

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

Camila Bettim Borges

**INFÂNCIAS *SOFTS*
BEBÊS COMO CORPO PROJETO**

Porto Alegre

2º Semestre

2010

Camila Bettim Borges

INFÂNCIAS *SOFTS*
BEBÊS COMO CORPO PROJETO

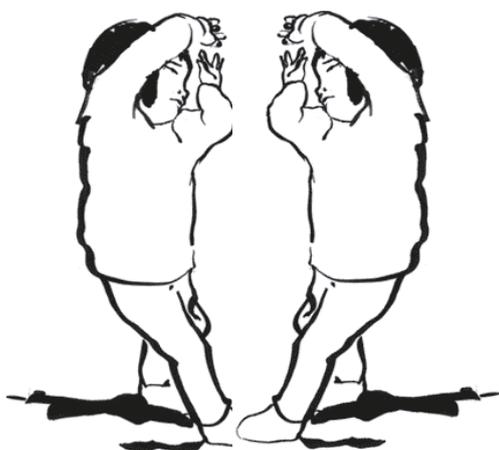
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha

Porto Alegre

2º Semestre

2010



*“Olhar outra vez para os mecanismos e
nossas instituições educacionais,
questionar a verdade de nossos
próprios e cultivados discursos,
examinar aquilo que faz com que
sejamos o que somos tudo isso abre
possibilidades de mudança.”*

Jeniffer M. Gore



“E pela lei natural dos encontros eu deixo e recebo um tanto...”

Euro-Brazilian Windows
Erasmus Mundus,
External Cooperation Window

Novos Baianos - Mistério do Planeta

RESUMO

A partir dos Estudos da Cultura Visual e dos Estudos Culturais em Educação, este estudo investigativo questiona: Quais representações visuais de bebê são apresentadas nos artefatos culturais para a primeira infância? Como objetivos este trabalho buscou, realizar um levantamento dos corpos de bebês visibilizados nos artefatos visuais relacionados à primeira infância; entender como os bebês e suas infância(s) estão sendo narrados visualmente na contemporaneidade a partir dos artefatos culturais; investigar quais concepções de corpo infantil e de bebê futuras educadoras possuem e finalmente tecer relações entre estas concepções e as possíveis práticas pedagógicas que serão realizadas por elas. Utilizo conceitos como corpo, pedagogias da visualidade e infâncias para dar potência ao estudo investigativo. Participaram desta pesquisa, alunas do primeiro semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizei como técnica de investigação a discussão focalizada (*Focus Group*), mediada pela conversa entre as referidas participantes e a pesquisadora, visando uma reflexão acerca da temática. Como considerações parciais da investigação, percebo que nos artefatos relacionados à primeira infância há a recorrência do corpo infantil, caracterizado pela pele branca, bochechas rosadas, saudável, e adjetivado em grande parte pelas palavras: lindo e feliz. Destaco nesta análise, que os corpos que fogem deste padrão não são falados, mostrados ou apresentados, e tendem a figurar entre as 'ausências infantis', podendo ser chamados os 'outros da infância'. Em relação, a percepção que futuras educadoras têm sobre o corpo infantil, vê-se que as mesmas em suas falas não se referem a outros corpos de bebês a não ser os apresentados nos artefatos e que quando pensam em corpo infantil, não vislumbram corpos de bebês, mas de crianças de faixa etária de três a cinco anos.

Palavras-chave: Infância. Corpo. Pedagogias da Visualidade. Artefatos Visuais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Embalagens de Fraldas Analisadas.....	11
Figura 2: A Virgem e o Menino (Leonardo da Vinci. Século XV) e o Bebê Natura.....	13
Figura 3: Bebês Jonhson's e Capa do livro 'O Bebê'.....	19
Figura 4: Cuidados do corpo infantil.....	24
Figura 5: Estética do corpo infantil.....	25
Figura 6: Imagens utilizadas na discussão focalizada.....	32
Figura 7: Corpo projeto.....	35
Figura 8: Corpos e Infâncias Invisíveis.....	37

