe e se intitulem como a única classe capaz de manter a “ordem” e de viabilizar “o progresso” a partir dela.

Principalmente a educação das crianças brancas se tornou um projeto burguês a difundir os interesses de classe ajustados às “expressões do avanço e da consolidação do capitalismo na Europa” (SOARES, 2007, p. 35). Por conseguinte, havia dois tipos de educação – a do povo e a da elite –, sendo designado, aos filhos de operários e camponeses, o domínio dos “rudimentos de leitura e ser instruídos de acordo com a função ‘natural’ para a qual estavam designados” (ibidem, p. 36) para desenvolver neles a obediência. Enquanto isso, os filhos de ricos deveriam ser educados de modo a suceder seus pais na administração dos negócios, com aporte educacional apropriado. Há de se lembrar as inúmeras horas de trabalho infantil nas fábricas têxteis que excluía as crianças pobres de qualquer tipo de educação no início do processo de

industrialização. Corroborar-se, portanto, com Santos (2007, p. 153), para quem o modelo do bem-estar da criança, apesar de romper significativamente com o anterior,

deixou legados perversos, com os quais nos digladiamos até o presente momento: a apartação dos chamados “menores” das “crianças e adolescentes”; a reedição da soberania paterna na soberania do Estado, particularmente das autoridades judiciárias e governamentais, na definição e regulação do bem estar da criança e do adolescente ou o seu “melhor interesse”, sem participação das próprias crianças e adolescentes; a formulação e execução de políticas assistenciais e filantrópicas destinadas à manutenção da subalternidade de crianças e adolescentes, com baixíssimo caráter redistributivo [...]. Nesse modelo jurídico social, a criança “desvalida” do período colonial se transforma na criança “objeto” e, ao mesmo tempo, “vítima” da ação protetora da sociedade.

A defesa da criança como sujeito de direitos nasce de um movimento internacional iniciado na segunda metade do século XIX, com vistas à universalização dos direitos de cidadania, de acordo com os estudos de pioneiros como Ellen Key (1848-1926), Berthold Otto (1859-1933) e Janusz Korczak (1878-1942) (SANTOS, 2013). O autor esclarece que, mundialmente, a concepção moderna de criança, vinculada à ideia de cidadania, compreende sujeitos de direito com o apoio da Declaração de Genebra, de 1919, a Declaração Universal de Direitos do Homem, de 1948, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. Em 1966, são indicados outros documentos garantidores da “proteção de seus direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais nos pactos internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (ibidem, p. 44).

Na escrita de *A história social da infância e a cidadania “regulada” de crianças e adolescentes*, Santos (2013, p. 63) traz à tona um

importante movimento das alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua que cunhou a concepção criança como “sujeito da história” e do “processo pedagógico, até chegando finalmente na constituição e institucionalização dos direitos da criança e do adolescente, a qual possui duas datas simbólicas, agosto de 1988 com a promulgação da Constituinte e 13 de julho de 1990, com o sancionamento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Do ponto de vista interno do país, a concepção criança “sujeito de direitos” não foi possível se não pela espetacular ruptura conceitual com as categorias “menor” com suas adjetivações “carente”, “abandonado”, “infrator” e a retotalização dos chamados menores e crianças pobres nas categorias infância e adolescência, desta feita substantivadas.

Chega-se então ao terceiro modelo enunciado pelo autor, “o modo dos direitos da criança associado à ação emancipatória cidadã”, representado documentalmente pelo ECA (BRASIL, 1990), em consonância com “a mais moderna e consensuada normativa internacional, a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre Direitos da Criança e do Adolescente”, em que o Brasil foi um dos primeiros países signatários dessa convenção a

“possuir uma legislação adequada à Convenção sem necessidades de adaptações” (SANTOS, 2013, p. 63-64). Desse modo,

no caso específico do Brasil, a aprovação de leis no campo dos direitos da criança pretendeu implementar um conjunto de ações políticas e sociais que pudessem garantir às crianças os direitos de cidadãos nacionais. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei sobre o Sistema Único de Saúde (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) procuram dar conta deste desejo (?) que a sociedade brasileira tem em proteger e respeitar as suas crianças garantindo, pelo menos na legalidade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à segurança física e emocional. Deixando a esfera governamental, é importante referir o papel político das ONGs, principalmente, no Brasil, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, a Pastoral da Criança, o Projecto Axé, entre outras, que, em dimensões locais ou nacionais, conseguiram, até certo ponto, mobilizar parte da sociedade brasileira em torno da discussão da realidade da criança e do adolescente (ANGELO, 2008, p. 95-96).

Apesar dos avanços no modelo jurídico-social, é recente e incompleto o reconhecimento da criança como sujeito de direitos apontados no ECA (BRASIL, 1990), pois, muitas vezes, não abarca as infâncias populares que têm vidas ameaçadas pela lentidão das políticas do Estado (ARROYO, 2019b). Volta-se o pensamento novamente às diferentes infâncias do país, marcadas por divisão de classes, silenciamentos sociais frente ao desrespeito aos direitos, violência e outras demandas. A cultura adultocêntrica e o capitalismo demonstram impactar os indivíduos cujas necessidades de proteção já foram há muito anunciadas e discutidas.

Sobre esse assunto, Sarmento e Marchi (2008, p. 14) interpretam que, nos fundamentos da globalização e consequente individualização, a infância na contemporaneidade – ou segunda modernidade, termo também utilizado pelo autor – seja responsabilizada pela “construção de sua biografia”, assim como “pelo sucesso ou fracasso desta tarefa”. Ou seja, “ao fazer de cada criança um ‘indivíduo de direitos’ responsável por sua autorrealização, liberta-a relativamente dos laços que a atavam solidamente às instituições família e escola” (idem). Isso também é observado com mais impacto nas “não crianças”, as crianças de “rua”, que já vivem à margem da infância proposta como direito legal.

Parte-se para a investigação teórica acerca das resistências possíveis da criança frente a essa realidade. Nas relações do homem com o mundo, o protagonismo infantil e as culturas singulares das crianças, termos propostos por Redin (2009), constroem outro tipo de relação com a cultura, ao produzirem “culturas próprias” com ações, representações e artefatos independentes do que é sugerido pelo adulto (SARMENTO, 2008, p. 26). Tais suposições levam a compreender a condição humana das infâncias a partir do olhar das crianças, o que

denota a possibilidade de trazer consigo certa resistência à cultura administrada e a imposições do mundo adulto, embora permaneçam impactadas pelas condições materiais de existência.

Guardado o devido distanciamento da apologia à neutralidade, algo impossível pelo fato de as ações serem políticas, é legítima a dialética entre o mundo das crianças e o dos adultos. Nesse contexto se insere a teoria sociológica da apropriação criativa e reprodução interpretativa (EDER; CORSARO, 1999, apud ADES, 2009, p. 132), em que as crianças ressignificam aquilo que está proposto pelo mundo adulto para construir a cultura de pares nas infâncias,

as crianças e os jovens se apropriam criativamente da informação proporcionada pelo mundo adulto para produzir suas próprias e únicas culturas de pares. Chamamos este processo de apropriação criativa reprodução interpretativa. O termo “interpretativa” transmite o fato de que as apropriações das crianças estendem e aprofundam a informação proveniente do mundo adulto para atender às exigências de seus mundos de pares. O termo reprodução capta a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade, mas ativamente contribuindo para a produção e para a mudança da cultura.

Na relação entre a cultura de pares e a reprodução interpretativa, inscritas em uma sociedade na qual está posta a cultura do adulto, as crianças se apropriam desta ao internalizá-la e produzir criativamente “suas culturas próprias e singulares”. Vale ressaltar que a cultura de pares é “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 31-32).

Nesta pesquisa, a socialização da criança ou de qualquer outro ser humano não ocorre de forma natural ou espontânea, mas com a interiorização das “disposições que os humanizam, tornando-os indivíduos sociais capazes de fazer parte integrante de grupos sociais” (BELLONI, 2007, p. 58). Tal definição se distancia completamente da socialização durkheimiana, pois, se nesta é importante a semelhança dos indivíduos pela aceitação das normas sociais instauradas como legítimas pelas instituições socializadoras, naquela se compreende que

a socialização é um processo essencialmente ativo que se desenrola durante toda a infância e adolescência por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando de modo algum a um simples treinamento realizado pela família, escola e outras instituições especializadas. Este processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança (BELLONI, 2007, p. 58).

Ainda assim, as crianças, no seio das contribuições da Sociologia da Infância, ainda que afetadas pelas sociedades e culturas das quais fazem parte, são capazes de inovar na participação social sem simplesmente imitar os adultos, mas ao obter “criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO,

2009, p. 31-32). Na visão desse autor, as rotinas de cultura de crianças constituem aspectos universais, “dada sua produção em diferentes espaços e tempos” (ibidem, p. 32).

Ressalta-se, conforme os postulados de Arenhart (2015, p. 200), que se apresentam como imprescindíveis para a construção de rotinas de cultura de pares “tanto as condições estruturais (recorrência de tempo, espaço, pares, autonomia), como a condição de atores sociais que permite com que as crianças aproveitem as condições externas para criar suas culturas”.

Brincadeiras de dramatizações de papéis, como as rotinas de culturas de crianças, constituem elaboração e enriquecimento contínuo dos modelos adultos para atender aos próprios interesses, e não apenas imitá-los. Permite-se às crianças se apropriar e enriquecer os modelos adultos ao adquirir, pela imaginação, status, poder e controle para projetar o futuro. De fato, experimentam relações entre diferentes tipos de pessoas, mas, em ambos, elas não aceitam os estereótipos e as expectativas forjadas no mundo adulto. O desafio e o refinamento destes fazem parte da construção social realizada pelas crianças nas interações com os adultos e entre si (CORSARO, 2009). Na relação universal e singular,

ainda que todas as crianças se situem dentro da categoria geracional infância e isso as coloca em uma série de experiências comuns, somam-se ao pertencimento geracional outras variáveis sociais, como classe, etnia, raça, gênero, lugar geográfico etc. Isso leva à impossibilidade de haver completa homogeneidade nas culturas da infância, visto que outros condicionantes se somam na produção das condições sociais e nos referentes culturais que as crianças dispõem para a produção de suas culturas (ARENHART, 2015, p. 195).

Nas palavras de Belloni (2007, p. 61), do ponto de vista da criança, “a socialização constitui um processo de apropriação e de construção, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo”. Dito isso, entender que a criança seja “um ator ativo e criativo em seu processo de socialização” não significa que deva ser desconsiderada “a ação sistemática e objetiva das instâncias de socialização, institucionais ou não” (ibidem, p. 60). Uma das instâncias citadas pela autora é constituída pelas mídias que, apesar de não substituírem a subjetividade, a criatividade ou a autonomia delas, fornecem elementos reprodutores da sociedade que também podem ser objetos de apropriação, reelaboração e criação de cultura de pares pelas crianças.

4.2 A universalidade e a singularidade impressas na imagem do corpo

Heller (1987, apud SAWAIA, 2001, p. 112) distingue o “ser humano particular” – que se atém apenas aos interesses individuais em detrimento da coletividade – do “ser humano

genérico” – aquele que “se relaciona conscientemente com a genericidade e se indigna com o mundo e consigo mesmo por questões universais”. Além disso, a amplitude da consciência humana permite a passagem de uma condição a outra.

Dados obtidos com as crianças participantes da presente pesquisa demonstraram uma compreensão importante da relação singular-universal dos homens, como pode ser observado nos diálogos transcritos abaixo, durante as atividades de desenho:

Pesquisadora: Fábio, as crianças que estão em sua folha são iguais?

Fábio: Não... Na verdade, são iguais... porque são seres humanos.

Pesquisadora: Por que essa tem rodas?

Fábio: Para andar, porque é deficiente.

Helena: Cada um nasce e tem um corpo diferente... Uns têm cabelo, outros não têm; uns têm dentes, outros não têm... muita coisa.

Pesquisadora: Essas crianças que estão aí, são todas iguais?

Mariana e Helena: Não.

Diogo balançou a cabeça negativamente.

Pesquisadora: Elas têm corpos diferentes?

Todos juntos: Sim.

Pesquisadora: E o que elas têm de diferente?

Mariana: A cor, a cor da pele. Essa aqui é escura e essa aqui é mais clarinha.

Diogo: O cabelo, a coroa.

Helena: Tem gente que tem um corpo especial.

Pesquisadora: Por quê?

Helena: Porque está doentinho ou está na cadeira de rodas ou no colo... aí é especial.

Só que eles também brincam e fazem muitas coisas.

Pesquisadora: E aí uma pessoa é feia porque o corpo dela é diferente?

Letícia: Não! Ela é uma pessoa!

No que concerne aos critérios de emancipação e escravidão tratados por pensadores diversos, Sawaia (2001, p. 111) os aproxima por meio de um conjunto de “valores éticos universais”, a humanidade, que atua como regulação para minimizar os efeitos da escravidão e “atingir a emancipação”. Há a ideia de “potência de ação cujo desenvolvimento é condição para se atingir a liberdade” e na medida de seu inverso, a “potência de padecer (paixões tristes e alegrias passivas) gera a servidão, situação em que se colocam nas mãos do outro as ideias sobre as afecções do próprio corpo” (idem). As potências de ação

não são contingentes, produtos de circunstâncias que empurram o indivíduo em todas as direções, mas são imanentes a ele, referem-se ao movimento de constituição do homem como potência de libertação, na preservação da própria substância, e que é acompanhada por afeto de alegria (SAWAIA, 2001, p. 111).

Nesse constructo, as crianças ouvidas nesta pesquisa podem ter essa potência, uma vez que a alegria e a preservação da subjetividade se apresentam de tal forma nos dizeres elencados na pesquisa, tanto na negativa diante da mudança de algo em seus corpos, quanto no

distanciamento dos ditames da cultura administrada sobre o corpo ideal. O diálogo a seguir ilustra essa questão:

Pesquisadora: Se uma fada ou um gênio da lâmpada deixasse vocês mudarem alguma coisa no corpo, vocês mudariam?

André, Gustavo e Álvaro: Não.

Bruno disse que não mudaria nada.

Alice: Eu mudaria.

Pesquisadora: O que você mudaria e por quê?

Alice: Eu mudaria para ser uma bruxa e poder voar.

Diogo: Eu não queria mudar nada.

Mariana: Nem eu.

Lançando mão das próprias especificidades, essas crianças se assumem como são e se permitem utilizar (como na fala de Alice) ou não o suposto desejo concedido pela fada ou gênio da lâmpada, a fim de continuarem a ser crianças. Nem mesmo o estereótipo moral construído em torno da imagem da bruxa, como um ser malvado do qual se deve manter distância, foi suficiente para distanciar Alice de sua singularidade. Igualmente, os apelos dos padrões estéticos promovidos pela indústria da beleza foram ineptos para convencê-las a mudar os corpos. Outros indicativos da possibilidade de ruptura, ainda que parcial, com a cultura administrada e com o preconceito são verificados no excerto subsequente:

Pesquisadora: E qual dessas (bonecas) tem o corpo bonito?

Adriana apontou para a boneca ruiva; Paula, para a negra; e Mariana, para a loira.

Helena: A que tem atitude.

Pesquisadora: Como é isso?

Paula: Tem que ter respeito, sinceridade e... ser humilde.

Paula (ainda sem ter conseguido vestir sua boneca): A cor da minha boneca é perfeita, o cabelo dela é perfeito. Para mim, pessoa negra com [roupa]preto e branco combina.

Paula (ainda trocando as roupas de sua boneca): Eu acho que eu tinha que ter uma boneca mais gordinha.

Paula: Foi muito difícil de fazer porque muita gente diz que cor negra é muito difícil de escolher roupas porque combina mais com preto, branco e não combina com rosa... Para mim, combina.

Pesquisadora: E você, Adriana, de qual você gostou mais?

Adriana: Dessa daqui (apontando para a boneca ruiva). Porque o cabelo dela é diferente... a cor.

Miguel: Também você pode pintar seu cabelo...

Retoma-se o aporte teórico de Sarmiento (2005), no qual as crianças são entendidas como pertencentes a uma categoria social geracional, produtoras de cultura e capazes de exercer a “cidadania ativa, atribuindo uma interpretação singular à sociedade” (FONSECA; FARIA, 2012, p. 280).

4.3 Crianças, imagens e brinquedos

A criança que inscreve as primeiras figuras da própria relação com o mundo desenha, brinca com as dedadas, as manchas e os traços, escolhe os registros coloridos que fazem advir no visível os seus prazeres e medos. Esse espectador nascente traça um caminho entre as imagens e os relatos, dá palavra às imagens e recebe delas uma capacidade simbólica (MONDZAIN, 2015).

Diante da pergunta “como pensar a igualdade e a liberdade entre os sujeitos do olhar quando a circulação dos signos e das coisas se reduz a relações de força entre os locais do consumo?”, Mondzain (2015, p. 147) suscita a necessidade de se pensar o papel do homem – ou, em suas palavras, do espectador – frente às possibilidades de acreditar ou imaginar naquilo que ouve ou vê, “para continuar a viver numa partilha social dos corpos e dos signos”. Conforme a autora, a alteridade não se instaura sem a “liberdade diante de um real irreduzível, onde se experimenta a capacidade de pensar, de falar e de partilhar uma memória que funda o futuro do possível” (ibidem, p. 147-148).

Esse “real irreduzível” se constitui, na matriz teórica adotada no presente trabalho, por ditames do capitalismo e seus aparatos culturais e tecnológicos, cuja administração “corre por sua conta”. Impactos de tal constructo podem ser facilmente vistos no cotidiano das pessoas e exigem amplo esforço crítico para não se sucumbirem à reificação e desumanização completa. Sabe-se que o exercício do pensamento crítico deve permear a vida adulta, na medida em que se pretende manter distância da desrazão anunciada por Adorno como intrínseca dos processos reificadores. Dessa forma, “o problema não consiste em denunciar ou honrar uma cultura do espetáculo, mas antes tomar conta daquilo que faz de um sujeito que olha um sujeito da cultura, isto é, um sujeito reconhecido na sua presença, ao mesmo tempo singular e política” (MONDZAIN, 2015, p. 152).

Cabe pensar as aproximações e os distanciamentos desses impactos, no que diz respeito à condição específica de criança na relação com o mundo. Munarim e Girardello (2012) explicam a importância do papel do adulto educador na proposição de reflexões acerca do assunto com as crianças e ressalta que estas, pela brincadeira, criam por si espaços de resistência frente aos impositivos mercadológicos. As autoras afirmam que a capacidade de reinterpretação das crianças impede que os produtos de larga escala dirigidos a elas alcancem a globalização da infância, pois

as crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Deli ou de Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os

processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilização de forma distinta em cada uma dessas cidades, e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em ação características próprias, inerentes à sua condição infantil (SARMENTO, 2004, apud MUNARIM; GIRARDELLO, 2012, p. 340).

A brincadeira é aqui entendida como “a apropriação por parte das crianças de valores e características da realidade em que se encontram. E são as imagens, inclusive as representadas pelos brinquedos, que possibilitam que essa cultura seja manipulada, questionada e renovada” (ARROYO, 2012, p. 341). Pensada pelo adulto, ela se separa daquela construída pela criança, que “pode recriar seus brinquedos, adaptando-os de acordo com sua imaginação” (idem).

Na mesma direção, Munarim e Girardello (2012) compartilham o entendimento de diferentes percepções dos brinquedos e brincadeiras por adultos e crianças. Com base em Brougère (2004), elas propõem que tanto as buscas nos brinquedos quanto o repertório cultural para interpretá-los são diferentes para ambos: enquanto os primeiros se detêm na imagem dos brinquedos esteticamente pautada na visão de infância, as segundas os trazem para a ludicidade, ao interpretarem tal imagem à luz da brincadeira.

Benjamin (1987, p. 237) avalia como preconceito fundado no Iluminismo a atitude do adulto de produzir objetos para distrair as crianças, pois, nesse agir, está implícita a incapacidade de ver “que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil”. O autor se refere aos materiais descartados pelo adulto durante a produção de objetos como detritos pelos quais as crianças são atraídas, como retalhos de tecidos, restos de construção ou pequenos pedaços de madeira, nos quais elas reconhecem o “rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim as próprias crianças constroem seu mundo de coisas” (ibidem, p. 237-238).

Com a construção de um “microcosmos no macrocosmos” (BENJAMIN, 1987, p. 238), a apropriação do mundo pelas crianças

passa por constantes adaptações, negociações, regras e modificações que no conjunto constituem a brincadeira. Estas adaptações são condicionadas por um outro fator que engloba todas as características encontradas nas brincadeiras: a cultura. E é nas imagens, nos símbolos e na cultura na qual está inserida de modo geral que ela vai buscar elementos para criar suas situações imaginárias. Se situa, em sua prática lúdica, diante de imagens constituídas que emana dos brinquedos e provêm de seu círculo (como programas de TV e os códigos sociais). E é na manipulação, inclusive imaginária, que a criança faz que as imagens ganham sentidos, através do papel que assume na brincadeira (MUNARIM; GIRARDELLO, 2012, p. 341).

Ao se distanciar de uma imagem de corpo proposta pela ciência e a técnica, Soares (2013, p. 67) afirma que sobrevive a concepção de que ele é “uma grande e calculada brincadeira com o corpo – um movimento encarnado na vida e do qual ele parte para outras mais ousadas peripécias corporais”. Nesse sentido, comparam-se a ginástica científica e os movimentos dos artistas de circo e do cômico.

Ainda que a centralidade da discussão da autora não seja a criança em si, suas palavras com relação às peripécias corporais coadunam com as propostas pelas crianças ouvidas na presente pesquisa, visto que ambas demonstram ser possível pensar um corpo fora dos padrões instrumentais. Não obstante, os diálogos trazem à tona a imaginação como ponto recorrente e, ainda que a imaginação não seja o termo eleito por Benjamin (1987) nessa obra, lança-se mão de *A doutrina das semelhanças*, capítulo do volume I de *Obras escolhidas*, em que o autor discorre sobre a capacidade de produzir semelhanças, que possibilita às crianças a apropriação, o diálogo e a interação com o mundo. Pelo comportamento mimético, elas ultrapassam a reprodução, rompem com os limites objetivos e produzem uma cultura infantil. Atenta-se, diante de tais proposições, para as falas das crianças durante a oficina de espelhos:

Pesquisadora: Imagine uma pessoa no espelho... Como seria essa pessoa?

Helena: Eu imaginei uma pessoa linda. Criança, com “Maria Chiquinha”, pequena, cabelo rosa e preto e cor de pele normal... aquela quase rosa. O olho é rosa, com nariz pequeno e a boca também.

Bruno: Uma pessoa grande, cabelo azul com amarelo, pele morena, olhos azuis, nariz grande, gordo [...]. Bonito.

Furtado (2020, p. 13) indica que, pela ludicidade, as crianças fazem aquilo que o cinema realiza pela técnica: criam “imagens extra e intrumentais” e assim “representam a interação com o mundo em suas infinitas possibilidades”. Dessa maneira, a relação entre o cinema e a infância é tratada juntamente à “imaginação, pela possibilidade de, estando no real, prescindir dele por um curto período, instituindo cenários e personagens e retornar a ele”.

Palavras e canções, assim como as imagens, foram trazidas por Benjamin (2013, p. 102) como possibilidade de disfarces utilizadas por ele, “não aquelas que me tornavam iguais às crianças exemplares, mas as que me aproximavam de casas, móveis, peças de roupa. Eu desfigurava-me pela semelhança com tudo o que existia à minha volta”. Na seção *Esconderijos*, lê-se que

a criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se ancorou, transformou-a em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é a porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiçará

todos os que entrarem desprevenidos [...]. A experiência mágica tornava-se uma ciência (BENJAMIN, 2013, p. 102-103).

As crianças ouvidas neste trabalho demonstraram manter vínculos com a produção de semelhanças, assim como Benjamin (2013) rememora sua infância. Percebe-se a alusão a isso nas falas transcritas do momento de aplicação da técnica de espelhamento:

Pesquisadora: E qual corpo vocês acham bonito... se aparecesse um gênio da lâmpada e dissesse que vocês poderiam se transformar em outra pessoa que vocês acham bonito, em quem vocês se transformariam?

Diogo: Em um foguete! Porque eu queria voar bem alto.

Mariana: Eu queria ser uma sereia.

Diogo: Olha, esse é fácil (apontando para uma das imagens de sua segunda ficha). Ele é super-herói.

Pesquisadora: E quais são os superpoderes dele?

Helena: Ele voa.

Diogo: Ele solta pum (risos). Acho que o poder dele é soltar fogo.

Pesquisadora: E se você tivesse um superpoder, qual você queria, Diogo?

Diogo: Queria soltar bichinhos de pelúcia.

Pesquisadora: Por quê?

Diogo: Porque eu queria ter uns 30 bichinhos de pelúcia.

Pesquisadora: E você, Helena? Que poder você iria querer?

Helena: Poder de animar as pessoas.

Pesquisadora: Qual super-herói ou super-heroína você gostaria de ser?

Helena: Um unicórnio.

Pesquisadora: Por quê? Que poderes ele tem?

Helena: Poderes mágicos.

Gobbo e Miller (2019, p. 50-51), de acordo com preceitos vigotskianos, apontam que o nascimento cultural da criança ocorreu “quando o mundo formado pelos objetos, pessoas e situações começa a adquirir significação na apropriação dos signos. O desenvolvimento cultural, cuja natureza é simbólica, acontece pela mediação do outro”. Nas mesmas bases, como um “sistema psicológico, a imaginação mantém conexões e relações com outras funções especiais, como a memória voluntária, a atenção voluntária, a vontade ou o pensamento” e “embora a imaginação envolva processos com imagens, não é qualquer imagem que resulta em um processo imaginativo” (ibidem, p. 51-53).

Retomam-se os fundamentos da Sociologia da Infância que elencam as características fundantes da cultura da infância propostas por Sarmiento (2005), entre elas a imaginação. A partir desse referencial

fala-se da Interatividade, relacionada à convivência com os pares que possibilita formas de desenvolvimento, de interação, partilha etc.; da Ludicidade, a partir da qual o brincar é entendido como o que de mais sério é realizado pela criança; da Imaginação do real no qual é possível a criança viver o jogo de forma aceitável para a mesma, ou seja, a imaginação como configuração do real; e da Reiteração em que a criança vive a brincadeira como flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vivenciados entre outras situações (FONSECA; FARIA, 2012, p. 285).

O diálogo que sucedeu a leitura do livro *Tudo bem ser diferente*, enquanto as crianças desenhavam, também apontou para o imaginário quando Paula disse que teve um amigo invisível e que iria desenhá-lo:

Prontamente, Miguel, Diogo e Helena disseram que tinham amigos invisíveis.

Paula: O meu foi embora.

Mariana: O meu é pequenininho. O nome dele é... cheirinho.

Diogo (correndo de um lado para o outro): O meu é o super-flash!

Mariana: O meu não tem pés. Ele voa.

Diogo: O Flashinho, meu amigo, ele não tem orelhas.

A seguir, são elencados alguns desenhos elaborados pelas crianças:

Figura 47 – Desenho da Paula



Tomateiro
"amigo invisível"
de Paula

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 98 – Amigo invisível da Mariana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 49 – Desenho da Denise

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Outro ponto a ser considerado é o reconhecimento, por algumas crianças, de atitudes de preconceito, tentativas de formatação dos corpos e associação com determinados valores. Rememora-se Benjamin (2013, p. 93) em *Infância em Berlim: 1900*, quando narra as viagens de verão, enquanto criança, para as casas de veraneio ladeadas por um palácio, em que “a proximidade desses espaços pertencentes à grande dinastia nunca me perturbou as brincadeiras, na medida em que eu me apropriava das sombras projetadas pelas reais construções”.

Nesses termos, o fato de reconhecer algo que constituía o mundo em que Benjamin (2013) estava inserido não o impedia que ele vivesse a infância. Em suas memórias o autor explicita que

poder-se-ia ter escrito a história do meu império, que durava desde a minha investidura num dia de verão até à queda desse reino no fim do outono. E toda a minha existência se esgotava nas lutas por esse reino, que não eram travadas contra um imperador rival, mas com a própria terra e os espíritos que contra mim enviava (BENJAMIN, 2013, p. 193).

Similarmente, as crianças percebem a configuração do mundo, mas também vislumbram outras formas de enxergar o corpo sem que tais imagens sejam perpassadas pelas ideologias discriminatórias presentes socialmente. Isso pode ser notado nos conjuntos de falas após a leitura de *Tudo bem ser diferente* e na oficina de bonecos e bonecas:

Miguel (referindo-se ao colégio estadual militarizado): Eu não quero ir para o militar... porque tem que cortar o cabelo e eu não quero.
Diogo sai novamente do espaço e retorna rapidamente. Pega um boneco negro e procura roupas e acessórios para ele.

Pesquisadora: Diogo, porque você escolheu este boneco?

Diogo responde e pede ajuda nos momentos de vestir o boneco, pois não conseguia colocar calças e blusas: Porque ele é bonito. Por causa da roupa.

Diogo (terminando de vestir o segundo boneco): Eu gostei do tênis. Combinou com a roupa! Aqui meu bonequinho. Ficou mais legal que o outro.

A oficina de bonecos e bonecas mostrou, particularmente na segunda metade do tempo de sua realização, algumas ações e falas diferentes daquelas remetentes a preconceitos raciais tratadas no capítulo anterior:

Diogo escolhe um boneco negro e diz: “O meu vai ficar bonito porque eu tô colocando uma jaqueta.