SUMÁRIO

1. CABEÇA, TRONCO E MEMBROS.....	8
2. TERRA DO NUNCA: INFÂNCIA NOS ARTEFATOS	10
3. DA LUZ AO PODER: AS IMAGENS.....	14
4. PRÁTICAS EM UM CAMPO DE BATALHA	17
4.1 O CORPO COMO OBJETO DE LUTA.....	20
4.2 O CORPO OUTRO	22
4.3 O CUIDADO DO CORPO E O CORPO CUIDADO.....	23
4.4 O CONSUMO E A ESTÉTICA DO CORPO INFANTIL	24
5. METODOLOGIA DE UM CORPO.....	28
5.1 CORPÚSCULO DE UM ESTUDO: A PESQUISA QUALITATIVA E A AÇÃO DE INVESTIGAR	28
5.2 PALAVRAS E IMAGENS SÃO MATÉRIAS DO QUE SOMOS FEITOS. 29	
5.3 NÃO APENAS PALAVRAS.....	30
5.4 NÃO APENAS AS IMAGENS.....	31
6. MAS AFINAL, QUEM É O BEBÊ?	33
6.1 CORPOS PROJETOS E INFÂNCIAS SOFTS	34
6.2 CORPOS E INFÂNCIAS INVISÍVEIS.....	36
7. ENTRE BRAÇOS, PERNAS, CABEÇAS E ALGUMAS IDEIAS.....	38
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
9. APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	42

1. CABEÇA, TRONCO E MEMBROS

Lembro quando era pequena a atração que tinha por minhas bonecas e o quanto gostava de ficar manipulando seus pequenos corpos. Não gostava (e nem podia) riscá-las, mas adorava deixá-las peladas. Minha mãe sempre brigava comigo, para ela, a minha atitude fugia dos padrões das outras crianças. “- *Tua irmã nunca fez isto com as bonecas dela! Nunca vi nenhuma criança fazer isto! Tu vai estragar o teu brinquedo*” – Gritava constantemente. O que minha progenitora não sabia (e creio que até hoje não sabe) é que fazia aquilo, porque aqueles pequenos corpos me chamavam a atenção. Toda aquela estrutura plástica rosada que não era o meu corpo, mas que tentava ser e de alguma maneira me dizia algo. A aproximação do meu mundo com o das minhas bonecas me deixava muito curiosa sobre o meu corpo e o daquelas pequenas criaturas que compunham a minha esfera simbólica material e visual.

Nestas lembranças da minha infância, recordo-me que os bebês eram os brinquedos que mais gostava, e na minha época, só ganhava bonecas de plástico, constituídas por uma pequena mecha de cabelo na cabeça, olhos que fechavam e abriam conforme colocasse elas de cabeça para cima ou para baixo, uma pequena boca já aberta à espera da chupeta, pernas e braços sem nenhuma articulação e assexuadas. No caso, o que definia seu gênero eram os adereços que faziam parte do brinquedo; tais como: brincos, pulseiras e um vestido rosa com branco em tons pastéis, mas em grande parte eram meninas. Nas brincadeiras que inventava, sempre fazia a personagem da progenitora das bonecas, e assumia este papel com todo ‘empenho’ de uma mãe dedicada¹. Dava-lhes comida, trocava as fraldas, colocava para arrotar, levava para passear... O que nunca havia percebido era que existiam outros tipos de bebês pelo mundo. Afinal, como poderia haver, se minhas bonecas eram tão iguais as que via na televisão? Comecei a me dar conta disto quando meu irmão arrancou o braço de uma das minhas ‘filhas’. Opa! Que criatura era aquela? Não correspondia mais ao meu brinquedo, era uma *outra coisa*, mas que coisa era aquela? Eu não sabia responder. O fato de ter um brinquedo agora desfigurado fez com que o descarte fosse seu emblemático final. Não cogitava a idéia de continuar com aquele corpo disforme entre meus tão

¹ Copiava tudo o que a Vilma mãe no desenho dos Flinstones fazia com a Pedrita.

estimados brinquedos e nada nem ninguém da minha família fez com que eu mudasse de idéia ou que repensasse outras maneiras de brincar com aquele corpo.

Hoje, depois de muitos anos, resgato minhas memórias de infância aliando aos estudos que realizo desde 2007 na Faculdade de Educação como bolsista de iniciação científica, junto a Professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha sobre os Estudos da Cultura Visual e Infâncias, no intuito de buscar argumentos para tentar responder algumas questões que me trouxeram até este estudo investigativo. Desta maneira, questiono-me: *Quais são as representações visuais de bebês e infâncias existentes nos artefatos culturais? Como estas representações visuais proporcionam nossas visões sobre determinados tipos de infâncias? Quais concepções visuais de corpo infantil e de bebê, futuras educadoras carregam consigo? Como estas concepções poderão interferir em suas práticas pedagógicas?*

A partir destas questões que foram disparadoras para esta investigação, inicio este estudo, abordando quais crianças e quais infâncias estão sendo representadas nos artefatos culturais pensados para a primeira infância. No capítulo seguinte, explico conceitos como visão e visualidade para pontuar a importância e o poder que as imagens possuem na sociedade contemporânea. Dentro do capítulo quatro e de suas subseções, exploro o conceito de corpo como uma construção social e o quanto este se tornou um objeto de tratamento, de manipulação e de encenação nos artefatos em geral. No quinto capítulo, intitulado *Metodologias de um Corpo*, argumento sobre como foi desenvolvido este estudo e o porquê na escolha de tais ferramentas metodológicas. No sexto capítulo, apresento a concepção de bebê que foi trazida pelas pesquisadas e pelos materiais visuais analisados. No sétimo capítulo, pontuo algumas reflexões e discussões que puderam ser realizadas ao longo deste processo investigativo e outras questões que ainda podem ser pensadas a respeito desta temática.

2. TERRA DO NUNCA: INFÂNCIA NOS ARTEFATOS

Não é de hoje que o conceito de infância vem sendo exaustivamente discutido. Desde Ariès ²(1960) com a '*História social da infância e da família*', e posteriormente com De Mause (1994), a mesma passa a ser tomada como uma questão social e como base de muitos estudos e reflexões. A criação e institucionalização de ambientes exclusivos as crianças, como escolas públicas de massas e creches, atua como 'catalisador', nesta transformação social de maneira a (re)pensarmos a infância na contemporaneidade. Afinal, de que infâncias estamos tratando hoje em dia?

Da infância inocente a infância protegida, da infância *bibelô* a infância de plástico... Estamos cercados por muitas infâncias, algumas mais visíveis e outras nem tanto. Neste capítulo inicial do trabalho, aprofundarei uma categoria sobre a infância que acredito ser pertinente na elaboração desta pesquisa, a "infância *bibelô*"³.

Tomada por formas que encantam e que são constituídas por gestos e modelos que provocam sensação de ternura ao olhar, as infâncias ditas *bibelôs*, configuram-se por serem *basicamente delicadas, suaves (...) a infância em si é apresentada de forma assexuada, como anjos desprovidos de maldade e malícia*. Becker (2009,p.88)

Esta infância foi exaustivamente utilizada pela igreja católica para ilustrar a pureza e o angelismo das crianças. Hoje, vislumbramos estes '*bibelôs*' nos artefatos vinculados a primeira infância e a maternagem do respectivo período vital. A evocação de imagens de bebês que se vinculam a modelos brancos, delicados, saudáveis e felizes é extrema, nestes artefatos. Conforme podemos verificar nos produtos abaixo:

² Devo destacar que entre os séculos XIX e XX estudiosos como Descartes, Rousseau e Durkheim também contribuíram de forma a agregar mais idéias aos estudos da infância. Porém, os mesmos não serão aqui dissertados.

³ Expressão elaborada por Becker (2009) na dissertação "Infâncias e Visualidades" apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Figura 1: Embalagens de Fraldas Analisadas

Estas embalagens são de marcas diferentes, porém todas sobre o mesmo produto: fraldas. A escolha deste artefato, para a discussão é que este, além de ser facilmente encontrado no comercio, é um dos produtos mais utilizados para os cuidados do bebê, e que, portanto, é de uso exclusivo da criança.

Em uma análise inicial, verifica-se que apenas um tipo de infância, de corpo infantil e de etnia é ilustrado nestas embalagens. Uma infância inocente, delicada; um corpo do cuidado e da estética e uma etnia branca. Em uma segunda análise, observa-se que os tamanhos de fraldas e de peso que o bebê deve ter, alteram-se, porém as imagens não. Mesmo que os tamanhos e pesos sejam diversos, os bebês são representados com os mesmos tipos de corpos, como se não crescessem, parados no tempo.