Pesquisadora: Diogo, por que você escolheu este boneco?

Mariana resolve pegar uma boneca negra com cabelos curtos e crespos, objeto de discussão de outras crianças sobre “se era menino ou menina”.

Pesquisadora: Por que você escolheu esta, Mariana?

Mariana: Porque eu acho o cabelo dela bonito.

Agora, há exemplos de crianças que vestiram bonecos durante a dinâmica:

Figura 50 – Diogo e os bonecos vestidos por ele



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 51 – Mariana e as bonecas vestidas por ela



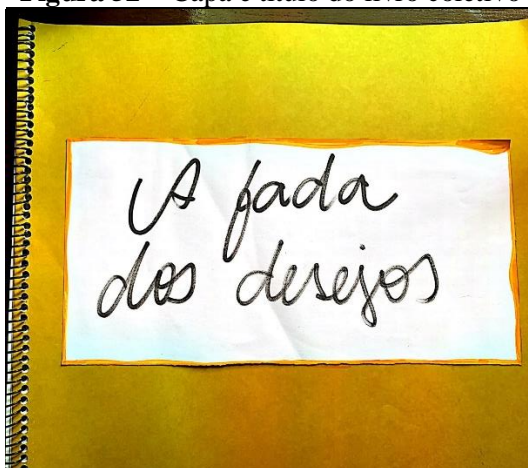
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Ao coadunarem com os postulados de Pino (2006), as autoras, na mesma obra, explicam que imagens vistas e palavras ouvidas pelas crianças em uma história ampliam as que são

captadas da realidade, dando significação a elas. Toma-se, como exemplo, a solução para o impasse das duas diferentes imagens de fada desenhadas por crianças distintas no livro de construção coletiva.

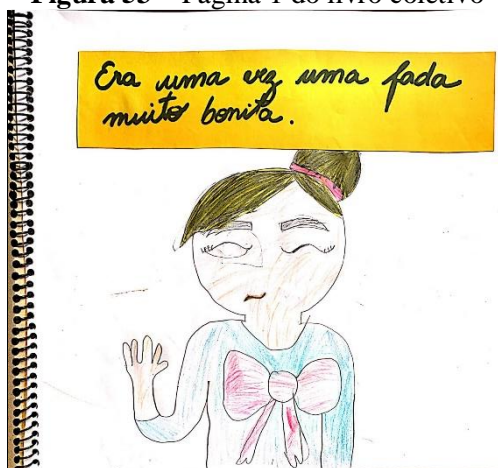
Uma das crianças sugeriu à Helena que pegasse outra folha para desenhar a fada loira, mas, ao reafirmar sua opção em deixá-la como estava no desenho (de cabelos castanhos escuros e crespos), propôs que a boneca possuía poderes mágicos para ficar com a aparência que achasse melhor.

Figura 52 – Capa e título do livro coletivo



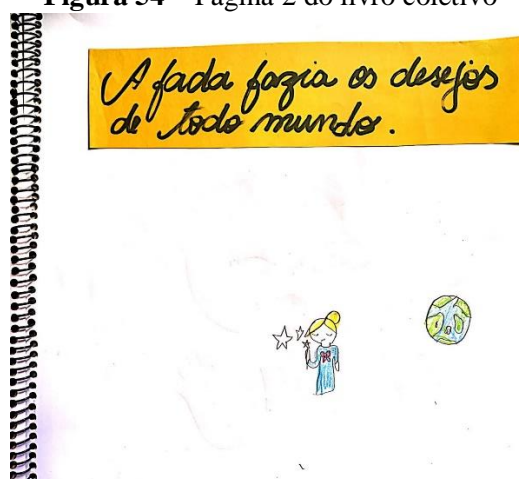
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 53 – Página 1 do livro coletivo



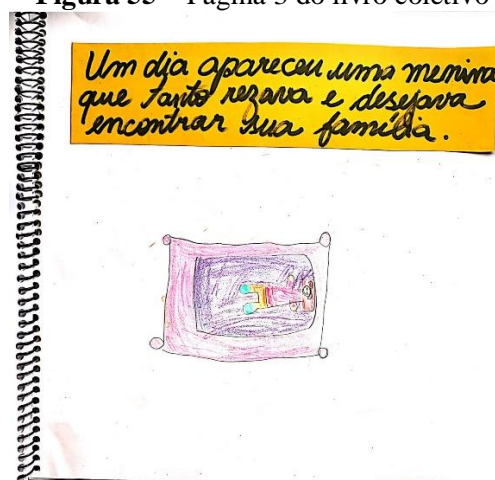
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 54 – Página 2 do livro coletivo



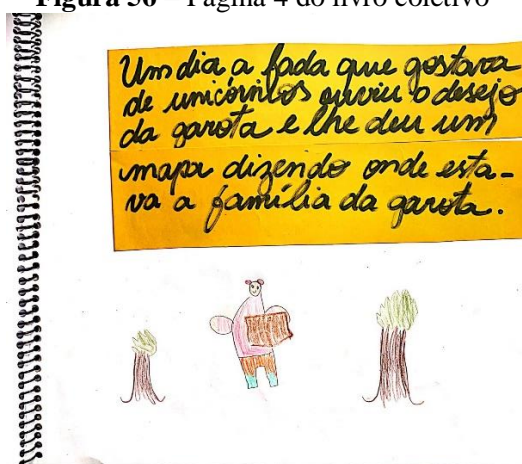
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 55 – Página 3 do livro coletivo



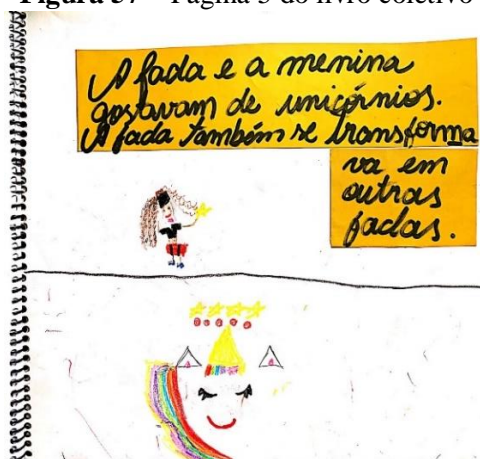
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 56 – Página 4 do livro coletivo



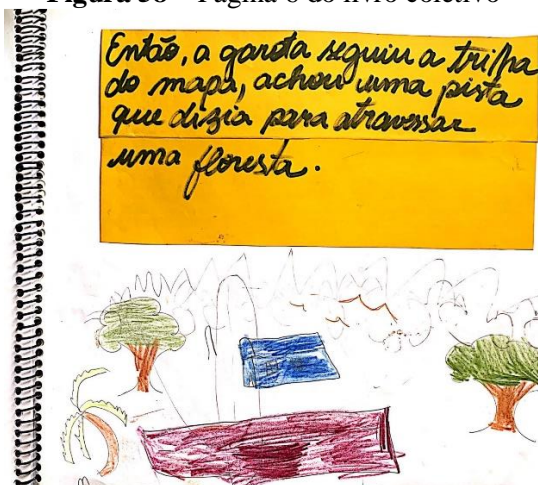
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 57 – Página 5 do livro coletivo



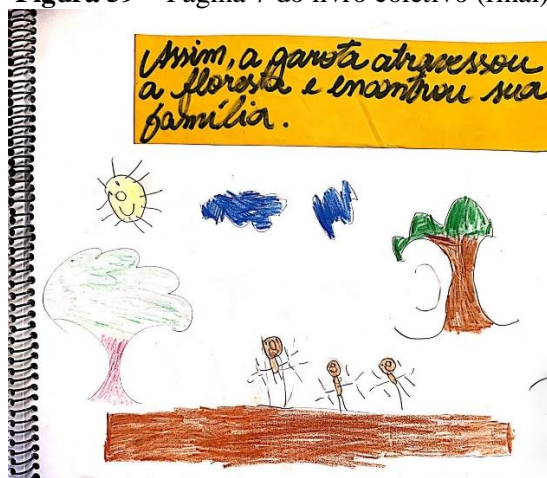
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 58 – Página 6 do livro coletivo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 59 – Página 7 do livro coletivo (final)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

A imagem, os movimentos e os usos dos corpos são apropriados e construídos com um cunho diferente daquele apresentado no mundo da ciência e da técnica que, consoante a Soares (2013), se vinculam ao desenvolvimento de força, coragem, vitalidade e caráter, além de se alinharem com a eficiência e eficácia dos movimentos. O belo se mostra possível, ainda que esteja fora do padrão encontrado em outras falas das crianças pesquisadas, como pode ser verificado nestes fragmentos:

Pesquisadora: E o corpo de uma fada bonita? Como é?

Paula: Normal.

Pesquisadora: E normal é como?

Paula: É normal, ué... do jeito que ela nascer. Pode ser sem perna, sem braço... Normal, cada um com sua aparência.

Pesquisadora: E qual das crianças que estão na folha de vocês é a mais bonita?

Helena: Eu acho que todas.

Mariana: A que tem vestido.

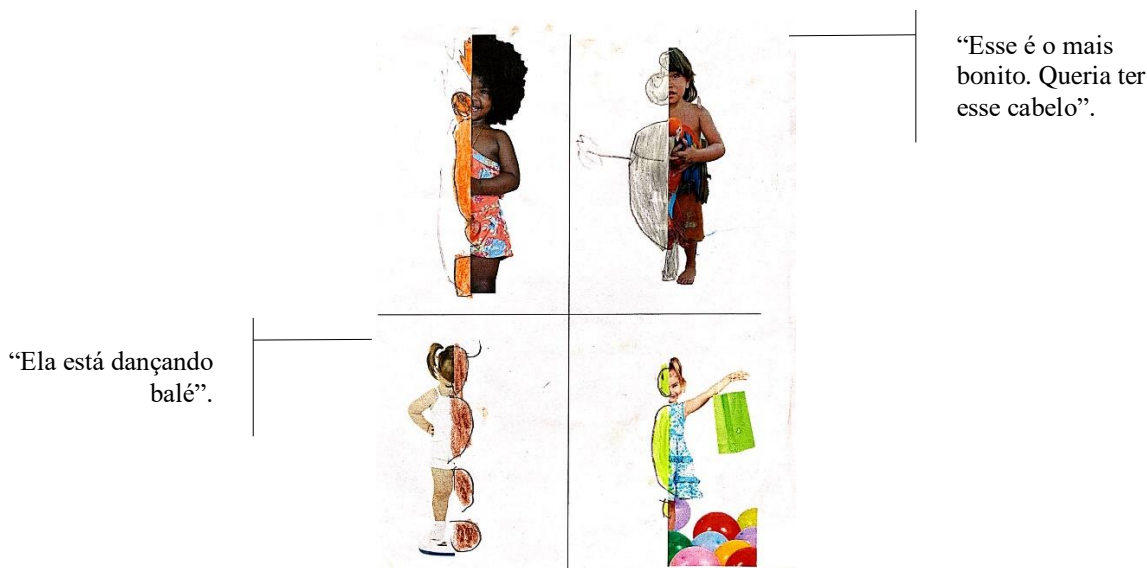
Helena: Todos os corpos daqui são diferentes, mas são todos lindos. Essa daqui é rainha, e a outra faz natação.

Pesquisadora: Vamos imaginar que vocês estão vendo uma pessoa bonita no espelho. Como seria essa pessoa? Corpo alto ou baixo? Gordo ou magro?

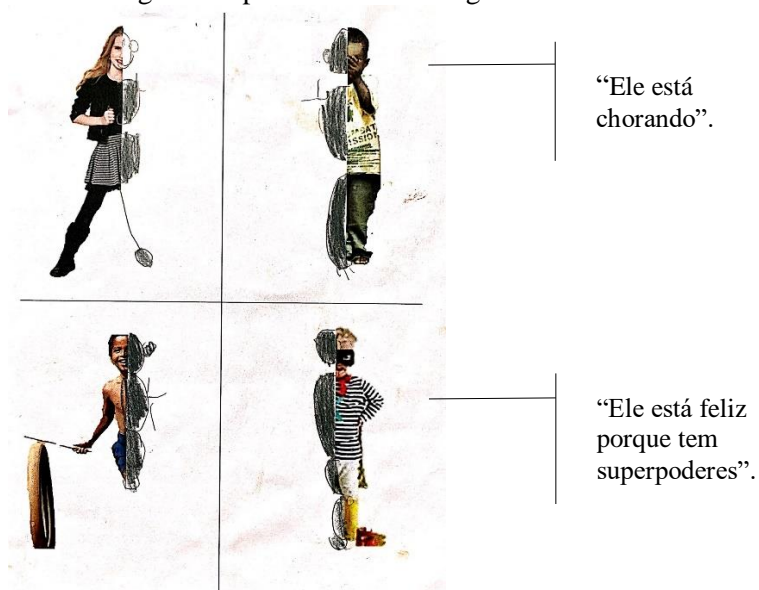
Mariana: Baixinho.

Na sequência, há os espelhamentos dos desenhos elaborados por algumas crianças participantes da pesquisa:

Figura 60 – Primeiro espelhamento de Diogo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 61 – Segundo espelhamento de Diogo

“Ele está chorando”.

“Ele está feliz porque tem superpoderes”.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 62 – Espelhamento de Helena

“Ele está meio triste... porque tem que vencer”.

“Está sem cabelos... é especial ou doentinha... mas é menina!”.

“Esta faz natação”.

“Esta é rainha”.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Nas configurações de corpo citadas pelas crianças nesse recorte da pesquisa, atenta-se para o distanciamento dos elementos morais – no sentido do que é ser bom ou mau, por exemplo – e da ideia de um corpo utilitário, no sentido instrumental. Isso se mostra também na conversa estabelecida durante a atividade do autorretrato:

Pesquisadora: E o que é o corpo?

Helena: É o nosso corpo... tem muita coisa dentro da gente... tem coração, tem cérebro.

Gustavo: Isso aqui (apontando para si) [...]. Senão, ia ser corpo de animal.

Álvaro: É o ser humano.

Alice: É uma fada.

Pesquisadora: E para que serve o corpo?

Alice: Para brincar e estudar.

Letícia: Para se mexer... essas coisas.

Helena: Para brincar.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 109) dissertaram sobre a arte e o mercado, cujo papel deste último é converter “o tributo a uma qualidade sem utilidade e ainda sem curso” em “poder de compra”. Em outras considerações publicadas originalmente na edição alemã da *Dialética do esclarecimento*, de 1944, os autores, apoiados em Tocqueville, reiteram que “sob o monopólio privado da cultura a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma” (ibidem, p. 110). Com esse aporte teórico, admite-se que a indústria cultural transforma em mercadoria também tudo aquilo que não possui sentido utilitário, e sim humano. Não é diferente com as mercadorias pensadas para as crianças, mas as que foram ouvidas nesta investigação não demonstram estar ainda completamente dominadas pelas cicatrizes da “burrice”.

Os referidos autores, na seção final da mesma obra, fazem referência a Mefistófeles e suas colocações acerca da antena do caracol como símbolo da inteligência. Em analogia, trazem que “os animais mais evoluídos devem o que são à sua maior liberdade; sua existência mostra que, outrora, suas antenas foram dirigidas em novas direções e não foram retiradas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 211), o que indica a possibilidade de maior liberdade daqueles mais resistentes à atrofia pelo medo. As cicatrizes se referem à inibição do despertar das pessoas, o que inicia a “inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas” (idem), em que as repetições são colocadas, em parte, como a vontade lúdica de um cão que salta inúmeras vezes para alcançar o trinco de uma porta, mas podem se relacionar ao ir e vir desesperado de um leão em sua jaula. Assim,

se as repetições já se reduziram na criança, ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção, a criança ficou mais rica de experiências, como se diz, mas frequentemente, no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 211).

As crianças participantes do estudo demonstram certa condição de reconhecer alguns pontos dos conteúdos organizados pela indústria cultural como mercadorias, sem se identificar com elas:

Pesquisadora: Quem ensina tudo errado?

Letícia, Beatriz e Denise: O Luccas Neto!

Pesquisadora: O que ele ensina?

Letícia: Comer muito doce, fazer bagunça... e ele ensina a comprar tudo dele na loja.

Beatriz: Eu não gosto dos brinquedos dele... muito chatos... só gosto do boneco.

Diogo Eduardo: Um dia ele ficou doido. Ele comprou um monte de doce e ficou egoísta. Não deu nenhum doce para a Gi.

Beatriz: Eu dou doces para todo mundo.

Pesquisadora: Olha, a Maria Clara e o JP!

Beatriz: Um dia, eles pediram muito um bebê de verdade, e a boneca que parecia um bebê virou um bebê! O sonho deles se realizou!

Letícia: Foi edição de vídeo.

Pesquisadora: O que é edição de vídeo?

Letícia: Eles editam para parecer verdade (grifos nossos).

No livro *Educação e emancipação*, Adorno (1995, p. 148-149), provocado por Becker, seu interlocutor nessa obra, sustenta que o defeito mais grave dos homens é que estes “não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor”. No entanto, ao se referir às crianças e ao presentear, o mesmo autor, em *Mínima Morália*, indica a falta de relação das mercadorias com os consumidores, ao afirmar que “a vulneração do princípio de troca tem algo de contrassenso e de incredibilidade; aqui e além até as crianças olham com desconfiança aquele que dá algo como se o presente fosse um truque para lhes vender escovas ou sabão” (ADORNO, 2001, p. 32).

As crianças participantes desta pesquisa demonstram que ainda é possível se opor ao estereótipo não por completo, mas em alguma medida. Elas são de classe média e pobres, que tinham como ponto comum, além da infância, o fato de não viverem sob o peso do trabalho infantil, tão condenado pelo texto da lei quanto banalizado e invisibilizado na rotina de várias crianças, cujas imagens “foram quebradas”, expressão empregada por Arroyo (2019). Sobre o não impacto da lei do trabalho sobre as crianças, nesse caso,

a casa, à criança que regressa das férias, parece-lhe nova, fresca, festiva. Mas nada nela mudou, desde que a deixara. O simples facto de esquecer as obrigações, que cada móvel, cada janela, cada lâmpada lhe recorda, restitui a estes a sua paz sabática, e por uns minutos, na multiplicação de quartos, de habitações e do corredor, alguém se sente em casa, como ao longo de toda a vida apenas afirma a mentira. Não de outro modo surgirá o mundo – quase sem mudança alguma –, à perpétua luz da sua festividade, quando já não estiver sob a lei do trabalho, e para quem regressa a casa as obrigações são tão fáceis como o jogo nas férias (ADORNO, 2001, p. 102).

Nesse entremeio, vêm à tona as elucubrações sobre autonomia e resistência

a crença de que a barbárie da indústria cultural é uma consequência do *cultural lag*, do atraso da consciência norte-americana relativamente ao desenvolvimento da técnica, é profundamente ilusória. Atrasada relativamente à tendência do monopólio cultural estava a Europa pré-fascista. Mas era exatamente esse atraso que deixava ao espírito um resto de autonomia e assegurava a seus últimos representantes a possibilidade de existir ainda que oprimidos. Na Alemanha, a incapacidade de submeter a vida a um controle democrático teve um efeito paradoxal. Muita coisa escapou ao mecanismo de mercado que se desencadeou nos países ocidentais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 109).

Entretanto, na promoção de reflexões acerca das experiências humanas, Agamben (2014) assevera que as experiências não somente estão escassas ou ausentes, como também substituídas por inúmeros “eventos” – que não se tornam experiências – ou são efetuadas “fora do homem”, ao aludir, a título de exemplo, à preferência ao registro fotográfico em detrimento da experiência em si. Em consonância,

o instante fugaz pode reviver no esquecimento murmurante, na ausência do raio de luz que o faz brilhar; querer possuir esse instante é já perdê-lo. O ramo sumptuoso que, por ordem da mãe, a criança leva para casa poderia suscitar ufanias como o ramo artificial de há 60 anos; no fim de contas, é como nas fotografias avidamente tiradas durante a viagem, em que pela paisagem se dispersam, como desperdícios, os que dela nada viram, e como recordação recolhem o que, sem memória, se despenhou no nada (ADORNO, 2001, p. 103).

Nesse ponto, o uso das mídias de conteúdos ditos infantis reconhecidos pelas crianças guarda em si a potência devastadora da experiência fora do homem. Isso também é observado nos consumidores dos espetáculos esportivos que, muitas vezes, sequer praticam a modalidade-alvo do investimento do seu tempo como espectadores passivos.

4.4 Diferentes crianças e infâncias: as classes, o trabalho, os corpos e as resistências

Ao dar crédito ao aporte teórico que apresenta as crianças como sujeitos de direitos, seres sociais com especificidades da infância, pondera-se aqui – de forma ainda grosseira, embora pensada – que as interfaces das crianças com o modo de produção capitalista na condição de não trabalhadoras resguardam nelas a condição de imaginar, de se distanciar da cultura administrada que tangencia o corpo e buscar outros lugares para a imagem corporal, diferentemente do adulto, pois

as crianças não estão, como opina Hebbel, tão enredadas nas ilusões da “estimulante variedade” para que a sua percepção espontânea não apreenda a contradição entre o fenômeno e a sua fungibilidade, que a percepção resignada dos adultos já não consegue registrar, nem tente a ela subtrair-se. O jogo é a sua defesa. À criança não corrompida causa estranheza a “peculiaridade da forma equivalente” (ADORNO, 2001, p. 221).

O autor, na mesma obra, infere que “a comparação das crianças com os animais assenta inteiramente em que a utopia palpita embuçada naqueles a quem Marx nem sequer concede que possam, como trabalhadores, gerar mais-valia” (ADORNO, 2001, p. 147). Isso torna possíveis os entendimentos acerca do descaso com as crianças pobres, afinal, não são úteis – por vias legais – nesse período da vida. Sua condição de classe, no entanto, deixa marcas profundas nelas, ainda que se livrem do trabalho infantil ou tenham casa para morar.

A realidade mostra que, embora haja o esforço legal no tratamento das questões do trabalho infantil, com o escopo de proteger as crianças, desde o século XIX, se reconhece que “a exploração do trabalho infantil continuou a ser uma prática usual, em escala internacional, a ponto da Organização Internacional do Trabalho (OIT) buscar seu disciplinamento” (LOMBARDI, 2010, p. 137) por meio da Convenção n. 138, mais especificamente no art. 2º, item 3, que

fixa a idade de *16 anos* como idade mínima recomendada para o trabalho em geral. Entretanto, no caso dos países considerados muito pobres, admite-se que seja fixada uma idade mínima de *14 anos* para o trabalho. MAS a mesma Convenção admite o trabalho leve na faixa etária entre os 13 e os 15 anos, registrando que o mesmo não deve prejudicar a saúde ou o desenvolvimento do jovem, a ida deste à escola ou sua participação em orientação vocacional ou programas de treino (LOMBARDI, 2010, p. 137, grifos do autor).

Ademais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), conforme o autor supramencionado, na promoção dos direitos das crianças, define o trabalho infantil como toda forma “de trabalho abaixo dos 12 anos de idade, em quaisquer atividades econômicas; qualquer trabalho entre 12 e 14 anos que não seja trabalho leve; todo o tipo de trabalho abaixo dos 18 anos enquadrado pela OIT nas ‘piores formas de trabalho infantil’”. Estas últimas são identificadas como

o trabalho escravo ou semiescravo (o que é realizado em condição análoga à da escravidão), o trabalho decorrente da venda e tráfico de menores, a escravidão por dívida, o uso de crianças ou adolescentes em conflitos armados, a prostituição e a pornografia de menores; o uso de menores para atividades ilícitas, tais como a produção e o tráfico de drogas; e o trabalho que possa prejudicar a saúde, segurança ou moralidade do menor (LOMBARDI, 2010, p. 137).

Na escrita de *Vidas ameaçadas*, Arroyo (2019b, p. 112), de forma contundente, denuncia que, em um Estado cujo valor político é a economia de mercado, “o ameaçar as vidas dos oprimidos, dos pobres, tem motivações econômicas, de classe, não são motivações apenas de preconceitos sociais, raciais, de gênero, etnia, lugar”. Chama-se à reflexão sobre os motivos da lentidão do Estado na aplicação das políticas públicas que ratificam a legislação pertinente às crianças. Em continuidade ao seu raciocínio, afirma-se que, nesse cenário, o Estado opta pela “aplicação dos recursos públicos a favor dos grandes grupos que prometem rentabilidade alta” e, por conseguinte, pretende “acabar com políticas de igualdade, inclusão e até sobrevivência dos não rentáveis” (idem).

O marco legal da Constituição Federal (BRASIL, 1988), posterior outras leis que tangenciaram o assunto do trabalho infantil, segundo Lombardi (2010, p. 137), “estabeleceu o início do trabalho, em geral, a partir dos 16 anos, exceto nos casos de trabalho noturno, perigoso ou insalubre, em que a idade mínima é 18 anos (art. 7º, XXXIII)”. O autor aponta que, em consonância com os textos internacionais da OIT e do Unicef, a Constituição reafirma as exceções legais recorrentes na história sobre o trabalho infantil, “admitindo-se o trabalho a partir dos 14 anos (art. 227, § 3º, I), mas somente na condição de aprendiz (art. 7º, XXXIII)” (idem). As leis brasileiras sobre esse assunto enfatizam as

formas mais nocivas de trabalho infantil, como o *trabalho infantil escravo*, a jornada exaustiva ou condições degradantes de trabalho (artigo 149 do Código Penal), com a agravante de se tratar de criança ou adolescente (§ 2º, item I), agravante esta introduzida pela lei 10.803, de 11 de dezembro de 2003, aumentando a pena em uma metade. A legislação brasileira também trata, de modo especial, outros aspectos sobre a infância, como: *maus-tratos*, com perigo a vida ou a saúde de criança ou adolescente, sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado (artigo 136 do Código Penal); caso o adolescente seja menor de 14 anos, há a agravante do § 3º, introduzida pelo ECA (lei 8.069/90), que aumenta a pena em mais um terço; *exploração da prostituição de menores*, crime considerado pela OIT como uma das piores formas de trabalho infantil, estando previsto no artigo 244-A do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990); *pornografia de menores*, crime previsto nos artigos 240 e 241 do ECA; *venda ou tráfico de menores*, crime também previsto no artigo 239 do ECA (LOMBARDI, 2010, p. 137).

Em alusão aos postulados de Marx e Engels como vítimas de seu contexto, Lombardi (2010, p. 143), apoiado em trabalhos de Nogueira (1990), assinala como equivocado o prognóstico de que seria impossível, no futuro, a proibição do trabalho infantil nos meios de produção capitalista, sendo apenas aberta a possibilidade de se desenrolar sob condições que não coloquem em risco “o desenvolvimento físico e intelectual da criança”.

Com isso, pode-se admitir que as previsões marxianas e engelianas de que a indústria não poderia sobreviver sem o trabalho infantil “caíram por terra” no decorrer da história humana, a partir de:

condições técnicas e sociais da produção e da resistência da classe operária, a criança pode ser liberada do mundo da produção nos países do “centro” do capitalismo, ainda que nos países “periféricos”, a mão de obra infantil continue a ser explorada, em condições análogas às descritas por Marx e Engels (LOMBARDI, 2010, p. 143-144).

Consoante a Nogueira (1990, apud LOMBARDI, 2010, p. 145), seria também “errôneo supor que o trabalho infantil data do século XIX e que foi a Revolução Industrial a responsável por ele, pois, em épocas anteriores, já se fazia uso da criança, embora sob outras formas”, como nas tarefas designadas a elas no meio rural ou como “aprendizes ao lado do oficial” artesão, já no contexto das cidades ou em trabalhos desenvolvidos no seio familiar. Com base nessa referência, importa aludir que, se não inaugurou, a indústria promoveu “a difusão em larga escala do trabalho infantil e, sobretudo, as penosas condições em que ele passa a se dar” (idem, *ibidem*).

Embasadas na tese de doutorado de Viella, defendida e aprovada em 2008, Viella e Vendramini (2012) desvelam o trabalho infantil no Brasil para indicar que, de Norte a Sul do país, em “recantos inimagináveis”, as crianças são envolvidas em diferentes atividades econômicas, o que inclui

abate de animais, agricultura, artesanato, beneficiamento de produtos diversos, caieiras, coletas, culturas diversas às centenas, empacotamentos, fumicultura, fruticultura, horticultura, indústrias, lavouras, matadouros, *office boy* e *office girl*, pesca, produção de artefatos para as indústrias, reciclagem, serviços, tecelagem, usinagem, transporte, vendedores nas ruas, nas esquinas, nas praças, entre tantas outras. Entre essas atividades, também figuram nos mapas as piores formas de trabalho infantil enquadradas no campo das atividades ilícitas: exploração sexual comercial infantil, narcotráfico e narcoplantio (VIELLA; VENDRAMINI, 2012, p. 82-83).

Ao expor a necessidade de continuar a luta pelos direitos das crianças, as autoras lembram ainda que aquelas que exercem funções em trabalhos considerados ilícitos para qualquer pessoa sequer compõem as estatísticas do trabalho infantil. A dificuldade de quantificação tem sido reconhecida, por exemplo, pelo Unicef, e se deve a diversos fatores, incluindo o silenciamento ao qual as vítimas são submetidas por coação dos infratores e/ou dos demais adultos envolvidos em tal barbárie.