A utilização deste tipo de imagem nestas embalagens auxilia na condução do olhar para um tipo específico de infância e de corpo infantil. Gera, mesmo que 'disfarçadamente' uma idealização do que seja o bebê. Projeta-se

desde muito cedo, como deverão ser as características deste sujeito infantil, aqui apresentado como estas crianças '*softs*'. Utilizo a expressão '*soft*' para designar este período da infância nos artefatos, por ser uma palavra de uso mais do cotidiano e que engloba de certo modo, algumas das adjetivações relacionadas a esta infância. Vinculando para este período da vida humana uma representação, que configura a mesma como se esta fosse à fase mais maravilhosa do mundo, cheia de maciez, delicadeza, fofura, meiguice e alegrias. Destaco, no entanto, que para muitos esta infância têm sim esta representação, o que questiono é que esta infância '*soft*' não é única e exclusiva para todos que passam por esta fase da vida. Há outras infâncias, outros corpos e outras crianças que quase nunca são nomeados, visibilizados, ditos, mas que existem.

Trata-se de um corpo e de uma infância *softs* representada a partir da inocência e da beleza, principalmente, e que tem por objetivo vender não só produtos, mas concepções do que deve ser um corpo bonito, admirado ou não, do que deve visibilizado e o que deve ser 'escondido'. "É na representação, entretanto, que o poder do olhar e o olhar do poder se materializam" (Silva, 2003), pode se pensar, portanto, que é na relação existente entre a representação e a imagem, que vai ocorrer o processo de significação ente o 'olhante' com o artefato.

Pensando neste poder de formular visões sobre o mundo, sobre nós e sobre os outros que as imagens passam a desempenhar na atualidade, pergunto-me: por onde andam as outras representações infantis? Onde estão os *outros* corpos de bebês que não são visibilizados pelos artefatos? Creio que haja um 'limbo' para estas infâncias. As 'infâncias das ausências', os invisíveis, os outros que estão à margem de qualquer exposição... As infâncias escondidas.

O uso em grande proporção de imagens para 'falar', mostrar, apresentar e constituir pontos de vista é característica principal da contemporaneidade. Desde que nascemos, podemos dizer que estamos inseridos em um mundo 'letrado' e imagético. Estas duas linguagens expressivas culturais, vão construindo em cada sujeito, repertórios visuais, criando e constituindo nossos

imaginários a partir de representações que muitas vezes remetem a binarismos, antagonismos. Somos feios ou bonitos, brancos ou pretos, homens ou mulheres, rosa ou azul, normal ou diferente.

Acredito que a imagens têm grande influência nestas concepções, não apenas as imagens em si, mas todas as linguagens que vêm com elas. Estas significações que estão ‘coladas’ as imagens alteram-se de acordo com os contextos e grupos culturais em que elas serão visibilizadas. A publicidade, por exemplo, apóia-se em imagens que já foram significadas culturalmente e aproveita-se dessa nossa “intimidade” com elas para que os produtos veiculados tenham credibilidade, nesta vertente, não é a toa que o *slogan* “uma imagem vale por mil palavras” é lembrado até hoje.

Durante o período Renascentista, foi forjada uma representação de bebê que ainda é utilizada na contemporaneidade. Becker (2009) vai conceituar esta infância como *transcendente*. Idealizada por *imagens de bebês rechonchudos, nus e às vezes com asas* (BECKER, 2009, p.79). Esta representação de uma infância da inocência também vai escoar para as representações de corpo que se tem desta criança. Um corpo perfeito e ileso a maldades e imperfeições.



Figura 2: A Virgem e o Menino (Leonardo da Vinci. Século XV) e o Bebê Natura.

Esta banalização visual, no sentido de que estamos sendo cotidianamente ‘bombardeados por imagens’⁴, nos coloca como espectadores

⁴ Expressão cunhada por Hernandez (2007, p.29).

de 'olhos brancos'. São tantas imagens que não vemos mais nada, apenas as absorvemos. Não pensamos a respeito do que estas nos dizem. Passamos batido por tudo e compramos como mercadoria barata, maneiras de ser e agir expressos nestes artefatos.

De modo geral estas imagens ensinam nosso olhar e estes artefatos visuais contribuem para que crianças e adultos constituam seus modos de ver, ser, ler, elaborar imagens, perspectivas, de pensar, de imaginar e fabular. Cunha (2005) chamou de '*Pedagogias da Visualidade*' estes processos educativos pela imagem. Segundo a ela, "*estas formas de ensinar são visíveis em suas materialidades ostensivamente exposta e ocultam aquilo que elas ensinam no (in)visível: significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder*".

Desta forma, pergunto-me: de onde vem a ideia que temos do bebê como um sujeito infantil alegre, feliz e saudável? Por quais motivos a primeira infância, ainda é considerada por muitos, como um período de doçura, meiguice, delicadeza e 'maciez'? Ou ainda, *quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca e tal aparência* (LOURO, 1999, p.14)

3. DA LUZ AO PODER: AS IMAGENS

Agora, diante destas indagações, cabe-nos lançar outras perguntas: mas afinal, como as imagens produzem, elaboram, formatam, modelam e constituem os modos de vermos os corpos infantis, em específico o dos bebês? Como se dá este poder de reverberação que os artefatos possuem agora na contemporaneidade?

Estas não são questões simples de serem respondidas, mas como diria o famoso personagem literário e cinematográfico, *Jack the Ripper*: vamos por partes.

O primeiro ponto a se pensar e, portanto, o mais básico, é como se capta as imagens? Então, para que estas existam primeiramente é visto que se tenha luz. Se há luz, luminosidade, há imagem, não há outra maneira. Seguindo uma conceitualização bem inicial e biológica a este respeito, encontrada no site da Sociedade Brasileira de Oftalmologia, aparece-nos a seguinte afirmação:

A luz que entra no olho passa por várias camadas e atinge a retina, onde é transformada em estímulos elétricos, os quais são enviados ao cérebro através do nervo óptico. O cérebro interpreta as informações recebidas e as armazena na memória, de maneira semelhante ao banco de dados de um computador.

Esta luz que é tratada na afirmação deve ser compreendida como o primeiro passo para a visão. O processo que o cérebro faz de interpretar esta informação e armazena-la na memória, pode aqui, ser tomado como visualidade. Esta diferenciação entre visão e visualidade, embora no senso comum, sejam usadas quase como sinônimos, para os Estudos da Cultura Visual, se diferem e representam conceitos importantes para os estudiosos desta área.

Podemos inferir então que a visualidade refere-se muito mais a produção cultural do olhar que irá compor a imagem, aliada a experiência visual do 'olhante'. *É um processo que envolve o repertório do visualizador, seus conhecimentos objetivos e subjetivos e referências culturais, que podem ou não influenciar os modos de ver.* Becker(2009,p.36). E visão como o ato em si de enxergar, relacionado com a questão biológica e fisiológica do olho e da visão.

Retomando, a questão inicial deste capítulo, sobre como as imagens constituem os modos de vermos os corpos infantis, penso que é a partir deste 'encharque' imagético em que estamos inseridos cotidianamente que remete-nos a maneiras de ser, agir e portar-se, regulando e normatizando condutas. Feminilidades, masculinidades e infâncias, estão sendo definidos por formulações estéticas concebidas nas grandes corporações que ditam regras, comportamentos e modelos do que deve ser seguido ou não. O poder de reverberação que os artefatos possuem agora na contemporaneidade, em

muito foi mediado por empresas como *Disney Corporation*, *Mattel* e Estrela, que há mais de décadas com seus ‘brinquedinhos’ e peças publicitárias, direcionam nosso olhar para produtos que remetem a um modelo de sujeito infantil.

Uma imagem, não é apenas uma imagem. Ela é carregada de significados e significações, e pode ser tomada como um produto cultural, “*as representações visuais (...) ensinam a olhar e a olhar-s, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo (...)*”. (HERNANDEZ 2007, p.32).

Esta capacidade que as imagens têm de formular pontos de vistas, gostos, maneiras de ser, fica evidente quando percebemos em ambientes infantis⁵, meninas e meninos já desde muito pequenos, querendo assemelhar-se com os personagens que aparecem nos artefatos. Nesta vertente, a cena de meninas vestidas como a Barbie e /ou com roupas da marca da boneca ou os meninos com as vestimentas do Homem Aranha, Ben10 entre outros e com acessórios dos respectivos personagens, é imensa. A reprodução de posturas e falas das crianças de acordo com estes personagens salta aos olhos de qualquer observador que se pare a olhar as brincadeiras e relações dentro da escola infantil. Além das crianças gostarem disto (ou seriam induzidas a um gosto pela falta de outras opções para apreciarem outras personagens?), os pais e/ou responsáveis são os maiores incentivadores a este ‘gosto inventado’. De tempos para cá, o numero crescente de concursos para eleger a ‘Mini Miss Mundo’ ou o ‘Bebê mais Lindo do Brasil’ mostra esta nova tendência dos pais/responsáveis de colocarem seus filhos na vitrine do mundo comercial e mercadológico, conduzindo a maneiras estritas de olhar para o sujeito infantil.