Diante do reconhecimento da violência com que o trabalho não ontológico incide sobre os homens, a constatação e a exposição de Marx (2011, p. 410) acerca do entrelaçamento entre o trabalho infantil e a violência constituem a expressão máxima da ideologia capitalista, pois, naquele contexto histórico em que escreveu, “desempenha papel importante, de um lado, a moderna indústria e, de outro, o trabalho dos que são física e juridicamente menores”. Assim, a primeira funcionou apenas como esfera específica, enquanto o segundo é um exemplo particularmente convincente da exploração do trabalho. De fato, a violência ainda se impõe à

infância popular, ao limitar ou quase aniquilar as possibilidades de humanização, na medida em que

a caracterização tão negativa dessas crianças no discurso escolar e extraescolar aponta para uma descrença em sua educabilidade. Os termos em que são enquadradas – menores, delinquentes, infratores – as exclui das referências de humanidade que o termo *criança* carrega. Os menores aparecem como restos de demolição de seres humanos (ARROYO, 2007, p. 804).

Torna-se importante olhar para o abismo que separa as diferentes infâncias. Desenhadas a partir da divisão de classes, as condições materiais da existência delineiam as possibilidades do exercício das especificidades de ser criança. Nesse ínterim, Arroyo (2019b, p. 33) explicita que “a mídia e o Estado expõem com requintes que vidas são ameaçadas, de que coletivos raciais, jovens, adolescentes, das ruas, periferias, morros. Vidas ameaçadas de militantes nos campos, nas favelas, militantes mulheres, negras, como Marielle”, e junto dessas vidas estão as crianças que vivenciam a condição de “não crianças”, termo já expresso neste texto, com base em Sarmiento e Marchi (2008).

No estreitamento de laços com a produção de Belloni (2007, p. 59), ressalta-se que o processo de socialização é permeado pela “transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento”, diferenciando-se em decorrência do “universo de socialização” de cada criança ou grupo. Nessa direção, Arenhart (2015, p. 195) postula que a classe social aparece como “principal fator de diferenças e desigualdades”, e a geração, “como propulsora da possível identidade das culturas da infância e de sua diferença em relação aos adultos”.

A busca pela proteção das infâncias populares é necessária porque suas vidas são ameaçadas “como uma constante por parte de um Estado que não reconhece as infâncias populares como sujeitos de direitos, nem suas mães, famílias de trabalhadores como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2019b, p. 34) reconhecidos politicamente, no caso das crianças, pelo ECA (BRASIL, 1990), mas que esbarram na lentidão da implementação de políticas públicas.

Arenhart (2015, p. 200) se reporta aos resultados da pesquisa de sua tese para reafirmar o impacto das condições materiais de existência sobre as brincadeiras das crianças

no contexto da favela, as crianças não encontravam tempo, espaço, materiais e não lhes era dada autonomia para gerirem suas brincadeiras. Assim, o faz-de-conta quase não era vivenciado pelas crianças na escola e não se manifestara como uma cultura do grupo. As crianças viviam o brincar nos subterfúgios que encontravam na cultura escolar e este era caracterizado por experiências ligadas a explorações e desafios corporais. Essa diferença é novamente analisada com base nas condições concretas e nos referentes culturais de que esse grupo dispõe. Nesse particular, tanto a escola não concebe seu papel relacionado a possibilitar a experiência da infância, como esta também não é uma expectativa das famílias.

Ainda no seio da produção da referida autora, embora seja reconhecida a importância de um universo incentivador da vivência da brincadeira e do estabelecimento da cultura de pares, as crianças, devido ao desejo de brincar, construíam uma regra social denominada por Arenhart (2015, p. 200-201) como “cumplicidade na transgressão” e compreendida como:

sinal da existência de uma alteridade infantil negada e sufocada pela cultura escolar [...] e como uma ordem social construída pelo e no grupo de pares, pela qual se torna mais possível a construção de espaços e experiências alternativas para a expressão de seus interesses como crianças.

A partir do bate-papo sobre as personagens estampadas na camiseta da pesquisadora, conhecidas pela maior parte das participantes da pesquisa, introduziu-se a conversa sobre imagem, que evoluiu para o interesse das crianças acerca do funcionamento da câmera fotográfica.

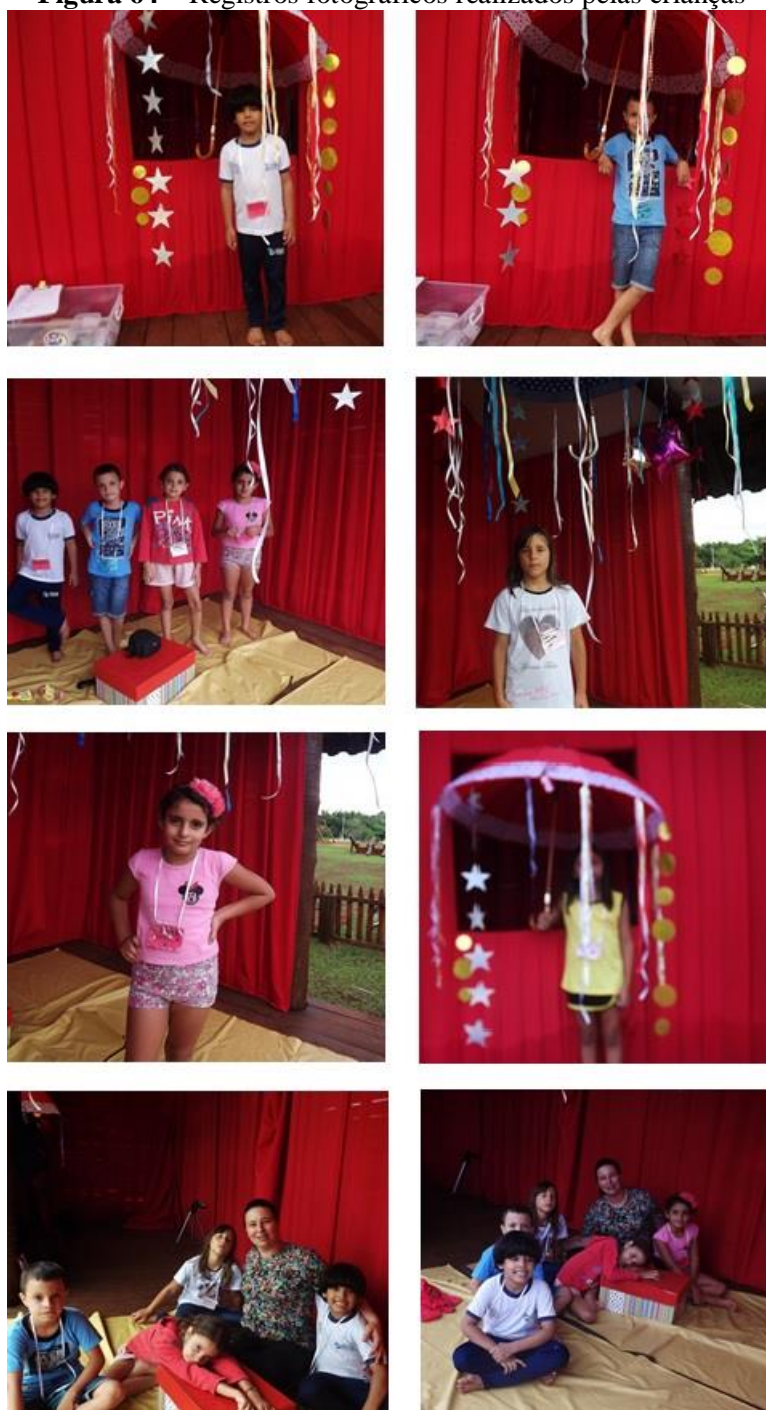
Diante disso, antes de começar a atividade das silhuetas, as crianças foram convidadas para utilizar o equipamento fotográfico e registrar imagens de seus pares e do grupo, como pode ser observado nas Figuras 63 e 64:

Figura 63 – Crianças fotografando



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 64 – Registros fotográficos realizados pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Após a visualização das imagens capturadas, as crianças quiseram saber para onde iriam as imagens captadas pela câmera e como elas vão para o papel. Explorado o tema das fotografias, que inicialmente não constava no delineamento do estudo, houve a aproximação desse assunto à atividade prevista para o dia (tendo a imagem como ponto comum) e o contato das crianças com as silhuetas impressas em papel A4. Assim ocorreu a apresentação da

atividade a ser realizada, que consistia em completar a imagem constante na folha como se fosse uma “fotografia” que eles imaginaram e que estava sendo impressa.

As imagens nos desenhos realizados denotam a presença da imaginação e da transgressão com elementos lúdicos. Em um primeiro momento, Mariana conta que, em seu primeiro desenho: *“Ela [a boneca] pegou um vestido emprestado com a amiga e foi para essa festa”*.

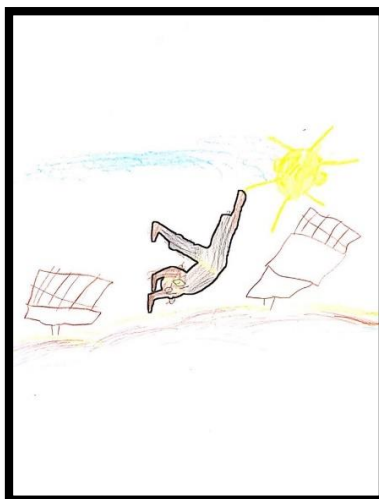
Figura 65 – Primeiro desenho da Mariana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

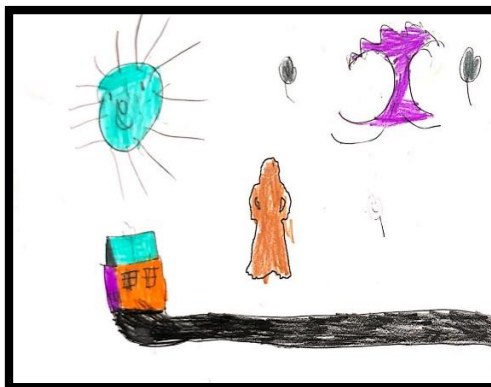
Miguel, logo que termina sua obra, se levanta e conta o que desenhou: *“Este é um menino ‘plantando bananeira’, do lado tem dois bancos e, debaixo da terra, tem água. Ele é de um jogo do celular”*.

Figura 66 – Desenho do Miguel



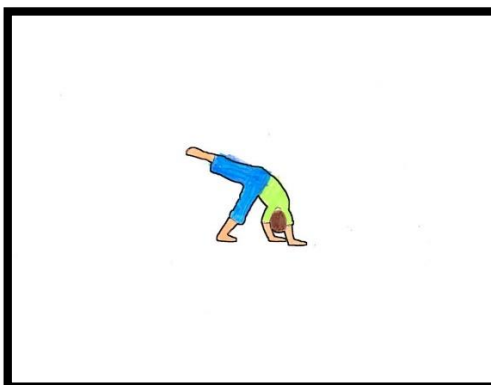
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Diogo, ao terminar seu desenho, é convidado a falar um pouco sobre o que fez: *“Ele está voando para a casa dele nova porque ele está viajando pelo tempo na casa dele, mágica. É uma ‘casa-foguete’”*

Figura 10 – Desenho do Diogo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Paula entrega seu desenho e diz que já está terminado porque o menino está em uma sala de projeção onde tudo é branco.

Figura 11 – Desenho da Paula

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Diante do pedido da pesquisadora, Helena diz que seu desenho “é a Rapunzel”.

Figura 12 – Desenho da Helena

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Enquanto isso, Adriana conta que seu desenho “*é um menino que está muito feliz. Ele passou de ano*”.

Figura 70 – Desenho da Adriana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

O desenho da Mariana é definido por ela como “*a Aline patinando*”, referindo-se à pesquisadora.

Figura 71 – Segundo desenho da Mariana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

É fundamental, conforme o pensamento de Muller (2006, p. 555), “conhecer as crianças para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades e, logo, elas são as melhores fontes para o entendimento da infância”. Tal assertiva se constrói com os postulados de que

o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, apud MULLER, 2006, p. 555-556).

O comum desprezo da participação das crianças na organização de normatizações dos espaços educativos, na visão de Reis (2002), é um dos vários momentos em que a infância

estaria sendo negada. Embora tenha sido alvo de constante vigília dos adultos, em suas pesquisas, o autor apreende que as crianças dão o que elas mesmas designaram “escapadinhas” para fazer algo que não havia sido designado ou permitido pelo adulto. Com base em tais descobertas, admite-se que “as crianças brincam, mesmo quando os adultos não proporcionam condições adequadas. No caso das ‘escapadinhas’, as crianças conseguem subverter a ordem vigente e brincar longe do controle do adulto” (ibidem, p. 123).

Mesmo sob a ordem da indústria cultural, as crianças ouvidas no presente trabalho demonstram possuir tal condição. Durante o jogo da memória com figuras de personagens da mídia, elas começaram a falar sobre vídeos dos *youtubers* para indicar atitudes veiculadas por eles, mas que consideraram erradas:

Pesquisadora: Quer dizer que se eles ensinarem coisas erradas vocês não fazem?

Mariana: É. A gente não é ele!

Pesquisadora: E por que vocês assistem?

Letícia: Porque eles são legais... são enjoados, mas são legais (grifos nossos).

As manifestações de resistência podem ser investigadas pelo fato de as produções de cultura surgirem e se desenvolverem “como um resultado das tentativas das crianças para fazer sentido, e até certo ponto para resistir ao mundo adulto” (CORSARO, 2009, p. 96). Com a possibilidade de resistência das crianças, as percepções de Benjamin (2013) demonstram a capacidade de elas ressignificarem as palavras cujos sinônimos solidificados socialmente já lhes foram apresentados. Concebe-se a especificidade das crianças em:

explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com seus pares, com as crianças de outras idades e com os adultos, de expressar suas emoções e de estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, imitando, simulando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para essa atividade, numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganha amplitude especial – de transgressão, de fantasia, de músicas e histórias, do inusitado, do imprevisto, da brincadeira (PRADO, 2002, p. 104).

Imagens registradas pelas crianças após a leitura do livro *Tudo bem ser diferente* refletem outro lugar do corpo no mundo que não seja em conformidade a um padrão estético ou a comportamentos, como pode ser constatado nas imagens a seguir:

Figura 13 – Desenho do Miguel

Miguel: O meu é um cão fazendo um pedido.

Pesquisadora: Que pedido?

Miguel: Um osso. É a minha "Amorinha" (referindo-se ao seu cachorro).

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

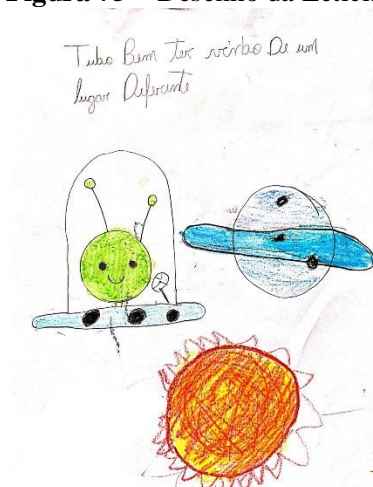
Figura 14 – Desenho do Diogo

"O sol é roxo, a árvore é azul e o cachorro é verde porque é tudo diferente".

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 74 – Desenho da Denise

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 75 – Desenho da Letícia

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 76 – Desenho da Helena

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

A resistência das crianças às imposições do mundo assume grande importância e esperança também na aproximação com as produções de Silva (2009, p. 136), no que diz respeito à sociedade capitalista e ao discurso neoliberal traduzido no acúmulo das coisas, no “fim da história, das utopias, afirmando ser o sistema capitalista a única forma possível de relações econômicas e sociais”, em que se instaura “o medo como forma de impedir movimentos de resistência de homens e mulheres em suas lutas contra as várias formas de injustiças”.

Entende-se resistência como “práticas da liberdade” que ocorrem “no interior das relações de poder, que por sua vez se alimentam da liberdade dos próprios sujeitos”; logo, não é possível “falar de uma única liberdade universal e completa e sim em liberdades no plural e que nunca estão acabadas, pois são construções e como tal se exercitam e se colocam em

movimento na constituição de cada um/uma de nós na história” (SILVA, 2009, p. 143). Pode-se observar a busca pela liberdade no diálogo depois da leitura do livro *Tudo bem ser diferente*:

Pesquisadora: Essa história que eu contei hoje se parece com as coisas que acontecem no nosso mundo?

Denise: Sim. Parece, porque no nosso mundo também tem coisas diferentes, cabelos diferentes, cores diferentes...

Pesquisadora: E é tudo bem ser diferente? Para todo mundo?

Denise: É tudo bem. ‘Pra’ todo mundo, não. Tem gente que faz maldade com quem é diferente.

Letícia: Igual fizeram com você quando você estava de avental lá na porta da sua casa e te chamaram de cigana.

Denise: Eu nem liguei (grifos nossos).

Enquanto muitos adultos se petrificam diante da reificação, as crianças singularmente tendem a preservar o direito de ser criança, ao subverterem o campo sem pedir ajuda aos adultos, mas a partir de um mundo que lhes é apresentado muitas vezes por eles, com caminhos ou brechas que permitem respirar ares de liberdade e pertencimento. Marcas sociais, econômicas, culturais, educativas estão impressas em seus corpos, uma vez que vivem neste mundo; contudo, sua produção de cultura se afasta da simples reprodução porque as infâncias não foram completamente tomadas pela organização do modo de produção e da dominação, tampouco sufocadas pelas instituições e condições de vida.

A lógica das crianças diante do mundo ou o que fazem com imagens, padrões, palavras, tempos, espaços, normas e regras trazidas “prontas” pelos adultos se confronta com o trabalho exercido pelos homens sob o domínio do capital. Se o trabalho estranhado é realidade para os adultos e diversas crianças, na infância se planta a possibilidade de mediação com a natureza de forma ontológica

a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2011, p. 327).

As imagens corporais abordadas pelas crianças nesta pesquisa demonstram tal possibilidade. O devir histórico está posto quando elas se mostram capazes de ressignificar, reproduzir interpretativamente e criar culturas infantis a partir da cultura administrada ou adultocêntrica, inclusive a partir daquelas manifestações cujos objetivos se vinculam ao consumo. Não é tarefa fácil pensar em quantas “não crianças” existem no mundo e no Brasil, em quantas imagens foram quebradas, mas enxergá-las, pensá-las a partir de suas vozes perfaz

uma tentativa de colaborar com a defesa de seus direitos, inclusive as possibilidades de construção das próprias imagens corporais enquanto crianças.

SÍNTESES E PROBLEMATIZAÇÕES

Verbo Ser

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.

(Carlos Drummond de Andrade, 2003)

O caminho da construção das sínteses deste trabalho possui marcas fundamentais oferecidas pelas falas das crianças participantes do estudo e sua discussão à luz do referencial teórico. Não obstante, é perpassada também pelos impactos da dureza dos tempos atuais, em especial em nosso país, no qual os desdobramentos da lógica econômica mundial se misturam a um total desgoverno nacional, em meio a um desafio epidemiológico de grandes dimensões. Ainda que a dificuldade para as reflexões se imponha duramente a partir da concretude de uma nova – e desgastante – rotina, da (in)digestão das incontáveis barbáries políticas e da luta ainda mais árdua pela manutenção da saúde e da vida, a possibilidade de pensar sobre as falas das crianças e suas demonstrações de resistência traz consigo um encorajamento necessário para prosseguir.

A contracultura infantil está amalgamada ao que Pinto (1997, p. 65) nomeia “mundos sociais da infância”, que incluem os “modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para a socialização dos mais pequenos”. Tais inferências fazem coro ao entendimento de que, compreendendo que as interpretações das culturas infantis “não podem ser realizadas no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 22), depreende-se que

as culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos; as crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não são sujeitos passivos das estruturas e processos sociais (PROUT; JAMES, 1991 apud PINTO, 1997, p 68).

Dessa maneira, a reprodução interpretativa, abordagem de socialização na infância trazida por Corsaro, denota acrescer às proposições anteriores, indicando que as crianças são capazes de criar cultura com seus pares, apropriando-se e reproduzindo “informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças”. Assim sendo, “afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros”, internalizam seus elementos, mas contribuem para sua mudança (CORSARO, 2009, p. 31). A imaginação e a brincadeira são indicadas como meios pelos quais as crianças não apenas tornam “concretas essas significações apreendidas, como ela se apropria transformando-as em ação”, traduzem Pedrosa e Santos (2009, p. 54).

No percurso da pesquisa aqui apresentada, foram percebidos vários momentos em que as crianças demonstram criar uma contracultura no que diz respeito aos padrões de imagens corporais postos pelos adultos, pela cultura administrada, pelo poder institucional sobre os corpos, embora reconheçam e sejam impactadas por isso. Entende-se, portanto, que “a cultura moderna é apenas uma maneira de ver a realidade e de interpretá-la, logo, existem outras formas a serem exploradas a partir da transformação da noção de cultura que conhecemos” (SILVA, 2015, p. 06). Retoma-se aqui algumas falas das crianças/sujeitos desse estudo, nas quais a imagem corporal aponta alguns desses outros caminhos:

Pesquisadora: Imagine uma pessoa no espelho... Como seria essa pessoa?

Bruno: Uma pessoa grande, cabelo azul com amarelo, pele morena, olhos azuis, nariz grande, gordo [...]. Bonito.

Pesquisadora: E o corpo de uma fada bonita? Como é?

Paula: Normal.

Pesquisadora: E normal é como?

Paula: É normal, ué... do jeito que ela nascer. Pode ser sem perna, sem braço...

Normal, cada um com sua aparência.

Helena: Todos os corpos daqui são diferentes, mas são todos lindos. Essa daqui é rainha, e a outra faz natação.

Pesquisadora: E aí uma pessoa é feia porque o corpo dela é diferente?

Letícia: Não! Ela é uma pessoa!

Assim as crianças constroem outra ordem, com outra compreensão, indicando que suas vivências e experiências são diferentes daquelas dos adultos. O que se chama aqui contracultura indica a adoção de outra lógica de pensar as coisas do mundo, de conviver com pares e não

pares, de permanecer fazendo uso da imaginação e da ludicidade, mesmo diante do mundo instrumentalizado que lhes é apresentado. Agamben (2014, p. 33), referindo-se aos preceitos trazidos pela modernidade, indica que “nada pode dar ideia da dimensão da mudança ocorrida no significado da experiência como a reviravolta que ela produz no estatuto da imaginação”. Seguindo o pensamento do autor,

longe de ser algo irreal, o mundus imaginabilis tem a sua plena realidade entre o mundus sensibilis e o mundus intelligibilis, e é, aliás, a condição de sua comunicação, ou seja, do conhecimento. E a partir do momento em que é a fantasia que, segundo a antiguidade, forma as imagens dos sonhos, explica-se a relação particular que, no mundo antigo, o sonho mantém com a realidade [...] (idem, ibidem).

As falas e ações das crianças protagonistas desse estudo demonstraram, como o pensamento aristotélico, que, “na função mediadora da imaginação (*nihil potest homo intelligere sine phantasmate*), a homologia entre fantasia e experiência é ainda perfeitamente evidente” (AGAMBEN, 2014, p. 34). Caminhando em sentido antagônico ao da ordem social estabelecida, as crianças apostam no imaginário e nos sonhos, trazendo leveza para o que já está posto como instrumentalizado, incluindo as formas de lidar com seu corpo e do outro, insubordinando-se à ordem de classes e criando novas amizades. Novamente, o resgate de diálogos constantes da pesquisa permite perceber que os preceitos teóricos supracitados estão inscritos nas falas das crianças acerca de suas imagens corporais:

Pesquisadora: E qual corpo vocês acham bonito... se aparecesse um gênio da lâmpada e dissesse que vocês poderiam se transformar em outra pessoa que vocês acham bonito, em quem vocês se transformariam?

Diogo: Em um foguete! Porque eu queria voar bem alto.

Mariana: Eu queria ser uma sereia.

Diogo: Olha, esse é fácil (apontando para uma das imagens de sua segunda ficha). Ele é super-herói.

Pesquisadora: E quais são os superpoderes dele?

Helena: Ele voa.

Diogo: Ele solta pum (risos). Acho que o poder dele é soltar fogo.

Pesquisadora: E se você tivesse um superpoder, qual você queria, Diogo?

Diogo: Queria soltar bichinhos de pelúcia.

Pesquisadora: Por quê?

Diogo: Porque eu queria ter uns 30 bichinhos de pelúcia.

Pesquisadora: E você, Helena? Que poder você iria querer?

Helena: Poder de animar as pessoas.

Pesquisadora: Qual super-herói ou super-heroína você gostaria de ser?

Helena: Um unicórnio.

Pesquisadora: Por quê? Que poderes ele tem?

Helena: Poderes mágicos.

Pesquisadora: Se uma fada ou um gênio da lâmpada deixasse vocês mudarem alguma coisa no corpo, vocês mudariam?

Alice: Eu mudaria.

Pesquisadora: O que você mudaria e por quê?

Alice: Eu mudaria para ser uma bruxa e poder voar.

Sendo assim, as crianças abdicam do destino de “fantasmas” da modernidade, que seguem sem qualquer mediação entre “*res cogitans e res extensa*”, utilizando termos trazidos pelo autor supracitado, em mesma obra, na qual a assente que, quando nos tornamos “fantasmas”, nesses termos,

a expropriação da fantasia, que daí decorre, manifesta-se na nova maneira de caracterizar a sua natureza: enquanto ela não era – no passado – algo de subjetivo, mas era, sobretudo, a coincidência entre subjetivo e objetivo, de interno e externo, de sensível e de inteligível, agora é o seu caráter combinatório e alucinatório, que a antiguidade relegava ao plano de fundo, a emergir em primeiro plano. De sujeito da experiência, o fantasma se torna o sujeito da alienação mental, das visões e dos fenômenos mágicos, de tudo aquilo que fica excluído da experiência autêntica (AGAMBEN, 2014, p. 34).

Nas teias da cultura produzida por elas, nas maneiras peculiares de apreender o mundo, as crianças inscrevem e experienciam outros modos de (con)viver com os seus pares e não pares, de reagir ao mundo em que vivem, ampliando as possibilidades limitadas pela alienação. As imagens corporais, suas e do outro, não permanecem alijadas ao que determina a cultura administrada, embora se mostrem, por vezes, permeadas por ela. O que consta, nas escutas realizadas, é a não permanência no que foi dado como belo, feio, possível, desejável, mas o trânsito para possibilidades apenas passíveis de serem atribuídas ao corpo e à imagem corporal fora do espectro da razão instrumental, como a resposta de Letícia e Helena para a pergunta “Para que serve o corpo?”:

Letícia: Para se mexer... essas coisas.

Helena: Para brincar.

Em proximidade ao que foi percebido no presente estudo, tem-se as memórias de infância que Benjamin (2013) escreve. Dentre elas, o autor revive sua ida ao médico que, tanto lhe diagnosticou miopia, como lhe receitou, além dos óculos, uma carteira para a realização dos trabalhos da escola destinados como deveres de casa. Tal objeto, “receitado” com o propósito de dar-lhe condições melhores para a continuidade dos estudos escolares, tinha, no entanto, sua finalidade completamente subvertida por seu usuário. A reorganização de seus espaços, a realocação dos objetos, as inclusões de materiais para suas atividades favoritas, como a decalcomania, fizeram o móvel ganhar ares muito mais amistosos que aqueles anunciados no início, tornando-o, nas palavras de Benjamin (idem, p. 153), seu “lugar favorito”. Rememorando sua infância, Benjamin, em mesma obra, reitera que “não havia nada de mais reconfortante do que ficar nesse lugar, cercado por todos os instrumentos da minha tortura –

cadernos de significados, compassos, dicionários –, mas sabendo que ali as suas exigências de nada valiam” (p. 154).

Essa contracultura tem lastro em categorias universais tais como corpo, estética e a própria cultura. Dessa maneira, tomado como importante, abre-se aqui um espaço para o aprofundamento das mesmas, que se enlaçam nesse estudo. Tomando o texto de *Dialética do Esclarecimento*, percebe-se a diferenciação nos usos das palavras *Leib* e *Körper* durante a escrita de Adorno e Horkheimer – destacada na indicação de seus usos pelo tradutor da versão brasileira – cujas razões se colocam “para além normas ou estilísticas convencionais da língua alemã” (BORGES, 2007, p. 352) alcançando proposições filosóficas. Em um apanhado de trechos de Adorno e Horkheimer, Borges (idem, p. 352-353) infere que quando “os filósofos querem se referir especificamente ao corpo como organismo biológico a palavra escolhida é *Körper*” e se o objetivo é “se referir ao corpo para além do aspecto meramente físico, ou seja, um corpo atravessado pelas vicissitudes históricas da alma em uma espécie de conformação recíproca, o termo escolhido é *Leib*, o corpo vivo”, como é perceptível no fragmento a seguir:

essa espécie de mutilação afeta, sobretudo, a relação com o corpo (*Körper*). [...] O cuidado como o corpo (*Leib*) tinha, ingenuamente, uma finalidade social. [...] A humanidade deixa-se escravizar, não mais pela espada, mas pela gigantesca aparelhagem que acaba, é verdade, por forjar de novo a espada. É assim que desapareceu o sentido racional para a exaltação do corpo viril; as tentativas dos românticos, nos séculos dezenove e vinte, de levar a um renascimento do corpo (*Leib*) apenas idealizam algo de morto e mutilado. Nietzsche, Gauguin, Georges lages reconheceram a inominável que é o resultado do progresso. [...] Os artistas, a contragosto, prepararam para a publicidade a imagem perdida da unidade do corpo (*Leib*) e da alma. [...] Não se pode mais reconverter o corpo físico (*Körper*) no corpo vivo (*Leib*) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 217-218).