Estas representações visuais atuam em nossa vida de forma tão voraz e marcante que podemos pensá-la, até certo ponto, com um poder até maniqueísta de envolvimento e sedução. Hernandez (2007) ao tratar das produções de subjetividade que envolve estas imagens afirma:

⁵ Evidenciado na pesquisa: “Desenhos de Meninos e Meninas: Relações Entre Imaginário e Gênero.” Coordenada pela Prof^ª.Dr^ª. Susana Rangel Vieira da Cunha.

Uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas, a relevância das representações visuais adquire um papel fundamental. Não apenas por sua onipresença, mas pelo forte poder persuasivo: associam-se a práticas culturais (o que significa que fazem parte do que está acontecendo), vinculam-se a experiências de prazer (apresentam-se de forma agradável, com uma retórica visual e narrativa atrativa e trazendo satisfação) e estão relacionadas a formas de socialização (os sujeitos sentem-se como parte do grupo com o qual se identificam).

Vemos, portanto, que estas representações imagéticas produzem modelos e tornam de certa maneira, obsoletas, as possibilidades de perceber e pensar sobre o outro ou o diferente, remetendo ao inevitável ‘descarte’ do que difere dos “modelos normais”.

4. PRÁTICAS EM UM CAMPO DE BATALHA

Em 2007 realizei uma prática docente em um berçário⁶ de uma instituição privada de Porto Alegre. Até este momento, minha única experiência com os bebês havia sido com minha sobrinha e com minhas bonecas na década de 80. Lembro-me que fiquei muito instigada, na época, com a questão do estabelecimento de uma rotina fixa e engessada nesta fase da vida dos pequenos e sobre o quanto havia naquele espaço posturas pedagógicas que remetiam a uma ‘formatação’, um ‘fordismo’⁷ do sujeito infantil.

Recordo-me de duas cenas que auxiliam a pensar nestas práticas que, a meu ver, pouco contribuíram para o desenvolvimento daquelas crianças. A primeira era a dos bebês colocados dentro dos carrinhos em frente à televisão para assistir Bob Esponja. A segunda situação era que para fazer as crianças dormirem, “eles PRECISAM dormir, estão cansados, olha a cara deles de sono, este choro é manha de sono.” dizia uma das professoras; eram jogados lençóis em suas faces e colocados nos mesmos carrinhos e embalados até dormirem.

⁶ Estágio regular do quarto semestre do Curso de Pedagogia. Uma turma de doze crianças de faixa etária entre sete meses a um ano.

⁷ Utilizo esta expressão metaforicamente, para indagar as práticas pedagógicas que por vezes se assemelham a ‘produção em massa’, concepção a qual é oriunda este vocábulo.

Percebo estas práticas vinculadas a uma rotina completamente fechada⁸, funcionando como um elemento que impõe comportamentos, e atua de forma velada na unidade educacional. Barbosa (2000, p.48), alerta para este tipo de ‘prática’ e do perigo que isto pode significar, para a autora:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (...). É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

Estas ações pedagógicas construídas ao longo da história da educação auxiliam na normatização de posturas e maneiras de ser dentro dos espaços destinados a primeira infância. De certo modo, fazem com que lancemos um olhar já modulado para os corpos infantis e para a forma como os mesmos serão educados, bem como do que se espera deles.