Adorno e Horkheimer não postulam contra a composição biológica do corpo quando utilizam *Körper*, mas, em vez disso, buscam trazer *Leib* como um corpo que, além de biológico, “tem sua materialidade atravessada pelo sentido, pela história e pela razão” (BORGES, 2007, p. 354), trazendo a relação homem-natureza. Vê-se que, mesmo em uma teoria calcada no materialismo histórico dialético, não se aventa a superação completa da cisão corpo-mente, utilizando expressão de Zoboli, entretanto, erigem a compreensão de que

corpo e pensamento encontram destinos comuns porque a separação entre um e outro, entre corporal e não corporal, como entre sujeito e objeto, é real e fictícia: real porque denuncia uma cisão ancestral, fundadora da razão, mas também de muito sofrimento; fictícia porque se trata de uma arbitrariedade histórica do sujeito (em formação) em relação a si mesmo, uma vez que só artificialmente pode separar-se e esquecer-se de sua própria natureza (ADORNO, 1997 apud VAZ, 2004, p. 29).

Na discussão do assunto, Foucault, na obra *Microfísica do poder*, diz do poder-corpo, retomando os escritos de *Vigiar e punir* e avançando em suas asserções. Ao ser provocado a dizer sobre o papel do corpo na república, o autor retoma que “o corpo do rei não era uma metáfora, mas uma realidade política: sua presença física era necessária ao funcionamento da monarquia”, mas, diferentemente, “não há um corpo na república. Em compensação, é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É esse corpo que será preciso proteger” (FOUCAULT, 2019, p. 234). Fica expresso em suas palavras as implicações médicas sobre o corpo abarcadas pelos fundamentos higiênicos e eugênicos no combate aos “doentes”, “contagiosos”, “delinquentes” e “degenerados” com métodos de assepsia que passam a substituir a eliminação “pelo suplício” praticada na Idade Média. Nesse entendimento, “não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (p.235), incluindo

a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo do próprio corpo por meio de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas a partir do momento em que o poder produziu esse efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu do corpo contra o poder, da saúde contra a economia, do prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor (FOUCAULT, 2019, p. 235).

Se autores como Soares (2013; 2011; 2007), Baptista (2013), Vaz (2002a; 2002b; 2008), Zoboli (2012), entre outros, trouxeram a este trabalho a questão do investimento na educação do corpo pela lógica do capital a contemplar suas finalidades, Foucault se debruça sobre o tema abarcando a relação entre poder e corpo, também admitindo processos educativos e civilizatórios construídos externamente e exercidos sobre o homem. De seus distintos lugares teóricos, colaboram para ampliar a discussão da construção da imagem corporal das crianças uma vez que tratam do corpo e suas expressões de forma não naturalizada, elencando componentes históricos, políticos, sociais e considerando a possibilidade do questionamento da ordem estabelecida.

Apoia-se aqui nas proposições dos autores supracitados que, somadas às discussões possibilitadas nos capítulos deste estudo, incitam um movimento – bastante arriscado – de conceituar corpo. Neste movimento, afina-se a este estudo a compreensão de corpo como a materialidade humana histórica e social, entremeada pelo poder, pelo pensamento e pelos sentidos, sendo instrumento por meio do qual o homem se relaciona com a natureza. A depender do quão reificado está o homem será dada a qualidade desta relação.

A imagem corporal, então, penderá mais para *Körper* ou para *Leib* na medida em que há a possibilidade ou não do esclarecimento, da resistência aos padrões e aos preconceitos e das verdadeiras experiências. Explicita-se então as interfaces entre a imagem corporal e a sociedade capitalista e os impactos desta sobre a primeira. Valendo-se das palavras de Baptista (2013, p. 153), “o corpo é a carcaça da humanidade, sem a qual a existência individual não se realiza. É o abrigo da existência da consciência – por isso, corpo da consciência. [...] é construído histórica e socialmente e, enquanto força de trabalho, é mercadoria e alienação, fetiche e reificação”.

Há que se retomar ainda o conceito de estética. Esta é passível de ser compreendida desde as proposições platônicas e agostinianas acerca da beleza, passando pelo empirismo e racionalismo dos séculos XIV e XV, os ensaios de Kant (1724-1804), Schiller (1759-1805), Marcuse (1898-1979), Luckács (1885-1971), Adorno (1903-1969) assim como os escritos de Rancière e Huberman representantes dos séculos XX e XXI, entre outros estudiosos. Não obstante, apoia-se aqui nas premissas de Schiller que, bebendo em Kant, relaciona a ética, a estética e a política e afirma que os impulsos – imaginação em Kant – do campo do sensível, do lúdico e do inteligível, vinculam-se às formas de vida humanas.

Na composição de seu raciocínio, Schiller (2017, p. 94), na obra nomeada *A Educação Estética do Homem*, admite que “somente daquele que é consciente pode-se exigir razão, isto é, consequência absoluta e universalidade da consciência; antes disto, ele não é homem e nenhum ato de humanidade pode ser esperado dele”. Para o autor, a sensibilidade e a consciência (o inteligível) são impulsos fundamentais – e opostos – que, se são reais na experiência, dão origem à liberdade, fundada na natureza mista do homem e não apenas em sua racionalidade, sendo que “ela tem seu início somente quando o homem é completo e já desenvolveu seus *dois* impulsos fundamentais” (p. 97, grifos do autor). Outra relevante proposição, trazida na Carta XX da mesma obra, é que o impulso sensível “precede o racional na atuação, pois a sensação precede a consciência, e nesta *prioridade* do impulso sensível encontramos a chave de toda a história da liberdade humana (p. 97, grifo do autor).

Aproxima-se, em sequência, à elaboração de seu conceito de estética firmando que

a mente, portanto passa da sensação ao pensamento mediante uma disposição intermediária, em que a sensibilidade e razão são *simultaneamente* ativas e por isso mesmo suprimem mutuamente seu poder de determinação, alcançando uma negação mediante uma oposição. Esta disposição intermediária, em que a mente não é constrangida nem física nem moralmente, embora seja ativa dos dois modos, merece o privilégio de ser chamada uma disposição livre, e se chamamos físico o estado de determinação sensível, e lógico e moral o de determinação racional, devemos chamar *estético* o estado de determinabilidade real e ativa (SCHILLER, 2017, p. 98, grifos do autor).

Em valiosa nota de rodapé, o autor minuciosa sua fala explicando que

todas as coisas que de algum modo possam ocorrer no fenômeno são pensáveis sob quatro relações diferentes. Uma coisa pode referir-se imediatamente ao nosso estado sensível (nossa existência e bem-estar): esta é sua índole *física*. Ela pode também referir-se a nosso entendimento, possibilitando-nos conhecimento: esta é sua índole *lógica*. Ela pode, ainda, referir-se à nossa vontade e ser considerada como objeto de escolha para um ser racional: esta é sua índole *moral*. Ou, finalmente, ela pode referir-se ao todo de nossas diversas faculdades sem ser objeto determinado para nenhuma isolada dentre elas: esta é sua índole *estética* (idem, *ibidem*, grifos do autor).

Assim, Schiller indica que o julgamento estético passa pela “contemplação”, sendo que “um homem pode ser-nos agradável por sua solícitude, pode, pelo diálogo, dar-nos o que pensar; pode inculcar respeito pelo seu caráter” mas pode também nos aprazer “apenas por seu modo de aparecer. Nesta última qualidade, julgamo-lo esteticamente” (idem, *ibidem*). Em continuidade da nota de rodapé, há uma defesa do autor por uma educação estética que tenha como objetivo “desenvolver em máxima harmonia o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais”, e segue explicando:

para contrariar a corriqueira sedução de um falso gosto, fortalecido também por falsos raciocínios segundo os quais o conceito do estético comporta o do arbitrário, observo ainda uma vez [...] que a mente no estado estético, embora livre, e livre no mais alto grau, de qualquer coerção, de modo algum age livre de leis; e acrescento que a liberdade estética se distingue da necessidade lógica no pensamento e da necessidade moral no querer, apenas pelo fato de que as leis segundo as quais a mente procede ali *não são representadas* e, como não encontram resistência, não aparecem como constrangimento (idem, p. 99, grifos do autor).

Schiller coloca a necessidade da educação estética mediante a deformação do homem pela estrutura social nascente após a revolução burguesa, que tomou “a profissão como medida do homem” (p. 37) e transformou sua existência em simples sobrevivência imersa no trabalho. Dessa maneira, “o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência” (p. 37).

Associando o impulso lúdico ao livre-jogar, Schiller explicita que, portanto, “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*” (p. 76, grifos do autor). E trazendo a possibilidade estética, traduz que “a beleza realmente existente é digna do impulso lúdico real; pelo Ideal de beleza, todavia, que a razão estabelece, é dado também como tarefa um Ideal de impulso lúdico que o homem deve ter presente em

todos os seus jogos” e que “não errará jamais quem buscar o ideal de beleza de um homem pela mesma via em que ele satisfaz seu impulso lúdico” (p. 75).

Embora o ponto de partida e os caminhos de Schiller e Adorno sejam diferentes no pensamento da estética e do belo, seus escritos parecem convergir para a compreensão da estética para além das atribuições inumanas trazidas pelo modo de produção capitalista. A atenção dada por Schiller ao lúdico como possibilidade estética e o esforço de Adorno em retomar a estética superando a ideia de “teoria do belo” demonstram a inclinação em adotar a estética como perspectiva do homem sendo humano, não reificado completamente, mas guardando a possibilidade do exercício estético.

Assim, a relevância das colaborações de Adorno (2008) na obra *Teoria Estética* não podem ser esquecidas neste estudo. Discorrendo sobre o belo diante da relação todo-partes, anuncia que “a imagem do belo, enquanto imagem do uno e do diverso, surge com a emancipação da angústia perante a totalidade esmagadora e a opacidade da natureza” (p. 66). Tratando das obras de arte, a contemplação também aparece como elemento importante para Adorno, que anuncia: “pela imersão contemplativa, o caráter processual imanente da obra é libertado” (p. 267). O prazer ou a fruição estética, então, somente pode ser atingido pela contemplação de um espectador que, ao mesmo tempo, reconhece a dialética entre sujeito e objeto. Por aí Adorno propõe que a arte se torna crítica e a liberdade é expressa esteticamente quando se opõe à racionalidade instrumental, diferenciando-se do falso prazer proporcionado pela indústria cultural.

A cultura, como um dos componentes do tripé da linha de pesquisa à qual se vincula o presente estudo, pede aqui maior explanação das bases conceituais utilizadas, embora tomar seu conceito permaneça tarefa difícil entre os teóricos materialistas pela dialeticidade imanente. Terry Eagleton (2017), logo no prefácio de sua obra indica que “o conceito de cultura é multifacetado” (p. 11), aclarando a dificuldade da elaboração de única teoria sobre o tema.

Após perpassar a análise de quatro grandes significados de cultura: “1) um corpo de obras intelectuais e artísticas; 2) um processo de desenvolvimento espiritual e intelectual; 3) os valores, costumes, crenças e práticas simbólicas em razão dos quais vivem homens e mulheres, e 4) uma forma de vida em seu conjunto” (EAGLETON, 2017, p. 13), o autor afirma que “se aqueles que falam sobre cultura não sabem como fazê-lo sem inflar o conceito, talvez seja melhor que permaneçam em silêncio” (p. 178). Eagleton reitera que a palavra cultura prevê “uma decisiva transição histórica, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais”, sugerindo uma “dialética entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz” (p. 13).

Ressaltando as tentativas de abordar a cultura em conceitos fechados, Eagleton levanta discussões acerca de algumas delas:

a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico. Ela é “aquele todo complexo”, como escreve o antropólogo E. B. Tylor em uma célebre passagem de seu *Primitive culture* (Cultura Primitiva), “que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade”. No entanto, “quaisquer outras capacidades” é uma formulação imprudentemente liberal: o cultural e o social tornam-se então efetivamente idênticos. A cultura é então simplesmente tudo que não é geneticamente transmissível. [...] Desde a década de 1960, entretanto, a palavra “cultura” foi girando sobre seu eixo até significar quase exatamente o oposto. Ela agora significa a afirmação de uma identidade específica- nacional, sexual, étnica, regional – em vez da transcendência desta. E já que essas identidades todas vêm a si mesmas como oprimidas, aquilo que era antes concebido como um reino de consenso foi transformado em um terreno de conflito. Cultura, em resumo, deixou de ser parte da solução para ser parte do problema (EAGLETON, 2003, p. 52).

Voltando suas inferências para o papel da cultura na modernidade, o autor acresce que

por muitas e variadas razões, a cultura converteu-se numa preocupação vital para a era moderna. Num determinado momento e pela primeira vez, surge uma cultura de massas comercialmente organizada que se percebe como uma ameaça desastrosa para a sobrevivência dos valores civilizados. A cultura de massas não foi apenas uma afronta à cultura elevada mas também uma sabotagem das bases morais da vida social (EAGLETON, 2003, p. 166).

Destarte o autor busque anunciar que o conceito de cultura não deva ser encerrado, fechado com um ponto final, aponta um caminho para o seu entendimento dinâmico: cultura como práticas sociais, compreendida em sua historicidade, incluindo aí a interpretação dos conceitos a ela atribuídos, pois assim reconhece-se a capacidade dos sujeitos de dar significado aos processos históricos. Outrossim, prevê que analisar a cultura inclui pensar sobre as condições materiais de vida, incluindo a pressão da superestrutura em proporções que concedem ao indivíduo autonomia limitada, controlada pela classe dominante. A cultura está então atrelada à organização social e a um modelo cultural e, nesta afirmação, Eagleton se contrapõe à abordagem defensora da existência de uma cultura para cada coisa, que tende a homogeneizar as relações sociais (PAULA, 2016).

As aproximações conceituais acerca do corpo, da estética e da cultura, alinhavam-se permitindo reafirmar que o direcionamento das investigações da imagem corporal restritas ao campo biológico se mostra insuficiente para abarcar a multiplicidade de fatores imbricados em sua construção humana. Apreender as construções das imagens corporais à luz do materialismo histórico dialético pressupõe recorrer a processos que vão muito além de medir, comparar e

desconsiderar inter-relação entre subjetividade e objetividade humanas. Defende-se, portanto, que

a imagem, mecânica ou mental, é uma forma de presença que, ao longo da história, com suas inúmeras referências e vinculações, promove uma abertura do olhar em busca da “transparência opaca” do mundo, pois estimula, a imaginação, as sensações e a razão. Nesse sentido, se a entendemos como uma forma de linguagem, ou se a consideramos como um código cultural significativo, de qualquer modo, ela exprime algo já produzido e reproduz algo ainda não criado. A imagem, portanto, desperta e convoca um pensamento e sua potência reside justamente em sua existência enquanto possibilidade de abertura para a criação, a imaginação e a ação (FURTADO, 2017, p. 141-142).

Importa refletir sobre as falas das crianças participantes desta pesquisa acerca da imagem de um corpo belo relacionado à presença de cabelos lisos, olhos claros e, principalmente, pele clara. A “cor de pele” colorida com o lápis “rosa claro” ou a “pele mais clarinha” e suas variantes vocabulares marcaram inúmeros momentos da pesquisa, em diferentes técnicas de coleta de dados, o que traz a necessidade de tentar compreender as falas das crianças, suas reações e interações em movimento dialético. Se por um lado constata-se que existe um ideal de beleza eurocêntrica padronizado por certa cultura administrada, por outro, os componentes históricos e sociais também demonstram deixar fortes marcas, caminhando todos de forma conectada.

Há que se pesar que ser negro no Brasil – assim como em grande parte do mundo – não é, nem se aproxima, do que significa ser branco. Diferentes pesquisas como Paixão (2003), Munanga (2005), Abramowicz e Oliveira (2006) entre outras citadas por Silva (2013) demonstram tal dissimilitude, indicando que

no Brasil, as pessoas têm dificuldade de declarar sua raça/cor, o que gera uma situação complexa e conflituosa entre elas. Quem nunca teve um amigo ou conhecido que, ao se apresentar, diz ser descendente de alemães, italianos, portugueses etc? Entretanto, percebe-se que, entre afro-brasileiros, isso não acontece, eles não falam “eu sou descendente de africanos”. E não falam por quê? Algumas hipóteses podem ser pensadas. Não querem, pois, ao lembrar desse fato, logo pensam na escravidão, fato histórico marcante que tentam esquecer ou do qual não se orgulham. Outra hipótese é que não falam de sua ascendência, pois, na história do negro brasileiro, só é evidenciada a escravidão; pouco se sabe e não há registros de qual parte do continente africano vêm as famílias (SILVA, 2013, p. 132).

Não sem tempo, complementando sua reflexão, a autora coloca ainda sua última hipótese:

por ser brasileiro, vindo da mistura de várias *raças*, isso não faz a menor diferença. Mas faz, sim! No Brasil, ser negro e se identificar como tal faz a diferença, principalmente porque os negros ganham menos que os brancos, mesmo exercendo a mesma função. Faz diferença quando o negro é discriminado no seu cotidiano, ao entrar em um estabelecimento comercial e não ser atendido ou ser mal atendido. Faz diferença quando o filho chega em casa dizendo que foi xingado ou discriminado só por causa da sua cor. Faz diferença quando se fica sabendo que a maior parte da população carcerária é composta por negros, mas é a menor dentro do sistema educacional. Faz diferença, sim. E os negros, declarados ou não, sabem disso! (SILVA, 2013, p. 132-133, grifo da autora).

A pertinência dos escritos supracitados pode estar inscrita em diversas falas, escolhas e ações das crianças participantes da pesquisa, como nas falas de Samuel, Lauro e Mariana, respectivamente, sobre as pessoas que imaginavam no espelho:

“Um homem. **Branco, olho azul, cabelo da cor do meu (castanho claro). É magro e grandão**”.

“Um homem bonito, de roupa vermelha, tem **cabelo liso, loiro, o olho dele é verde [...] ele é grande e branco**”.

“De vestido vermelho, **clarinha igual você** e de cabelo castanho claro”. “**Eu também vi um homem escuro, bem grande, de nariz grande e roupa roxa [...] era feio**”.

Quiçá o silogismo trazido por Silva (2013) possa estar implícito também na escolha de Inês na oficina de bonecos e bonecas ou ainda na demora e dificuldade de Letícia para selecionar as roupas da boneca que escolheu para vestir?

Figura 12 – Inês e as bonecas que vestiu



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 10 – Letícia e a boneca que vestiu



Fonte: arquivo da pesquisadora

A escuta das crianças nesta pesquisa permite reafirmar que, conceber a infância como um tempo de vida completamente dirigido pela sociedade administrada, pelos ditames sociais ou culturais, é incorrer no erro de deslocar a “discussão da criança e da infância do campo da relação indivíduo-sociedade” (SIQUEIRA, 2011, p. 156). Assim, “qualquer forma de deslocamento desses temas, seja na afirmação do indivíduo, seja na afirmação da sociedade, é uma tentativa de conciliação daquilo que não é conciliável, mas tenso e dialético” (ibidem), é, de antemão, vestir de irracionalidade o que também carrega subjetividades. Tal inferência implica em admitir a existência de diferentes infâncias e crianças, marcadas por suas condições materiais e sociais e históricas de existência, bem como seus desdobramentos, incluindo as possibilidades de subverter o que é posto pelo adulto e pelos projetos que visam administrar a criança e a infância de forma naturalizada. Tais projetos podem se manifestar

nos programas das ciências que as estudam, na forma como se processa o modo de socialização, nos discursos que apenas nomeiam identidades mas não indicam suas contradições, e no deslocamento da criança e da infância do campo da vida objetiva-subjetiva. A vida moderna, e por consequência as ciências que a legitimam, têm operado no sentido de subordinar a objetividade à disciplina, ao controle, à adaptação, à instrumentalidade e à utilidade. Os objetivos da razão também foram administrados, observados, comparados e mensurados (SIQUEIRA, 2011, p. 162).

Em respostas à pergunta “O que é corpo?”, denotam-se elementos da racionalidade instrumental, como na fala de Samuel: “A barriga, a cabeça, os pés ,...”; de Helena: “Cabelo, boca, nariz, olho, perna, braço...” ou de Lauro: “Cabeça, tronco, braços e pernas”. Aproxima-

se do *Körper* e distancia-se do *Leib* durante o exercício da conceituação. A instrumentalização traduzida em palavras, imagens, formas e práticas corporais, fomenta uma gama imensa de preceitos, cuidados, investimentos e crenças concernentes ao corpo e suas manifestações. Permitem reflexões nesse escopo, as alusões à imagem de um corpo forte, que pratique exercícios ou, como Inês e Adriana definiram: corpo bonito é “fazer academia”.

A imagem ideal de corpo é encampada pela cultura administrada – adulta, diga-se de passagem – e conta com um aparato imensurável de produtos e serviços à serviço de sua busca. Dessa maneira, entende-se aqui que as decisões políticas contidas nos processos educativos e civilizatórios prosseguem imprimindo nos corpos das crianças os fundamentos da modernidade, exercendo sobre elas o poder que é dado às instituições sociais, dentre elas, a religião, a escola, a família e não menos importante, o poder das mídias, amalgamado à cultura administrada. No campo dos padrões estéticos construídos, não apenas os ideais de beleza, mas o que se aproxima do que é tido como feio é também explicitado nas vozes das crianças. Como o que disseram diante do questionamento sobre o que as imagens de dois “youtubers” têm de diferente,

Miguel: “Cabelo laranja e cabelo cacheado...que ainda bem que eu não tenho!”

Pesquisadora: E quem gosta de cabelo cacheado aqui?

As crianças apenas olharam para a pesquisadora.

Cabe retomar ainda as manifestações de repúdio ao feio vinculando-o à sujidade, à cor da pele e a padrões morais, conforme demonstrado pelas crianças, como na fala de Helena, que não se transformaria em um adulto sujo ou que “come rápido” porque é feio, ou nas definições de corpo feio relacionado com não tomar banho (Adriana e Paula), que “faz falta de respeito” (Paula), entre outras falas transcritas no capítulo III.

Imprescindível ponderar, que qualquer tentativa de enquadramento das falas das crianças como preconceitos seria uma desconsideração de como as questões de cor da pele, classe social e outras “inadequações” ao padrão de imagem corporal instituído reverberam em suas condições concretas de existência; de como tais “inadequações” cerceiam seus direitos, incluindo aqueles condizentes com a infância. As crianças participantes desse estudo demonstram características de imagens corporais estereotipadas, mas ao mesmo tempo, perfazendo os vários momentos da pesquisa, tais referenciais não se mostraram suficientes para que houvesse preconceito, segregação ou falta de empatia com os pares que apresentavam características próximas do que foi trazido como corpo feio.

Compondo o esquadrinhamento teórico presente, a Sociologia da Infância permite a tradução dos debates acerca da possibilidade de subversão dessa ordem pelas crianças, em

movimento de tensão com os imperativos sociais. Elas, em nenhum momento, são alijadas dos impactos do modo de vida que rege a sociedade, bem como sua vida também se inscreve na história e se relaciona com ela em sua construção, e isso inclui a visão adultocêntrica sobre elas e a incidência disso nos processos educativos, formais ou não. Se as crianças participantes da pesquisa não trabalham, não tendo, portanto, sua rotina diária envolvida diretamente com a força produtiva, a construção da imagem corporal por elas é mesmo assim impactada pela objetividade, pois em seus corpos se desdobram as marcas de seu tempo e da história.

As condições materiais em uma sociedade capitalista definitivamente não colaboram para a existência de seres humanos individuados, mas, pelo contrário, suprimem de forma avassaladora a subjetividade humana, tanto pela conformação das condições de trabalho e apropriação do tempo de vida dos homens, como ainda pelo caráter alienante do trabalho estranhado. Os homens então deixam de se desenvolver enquanto sujeitos na medida em que não se reconhecem no mundo objetivo e nem pensam sobre ele. O homem é transformado em coisa quando lhe é retirada a condição de produzir cultura, sentir, reconhecer-se no mundo e como indivíduo nas relações sociais e com a natureza.

Porém, a criança fala de outro lugar, no qual a resistência nem sempre aparece de modo visível a qualquer olhar. Seu “mundo de coisas”, em retorno à expressão benjaminiana, carrega possibilidades de releituras do mundo a garantir-lhe alguma condição humana, tão escassa nos adultos, cuja luta pelo esclarecimento vem sempre acoplada a altas doses de dedicação e esforço contínuo em sair da caverna¹³.

Características da “criança não corrompida” da qual nos fala Adorno (2001, p. 221) podem ser reconhecidas nas participantes desse estudo. O não enredamento profundo nas tramas da sociedade administrada é denotado em diferentes momentos, como quando as crianças se referem a atitudes de “youtubers” com as quais não concordam, mesmo que os assistam como, por exemplo, quando reconhecem as intenções mercadológicas por trás dos conteúdos apresentados, ou ainda quando não tomam para si comportamentos que julgam inadequados, afirmando:

“É. A gente não é ele!” (fala de Mariana).

Tal inferência remete às ideias de Schiller (2017) acerca da formação estética do homem e a necessidade de que seja mantida a totalidade humana para tal. Em suas palavras,

¹³ Em alusão ao Mito da Caverna de Platão.

enquanto o entendimento puro usurpa uma autoridade no mundo sensível e o entendimento empírico procura submetê-lo às condições da experiência, as duas disposições maturam até o limite do possível e esgotam toda a extensão de suas esferas. Enquanto aqui a imaginação, por seu arbítrio, ousa dissolver a ordem do mundo, força acolá a razão a ascender às fontes mais elevadas do conhecimento e a buscar, contra ela, o auxílio na lei da necessidade (idem, p. 40).

As crianças partícipes desse estudo permitem perceber que, apesar das propostas que lhes vêm prontas, existe um outro lugar possível, de resistência, de subversão, onde o título do livro “Tudo bem ser diferente” parece ganhar vida e ser possível. Acredita-se que a colocação da pesquisadora como um “adulto atípico”, termo proposto por Ades (2009), possa ter colaborado para que esse “outro lugar” pelo qual as crianças conseguem transitar tenha sido revelado por elas. Referindo-se a uma pesquisa de Corsaro com crianças italianas, Ades (2009, p. 132), entende que, entre o adulto pesquisador e as crianças, “há pré-requisitos para que o relacionamento se estabeleça”, sendo necessário “[...] que o adulto desista um pouco, como num faz de conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica”. Configura-se

um jogo, e o adulto que joga se destaca, aos olhos das crianças, dos outros adultos distraídos ou reguladores. Torna-se atípico. Mas, cuidado, atípico não significa raro ou anormal; aplica-se a certa categoria de adultos ou a certa disposição dos adultos em contextos apropriados. As crianças testam os adultos, descobrem muito rapidamente (esta habilidade lhes é essencial) quem brinca e quem não brinca e em que momento é possível brincar (idem, ibidem).

O estudo aqui apresentado foi impulsionado pelo desejo de ouvir as crianças sobre as possibilidades de (des) construção da imagem corporal em tempos de cultura administrada. O percurso buscou, corroborando com as proposições de Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10), “colher das crianças – por meio de suas vozes – o material empírico necessário às suas análises” e fazendo-o “a partir das indicações das crianças, falar e ouvir sobre as experiências da infância e interpretá-las com a participação das mesmas”. Nesse ínterim, concordando inteiramente com Corsaro (1992 apud ADES, 2009, p. 133), “[...] os papéis se invertem de maneira muito natural, e as crianças se tornam pequenos professores”.

Possivelmente tal entendimento somado ao papel de adulto atípico adotado pela pesquisadora tenha feito com que o estudo se tornasse cada vez mais próximo de uma observação participante “como modo de conhecer um grupo de dentro”, como uma estratégia que reduz “[...] a distinção entre observador e observado, e permite ao observador (que, em algum momento, terá mesmo de sair do grupo para voltar a ser cientista) viver na própria pele

as contingências da cultura do grupo”, enquanto que, “às vezes o distanciamento é melhor, é melhor deixar o grupo a si próprio” (ADES, 2009, p. 130).

Muitas questões pertinentes ao tema proposto permanecem abertas a novas investigações, incluindo aquelas que tomaram forma durante o percurso aqui apresentado. Dentre as interrogações que extrapolaram os limites dessa pesquisa e permanecem povoando os pensamentos da pesquisadora, ficam passíveis de novas formulações e ponderações acadêmicas a relação entre imagem corporal e consciência na infância, o aprofundamento das análises acerca do racismo, dos preconceitos, das classes sociais e seus impactos sobre a imagem corporal na infância, além de outras buscas dos mesmos temas em diferentes infâncias e com diferentes crianças. Inclui-se ainda as problematizações que surgirem diante de novos olhares pesquisadores sobre a produção apresentada.

Reafirmando a gratidão pela oportunidade dupla de aprendizagem – com a academia e com as crianças – e distanciando-se do idealismo de apontar soluções para as questões da relação indivíduo-sociedade no que tangencia a criança e a infância na sociedade em que vivemos, retoma-se as proposições de Adorno, para quem a luta contra a desumanização promovida pela razão instrumental deve, necessariamente, passar pela desmitificação desta, pelo esclarecimento envolvendo a compreensão dialética de seus mecanismos.