No início do século XX, os discursos dos campos da medicina e da psicologia tiveram muita força nas concepções que envolviam as crianças e a educação de seus corpos. A criação e divulgação em grande escala de manuais, como “*o Bebê – Saúde, Educação e Proteção*” do Dr. Rinaldo de Lamare⁹, que ensinava pais e educadores, como deveria ser cada etapa da vida dos pequenos; bem como a divulgação de peças publicitárias vinculadas a objetos de higiene infantil; utilizando a imagem do bebê como um sujeito saudável, feliz, loiro e repleto de dobrinhas ‘fofinhas’, forjou nosso olhar para uma concepção de corpo infantil e do que se espera de um bebê até os dias de hoje. Sobre isto, Becker (2009.p.43) nos fala:

a manutenção da infância enquanto um período frágil, que precisa de proteção depende dos discursos que a compõem(...) Eles demarcam a infância como um período inicial e passageiro da vida, em que essa proteção cerceia os seus movimentos e cria noções de como é ser criança.

⁸ No entanto, não quero dizer com isto, que não deva existir uma rotina; mas sim, que dentro dela, construa-se a possibilidade de fluidez e de transformações dos cotidianos infantis e das práticas educativas; práticas estas que contribuam para o sujeito infantil.

⁹ Edição comentada referente ao Ano Internacional da Criança em 1983.



Figura 3: Bebês Johnson's e Capa do livro 'O Bebê'

O Slogan “O Rei nasceu, viva o Rei” era veiculado em peças publicitárias da campanha da Johnson & Johnson, na década de 60. O concurso nacional de premiação, inclusive, com direito a coroa, do bebê mais bonito do Brasil, o famoso ‘Bebê Johnson & Johnson’ foi e é até hoje, referência para uma criança considerada linda, limpa e bem cuidada. Esta promoção, tão singela e “inocente”, compõe no imaginário das pessoas uma idéia de *como* deve ser o bebê ideal e dita padrões do que deve ser tomado como o ‘normal’ nesta etapa da vida. Kellner (1995, p.112) ao falar da influência da publicidade nas diversas esferas sociais constata que:

A própria publicidade é uma pedagogia que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem-sucedidos(...) A publicidade ensina uma visão de mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais são inaceitáveis.

Estas publicidades que expõem e colocam em circulação os artefatos culturais na contemporaneidade nos influenciam drasticamente nas concepções de infâncias, corpos infantis e crianças. Suas intencionalidades dar-se-ão não apenas no âmbito de classificar e segmentar o que é belo, bonito e adequado, mas também na interface de excluir o que foge a normalidade.

Os artefatos e imagens cumprem a função de representar, apresentar, nomear, situar, identificar, etiquetar e traduzir tanto os sujeitos quanto os grupos sociais para os outros grupos. Muito mais do que representar os sujeitos e os grupos, os artefatos e imagens instituem os modos de vermos os outros e nos relacionarmos com o mundo.

CUNHA (2005)

Não há intencionalidade por parte destas publicidades em não vincular imagens de bebês negros, magros ou com outro tipo de biótipo. O que ocorre é que não se vende apenas o produto, mas a imagem em que nele está colada. Estas imagens direcionam, não somente nosso olhar, mas também condutas e formas de ser.

No entanto, não quero que se entenda neste trabalho, que estou apontando causas unicamente cartesianas, como isto foi à causa e esta será a consequência. Mas, ao contrário, acredito que estas concepções e pedagogias visuais podem sim, ser abordadas e questionadas para refletirmos e ampliarmos o repertório visual que nos cerca e pensarmos para além do que estamos vendo.

É pensando nestes artefatos voltados as crianças, que agora como educadora, problematizo sobre a importância de perceber que corpos infantis estão sendo narrados visualmente nos artefatos para a infância.

4.1 O CORPO COMO OBJETO DE LUTA

A etimologia da palavra corpo no dicionário Houaiss é referenciada como: “*lat. corpus,òris 'corpo (p.opos. a alma), **corpo inanimado**¹⁰, qualquer objeto material, matéria, reunião de pessoas'.*” Durante muito tempo, o corpo foi objeto de penitência, pregação, opressão, imoralidade, um objeto de marcas desde o nascimento, um corpo sem vida, bem como a definição da palavra mostra, corpo inanimado. Estas limitações do corpo foram tomadas como sinônimos de verdades, em muitas interfaces da sociedade. Desde a religião até as práticas exercidas dentro das escolas, principalmente relacionadas às condutas corporais.

É nos espaços escolares, em que vai ocorrer o maior embate sobre a questão corporal, e o quanto a escola é doutrinadora de mentes e corpos, conforme Louro (2000, p.60) nos mostra:

¹⁰ Grifo da autora.