Adentrando a dupla possibilidade de liberdade, a arte e o caminhar pelo olhar das crianças, recorre-se aqui à singeleza de Manoel de Barros, que desvela os processos de resistência das crianças em versos carregados de sensibilidade, como o excerto de “A menina avoadá”, em seu livro “Exercícios de ser criança”:

No caminho, antes, a gente precisava
De atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
E os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.
(Barros, 1999, s.p., grifo meu)

Que na construção por imagens corporais mais humanas e na luta pelo esclarecimento tenhamos um olhar mais atento às crianças. A proteção de seus direitos de ser criança coloca à humanidade a possibilidade de lutar com mais esperança. Suas vozes, seus olhares e experiências sobrevivem à dureza do mundo, nos dando exemplos sobre como prosseguir, afinal, como nos presenteou Manoel de Barros (1999, s.p.), “com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”.

REFERÊNCIAS

- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 127-135.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Júlia Elisabeth Levy. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- ADORNO, T. W. **Mínima Morália**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- AGOSTINI, N. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire & Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ALBERNAZ, P. Reflexões sobre o espaço público atual. In: LIMA, E. F. W.; MALEQUE, M. R. (Orgs.). **Espaço e cidade**: conceitos e leituras. 2. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2007, p. 42-56.
- ALMEIDA, L. L. B.; BAPTISTA, T. J. R. Análise da imagem corporal de praticantes de atividades físicas em um centro de práticas corporais. **Pensar a Prática**, [s.l.], v. 19, n. 3, set. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/40432>>. Acesso em: 2 ago. 2017.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALTMANN, H. Barbie e sua história: gênero, infância e consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 269-279, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- ANDRADE, C. D. Verbo ser. In: FERRAZ, Eucanaã (Org.). **A lua no cinema e outros poemas**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.
- ANGELO, A. de. Que infância, para que criança? Nas sendas da história. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 74-105, dez. 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/1980-4512.2008n18p74>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ARENHART, D. Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 193-209, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/1980-4512.2015n31p193>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019a.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas**: exigências/respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019b.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança: por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAPTISTA, T. J. R. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.

BAPTISTA, T. J. R.; ZANOLLA, S. R. S. Corpo, estética e ideologia: um diálogo com a ideia de beleza natural. **Movimento**, [s.n.], Porto Alegre, p. 999-1010, ago. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/61861>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BARROS, D. D. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **História, Ciência e Saúde**, Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 547-554, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Comentários sobre a educação do corpo nos “textos pedagógicos” de Theodor W. Adorno. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 13-37, jan./jun. 2003.

BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629/1370>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2019.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense: 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2018a. v. 1.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2018b. v. 3.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico).
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**: infância berlinense: 1900. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRACHT, V. Esporte, história e cultura. In: PRONI, M.; LUCENA, R. **Esporte, história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 191-206.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BERTRAND, I.; VALOIS, P. Os paradigmas industrial, racional e tecnológico. In: BERTRAND, I.; VALOIS, P. **Paradigmas educacionais**: Escola e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 85-121.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. C. G. C. F. **Avaliação da imagem corporal**: instrumentos e diretrizes para a pesquisa. São Paulo: Phorte, 2009.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAVALCANTE, C. V. C. **Educação superior, política de cotas e jovens [manuscrito]**: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. 2014. 215f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CROCCO, F. L. T. György Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social. **Kínesis**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 49-63, out. 2009.

CUNHA, M. J. **Corpo e imagem na sociedade de consumo**. Lisboa: Clássica, 2014.

DIAS, L. R.; SANTANA, P. M. S.; BORBA, C. A. Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma proposta insurgente. In: ROURE, G. Q. (Org.). **Cultura e poder: a construção da alteridade em tempo de (des)humanização**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2006, p. 159-166.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b, p. 219-242.

DUARTE, N. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004a, p. 1-19.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 1. ed. Tradução de Sandra Castello Branco e Sofia Rodrigues. Lisboa: Temas e Debates, 2003.

EAGLETON, T. **Cultura**. Buenos Aires: Taurus, 2017.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jun. 2020.

FERREIRA, M. E. C. et al. Imagem corporal: contexto histórico e atual. In: FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. R. (Orgs.). **Imagem corporal: reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2014, p. 15-48.

FLORES, M. B. R. Estética do corpo e da pedra: ciência e arte na política do belo. **Art Cultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 21-39, jan./jun. 2006. Disponível em:

<https://www.academia.edu/30426591/Est%C3%A9tica_do_corpo_e_da_pedra_ci%C3%A2ncia_e_arte_na_pol%C3%ADtica_do_belo>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FLORES, M. B. R. **Tecnologia e estética do racismo**: ciência e arte na política da beleza. Chapecó: Argos, 2007.

FONSECA, A. C.; FARIA, E. C. G. V. Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança – por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 280-300.

FONTES, J. B. O corpo e sua sombra. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 9-23.

FOUCAULT, M. Poder-corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019, p. 234-243.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 89-131.

FURTADO, R. M. M. Cinema e infância: os escritos de Dante Costa na revista *Seara Nova*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CINEMA DE VIANA, 1., 2020, Viana do Castelo. **Anais...** Viana do Castelo: Ao Norte, 2020, p. 12-18.

FURTADO, R. M. M. Imagem, modos de visibilidades e aceleração do tempo: implicações para a educação contemporânea. **Fermentario**, [s.l.], v. 2, n. 11, 2017, p. 127-142. Disponível em: <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/293>>. Acesso em: 14 maio 2020.

GARDIES, R. **Compreender o cinema e as imagens**. Lisboa: Texto & Grafia, 2015.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro**. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e-negro/?gclid=EAIaIQobChMIhZilscmx6AIVDgyRCh3ltACkEAAAYASAAEgKyzfD_BwE>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: DEMARTINI, Z; FARIA, A.; PRADO, P. **Por uma cultura da infância**. Lisboa: Autores Associados, 2002.

GOBBO, G. R. R.; MILLER, S. **A imaginação infantil**: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais. São Carlos: Pedro & João, 2019.

GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista de Humanidades**, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 172-179, 2018.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRISOLIA, D. **A bela e a fera**. São Paulo: FTD, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 265-271, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
GUIMARÃES, V. C. **Sujeito e cultura em o Mal-estar da Civilização**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.

HELAL, R. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 79 p.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Orgs.). **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1963.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil: cor ou raça**. 2015. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

KELH, R. **A cura da fealdade**. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia, p. 202, 1933.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRACAUER, S. **O ornamento da massa**. Tradução de Carlos Eduardo Machado e Marlene Holzhausen. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LABAN, R. V. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 45-88.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOMBARDI, J. C. Trabalho e Educação Infantil em Marx e Engels. **HISTEDBR**, [s.l.], v. 10, n. 39, p. 136-152, 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639722>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. 4. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCUSE, H. Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico. In: MARCUSE, H. **Ideias sobre uma Teoria Crítica da Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 29. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1.

MAXIMO, I. M. N. S. **Imagem corporal**: uma leitura psicopedagógica e clínica. 1. ed. Lorena: Stiliano, 1998.

MEDINA, J. et al. As representações da dança: uma análise sociológica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 99-113, set. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2106/3352>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, [s.l.], n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

MONDZAIN, M.-J. A imagem entre proveniência e destinação. In: ALLOA, E. (Org.). **Pensar a Imagem**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 39-54.

MONDZAIN, M.-J. **Homo spectator**: ver-fazer ver. 1. ed. Prefácio e Tradução de Luís Lima. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.). **O pensar complexo Edgard Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MULLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MUNARIN, I.; GIRARDELLO, G. E. P. Crianças, mídias e cultura de movimento: (des)caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança, por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 331-347.

NASCIMENTO, V. “Dançar dói, mas dói mais quando estou parada”: reflexões sobre o corpo na dança. **Movimento**, Porto Alegre, p. 1079-1090, set. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71021/43887>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

NASCIMENTO, V. Epistemologias do corpo: a filosofia e a arte como atos de significação. In: NÓBREGA, T. P. **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007, p. 81-99.

OLIVEIRA, L. P. A. Violência, corpo e escolarização: apontamentos a partir da Teoria Crítica da Sociedade. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **A educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988. 177 p.

PARR, T. **Tudo bem ser diferente**. Tradução de Marcelo Bueno. São Paulo: Panda Books, 2009.

PAULA, C. F. S. O conceito de cultura em Terry Eagleton e George Simmel. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 507-511, out. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4641>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PELLEGRINI, A. **Filosofia, estética e educação**: a dança como construção social e prática educativa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 51-79.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Minho: Tiligráfica, 1997, p. 33-72.

PINTO, P. S.; BICHARA, I. D. O que dizem crianças sobre os espaços públicos onde brincam. **Interação em Psicologia**, v. 21, n. 1, 2017, p. 28-38.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 70-93.

RAMOS, C. Indústria cultural, consumismo e a dinâmica das satisfações no mundo administrado. In: DURÃO, A. F.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 79-94.

RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: José Olympio, 1945.

RAMPAZO, A. V.; ICHIKAWA, E. Y. Bricolage: a busca pela compreensão de novas perspectivas em Pesquisa Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009.

RANIERI, J. Apresentação. In: MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 11-18.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-125.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância... In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 94-113.

RESENDE, A. C. A. Da relação indivíduo e sociedade. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 29-45, jan./jun. 2007.

RESENDE, A. C. A. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Editora da UFG, 2009.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 26, n. 3, jul. 2008. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/161>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

RIZZINI, I. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 97-149.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. Conclusão. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 323-330.

ROCHA, R. Toda criança do mundo. In: ROCHA, R. **Almanaque Ruth Rocha**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008, p. 102-103.

ROVERI, F. T.; SOARES, C. L. Meninas! Sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie... **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 147-163, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/10.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

RUSSO, R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Espinhal, v. 5, n. 6, p. 80-90, jan./jun. 2005.

SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-221 (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANT'ANNA, D. B. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica e mídia. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SANTOS, B. R. 18 anos de ECA: a inclusão de crianças e adolescentes no estado de direitos brasileiro. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 152-154, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1613>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SANTOS, B. R. A história social da infância e a cidadania “regulada” de crianças e adolescentes. In: ZENAIDE, M. N. T.; FERREIRA, L. de F. G.; GENTLE, I. M. (Orgs.). **O ECA nas escolas**: reflexões sobre os seus 20 anos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 29-69.

SANTOS, J. A. dos. **Teoria Crítica, Educação e Infância**: (im)possibilidades formativas nas tramas da indústria cultural. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, ano 20, n. 21, [n.p.], 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, [n.p.], maio/jun. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39 (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, v. 4, 2008, [n.p.], fev. 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/configuracoes/498>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Tiligráfica, 1997, p. 9-26.

SAVIANI, D. **Educação em Diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-52.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 97-118.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. Tradução de Rosane Wertman. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SILVA, A. A. R.; SIQUEIRA, R. M.; ALMEIDA, V. R. Reflexões acerca da relação sujeito-sociedade, infância-criança e participação infantil. In: ROURE, G. Q. (Orgs.). **Cultura e Poder: a construção da alteridade em tempo de (des)humanização**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016, p. 201-217.

SILVA, A. M. A natureza da *physis* humana. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 25-42.

SILVA, A. M. Prefácio. In: SOARES, C. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007, p. 12-14.

SILVA, C. J. N. **Contracultura e Cultura Negra: Resistência à cultura ocidental no Brasil**. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação – Universidade de São Paulo, 2015, p. 05-51. Disponível em <http://celacc.eca.usp.br/?q=pt-br/celacc-tcc/835/detalhe>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

SILVA, M. R. P. Infância, experiência e resistência: o exercício da liberdade como prática na educação com crianças. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo [manuscrito]: por uma leitura crítica dos conceitos de infância e criança**. 2011. 222f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 11-131. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, C. L.; TERRA, V. Lições de anatomia: geografias do olhar. In: SOARES, C. L. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2007, p. 101-116.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

SOUZA, Y. C. Memórias de uma menina negra: o que podemos aprender sobre relações étnico-raciais? In: SILVA, A. A.; FARIA, A. L. G.; FINCO, D. **Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 145-158.

TAVARES, M. C. G. C. F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2003.

TORTOLA, E. R. C.; LARA, L. M. A dança como produto à venda em casas noturnas: um mapeamento do terreno mercadológico. **Movimento**, Porto Alegre, p. 137-154, maio 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19999/13134>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

VAZ, A. F. Corpo, espetáculo, fetichismo: questões para a compreensão do movimento da indústria cultural hoje. In: DURÃO, A. F.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 199-212.

VAZ, A. F. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. esp., p. 21-49, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 1º jun. 2020.

VAZ, A. F. DaMatta: o futebol como drama e mitologia. In: PRONI, M.; LUCENA; R. **Esporte, história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002a, p. 139-164.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002b, p. 85-102.

VIELLA; M. A.; VENDRAMINI, C. R. Consumindo corpos infantis: o intrincado fenômeno da exploração sexual comercial de crianças e jovens. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R.

(Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança, por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 81-102.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

ZOBOLI, F. **Cisão corpo e mente**: espelhos e reflexos nas práxis da educação física. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Assentimento



Olá, criança!

Sou a Aline e quero lhe fazer um convite: você quer, como voluntário(a), participar da pesquisa **“Corpo e criança: a (des)construção da imagem corporal em tempos de cultura administrada”**? O que é esse estudo? Pretendo entender o que você pensa sobre a imagem do seu corpo. Onde vai acontecer? Nos espaços de lazer em torno do Lago dos Buritis Osvaldo Lima. Como vai ser? Vamos nos reunir, fazer algumas atividades de desenhos, rodas de conversa e, nesse momento, vou filmá-las e

fotografá-las para depois rever com calma as cenas e, assim, conhecer mais sobre como você aprendeu e socializou as atividades.

Se você quiser participar da atividade, ficará com uma folha igual a esta e irá deixar sua assinatura. Mas, se você ***não quiser participar, não terá nenhum problema; tudo vai ficar do mesmo jeito. Basta pedir para sair da pesquisa a qualquer momento.***

Para você poder participar, ***a pessoa que cuida de você terá que deixar também uma autorização por escrito.*** Ela não vai pagar nada para você participar. ***Tudo o que você quiser perguntar, a gente vai responder. A pessoa que cuida de você também pode pedir para você não participar mais, a hora que ela quiser.***

Goiatuba, ____ de _____ de 2019.

Eu, dono(a) deste desenho e desta assinatura, ***entendi o que a Aline vai fazer nessa atividade de pesquisa.*** Tudo o que eu não entender posso perguntar e sei que eu e a pessoa que cuida de mim poderemos mudar de ideia e não mais participar. Peguei uma folha igual a esta, sendo que a Aline e meus responsáveis leram para mim.

Autorretrato

A minha assinatura pela reescrita
do meu nome

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – pais

Você está sendo convidado(a) *a autorizar seu(sua) filho(a) a participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa “Corpo e criança: a (des)construção da imagem corporal em tempos de cultura administrada”*.

Meu nome é **Profa. Aline Magioni Maróstica Mariano**, sou a pesquisadora responsável mestranda em educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em *caso de recusa, o(a) senhor(a) e nem seu(sua) filho(a) não serão penalizados(as) de forma alguma*. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Profa. Aline Magioni Maróstica Mariano**, ou com o orientador da pesquisa, **Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira**, nos telefones (64) 99279-8383/(62) 99636-9418, respectivamente, ou no e-mail **magionimm@hotmail.com**. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no telefone (62) 3946-1512, localizado à Avenida Universitária, n. 1069, Setor Universitário, Goiânia/GO.

A pesquisa *acontecerá aos finais de tarde (das 17h30 às 18h30)*, nos espaços de lazer em torno do Lago dos Buritis Osvaldo Lima, Goiátuba, Goiás. *Ocorrerá o processo de escuta das crianças, em que serão utilizados roda de conversa, desenhos e bricolagem*. Portanto, *eu registrarei, por meio de fotos e filmagens, as falas das crianças* por, aproximadamente, 40 minutos.

Tópicos de perguntas geradoras que subsidiarão a pesquisa nas rodas de conversa, na bricolagem e nas atividades com desenho:

1. O que é o corpo? Para que ele serve?
2. Como você vê o seu corpo?
3. Você hoje mudaria alguma coisa no seu corpo? (Caso a criança responda afirmativamente à questão anterior – O que você mudaria?)
4. Por que você mudaria (ou não)?
5. Para você, o que é feio ou bonito?
6. O que é um corpo bonito?
7. Existe um tipo de corpo que você acha interessante? Por quê?
8. Já viu como a televisão, a Internet e as revistas mostram os corpos dos adultos? O que você acha disso?
9. E sobre os corpos das crianças? O que a televisão, as revistas e a Internet mostram?
10. Hoje, você ainda é criança. Mas, quando crescer, que tipo de corpo você gostaria de ter?
11. Se você tivesse superpoderes e pudesse se transformar em um adulto que você acha bonito, em quem você se transformaria? Por quê?
12. E se tivesse os poderes de desfazer uma mágica, em qual pessoa você não se transformaria, pois acha que ela é feia? Por quê?

Justifica-se a realização da pesquisa por entender que tomar a criança como sujeito é refletir na sua relação com a sociedade e no modo como ambas se constituem mutuamente, em que podem contribuir no entendimento da construção da imagem corporal na infância.

Meu objetivo é compreender a relação entre os padrões sociais de corpo e a criança, em se tratando dos movimentos da cultura e contracultura.

Quero apenas ouvir das crianças o que elas entendem sobre a imagem corporal e como a constituem enquanto seres sociais.

A presente pesquisa é de risco mínimo para seu(sua) filho(a), pois não visa, em nenhum momento, constrangê-lo(a) ou violar o direito ou privacidade dele(a). Mas, eventualmente,

seu(sua) filho(a) pode se sentir constrangido(a) com a presença da pesquisadora. Se isso ocorrer, saberei administrar com cuidado essa questão e, se necessário, posso suspender a observação das atividades, bem como a criança poderá desistir a qualquer momento e ficar sob sua supervisão. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Se, por algum motivo, o(a) senhor(a) sentir que esta pesquisa não cumpra com os objetivos aqui apresentados, seu (sua)filho(a) terá assegurado o direito de assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa (Resolução 510, Art. 17, itens II e IV).

Caso o(a) senhor(a) se sinta lesado(a) de alguma forma com a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, ***terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização por quaisquer danos ou prejuízos eventualmente causados.*** A princípio, não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que os participantes não terão qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso os participantes se sintam prejudicados de alguma forma ao participar deste estudo, poderão requerer a indenização em termos legais, e eu, enquanto pesquisadora, ficarei passível de decisão judicial.

As informações obtidas serão utilizadas unicamente para atender aos objetivos-fins da pesquisa. A identidade do(a) seu(sua) filho (a) será mantida em sigilo. Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão queimados e destruídos.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, ***e em qualquer etapa ou momento, o (a) senhor(a) poderá retirar o consentimento de seu(a) filho(a) e ele não mais participará.*** Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e aos órgãos legitimados, para contribuir com a compreensão da imagem corporal da criança.

Declaração da pesquisadora: a pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram que cumprirão com todas as informações acima; que seu(sua) filho(a) terá acesso, se necessário, à assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios, devido à sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido, em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do participante: eu, _____, abaixo assinado, discuti com a mestrandia Aline Magioni Maróstica Mariano sobre a minha decisão em relação ao(à) meu(minha) filho(a)/responsável participar desta pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo, sem penalidades, prejuízos ou perdas de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido ou no uso deste espaço público.

Goiatuba, ____ de _____ de 2019.

Assinatura dos pais/responsáveis pela criança participante

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C – Autorização de uso de espaço público na pesquisa: “Corpo e criança: a (des)construção da imagem corporal em tempos de cultura administrada”

Termo de autorização de uso de espaço público para fins de pesquisa

Declaração da pesquisadora: a pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram que cumprirão com todas as exigências éticas da pesquisa com crianças delimitadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais das crianças participantes, fornecendo, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido à participação delas neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que a desistência das crianças ou de seus pais em participar deste estudo não lhes trará quaisquer penalizações; que serão devidamente ressarcidos em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu, Sr. José Alves Vieira, na qualidade de prefeito do município de Goiatuba, Goiás, brasileiro(a), CPF _____.____.____-____, autorizo a pesquisadora mestrande e professora do UniCerrado, Aline Magioni Maróstica Mariano, CPF: _____.____.____-____, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, a realizar pesquisa de campo nos espaços de lazer **em torno do Lago dos Buritis Osvaldo Lima, Goiatuba, Goiás**, conforme o estudo intitulado “Corpo e criança: a (des)construção da imagem corporal em tempos de cultura administrada”, em que ocorrerá o processo de escuta das crianças por meio de roda de conversa, desenhos e bricolagem com elementos e materiais da cultura infantil.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente para todos os fins de direito.

Goiatuba, __ de _____ de 2019.

Sra. Aline Magioni Maróstica Mariano

Sr. José Alves Vieira

Apêndice D – Autorização de uso de imagens das crianças na pesquisa: “Corpo e criança: a (des)construção da imagem corporal em tempos de cultura administrada”

Data: ____/____/____

Pesquisadora: Aline Magioni Maróstica Mariano

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Pais e/ou Responsáveis

Eu, _____, na qualidade de responsável legal da criança _____, brasileiro(a), com _____ anos de idade, nascido(a) em ____/____/____, autorizo a participação desta criança na pesquisa intitulada “**Corpo e criança: a (des)construção da imagem corporal em tempos de cultura administrada**”, realizada pela mestrandia Aline Magioni Maróstica Mariano, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

Autorizo também a divulgação de imagens da referida criança, bem como sua fala transcrita pela pesquisadora, para **fins exclusivamente acadêmicos** e a promoção de discussões sobre a construção da imagem corporal das crianças.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente para todos os fins de direito.

Goiatuba, ____ de _____ de 2019.

Assinatura dos pais/responsáveis

Atenciosamente,

Aline Magioni Maróstica Mariano
Pesquisadora

Apêndice E – Atividades de bricolagem

As atividades de bricolagem foram realizadas em três dias consecutivos em uma casinha de madeira ao lado do parquinho. As crianças e a pesquisadora se acomodavam sentados em um tapete no chão.

Figura E-1 – Locais das atividades de bricolagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dia 1: Jogo da memória

Neste dia, estiveram presentes sete crianças em uma atividade de 39 minutos: Miguel (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Denise (9 anos), Letícia (9 anos), Adriana (9 anos) e Beatriz (7 anos). Para a aplicação dessa técnica, buscaram-se os *youtubers* que propõem abordar “conteúdos infantis” em seus canais. Dentre os sugeridos em um buscador da Internet, foram selecionados aqueles com maior número de inscritos. Além dessa fonte, visou-se conhecer os programas infantis de maior audiência em canais abertos que são quatro em Goiatuba/GO. Foi constatado que os canais abertos de televisão reduziram sensivelmente ou extinguiram a programação infantil de suas redes, com exceção da TV Cultura que, em contrapartida, não é acessível no referido município.

Para a construção do jogo, foram utilizadas fichas de papel-cartão retangulares, imagens impressas, cola e tesoura, acondicionadas em latas e potes coloridos.

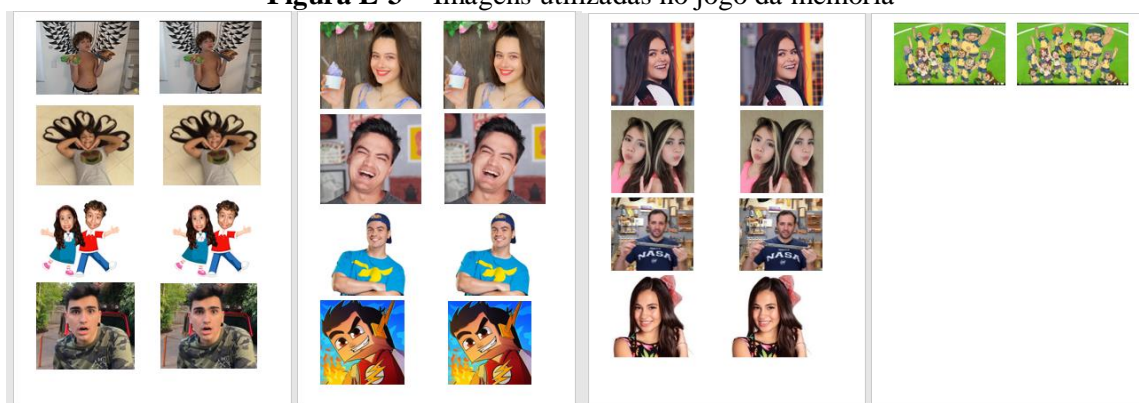
Figura E-2 – Materiais utilizados na atividade de bricolagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Na sequência, há as imagens de *youtubers* selecionadas para o jogo (de cima para baixo e da esquerda para a direita): Isaac do Vine (7,32 milhões de inscritos), Fran, Nina e Bel para meninas (7,39 milhões de inscritos), Maria Clara & JP (14,5 milhões de inscritos), Felipe Calixto (2,27 milhões de inscritos), Beatriz Silva (4,66 milhões de inscritos), Felipe Neto (35,3 milhões de inscritos), Luccas Neto – Luccas Toon (27,8 milhões de inscritos), EduKof (3,45 milhões de inscritos), Maisa Silva (5,43 milhões de inscritos), Planeta das Gêmeas (12,1 milhões de inscritos), Manual do Mundo com Iberê Tenório (12,9 milhões de inscritos), Bela Bagunça (10,6 milhões de inscritos) e o desenho infantil Super Onze, exibido em canal de TV aberta. O número de pares proposto para o jogo da memória foi inserido de acordo com as condições e motivações colocadas pelo grupo de crianças. Retiraram-se as imagens de canais oficiais e propagandas dos programas, sendo quatro pares impressas em cada folha tamanho A4, conforme a figura abaixo:

Figura E-3 – Imagens utilizadas no jogo da memória



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

A conversa iniciou-se com o tema das mídias, com maior aproximação das participantes da pesquisa ao universo da Internet, em comparação aos demais. Os diálogos com as crianças e entre elas foram desenvolvidos durante a apresentação, a construção e a aplicação do jogo.

No horário previsto para o início, estavam presentes Diogo Eduardo, Miguel e Mariana. Os demais chegaram em alguns minutos e se juntaram ao grupo.

Pesquisadora: Quem sabe brincar de jogo da memória?

Nenhum dos três sabia.

Pesquisadora: Então, eu vou ensinar.

Pesquisadora: Quem aqui usa a Internet e o YouTube?

Todos responderam que sim.

Diogo: Eu assisto o Lucas Neto e o Pica-Pau.

Nesse momento, as imagens impressas foram retiradas uma a uma pela pesquisadora e pelas crianças de uma lata decorada, enquanto eram identificadas verbalmente. Isso não ocorreu de modo imediato, apesar de algumas crianças darem indícios dos conteúdos tratados pelos canais. A quinta imagem foi a primeira a ser nomeada.

Pesquisadora: Quem é esse aqui?

Miguel: É o Luccas!

Diogo: O Luccas Neto!

Mariana: Eu conheço!

Diogo: O Super-Foca!

Miguel: Eu não gosto muito não...

Pesquisadora: E este aí? O que é? (Desenho Super Onze)

Diogo: É um jogo de futebol.

Pesquisadora: Vocês assistem?

Todos responderam que não.

Diogo (gritando): Este é o Felipe Neto!

Mariana: E ele é irmão deste! (Apontando para a imagem do Luccas Neto)

Diogo: A mãe deles é a mesma mãe!

Pesquisadora: Olhem essa imagem aqui. Conhecem?

Miguel: Maria Clara e JP.

Nesse momento, juntou-se ao grupo a Adriana, que disse reconhecer algumas das imagens.

Explicou-se a dinâmica de construção do jogo às crianças e, em seguida, foram apresentados os demais materiais a elas (fichas de papel-cartão, cola e tesoura). Após breve impasse entre as crianças sobre quem iria colar a imagem do Luccas Neto, cada uma escolheu um par de imagens por vez, recortaram e colaram nas fichas de papel-cartão. Enquanto isso, foi estabelecido um diálogo com elas acerca do conteúdo veiculado nos canais.

Miguel: Esse daqui (referindo-se ao EduKof) ensina a jogar Minecraft® e CS (Counter Strike®).

Pesquisadora: E como é o corpo nesse jogo?

Miguel: No Minecraft®, o corpo deles é quadrado.

Mariana: Até a cabeça!

Pesquisadora: O corpo dos personagens se parece com o nosso?

Todos: Não.

Miguel: No CS, parece com a gente. É um humano com uma arma.

Pesquisadora: E o corpo no Minecraft® é bonito?

Miguel: Sim.

Pesquisadora: Ou o nosso é mais bonito?

Adriana: O nosso é mais bonito.

Pesquisadora: A Maria Clara e o JP, como eles são? São altos, baixos...

Miguel: Um é alto e o outro é baixo.

Pesquisadora: E eles falam o que para as crianças?

Miguel: Que eles limpam a casa para ganhar presente.

Pesquisadora: E eles são parecidos com vocês?

Mariana, Miguel e Adriana: Não.

Pesquisadora: E o que eles têm de diferente?

Miguel: Cabelo laranja e cabelo cacheado... que ainda bem que eu não tenho!

Pesquisadora: E quem gosta de cabelo cacheado aqui?

As crianças apenas olharam para a pesquisadora.

Nesse momento, Letícia, Beatriz e Denise se juntam ao grupo.

Diogo: Olha...você pega dois papeizinhos vermelhos e cola aí (dirigindo-se à Letícia).

A pesquisadora esclarece a atividade às três crianças. Diogo complementa as orientações para a construção do jogo, e Beatriz logo começa a reconhecer as imagens.

Beatriz: Conheço o Luccas Neto, a Maria Clara e o JP.

Diogo mostra as fichas com as referidas imagens.

Letícia: Esse aí é o Luccas Neto. Ele só ensina coisa errada.

Pesquisadora: Quem ensina tudo errado?

Letícia, Beatriz e Denise: O Luccas Neto!

Pesquisadora: O que ele ensina?

Letícia: Comer muito doce, fazer bagunça... e ele ensina a comprar tudo dele na loja.

Beatriz: Eu não gosto dos brinquedos dele... muito chatos... só gosto do boneco.

Diogo: Um dia ele ficou doido. Ele comprou um monte de doce e ficou egoísta. Não deu nenhum doce para a Gi.

Beatriz: Eu dou doces para todo mundo.

Pesquisadora: Quer dizer que, se eles ensinarem coisas erradas, vocês não fazem?

Mariana: É. A gente não é ele!

Letícia: Tem uma colega da minha escola que vem para cá também.

Beatriz: Da minha escola, só eu que venho.

Letícia estuda na escola privada A e, Beatriz, na B. As demais crianças estudam em escolas públicas municipais.

Diogo Eduardo: Quem faz mais bagunça é o Luccas Neto. Um dia, ele colocou os ovos no liquidificador e bateu tudo lá.

Letícia: Você viu o filme dele?

Miguel: Aham.

Letícia: Está na Netflix®. O Luccas Neto quebrou televisão, abajur... roubaram as joias da mãe dele, ele mente...

Diogo Eduardo: Ele mandou a almofada na televisão, quebrou a televisão e o vaso da mãe dele! Ele é doido! E o vaso estava cheio de flor!

Pesquisadora: E vocês fazem isso também?

Todos: Não!

Pesquisadora: E por que vocês assistem?

Letícia: Porque eles são legais... são enojados, mas são legais.

Com o término da construção do jogo da memória, a pesquisadora pede para as crianças colocarem as fichas no centro do círculo.

Beatriz (ao virar uma carta): Quem é essa?

Adriana: É a Maísa.

Beatriz: Não sei quem ela é.

Letícia: Aquela que fez “Carinha de Anjo”!

Pesquisadora: E o que a Maísa ensina?

Letícia: Ensina a gente a ser blogueira.

Beatriz: Quem é essa?

Pesquisadora: Beatriz Silva.

Letícia: Ela ensina a gente usar tiara de gatinho, blusa, blusa de frio... fazer as unhas coloridas... eu faço!

Pesquisadora: Tem maquiagem?

Beatriz: Eu tenho maquiagem em casa.

Pesquisadora: E você usa Beatriz?

Beatriz: Só de vez em quando.

Pesquisadora: Olha, a Maria Clara e o JP!

Beatriz: Um dia, eles pediram muito um bebê de verdade, e a boneca que parecia um bebê virou um bebê! O sonho deles se realizou!

Letícia: Foi edição de vídeo.

Pesquisadora: O que é edição de vídeo?

Letícia: Eles editam para parecer verdade.

Pesquisadora: O que o Felipe Calixto faz?

Adriana: Faz slime.

Beatriz: Eu faço slime, mas tem hora que dá errado.

Letícia: Eu vendo slime.

Assim que terminou a primeira rodada do jogo, a pesquisadora sugeriu que jogassem mais uma vez, algo aceito pelas crianças prontamente.

Miguel (virando a carta do EduKof): Esse que ensina Minecraft® e CS. CS é bem legal.

Pesquisadora: Por que é legal?

Miguel: Porque você joga com dinheiro ou com hacker.

Letícia: Hacker!? Credo!

Pesquisadora: É ruim hacker?

Denise: Ele faz mal para as pessoas.

Letícia: É tipo roubar no jogo.

Adriana: É roubar no jogo!

Miguel: Mas ele pode ser banido do jogo.

Letícia: Mas ninguém descobre.

Mariana: Olha! O Isaac!

Adriana: Ele é feio.

Pesquisadora: Por que ele é feio?

Adriana: Por que ele faz tudo muito bagunçado.

Diogo Eduardo: Eu podia ir outra vez para conseguir o Luccas Neto!

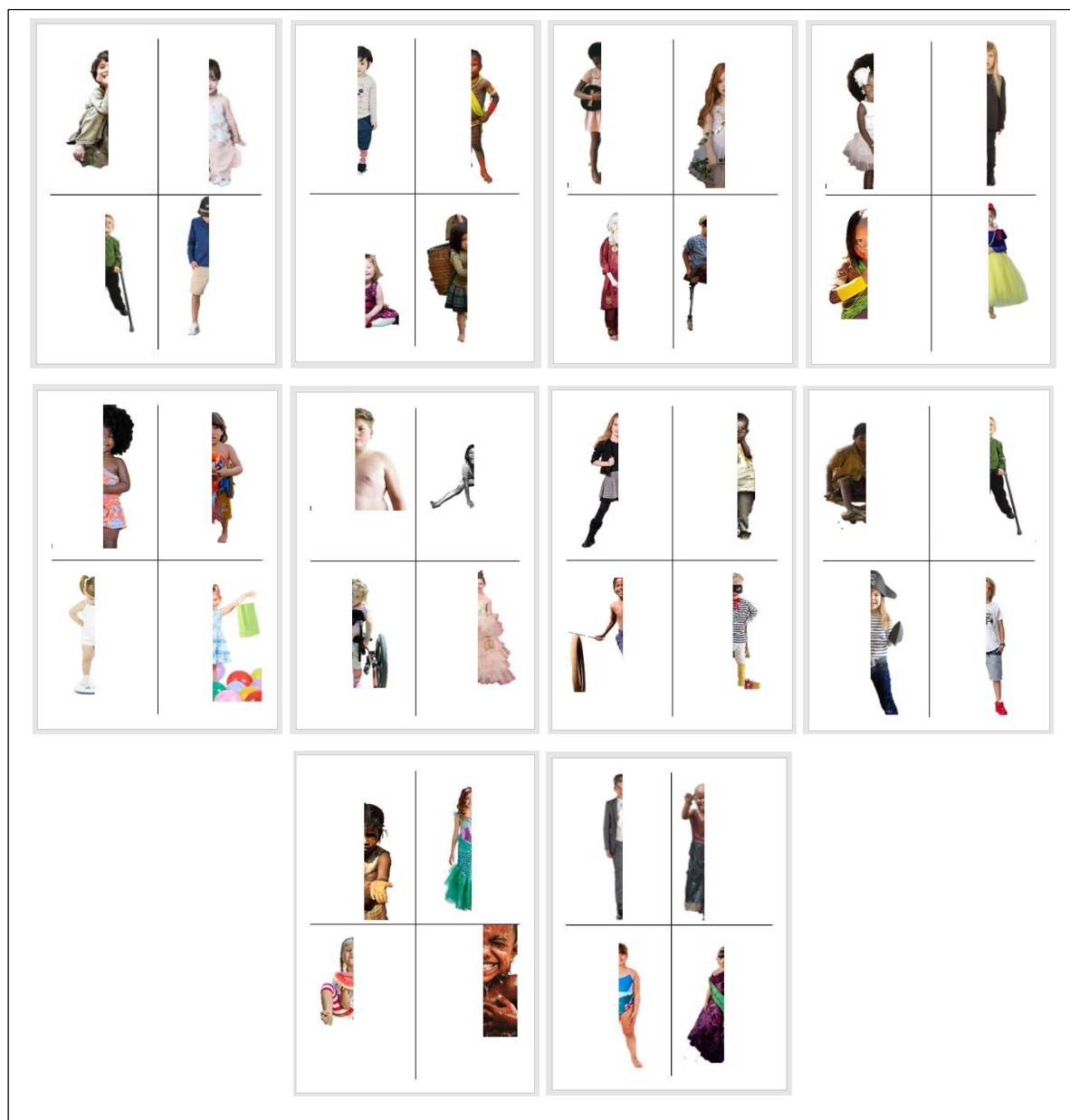
Denise: Eu sei onde ele está.

Beatriz: Eu também.

Ao término dessa rodada, a pesquisadora sorteou o jogo entre as crianças que estavam presentes.

Dia 2: Espelhamento

Com duração de 51 minutos, a segunda atividade da técnica de bricolagem consistiu no espelhamento de imagens por meio do desenho. Para tanto, foram utilizadas folhas A4 divididas em quatro quadrantes, cada um com a metade de uma imagem de criança impressa em cores, totalizando dez fichas diferentes. Para a edição das imagens, empregaram-se as ferramentas do programa Word®. Procurou-se retratar a diversidade de crianças a partir de imagens disponíveis publicamente na Internet. Participaram quatro crianças nessa atividade: Diogo (8 anos), Mariana (7 anos), Helena (7 anos) e Fábio (9 anos).

Figura E-4 – Fichas para espelhamentos

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Após a acolhida, para explicar o que seria o espelhamento, foi utilizada uma prancheta vazia para encobrir parte do rosto de uma das crianças, em uma analogia com a atividade a ser realizada. Posteriormente, elas foram convidadas a pegar aleatoriamente uma prancheta com uma ficha e desenhar a parte inexistente na figura, por meio de materiais como lápis grafite, lápis de cor, giz de cera, borracha e apontador. Diogo pediu outra folha assim que terminou a primeira; logo, ele usou duas fichas.

Figura E-5 – Materiais utilizados nos espelhamentos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Assim que as crianças começaram os desenhos, iniciaram-se os diálogos com elas e entre elas.

Pesquisadora: Crianças, o que são estes desenhos que estão nas folhas?

Mariana: Meninos e meninas.

Pesquisadora: Essas crianças que estão aí, são todas iguais?

Mariana e Helena: Não.

Carlos balançou a cabeça negativamente.

Pesquisadora: Elas têm corpos diferentes?

Todos juntos: Sim.

Pesquisadora: E o que elas têm de diferente?

Mariana: A cor. A cor da pele. Essa aqui é escura e essa aqui é mais clarinha.

Diogo: O cabelo, a coroa...

Helena: Cada um nasce e tem um corpo diferente... uns têm cabelo, outros não têm; uns têm dentes, outros não têm... muita coisa.

Pesquisadora: E qual corpo vocês acham bonito? Se aparecesse um gênio da lâmpada e dissesse que você poderia se transformar em outra pessoa que vocês acham bonito, em quem vocês se transformariam?

Diogo: Em um foguete! Porque eu queria voar bem alto.

Mariana: Eu queria ser uma sereia.

Helena: Eu queria ser inteligente.

Pesquisadora: Igual a quem?

Helena: Todo mundo que tira nota boa nas provas...

Pesquisadora: E por que você queria ser sereia, Mariana?

Mariana: Eu não queria ser sereia, não.

Pesquisadora: E se o gênio da lâmpada aparecesse, você gostaria de se transformar em outra pessoa?

Mariana: Sim. Eu queria ser homem porque é melhor, mais legal.

Pesquisadora: Mais legal por quê?

Mariana: Eu não sei.

Pesquisadora: E qual das crianças que estão na folha de vocês que é mais bonita?

Helena: Eu acho que todas.

Mariana: A que tem vestido.

Helena: Todos os corpos daqui são diferentes, mas são todos lindos. Essa daqui é rainha e a outra faz natação.

Pesquisadora: E os outros dois? Qual a diferença entre eles?

Helena: Todo mundo pode ter cabelo, mas alguns são especiais. Um é macho e o outro é fêmea... essa daqui não tem cabelos, mas é menina.

Mariana: O Diogo é especial!

Pesquisadora: Por quê?

Mariana: Porque ele toma remédio.

Diogo (olhando para a pesquisadora e depois para a chuva): “Obrigado, chuva! Obrigado por lavar minha bicicleta que estava suja”.

Helena: Tem gente que tem um corpo especial.

Pesquisadora: Por quê?

Helena: Porque está doentinho ou está na cadeira de rodas ou no colo... aí é especial. Só que eles também brincam e fazem muitas coisas.

Pesquisadora: Gente, me conta uma coisa... o que é corpo?

Helena: É o nosso corpo... tem muita coisa dentro da gente... tem coração, tem cérebro...

Pesquisadora: E para que serve esse corpo?

Mariana: Para se movimentar.

Diogo: Eu sei fazer exercício (Levanta-se e começa a contar de um a oito, realizando movimentos típicos da calistenia).

Mariana: Ele faz futebol e natação.

Pesquisadora: E o que é corpo, Carlos? Para que ele serve?

Diogo (pensativo): Lá no futebol, no ano que vem, vai entrar uma menina nova... ela é boa de bola! O ano que vem vai [sic] entrar muitos meninos e muitas meninas na natação, no futebol.

Mariana: Cadê o [lápiz] cor de pele?

Pesquisadora: Cor de pele... que cor é cor de pele?

Helena: Qualquer cor... marrom-claro...

Mariana: É essa cor aqui, ó! (Mostrando o lápis rosa-claro).

Pesquisadora: Mas essa é a cor da pele de todas as crianças que estão na sua folha?

Mariana: Não. Essa daqui é dessa cor (pegando um lápis marrom).

Pesquisadora: Então, qual é a cor de pele?

Mariana pega o lápis rosa-claro, me mostra e coloca ao lado de seu braço.

Pesquisadora: E se vocês pudessem escolher uma pessoa para não ser porque é feia, em quem vocês não gostariam de se transformar porque é feio?

Diogo: Eu não queria ser policial, nem borracheiro... porque é feio.

Mariana: Eu não ia querer ser escura.

Pesquisadora: Escura como?

Mariana aponta para a imagem de uma criança negra que está em sua folha.

Pesquisadora: E por quê?

Mariana: Porque eu acho feio.

Pesquisadora: A televisão e a Internet mostram crianças como estas que estão nas folhas de vocês?

Mariana: Mostram as clarinhas.

Helena: E desenhos.

Diogo: Olha! Esse é fácil! (Apontando para uma das imagens de sua segunda ficha) Ele é super-herói.

Pesquisadora: E quais são os superpoderes dele?

Helena: Ele voa.

Diogo: Ele solta pum! (risos) Acho que o poder dele é soltar fogo.

Pesquisadora: E se você tivesse um superpoder, qual você queria, Diogo?

Diogo: Queria soltar bichinhos de pelúcia.

Pesquisadora: Por quê?

Diogo: Porque eu queria ter uns 30 bichinhos de pelúcia.

Pesquisadora: E você, Helena? Que poder você iria querer?

Helena: Poder de animar as pessoas.

Pesquisadora: E a Mariana?

Mariana: Se tivesse um bichinho machucado, eu queria ajudar.

Diogo: Eu só vou fazer mais esse. Depois eu tenho que ir para casa antes de o meu pai chegar porque ele é muito chato.

Nesse momento chegou o Fábio, que logo se juntou ao grupo e iniciou a atividade.

Mariana termina sua atividade.

Pesquisadora: Se você pudesse escolher uma das crianças que estão na sua folha para você se transformar, qual seria, Mariana?

Mariana: Essa mais clara.

Pesquisadora: Fábio, as crianças que estão em sua folha são iguais?

Fábio: Não. Na verdade, são iguais... porque são seres humanos.

Pesquisadora: Por que essa tem rodas?

Fábio: Para andar, porque é deficiente.

Pesquisadora: Fábio, se tivesse uma lâmpada mágica e você pudesse fazer um pedido para se transformar em uma pessoa bonita, em quem você se transformaria?

Fábio (sorrindo): No Homem de Ferro.

Pesquisadora: Você acha ele bonito?

Fábio: Acho ele legal. Aquela “armadurona” dele... ele tem o poder. Eu queria ter poder.

Pesquisadora: E se tivesse uma outra mágica ao contrário e você pudesse escolher uma pessoa para não se transformar porque você acha feio?

Fábio: Eu não queria ser o Hulk. Porque ele é verde.

Pesquisadora: E se ele fosse de outra cor?

Fábio: Eu queria ser o Hulk vermelho. Porque ele tem armas e o verde não tem.

Pesquisadora: E se você pudesse mudar alguma coisa no seu corpo, você mudaria?

Fábio: Sim. Minhas mãos. Queria que elas fossem de aço para eu ser mais forte.

Diogo: Eu não queria mudar nada.

Mariana: Nem eu.

Helena: Eu queria ser mais inteligente.

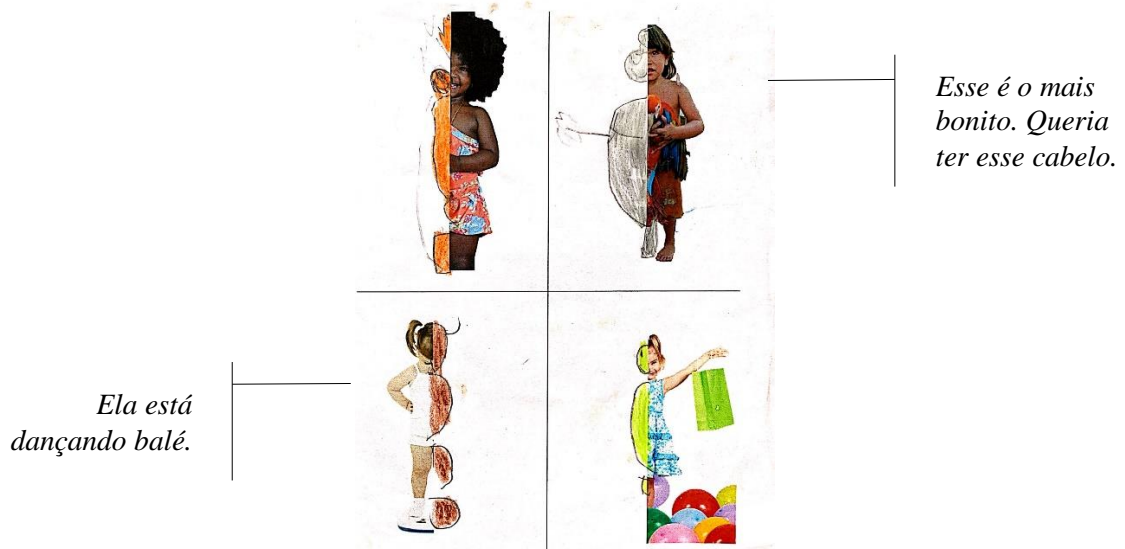
Enquanto Fábio terminava a atividade, as demais crianças brincavam ao lado com o jogo da memória do dia anterior.

Pesquisadora: Você gostaria de ter o corpo de algum destes youtubers, Fábio?

Fábio: Sim. Do Luccas Neto! Para brincar com slimes gigantes!

Na sequência, há as produções das crianças e outros apontamentos:

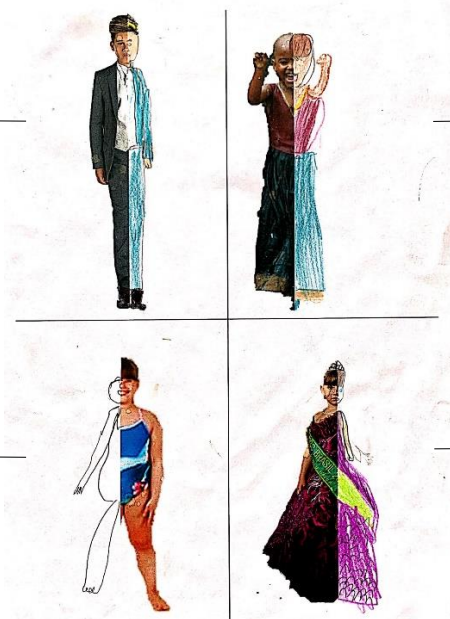
Figura E-6 – Desenhos e espelhamentos





Ele está chorando.

Ele está feliz porque tem superpoderes.



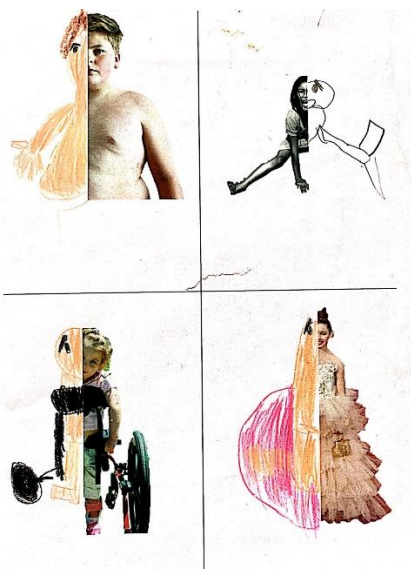
Ele está meio triste... porque tem que vencer.

Está sem cabelos... é especial ou doentinha... mas é menina!

Está feliz porque faz natação.

Ela está triste ou brava porque venceu.

*Criança fazendo
oração.*



*Está sentindo dor
porque está
fazendo
“abertura”.*

*Tem rodas
porque é
deficiente.*

*Essa é a mais
bonita.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dia 3: Oficina de bonecos e bonecas

A oficina contou com bonecos(as), roupas e acessórios para eles, com duração de 58 minutos. Os(as) bonecos(as) estavam em uma caixa colorida, e as crianças foram instigadas, como um desafio, a imaginar o conteúdo ao balançar a caixa. Quando acertaram, a caixa foi aberta, as roupas e os acessórios foram incorporados ao espaço e, dadas as explicações necessárias, iniciou-se a atividade. Participaram oito crianças: Adriana (9 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), Paula (9 anos), Inês (9 anos), Letícia (9 anos), Denise (9 anos) e Isabel (6 anos). Elas foram convidadas a vestir bonecos(as) com cinco itens dentre os disponíveis.

Figura E-7 – Bonecos(as) sem vestimentas

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Diante da abertura da caixa, as crianças se animaram com o conteúdo.

Mariana: Olha! Estão peladas!

Pesquisadora: Pois é! O desafio é vestir as bonecas e os bonecos.

Diogo (virando-se para o lado): Eu é que não vou brincar com isto!

Adriana, Mariana e Helena, ao começarem a tirar as bonecas e bonecos da caixa, conversavam se elas eram “meninos” ou “meninas”.

Diogo (correndo para fora da casinha de madeira): Eu é que não quero ver isso aí.

Adriana: Essa é uma menina... morena. Essa é ruiva.

Nesse momento, Diogo volta para o grupo, pega uma boneca e diz: Boneca feia.

Ao continuarem retirando o material da caixa, Diogo exclama: Um boneco! Eu sempre quis um bonequinho desse aqui...

Mariana (retirando um boneco negro de dentro da caixa): Esse aqui é menino... Ele está de batom!

Adriana: É a cor da boca dele.

Mariana: Eu gostei mais dessas duas aqui (apontando para duas bonecas loiras).

Pesquisadora: E por que você gostou mais delas?

Mariana: Porque esta daqui tem um enfeite e a outra é clarinha.

Pesquisadora: E você, Adriana, de qual você gostou mais?

Adriana: Dessa daqui (apontando para a boneca ruiva). Porque o cabelo dela é diferente... a cor.

Nesse momento, Paula junta-se ao grupo. Diogo sai do espaço e retorna rapidamente.

Helena: Eu gostei mais dessas três. Elas são do desenho da Barbie.

Inês chega e, juntamente com Paula, recebe as informações sobre a atividade.

Pesquisadora: E esses bonecos? Têm os corpos iguais?

Paula: Não. Esse daqui é assim... mais... forte. Esse daqui tem a pele assim... mais lisa (o boneco menos musculoso).

Mariana: E essa daqui é a Barbie! (Segurando a boneca loira, de cabelos longos e olhos azuis).

Pesquisadora: Os bonecos são diferentes?

Mariana: Esse daqui é claro, esses aqui são escuros.

Adriana: Esses são morenos e esses são brancos.

Mariana: Eu gostei dessa que é uma Barbie (segurando a mesma boneca).

Pesquisadora: E o que vocês pensam destas duas bonecas aqui?

Mariana: Essa é mais gordinha e essa é mais magrinha.

Pesquisadora: E qual dessas tem o corpo bonito?

Adriana apontou para a boneca ruiva, Paula, para a negra, e Mariana, para a loira.

Helena: A que tem atitude.

Pesquisadora: Como é isso?

Paula: Tem que ter respeito, sinceridade e... ser humilde.

Pesquisadora: E para você, Adriana, o que é ter um corpo bonito?

Adriana: É fazer academia.

Pesquisadora: E para você, Inês?

Inês: Fazer academia.

Mariana: Ter maquiagem.

Pesquisadora: E o que é um corpo feio?

Diogo: Não sei.

Paula: Não tomar banho, fazer falta de respeito...

Mariana: Ficar folgado... não faz o que a mãe quer.

Helena: Não faz tarefa...

Adriana: Que não toma banho.

Pesquisadora: Bem... agora vocês escolham uma boneca ou boneco para cada um e eu vou buscar outras coisas para continuar nossa atividade.

Paula pegou uma boneca loira e depois trocou por uma negra de cabelos lisos. Adriana escolheu a ruiva. Helena ficou com uma boneca branca de cabelos pretos. Mariana continuou com a loira de olhos azuis e Diogo escolheu um boneco negro.

Mariana: Nossa! É roupa! E trem para cabelo! (Saltitando)

Helena: Acessórios.

Diogo: E cadê as roupas do meu boneco?

Diogo: O meu vai ficar bonito porque eu tô [sic] colocando uma jaqueta.

Paula começa a pentear os cabelos da boneca com uma escovinha e diz: Eu tenho um montão de Barbie. E é tudo original.

Enquanto as demais crianças seguem escolhendo roupas e acessórios, vestindo e trocando o que escolheram, Paula penteia os cabelos de sua boneca e olha o movimento do grupo.

Pesquisadora: Diogo, por que você escolheu este boneco?

Diogo: Porque ele é bonito. Por causa da roupa. (Ele pediu ajuda nos momentos de vestir seu boneco, pois não conseguia colocar calças e blusas).

Adriana: Eu posso fazer com um menino?

Pesquisadora: Pode, sim. Podem escolher.

Adriana escolhe um boneco e começa a vestir.

Nesse momento, chegam Letícia e Denise.

Letícia: Ah, não! Que “pezuda”! O sapato não entra!

Diogo (terminando de vestir o segundo boneco): Eu gostei do tênis. Combinou com a roupa! Aqui meu bonequinho. Ficou mais legal que o outro.

Denise: Essa daqui é gorda.

Pesquisadora: E quando ela é gorda, é feia ou bonita?

Letícia: É feia.

Paula: É bonita.

Letícia: A gente tem uma colega gordinha na nossa sala e eles fazem muito bullying com ela. Eles falam “Você é gorda e, se você é gorda, você não pode”. E eu já falei que eu vou parar na diretoria, mas eu não vou calar. A Jéssica também chamou outra colega de magricela e ficou falando que a roupa dela é feia...

Pesquisadora: Uma pessoa é feia porque o corpo dela é diferente?

Letícia: Não! Ela é uma pessoa, tia!

Paula (ainda sem ter conseguido vestir sua boneca): A cor da minha boneca é perfeita, o cabelo dela é perfeito. Para mim, pessoa negra com [roupa] preto e branco, combina.

Diogo (após vestir o terceiro boneco e não encontrar mais nenhum na caixa, decide escolher uma boneca e começa a vesti-la): Eu preciso de mais um. Vou pegar essa daqui.

Mariana resolve pegar uma boneca negra com cabelos curtos e crespos, objeto de discussão sobre o fato de ser menino ou menina.

Letícia: É menina! Olhe os seios dela.

Pesquisadora: Por que você escolheu esta, Mariana?

Mariana: Porque eu acho o cabelo dela bonito.
Pesquisadora: Gente, a Paula ainda não vestiu a dela!
Paula: Eu sou muito indecisa, tia. Eu sou mais indecisa ainda quando vou escolher minha roupa.
Diogo (penteando os cabelos da boneca, embora demonstrando constrangimento): Aline, você pode me ajudar a pentear esse cabelo da boneca aqui?
Pesquisadora: Mas você consegue pentear, não consegue?
Carlos continuou penteando.
Nesse momento, Helena precisou ir embora.
Paula (ainda trocando as roupas de sua boneca): Eu acho que eu tinha que ter uma boneca mais gordinha.
Pesquisadora: E o que mais que vocês se lembram de um corpo feio?
Leticia: Dizem que é o que tem manchas. Mas, pra mim, não importa se tem manchas, se é preto, se é branco... tudo pode ser meu amigo... sendo bom comigo...
Pesquisadora: E vamos pensar... para que serve o corpo?
Leticia: Para se mexer... essas coisas.
Helena: Pra brincar.
Paula: Pra correr, machucar... (risos)
Adriana: Pra tomar banho.
Ao acharem um boneco de configuração diferente dos demais, começaram a conversar se era menino ou menina.
Adriana: Esse aqui é menina, não é menino. Tem um piercing.
Paula: Esse é do Monster High... é menino.
Adriana: Mas tem um piercing aqui.
Paula: Mas é menino.
Adriana: Mas a perna dele é muito grande. É horrível.
Paula: É menino. Eu sei que é menino... Sabe, lá na escola tem um menino que namora outros meninos.
Leticia: É gay. E tem muito bullying com ele também.
Paula: E tem pai que já quis matar o filho porque ele era gay.
Pesquisadora: E o que vocês acham disso?
Denise: Eu não acho nada.
Paula: Eu acho que não pode matar ninguém.
Junta-se Isabel ao grupo. Adriana oferece uma boneca e ela aceita.
Ana Flávia: Nossa! O Diogo fez cinco! Ele não é indeciso.
As crianças foram convidadas a se sentarem no chão e apresentarem suas bonecas e bonecos.
Adriana e Denise descreveram as roupas e os acessórios de suas bonecas.

Figura E-8 – Adriana e Denise e as bonecas que vestiram



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Em outro momento, as crianças que participaram da pesquisa tiveram as seguintes impressões:

Paula: Foi muito difícil de fazer porque muita gente diz que cor negra é muito difícil de escolher roupas porque combina mais com preto, branco e não combina com rosa... Para mim, combina.

Letícia: E também tem gente que fala que quem é preto não pode usar roupa preta e nem branca... se usar branco, vai encardir, e se usar preto, vai ficar camuflado e ficar parecendo que está pelado.

Paula: Ela está indo para a praia e está de botas porque vai no show na praia. Ela está levando duas bolsas. Uma tem protetor solar e a outra tem toalha e... e só.

Figura E-9 – Paula e sua boneca



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Letícia: Eu achei a cor dela linda, ela é loira, os olhos dela são cor de mel, assim como os meus, e a roupa dela combinou muito com a cor dela. O sapato também. Coloquei esta pulseirinha e esta bolsa para ela guardar o celular dela, o dinheiro, porque ela ia sair com os amigos dela. Eu também coloquei esse banquinho aqui para ela se sentar e consegui vestir minha boneca com cinco coisas.

Figura E-10 – Letícia e sua boneca



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Diogo: Eu gostei muito desse aqui porque o chapéu parece de bombeiro, a bermuda parece normal e o sapato marrom. Esse outro eu também achei legal. Ele está sem sapato. E essa daqui eu achei o vestido bonito.

Figura E-11 – Diogo e seus bonecos e boneca



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Pesquisadora: E a sua, Isabel?

Isabel: Achei essa daqui mais bonita. O cabelo curto é bonito.

Figura E-12 – Isabel e sua boneca



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Mariana: A minha tem óculos, vestido colorido e é muito bonita.

Figura E-13 – Mariana e sua boneca



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Inês: Essa daqui tem uma bolsa, um vestido colorido e um sapato. Achei ela bonita por causa do vestido e do sapato. A outra tem uma coroa, óculos, o sapato e este vestido.

Figura E-14 – Inês e sua s bonecas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Assim sendo, os(as) bonecos(as) ficaram vestidos da seguinte forma:

Figura E-15 – Bonecos(as) vestidos pelos participantes da pesquisa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Apêndice F – Atividades de desenho

As atividades de desenho foram realizadas em quatro dias consecutivos na casinha de madeira e no gramado. O tapete no chão continuou sendo utilizado.

Figura F-1 – Locais das atividades de desenho



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dia 4: Desenho e literatura

Neste dia, estiveram presentes sete crianças: Miguel (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), Paula (9 anos), Letícia (9 anos) e Denise (9 anos). A atividade teve a duração de 63 minutos, utilizando-se o gramado ao lado da casinha de madeira. Inicialmente, as crianças foram convidadas a ocupar o espaço do tapete pelos auxiliares de pesquisa. Assim que elas se sentaram, a pesquisadora chegou vestida com elementos lúdicos e as participantes ficaram bem próximas. A obra literária lida foi *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr.

Figura F-2 – Pesquisadora e participantes em roda de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Pesquisadora: Boa tarde! Que bom que vocês estão aqui!

Mariana: Você vai dançar balé?

Pesquisadora: Não, eu vou ficar com vocês. Eu sou a fada...

Helena: Madrinha!

Miguel: Do dente!

Todos riram.

Miguel: Uma vez, meu dente caiu e eu coloquei debaixo do travesseiro. No outro dia, o dente sumiu e apareceu [sic] dois reais.

Mariana: O Diogo está com dente novo nascendo.

(Diogo mostra o dente e, em seguida, todos começam a mostrar os dentes “moles”).

Pesquisadora: Acho que vou ter que falar com as amigas fadas do dente para visitarem vocês... Muito bem! Hoje eu vou contar a história que está neste livro para vocês. É uma história sobre pessoas diferentes, escrita por esse autor que se chama Todd Parr.

Mariana: Diferentes como nossos crachás!

Pesquisadora: Sim... cada um de uma cor. Quem consegue ler o título do livro?

Todos: Eu!

Então, todos leram o título em conjunto.

Mariana (olhando uma ilustração do livro): Nossa! O que é isso?

Pesquisadora: Uma criança!

Mariana: Mas uma criança com um nariz deste tamanho?

Pesquisadora: Sim! Tudo bem precisar de alguma ajuda (leitura do livro).

Mariana (gritando diante da imagem): Cabelo vermelho!

Miguel: Também você pode pintar seu cabelo... A mulher tá dando ajuda pro cachorro.

Diogo: E o cachorro tá sem um olho.

Pesquisadora: E o cachorro? Está ajudando a mulher?

Helena: Sim, porque ela é cega e ele está ajudando ela [sic] a andar.

Pesquisadora: Tudo bem ter um nariz diferente. Tudo bem precisar de alguma ajuda (leitura do livro).

Miguel: Olha o tamanho do nariz desse elefante!

Diogo: Ele é um “narizudo”!

Miguel: E orelhudo e cabeçudo e barrigudo.

Pesquisadora: Tudo bem ter uma cor diferente (leitura do livro).

Helena: Duas zebras! Coloridas! Eu gosto de arco-íris.

Pesquisadora: São diferentes uma da outra, né?

Helena: É.

Pesquisadora: E as pessoas? Tem cores diferentes?

Miguel: A cor do meu pé é da cor do braço dele (apontando para o Diogo).

Pesquisadora: Tudo bem não ter cabelos (leitura do livro).

Helena: Mas essa daí parece um bebê.

Miguel (referindo-se ao colégio estadual militarizado): Eu não quero ir para o militar... porque tem que cortar o cabelo e eu não quero.

Pesquisadora: Tudo bem ter orelhas grandes (leitura do livro).

Diogo: É coelho!

Miguel (rindo): É maior que a página.

Helena: Mas tem coelho que tem as orelhas desse jeito.

Pesquisadora: E as pessoas? Algumas têm orelhas grandes também?

Todos: Não.

Helena: Só um pouquinho. Não desse tamanho.

Pesquisadora: Tudo bem ter rodas (leitura do livro).

Miguel: É porque... ele quebrou a perna!

Pesquisadora: Pode ser. Quem mais usa rodas?

Miguel: Velhinho.

Mariana: Meu vô usa. Quando ele vai em alguns lugares, ele usa.

Pesquisadora: Então, ele não usa os pés para andar. Ele usa rodas.

Mariana: Não. Ele não tem pés... os pés dele são pequenos.

Pesquisadora: E criança pode usar rodas?

Helena: Pode. Quando elas são especiais.

Miguel: Tem gente que joga basquete na cadeira de rodas.

Pesquisadora: Tem mesmo.

Diogo: Nunca vi.

Miguel: Imagine você se sentar em uma cadeira e jogar a bola na cesta!?

Letícia: Eu tenho uma prima que não anda, não fala e nem come sozinha [...]. Na barriga dela, tinha uma mangueirinha pra ela comer... ela nunca usou a boca.

Denise: Eu tinha uma coleguinha na escola que tinha câncer.

Pesquisadora: Tudo bem ser pequeno, médio, grande, grandão (leitura do livro).

Helena: A criança, o irmão, o pai e a mãe.

Miguel (atribuindo idades e apontando a altura dos personagens de forma decrescente): 18, 16, 14 e 12.

Pesquisadora: Tudo bem usar óculos (leitura do livro).

Miguel: Meu pai usa óculos porque ele forçava a vista.

Mariana: Meu pai também.

Miguel: Até meus tios.

Pesquisadora: Tudo bem conversar sobre seus sentimentos (leitura do livro).

Mariana: Quando eu tô [sic] triste, eu falo pra minha mãe.

Paula: Quando eu quero falar dos meus sentimentos, eu escrevo em um papel e enterro no jardim lá de casa. Ninguém pode saber.

Pesquisadora: Tudo bem comer macarrão com almôndegas na banheira (leitura do livro).

Todos: Não!

Pesquisadora: Por quê?

Mariana: Porque estraga o banho.

Diogo: Porque vai dar uma dor de barriga e vai ficar na privada o dia inteiro.

Helena: É porque pode enxaguar e pode dar problemas... pode ficar doente.

Miguel: Pode dar bactérias na almôndega.

Pesquisadora: E aí ela sai correndo porque está com bactérias?

Miguel: Não! Dá dor de barriga.

Helena: É.

Mariana: Quando ele for enxaguar, a almôndega cai na banheira e vai sujar tudo.

Pesquisadora: Tudo bem dizer não para coisas ruins (leitura do livro).

Pesquisadora: Por que o anzol é ruim para o peixe, não é?

Miguel: E também pode cortar o dedo da gente.

Pesquisadora: E o que é coisa ruim para criança?

Miguel: É ameaçar falando coisas ruins e oferecendo dinheiro.

Letícia: E tem que falar quando tem coisa ruim. A vizinha lá perto de casa é adolescente e “tem problema”, aí ela estava na porta da casa dela e parou um homem de carro chamando ela e oferecendo um celular se ela fosse com ele. Mas o tio dela viu e gritou que ia chamar a polícia e o homem fugiu.

Paula: Tia...

Pesquisadora: Pode falar, Paula.

Paula (hesitante): É que, quando a gente vê que um adulto quer fazer alguma coisa errada e a gente fica com medo ou triste, tem que falar, né? Tipo... abuso sexual, né?

Pesquisadora: Claro! Abuso sexual é uma coisa que devemos falar.

Pesquisadora: Tudo bem ter vindo de um lugar diferente (leitura do livro).

Helena: Mas o alienígena mora em outro planeta.

Neste momento, junta-se Paula ao grupo.

Pesquisadora: Tudo bem ser tímido. Tudo bem chegar em último. Tudo bem dançar sozinho (leitura do livro).

Denise: O meu tio é tímido. Um dia, o pastor da igreja chamou ele [sic] para falar lá na frente da cura do filho dele que ficou muito tempo internado e ele não falou nada porque ele é tímido e ficou com vergonha.

Pesquisadora: Tudo bem ter uma minhoca como animal de estimação. Tudo bem ter orgulho da gente mesmo (leitura do livro).

Letícia: Eu tinha mandruvá de estimação. Eu não sabia que era mandruvá, mas eu tinha.

Todos riram.

Pesquisadora: O que é ter orgulho da gente mesmo?

Helena: É quando a gente obedece, faz alguma coisa que pede ou faz a tarefa.

Pesquisadora: Tudo bem ter mães diferentes. Tudo bem ter pais diferentes (leitura do livro).

Helena: Eu adoro meu papai.

Paula: Meu pai morreu quando eu tinha cinco anos.

Pesquisadora: Tudo bem ser adotado (leitura do livro).

Paula: Não importa se é uma onça que adotou um cachorro...

Pesquisadora: Tudo bem ter um amigo invisível (leitura do livro).

Pesquisadora: Quem tem um amigo invisível?

Miguel, Diogo e Helena respondem que têm.

Paula: O meu foi embora.

Mariana: O meu é pequenininho. O nome dele é... cheirinho.

Diogo (correndo de um lado para o outro): O meu é o Super-Flash!

Mariana: O meu não tem pés. Ele voa.

Pesquisadora: Tudo bem fazer algo legal para alguém. Tudo bem perder as coisas de vez em quando.

Tudo bem ficar bravo. Tudo bem fazer alguma coisa legal para você. Tudo bem ajudar um esquilo a colher nozes. Tudo bem ter diferentes tipos de amigos. Tudo bem fazer um pedido. Tudo bem ser diferente. Você é especial e importante apenas por ser como você é (leitura do livro).

Pesquisadora: Agora, vocês vão desenhar uma história.

Mariana: O cheirinho vai me ajudar.

Paula: A gente pode desenhar alguma coisa relacionada ao livro, só que do jeito da gente?

Pesquisadora: Sim.

Paula: Eu vou desenhar minha amiga planta... ela era... tipo... um pé de tomate-cereja.

As imagens a seguir se referem aos desenhos elaborados pelos participantes da pesquisa, juntamente com os diálogos realizados no grupo:

Figura F-3 – Desenho de Paula



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Diogo: O Flashinho, meu amigo, não tem orelhas.

Miguel: O meu é um cão fazendo um pedido.

Pesquisadora: Que pedido?

Miguel: Um osso. É a minha “Amorinha” (referindo-se ao seu cachorro).

Figura F-4 – Desenho de Miguel

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Mariana (referindo-se a seu amigo imaginário): Meu cheirinho tem asas de coração [...]. Ele está aqui, agora.

Figura F-5 – Desenho da Mariana

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

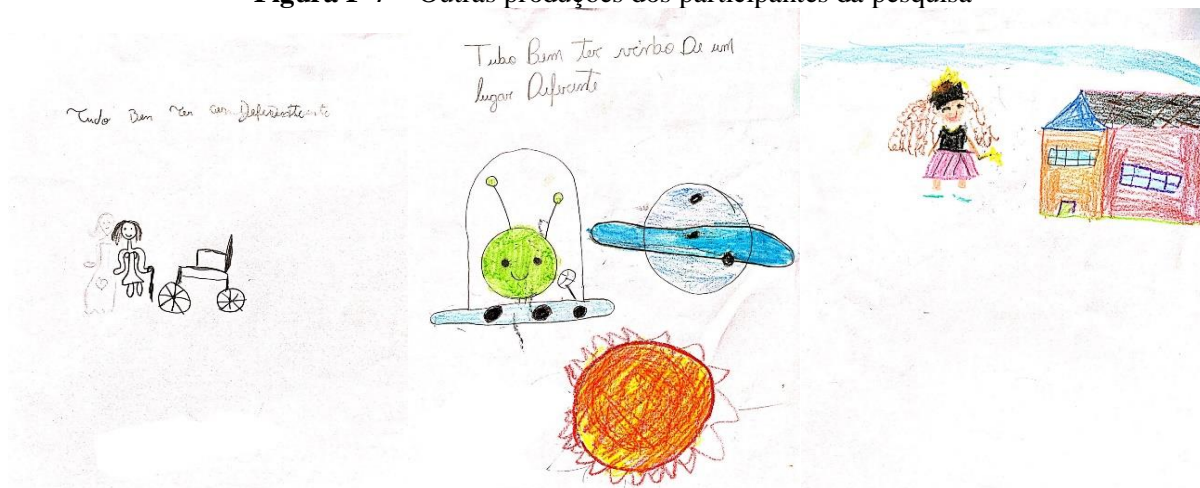
Diogo: O sol é roxo, a árvore é azul e o cachorro é verde porque é tudo diferente.

Figura F-6 – Desenho do Diogo

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Letícia (voltando-se para a pesquisadora): *Esse é seu cabelo de verdade?*
 Pesquisadora: *O que você acha?*
 Letícia (examinando o aplique): *Eu acho que não é.*
 Denise: *É aplique! Não é de verdade.*
 Todos riram.
 Paula: *Eu faço aula de jazz.*
 Pesquisadora: *E como são os movimentos no jazz?*
 Paula: *É tipo dança normal misturado com...*
 Pesquisadora: *E o que é dança normal, gente?*
 Paula: *Jazz é dança de quem não é santo.*
 Pesquisadora: *E como é dança de quem é santo?*
 Mariana S.: *Dança de igreja!*
 Paula (cantando e balançando os braços): *Entra na minha casa...*
 Pesquisadora: *Ah. Então tem uma dança para quando está dentro da igreja e outra para quando está fora da igreja?*
 Denise: *A dança de fora da igreja eles falam que é dança do mundo.*
 Paula: *É melhor falar de uma vez só: funk, rock...*
 Pesquisadora: *E o jazz é a mesma coisa que funk?*
 Paula: *O jazz é a mistura do hip-hop com funk, com rock, com rap...*
 Pesquisadora: *Essa história que eu contei hoje se parece de alguma maneira com as coisas que acontecem no nosso mundo?*
 Denise: *Sim, parece, porque no nosso mundo também tem coisas diferentes, cabelos diferentes, cores diferentes...*
 Pesquisadora: *E é tudo bem ser diferente? Para todo mundo?*
 Denise: *É tudo bem. Pra todo mundo, não. Tem gente que faz maldade com quem é diferente.*
 Letícia: *Igual fizeram com você quando você estava de avental lá na porta da sua casa e te chamaram de cigana.*
 Denise: *Eu nem liguei.*

Figura F-7 – Outras produções dos participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dia 5: Conto de fadas e construção do livro coletivo

Neste dia, estiveram presentes quatro crianças: Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos) e Paula (9 anos). A aplicação da técnica durou 58 minutos, utilizando-se como espaço a casinha de madeira.

Novamente, as crianças foram convidadas pelos auxiliares de pesquisa para ocupar o tapete e, logo após, a pesquisadora se aproximou utilizando a roupa de “fada madrinha” e uma bolsa com enfeites coloridos, na qual havia a obra a ser lida – *A Bela e a Fera*, de Dulcy Grisolia.

Figura F-8 – Local das atividades relacionadas ao conto de fadas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Como introdução à atividade, foi criado um suspense acerca do conteúdo da bolsa e, depois, retirado o livro para a seguinte leitura:

“Era uma vez um rico mercador, viúvo, que morava com suas filhas. Eram três jovens muito bonitas e acostumadas com tudo o que há de melhor. Apesar de todas serem bonitas, as duas mais velhas eram arrogantes demais. A mais nova era meiga e muito apegada ao pai. A caçula era tão delicada que todos a tratavam por Bela.

Ao contrário das irmãs que só se preocupavam com a aparência, Bela gostava de música, tocava cravo muito bem e apreciava a leitura. Certo dia o mercador carregou seu navio com mercadorias que seriam vendidas no oriente. Porém, durante a viagem, uma tempestade fez com que eles naufragassem. O mercador perdeu tudo. Só lhe restou a casa onde morava. Diante daquela situação, o pai disse às filhas que eles teriam que vender a casa da cidade e mudar para o campo. Lá, com certeza, não teriam o mesmo conforto. As três filhas concordaram com o pai dizendo que fariam tudo para ajudá-lo. Só a Bela foi sincera. No campo, as duas irmãs não faziam nada e só reclamavam da situação. Bela fazia todo o serviço e ainda tinha bom humor.

Um ano depois o mercador soube que um parente distante havia morrido e que ele era seu único herdeiro. A notícia alvoroçou as irmãs mais velhas, que começaram a planejar tudo que comprariam. Antes de viajar para receber a herança, o pai perguntou às filhas o que elas gostariam de ganhar. As mais velhas pediram joias, tecidos e rendas. Bela pediu apenas uma flor. A viagem foi inútil. Um filho do homem que havia falecido reapareceu e se tornou o único herdeiro. Ao mercador não restou nada a não ser voltar para casa decepcionado e tão pobre quanto antes. No longo caminho para casa, a noite caía quando o tempo começou a piorar. O pobre homem teve que enfrentar uma tempestade de neve horrível. O cansaço e o frio eram imensos e ele achou que não poderia suportar a viagem até o fim.

Depois de muito andar o mercador viu um clarão. Ele estava exausto, mas rumou com seu cavalo na direção da luz que vinha de um enorme castelo. O bom homem entrou na propriedade e levou o seu cavalo até a cocheira. Lá dentro encontrou tudo bem arrumado, mas não encontrou nenhum sinal de gente por perto. Ele deu de comer ao cavalo, fechou a cocheira e entrou no castelo.

O lugar era magnífico. Os salões eram ricamente decorados, mas não havia alguém a quem pudesse pedir abrigo. Entrou em uma sala de jantar que tinha uma mesa arrumada para um convidado. O aroma das comidas era muito bom. Depois de algum tempo, como ninguém apareceu, ele acabou comendo e bebendo como nunca. Depois do jantar, o mercador subiu as escadas para procurar algum lugar para descansar. Entrou em um quarto, despiu-se e adormeceu, vencido pelo cansaço.

Na manhã seguinte ele acordou assustado porque ainda estava abusando da hospitalidade dos donos da casa. Levantou-se ligeiro e, no lugar onde estavam suas roupas molhadas, haviam roupas novas que serviam direitinho. Ele se vestiu, desceu as escadas e encontrou a mesa preparada para o café da manhã. Depois da refeição, como não viu ninguém, resolveu partir cheio de gratidão pela misteriosa hospitalidade. O dia estava lindo. A neve havia derretido e o sol brilhava.

O castelo era rodeado por um imenso jardim. O mercador viu as flores e lembrou-se de Bela. Pelo menos ela receberia o presente que havia pedido. Escolheu a rosa mais bonita e abaixou-se para apanhá-la. Mal apanhou a flor e ouviu um urro. Voltou-se e diante dele estava a figura mais horrível que já tinha visto. Meio homem, meio animal, com uma aparência assustadora e um olhar de indignação de quem não se conformava com o que tinha acontecido.

– Então é assim que você paga a minha hospitalidade? Disse a Fera. Roubando minhas rosas? Você vai morrer!

– Perdão, disse o mercador. Era para minha filha. Ela queria tanto uma rosa. Eu não podia imaginar, senhor.

– Não me chame de senhor! Meu nome é Fera! Então você tem uma filha? Deixarei você partir desde que ela venha morrer em seu lugar. Caso contrário, você deverá voltar daqui a três meses.

O velho homem tentou argumentar, mas a Fera não permitiu. Então ele voltou para casa pensando que jamais entregaria sua filha para morrer. Estava disposto a viver os três meses e depois voltar para cumprir o seu destino. Ele não tinha medo de morrer, mas pensava nas filhas. Quem cuidaria de suas filhas?

Chegando em casa ele foi recebido pelas três jovens.

– O senhor trouxe as joias? – perguntou a primeira.

– Comprou os tecidos? – perguntou a segunda.

– O que aconteceu? O senhor demorou tanto para voltar – disse a Bela, a única que estava preocupada com o pai.

O mercador explicou que não tinha presente porque não havia dinheiro. Ele contou sua aventura e disse que só teria mais três meses de vida. As duas irmãs puseram a culpa em Bela, que tinha pedido a rosa.

Bela decidiu que iria pedir perdão à Fera. Caso contrário, ficaria no castelo, pois ela amava muito o pai.

O bom homem tentou fazê-la desistir da ideia, mas não conseguiu. No dia seguinte pai e filha partiram. As duas irmãs fingiram que choraram pelos dois. Os dois cavalgaram o dia inteiro e chegaram ao castelo à noite.

Encontraram um belo jantar servido para duas pessoas. Bela pensou:

– Ele quer me engordar antes de me devorar.

No final do jantar, Fera apareceu e perguntou para Bela:

– Você veio porque quis?

– Sim – respondeu Bela.

– Então você fica no castelo, mas seu pai tem que voltar.

O pai suplicou para ficar no castelo também, mas Fera não permitiu. Na hora da despedida os dois choraram muito pela separação.

Depois da partida, Fera pediu a Bela que fosse conhecer seus aposentos. Ela subiu as escadas e viu uma barra de ouro em uma das portas onde se lia: quarto da Bela. Era um aposento grande, muito bonito, decorado com tudo que a agradava. Parecia que a Fera lia seus pensamentos, pois havia até um cravo em cima de uma estante repleta de livros. Bela pensou:

– Acho que ele não vai me devorar tão cedo, pois não teria caprichado tanto nesse quarto.

Na noite seguinte, Bela jantou com Fera. Ele disse que faria de tudo para vê-la feliz. Fera perguntou:

– Bela, você me acha feio?

– Sim – respondeu Bela – mas acho que você é muito bom.

– Você se casaria comigo?

– Não – respondeu Bela.

– Entendo, e não quero aborrecê-la.

Fera disse isso e saiu.

Depois disso eles jantaram juntos todas as noites. Bela sentia-se bem ao seu lado, mas preocupava-se com seu pai e irmãs.

Sabendo de sua aflição, Fera permitiu que ela fosse visitar seu pai, desde que promettesse voltar.

– Volte logo, senão eu morrerei de tristeza – disse a Fera.

– Não, eu não quero isso. Você é tão bom. Eu prometo que voltarei em uma semana – respondeu a jovem.

Fera lhe entregou um anel com a seguinte recomendação:

– Amanhã você estará na casa de seu pai. Quando quiser voltar, coloque este anel na sua cabeceira antes de dormir. Volte logo. Eu não posso ficar sem você.

– Eu voltarei.

Bela estava feliz porque iria rever seu pai, mas estava triste por magoar alguém que a amava tanto. No dia seguinte, Bela acordou na casa do pai. Suas irmãs tinham se casado e ele estava sozinho e um pouco doente. Pensar que Bela tinha morrido estava consumindo sua saúde. Ao ver Bela tão bem, o mercador sentiu-se melhor, mas suas irmãs quase morreram de inveja ao saber que Bela vivia com tanto luxo. Elas tinham se casado com moços pobres e queriam fazer algo para que Fera ficasse com muita raiva de Bela e a devorasse quando ela voltasse. Elas fingiam que sentiram muito sua falta e pediam para que ela ficasse só mais uma semana com a família.

Bela ficou, mas na décima noite teve um sonho horrível. Sonhou que estava no jardim do castelo e que Fera estava morrendo. Ela acordou chorando e só então percebeu o quanto aquela criatura de aparência tão horrível era importante para ela. Ansiosa por encontrá-lo ela colocou o anel na cabeceira e adormeceu novamente. No dia seguinte Bela acordou em seu quarto no castelo. Depois disso começou a procurar por Fera em todos os lugares, sem encontrá-lo.

A imagem de Fera, estendido no chão, não saía de sua lembrança. Foi ao jardim e encontrou-o no chão, igualzinho em seu sonho. Bela abaixou-se chorando e pediu que ele falasse com ela.

– Você demorou muito – disse Fera –, agora é tarde demais. Estou morrendo.

– Não, por favor, não morra – Bela pediu – isso não pode acontecer, eu quero me casar com você.

Mal acabou de dizer essas palavras e um príncipe surgiu no lugar da Fera. Sem entender nada, Bela repetiu:

– Fera, Fera, o que aconteceu? Quem é você?

– Eu sou um príncipe. Muitos anos atrás uma bruxa me transformou em fera. Eu fui condenado a viver assim até que uma jovem me amasse, apesar de minha aparência horrível. O seu amor sincero quebrou o encanto.

O príncipe tomou-a pela mão e juntos foram para o castelo. O pai de Bela, suas irmãs e seus maridos foram chamados para um grande banquete. Mas as invejosas não se conformavam com a sorte da irmã. Sendo assim, uma fada resolveu castigá-las dizendo assim:

– Hoje vocês tiveram sua última chance de mudar. Se tivessem se alegrado com o destino de Bela vocês seriam perdoadas, mas como os seus corações só têm maldade e inveja, vocês terão o que merecem.

A fada transformou as duas em estátuas e elas foram colocadas na entrada do castelo para ver a felicidade de Bela sem poder fazer nada para atrapalhar. Pouco tempo depois, o príncipe e Bela se casaram e viveram felizes para sempre”.

Figura F-9 – Dinâmica de contação da história



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Após a leitura da história, as crianças foram convidadas a escrever coletivamente um livro. Tal elaboração foi registrada em cartões que compuseram a parte textual de uma página da obra. Nesse caso, cada criança escolheu uma ou duas páginas do livro para ilustrar.

Figura F-10 – Elaboração de desenhos conforme a história



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Com isso, a obra foi finalizada e teve a seguinte configuração:

Figura F-11 – Obra coletiva A fada dos desejos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Durante o trabalho de ilustração e montagem do livro, estabeleceram-se conversas entre e com as crianças para abordar o objeto desta pesquisa:

Pesquisadora: Como será que essa fada é?

Helena: Assim como você.

Paula: Ela pode ser loira, usar um coque, uma sombrinha branca, uma varinha, pode ter asas e usar um vestido.

Pesquisadora: A fada pode ser assim? O que vocês acham?

Helena: Não pode ser do jeito que a gente conseguir desenhar, a fada?

Pesquisadora: Sim, quem for desenhar a fada, faça como pensou.

Paula: A cor de pele não está aqui.

Pesquisadora: Qual cor de pele? A minha pele é de uma cor, a sua é de outra...

Paula: Não. A cor de pele normal. Roupa azul, laço rosa, cabelo amarelo e cor de pele (pegando o lápis rosa-claro e escolhendo os que iria usar).

Pesquisadora: Me contem... essa fada é bonita ou feia?

Paula e Vitória: Bonita.

Pesquisadora: E como é uma fada bonita?

Helena: Bondosa e generosa.

Paula: Que não realiza os desejos malvados e é comportada.

Pesquisadora: E o corpo de uma fada bonita? Como é?

Paula: Normal.

Pesquisadora: E normal é como?

Paula: É normal, ué... do jeito que ela nascer. Pode ser sem perna, sem braço... normal, cada um com sua aparência.

Pesquisadora: E o que seria uma fada feia?

Mariana: Que faz maldade.

Pesquisadora: E como seria o corpo da fada feia?

Mariana: Corpo marrom e cabelo verde, igual ao de bruxa.

Pesquisadora: E como é essa menina que está rezando?

Mariana: Tem o corpo clarinho.

Helena: Cadê o cor de pele?

Pesquisadora: Qual?

Helena: Aquele, rosa clarinho. A minha fada vai ser diferente, mais “estilosa”.

Paula: Mas, para que mesmo que serve tudo isso que nós estamos fazendo?

Pesquisadora: Como eu expliquei no primeiro dia em que nos encontramos, tudo isso é para me ajudar a entender o que as crianças pensam da imagem corporal; como elas percebem seu corpo. Faz parte do meu estudo.

Helena: Eu acho que elas se sentem lindas.

Paula: E vale muita nota?

Pesquisadora: Eu posso ser aprovada, se meu trabalho ficar bom, ou não ser aprovada.

Helena: Ih... acho que as fadas vão ser diferentes, porque olha aqui a minha fada.

Mariana: É mesmo! Olha a fada dela – mostrando o desenho da Paula. Podem ser duas fadas.

Pesquisadora: Sim. Ou a fada pode se transformar em outra...

Helena: Isso! A gente pode escrever isso na história!

Paula balança a cabeça afirmativamente e, após alguns segundos, diz: Pelo menos você fez ela [sic] loira?

Helena: Não. Ela é um pouquinho diferente.

Pesquisadora: E como nós vamos resolver?

Helena: Vamos escrever aqui que a fada também se transformava em outras fadas.

Mariana: Sim. Desse jeito.

Helena: Porque eu não vou desenhar a outra fada.

Pesquisadora: Diogo, como são as pessoas da família que você desenhou?

Diogo (mostrando seu desenho): Uma menina, que está voando, o papai e a mamãe dela. Agora eu preciso da cor de pele.

Pesquisadora: Qual cor de pele, Diogo?

Diogo: Cor clara.

Assim que terminaram as ilustrações, as crianças foram convidadas a tirar uma foto com o livro. Apenas Paula não quis participar deste registro:

Figura F-12 – Pesquisadora e crianças com o livro coletivo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dia 6: Silhuetas

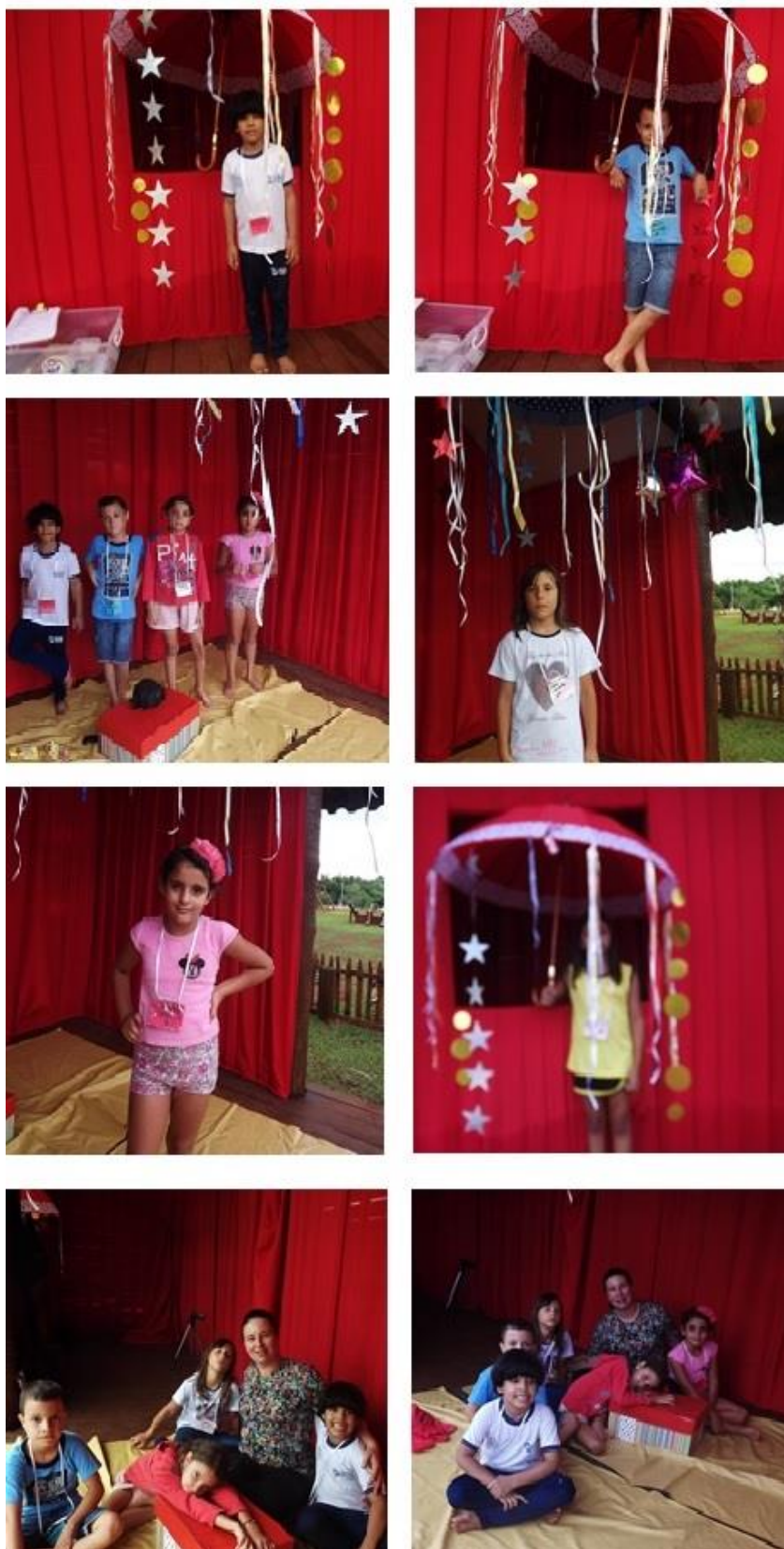
O sexto dia contou com a participação de seis crianças: Miguel (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), Paula (9 anos) e Adriana (9 anos). O tempo decorrido, do início ao encerramento da atividade, foi de 49 minutos na casinha de madeira. As crianças se aproximaram do local e se interessaram pela camiseta da pesquisadora, que tinha em sua estampa personagens de uma animação infantil. A partir da conversa acerca dos personagens, cuja maior parte era conhecida por elas, introduziu-se a abordagem sobre imagens. Diante do interesse das participantes acerca do funcionamento da câmera fotográfica, elas foram convidadas a utilizar o equipamento para registrar imagens de seus pares e do grupo.

Figura F-13 – Participantes aprendendo a tirar fotos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

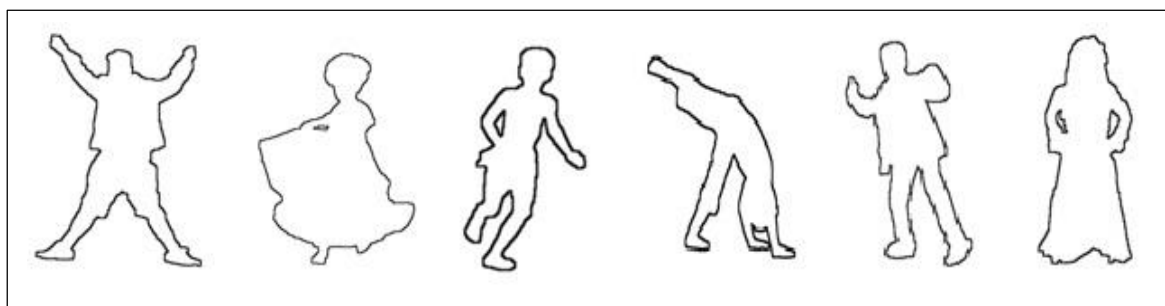
Figura F-14 – Fotografias tiradas pelos participantes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Após a visualização das imagens capturadas, as crianças quiseram saber para onde iriam as imagens captadas pela câmera e como elas se transformam no papel. Explorado o tema das fotografias, que inicialmente não constava no delineamento do estudo, houve a aproximação desse aluno ao da atividade prevista para o dia (tendo a imagem como ponto comum) e o contato das crianças com as silhuetas impressas em papel A4 (cada silhueta impressa no centro de uma folha). Então, ocorreu a apresentação da atividade a ser realizada, que consistia em completar a imagem constante na folha como se fosse uma “fotografia” que eles imaginaram e que estava sendo impressa. As crianças escolheram uma ou duas silhuetas para completar, dentre as várias cópias que foram feitas pela pesquisadora.

Figura F-15 – Silhuetas para completar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura F-16 – Participantes colorindo as silhuetas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Logo a seguir, há os diálogos da pesquisadora com os participantes, assim como as produções deles a partir das silhuetas:

Pesquisadora: Vocês já viram como é o corpo dos adultos que aparecem na televisão?

Paula: Eu já vi a Marília Mendonça. No dia que eu vi, ela estava com cabelo meio loiro, uma maquiagem preta e dourada e uma roupa preta.

Pesquisadora: E vocês acham a Marília Mendonça bonita ou feia?

Paula, Adriana e Helena responderam que sim.

Miguel respondeu que não, e completou: Ela canta músicas que eu não gosto.

Paula replicou: Eu acho ela bonita porque ela tem muito talento.

Helena: Ela canta muito bem (em complemento à resposta anterior).

Mariana: Eu não vou pintar o rosto porque eu não acho o [lápiz] cor de pele.

Pesquisadora: Olha quanto lápis cor de pele que tem aí: marron, preto...

Mariana: Então me dá este bege-claro. Ela pegou um vestido emprestado com a amiga e foi para essa festa (explicou o desenho após finalizá-lo).

Figura F-17 – Desenho da Mariana



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Pesquisadora: E o corpo das crianças, como aparece na televisão?

Helena: Brincando.

Paula: Aparece também quando tem assunto de bullying e de... assédio.

Pesquisadora: E como são as crianças bonitas da televisão e da Internet?

Paula: Aparecem brincando, alegres... e são populares.

Pesquisadora: E como são as crianças feias da televisão e da Internet?

Paula: Eu já vi, mas é meio nojento. Ela estava vomitando.

Adriana e Diogo respondem que nunca viram criança feia nesses lugares.

Miguel começa a explicar seu desenho: Este é um menino “plantando bananeira”; do lado tem dois bancos; e debaixo da terra tem água. Ele é de um jogo do celular.

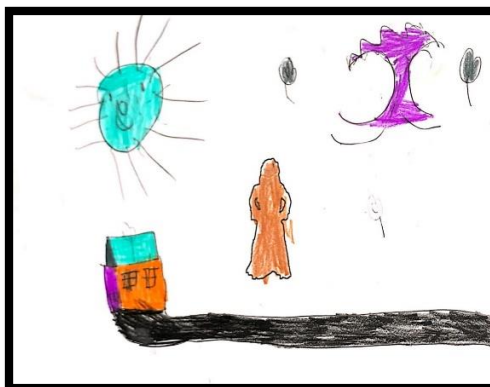
Figura F-18 – Desenho do Miguel



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Diogo, ao terminar seu desenho, é convidado a falar um pouco sobre o que fez: *Ele está voando para a casa dele nova porque ele está viajando pelo tempo na casa dele mágica [sic]. É uma casa-foguete.*

Figura F-19 – Desenho do Diogo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Paula pergunta ao grupo se eles assistem filmes de terror e Adriana responde que sim. Enquanto isso, Miguel afirma que tem medo.

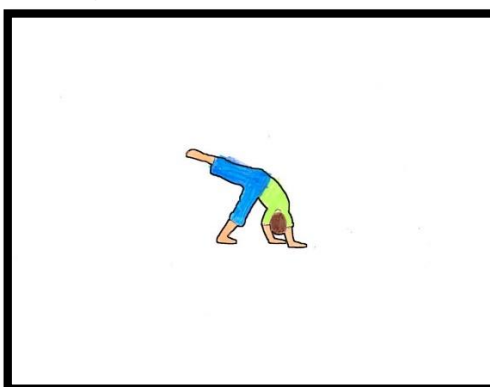
Pesquisadora: E as pessoas desses filmes, vocês acham que são bonitas ou feias?

Paula: São feias, com sangue.

Miguel: E assustadoras.

Paula entrega seu desenho e diz que já está terminado porque o menino está em uma sala de projeção onde tudo é branco.

Figura F-20 – Desenho da Paula



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Diante do pedido da pesquisadora, Helena diz do seu desenho: *É a Rapunzel.*

Pesquisadora: E ela é bonita?

Helena: Sim, porque tem uma voz bonita e cabelos loiros, da cor do sol. Eu tinha uma amiga que era linda! Ela era branca, bem branca mesmo, cabelo cor de mel e olhos bem azuis... só que ela era baixinha.

Figura F-21 – Desenho da Helena

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Em atendimento ao pedido da pesquisadora, Adriana conta sobre seu desenho: *É um menino que está muito feliz. Ele passou de ano.*

Figura F-22 – Desenho da Adriana

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

O segundo desenho da Mariana é definido por ela como “a Aline patinando”, em referência à pesquisadora.

Figura F-23 – Desenho da Mariana

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dia 7: Autorretrato e imagem no espelho

Seis crianças participaram do sétimo dia da pesquisa de campo: André (6 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), André (8 anos), Gustavo (6 anos) e Raul (6 anos). O tempo decorrido, do início até o encerramento da atividade, foi de 29 minutos, em que foi utilizado o gramado sob a copa de algumas árvores.

Foram empregados três espelhos com dimensões diferentes que, encostados nos troncos das árvores, permitiam o reflexo da imagem do corpo inteiro a uma pequena distância. Os espelhos ficaram cobertos até a chegada das crianças, que foram convidadas a descobrir o que os tecidos encobriam, retirando-os. Diante da surpresa, foram incentivadas a observar a própria imagem e, depois, convidadas a se sentar no tapete, para obter outras informações acerca da atividade.

Distribuíram-se pranchetas com folhas de papel branco no formato A4, além de lápis grafite, lápis de cores, borrachas e apontadores, dos quais as crianças poderiam fazer uso para construir o autorretrato. Elas ficaram livres para recorrer aos espelhos quantas vezes quisessem.

Figura F-24 – Atividade do autorretrato e imagem no espelho



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Seguem os diálogos:

Pesquisadora: Como é o corpo de vocês que estão vendo aí no espelho?

Helena: É um reflexo.

André: Meu corpo é grande.

Raul: Um topete.

Diogo: Eu tenho medo do espelho.

Pesquisadora: Por que você tem medo?

Após alguns minutos, Diogo respondeu: tenho medo de ele ficar vivo e correr atrás de mim.

Pesquisadora: E se o espelho realizasse um desejo sobre o corpo de vocês, o que gostariam de pedir?

Mariana: Para ser mais clarinha [...] e sarar o meu machucado.

Diogo: Eu queria ser um carro de corrida para correr bem rápido.

Pesquisadora: Façam de conta que eu sou o espelho (modificando a voz). Vocês gostariam de mudar alguma coisa em seu corpo?

Helena: Eu queria ser mais estudiosa.

Raul: Queria ser mais clarinho [...]. Fica feio preto.

André e Gustavo: Não.

Pesquisadora: E o que é corpo?

Gustavo: Isso aqui (apontando para si) [...] senão, ia ser corpo de animal.

Pesquisadora: E o que é um corpo feio?

André: Um corpo sujo.

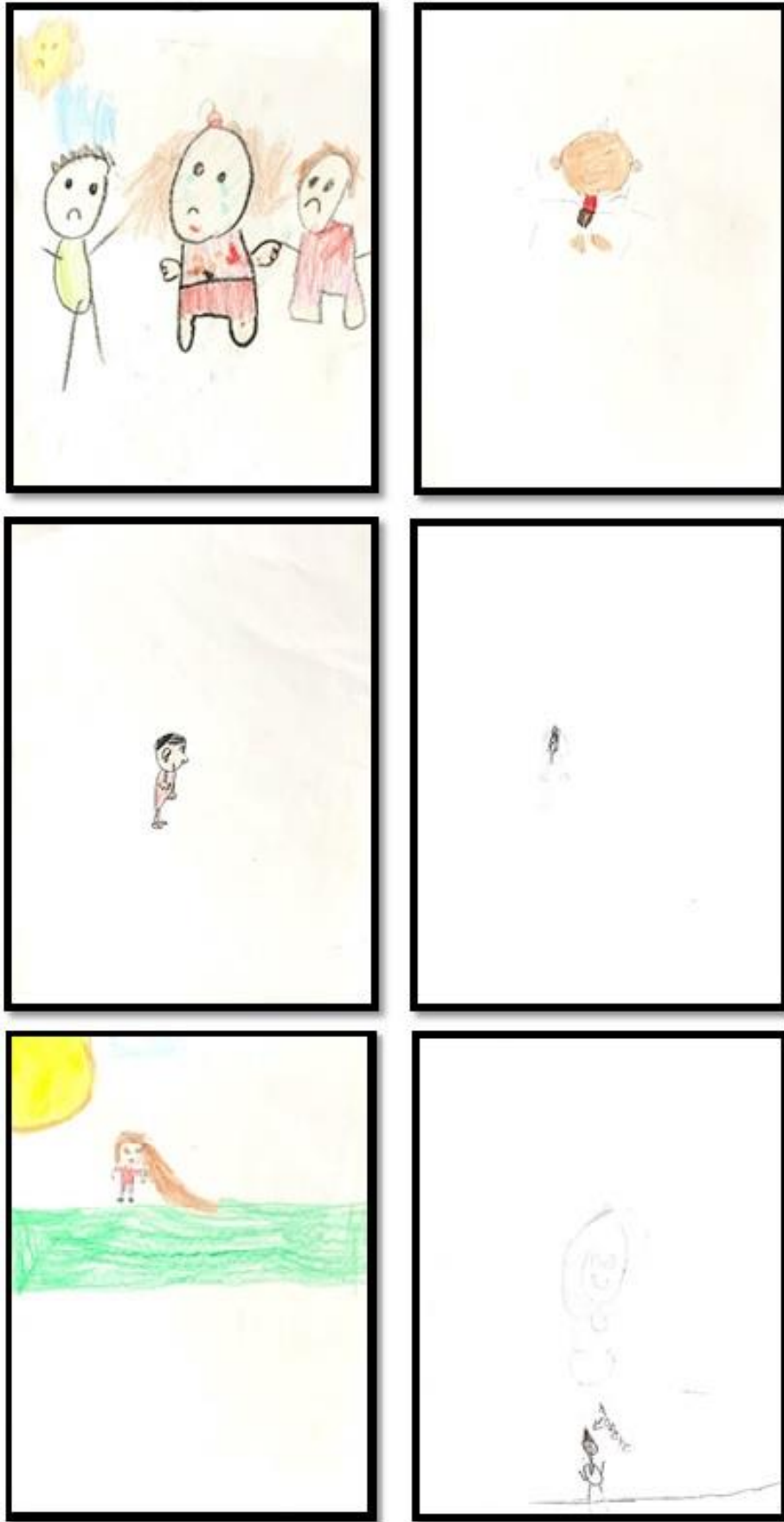
Raul: Um corpo vermelho e preto. Eu vi um corpo vermelho no celular da minha mãe.

Mariana: Essa sou eu, meu pai e minha mãe (após ter finalizado o desenho).

Pesquisadora: E por que você está chorando?

Mariana: Por que eu caí e machuquei (ela havia caído de bicicleta momentos antes de chegar ao local da pesquisa).

Figura F-25 – Autorretratos dos participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Apêndice G – Rodas de conversa

Dia 8: Oficina de super-heróis

O oitavo dia da pesquisa de campo compôs uma das atividades da roda de conversa e teve a participação de uma criança: Helena (7 anos). O tempo decorrido, do início ao encerramento da atividade, foi de 25 minutos, em que foi utilizado o gramado sob a copa de algumas árvores.

Figura F-26 – Local da oficina de super-heróis



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Fichas com imagens de super-heróis e super-heroínas impressas em cores no papel A4, bem como um jogo da memória com as mesmas figuras, foram utilizados como recursos materiais. As fichas foram acomodadas em um envelope colorido que, por sua vez, foi colocado em uma caixa. A criança foi convidada a segurá-la e tentar adivinhar o que havia dentro. Após a abertura da caixa, as fichas foram retiradas uma a uma do envelope e apresentadas à participante para iniciar os diálogos.

Pesquisadora: Você assiste muitos super-heróis?

Helena: Super-Girls, Arlequina, Homem-Aranha.

Então, retiraram-se as imagens de super-heróis e super-heroínas uma a uma e a criança foi incentivada a opinar acerca delas. Alguns personagens demandaram apresentação, em que a pesquisadora se responsabilizou por tal tarefa antes de prosseguir com os diálogos. O quadro abaixo reúne algumas falas e informações passíveis de serem agrupadas, enquanto as demais foram descritas discursivamente.

Quadro xx. Falas sobre os super-heróis abordados na dinâmica

SUPER-HERÓI/HEROÍNA	SUPERPODERES	ADJETIVOS
Viúva Negra	<i>Não conhecia.</i>	<i>Bonita</i>
Mulher-Maravilha	<i>Voar, usar a corda mágica, ter força.</i>	<i>Linda</i>
Aquaman	<i>Não conhecia.</i>	<i>Bonito</i>
Batman	<i>Voa, vai rápido e joga os morcegos dele.</i>	<i>Legal</i>
Thor	<i>Ele é forte e tem martelo.</i>	<i>Bravo e bonzinho.</i>
Superman	<i>Voa e tem força.</i>	<i>Não respondeu.</i>
Mulan	<i>Não conhecia.</i>	<i>Heroína (após ouvir uma breve história da Mulan).</i>
Gamora	<i>É forte e usa armas.</i>	<i>Podia ser mais clara.</i>
Okoye	<i>Não conhecia.</i>	<i>Bonita.</i>
Homem-Aranha	<i>Voa com as teias de aranha.</i>	
Flora		
Capitã Marvel	<i>Não conhecia.</i>	<i>Bonita.</i>
Pantera Negra		
Merida	<i>Usa flechas para salvar a mãe dela do feitiço do urso.</i>	<i>Feliz e bonita.</i>
Hulk	<i>Ele fica forte quando fica verde.</i>	<i>Gosto dele dos dois jeitos.</i>
Homem de Ferro	<i>Ele tem poderes com a roupa. Ele voa e solta raios.</i>	<i>Não respondeu.</i>
Batgirl	<i>Usa uns equipamentos para salvar pessoas.</i>	
Os Incríveis	<i>Cada um tem um superpoder diferente: ficar invisível, ser rápido, esticar [...] eu queria ser a Violeta. Ela fica invisível e faz uma bola para proteger.</i>	

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Pesquisadora: Qual super-herói ou super-heroína você gostaria de ser?

Helena: Um unicórnio.

Pesquisadora: Por quê? Que poderes ele tem?

Helena: Poderes mágicos.

Pesquisadora: E os super-heróis têm fraquezas?

Helena: Sim. O Homem de Ferro é quando não tem a roupa dele. A Mulher-Maravilha fica fraca [...]. O Super-Homem fica fraco perto de uma pedra.

Pesquisadora: Hoje você é criança, mas, se você pudesse se transformar em um adulto que você acha bonito, em quem você se transformaria?

Helena: Em uma pessoa inteligente [...]. Uma pessoa comum.

Pesquisadora: E em que adulto você não se transformaria porque acha feio?

Helena: Em uma pessoa suja.

Dia 9: Imagem do outro no espelho

Seis crianças participaram do nono dia da pesquisa de campo (e segundo dia de roda de conversa): Samuel (7 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Lauro (8 anos), Bruno (6 anos) e Helena (7 anos). A atividade foi desenvolvida em 32 minutos no gramado sob a copa de algumas árvores. Foram utilizados um tapete, algumas almofadas e três espelhos encostados

nos troncos das árvores e colocados de forma que as crianças tivessem imagens de seus pares por ângulos diferentes.

Figura F-27 – Local da dinâmica com o espelho



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Inicialmente, incentivaram-se as crianças a observar as imagens refletidas nos espelhos a partir do lugar onde estavam e relatar quais eram de fato:

Pesquisadora: Vamos imaginar que vocês estão vendo uma pessoa bonita no espelho. Como seria essa pessoa?

Mariana: De vestido vermelho, clarinha igual a você e de cabelo castanho-claro.

Pesquisadora: Corpo alto ou baixo? Gordo ou magro?

Mariana: Baixinho.

Samuel: Magro.

Pesquisadora: Agora, vamos imaginar que a imagem no espelho é de um adulto. Como ele seria?

Lauro: Um homem.

Diogo: Feio, baixo, gordo... sujo e fedido. Não usa aquele negócio no “sovaco”. Cabelo preto e olho azul.

Mariana: Mas olho azul é bonito.

Lauro: É bonito mesmo.

Pesquisadora: E você, Samuel? Quem você imaginou?

Samuel: Um homem. Branco, olho azul, cabelo da cor do meu (castanho-claro). É magro e grandão.

Pesquisadora: Como é a pessoa que você imaginou, Lauro?

Lauro: Um homem bonito, de roupa vermelha. Tem cabelo liso, loiro, o olho dele é verde [...] ele é grande e branco.

Mariana: Eu também vi um homem escuro, bem grande, de nariz grande e roupa roxa [...] era feio.

Helena: Eu imaginei uma pessoa linda. Criança, com “Maria Chiquinha”, pequena, cabelo rosa e preto e cor de pele normal... aquela quase rosa. O olho é rosa, com o nariz pequeno e a boca também.

Bruno: Uma pessoa grande, cabelo azul com amarelo, pele morena, olhos azuis, nariz grande, gordo [...]. Bonito.

Lauro: Eu acho o Bob Esponja bonito.

Pesquisadora: E se vocês pudessem escolher uma pessoa para não se transformar nela porque ela é feia, como seria essa pessoa?

Samuel: Gordo, de cabelo enrolado, nariz de Pinóquio, orelhas de elefante e boca grande.

Diogo: Eu não queria me transformar em um gordo grandão.

Lauro: Eu não queria ser baixinho, cabelo preto e de orelha pontuda.

Helena: Eu não queria ser uma pessoa que come rápido.

Bruno e Mariana não responderam.

Pesquisadora: E se você pudesse mudar alguma coisa em seu corpo, você mudaria alguma coisa? Por quê?

Samuel: Eu mudaria meu olho pra azul, porque acho bonito.

Diogo, Mariana e Bruno disseram que não mudariam nada. Lauro gostaria de ter olhos azuis, enquanto Helena não quis responder.

Pesquisadora: E o que é corpo?

Samuel: A barriga, a cabeça, os pés...

Helena: Cabelo, boca, nariz, olho, perna, braço...

Lauro: Cabeça, tronco, braços e pernas.

Os demais não responderam.

Pesquisadora: E para que serve o corpo?

Samuel: Para movimentar.

Mariana: Pra andar, fazer caminhada...

Lauro: Pra sobreviver.

Helena: Pra passar mal.

Bruno e Diogo não responderam.

Figura F-28 – Atividade com o espelho



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dia 10: Oficina de vestir

No terceiro dia de roda de conversa e último dia da pesquisa de campo, a oficina de vestir ocorreu sob a copa de alguma árvores, cujos recursos foram dois tapetes, um espelho e duas malas de viagem com diversas peças de vestir e acessórios. Em um primeiro momento, as crianças foram convidadas a vestir seus pares (sobre as roupas que já estavam vestidas) e serem

vestidas por eles; no segundo, cada criança poderia se vestir como preferisse – em ambos, eram incentivadas a falar sobre o que haviam construído.

Figura F-29 – Local da oficina de vestir



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Seis crianças participaram: Samuel (7 anos), Mariana (7 anos), Diogo (8 anos), Helena (7 anos), Álvaro (6 anos) e Alice (6 anos). A atividade foi desenvolvida em 37 minutos.

Figura F-30 – Dinâmica da oficina de vestir



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Quando chegaram ao espaço da pesquisa, as crianças se mostraram curiosas sobre as malas, fazendo perguntas sobre o porquê de estarem ali e seu conteúdo. Após a acolhida, a surpresa foi revelada e se explicou a atividade. Enquanto vestiam seus pares e se vestiam, foram estabelecidos diálogos entre os participantes e deles com a pesquisadora:

Alice: Eu quero deixar a Mariana chique.

Depois de vestidos, pergunta-se à Mariana e ao Álvaro se eles gostaram.

Mariana: Eu adorei! (Sorrindo em frente ao espelho)

Álvaro: Gostei também.

Pesquisadora: Se uma fada deixasse vocês se transformarem em uma pessoa que vocês acham bonita, em quem vocês se transformariam?

Mariana: Em uma fada.

Álvaro: Em um rico.

Diogo: No Luccas Neto.

Pesquisadora: E se fosse para não se transformar em alguém que você acha feio, como seria essa pessoa feia?

Álvaro: Em um pobre.

Pesquisadora: E se você pudesse mudar alguma coisa em seu corpo, você mudaria?

Álvaro: Não.

Alice: Eu mudaria.

Pesquisadora: O que você mudaria e por quê?

Alice: Eu mudaria para ser uma bruxa e poder voar.

Pesquisadora: E para que serve o corpo?

Alice: Para brincar e estudar.

Álvaro não respondeu.

Pesquisadora: E o que é corpo?

Álvaro: É o ser humano.

Alice: É uma fada.

Pesquisadora: Como é uma pessoa bonita?

Alice: Uma princesa [...]. De cabelo liso e dourado, olho verde e pele rosa clara.

Álvaro: De cabelo enrolado marrom, olho preto, nariz médio, boca vermelho-claro e pele cor de pele... rosa-claro.

Ao final da atividade, os participantes ficaram vestidos desta forma:

Figura F-31 – Resultados da dinâmica de vestir



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).