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Este processo de ‘investimento’ do corpo, no sentido de formatá-lo e educá-lo, acabou por segmentar os mesmos onde houvesse mais serventia para eles e formando-os para habilidades já pré-estabelecidas, principalmente pela escola. Foucault (1987, p.127), afirma:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

Desta maneira, torna-se fácil perceber o motivo dos corpos infantis serem tão silenciados, disciplinavam-se os mesmos para que fossem regulados e normatizados. O controle destes corpos, conduziu a maneiras fechadas de conceber os mesmos, e só posteriormente, com os Estudos Culturais, de Gênero e da Cultura Visual consegue-se retratar este ‘conceito corpo’ como fator cultural e não algo apenas dado e criado pela natureza.

Assim, para este estudo, parto do conceito de corpo, não como algo apenas biologicamente criado pela genética, como se fosse um objeto ínsito, mas sim, como uma construção cultural e distinta por carregar consigo marcas desta cultura. Um corpo que escapa, moldável, maleável, recheado de linguagens e expressões e não estático, único e homogêneo. São estas significações singulares que darão potência para pensarmos outras formas de perceber esta matéria corpórea; assim estes, para além de um “objeto cívico”, um campo de batalhas, de *biopoder*¹¹, um corpo sensível, *sem órgãos*¹², invisível, *outdoor* e tecido pelas marcas da identidade e da diferença.

¹¹ Foucault vai tratar deste conceito ao localizar em seus estudos o corpo associado as transformações dos mecanismos de poder sobre a vida. “O conjunto de técnicas que se dissemina pelo corpo social e passa a ser utilizado por varias instituições como a escola, a família, o exercito, a polícia, a medicina tanto age no nível dos processos econômicos quanto

4.2 O CORPO OUTRO

E se voltarmos o olhar -o nosso olhar – existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros, e finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros.

(SKLIAR , 2003, p.71)

Skliar demonstra como de certa forma, criamos o olhar para o 'outro', para o diferente. A sentencição de onde irá figurar este *outro* a partir do que não somos, será percebida nas imagens corporais infantis em que somente determinadas corporeidades, como os bebês brancos, loiros e dóceis irão aparecer. O local reservado aos diferentes, estranhos, *freaks* será apenas o de ponto de balanço para denotarmos o que não queremos ser ou o que não desejamos as crianças. Estas imagens que remetem a determinados modelos de corpo e de infância, deixam perceptível o invisível e o indesejável, porém não o inclui nas materialidades visuais. São estas diferenças que farão parte de um processo social, extremamente mediado pela significação.

Becker (2009, p.48) ao focar as relações do implícito/explicito e, portanto da importância da visualidade na reafirmação do diferente e da diferença, diz-nos:

As imagens produzidas a partir das concepções estabelecidas discursivamente como portadoras de verdade, formando e transformando sistematicamente o que se entende por criança. O que vemos nas representações sobre as infâncias, então, mostra a maneira de a infância ser pensada (explicitamente) através das diferentes imagens, como nos mobilizamos a partir desse pensar, e como pensamos a nós mesmos em relação à própria infância (implicitamente)

Frente a isto, coloco-me a pensar, sobre então, de que outras maneiras as infâncias e as crianças podem ser narradas ou visualizadas nos artefatos culturais? Em que medida isto acarretaria outras possibilidades de pensar o outro, constituindo então, outras infâncias e crianças?

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, mas que o utilizamos para fazer da nossa

opera no âmbito da organização social. O biopoder, opera, portanto, segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo." BUJES, 2001 p.34.

¹² Ver: DELEUZE & GUATTARI, F.O Anti-Édipo Rio de Janeiro: Imago, 1976.

identidade algo mais confiável, estável, seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante da sua invocação (...) é um jogo – doloroso e trágico- de presença e ausências. (SKLIAR, 2003, p.121)

Que posição, frente a toda esta formatação visual, vai tomar o adulto na maneira como vai perceber as crianças e as infâncias? Será que conceber outras formas de corporeidade infantil vai alterar a maneira como interagimos com as crianças? O quanto este *'outro'* mexe e perturba o nosso olhar a ponto de sabermos que *'aquilo'* é o que não desejamos para nós.

4.3 O CUIDADO DO CORPO E O CORPO CUIDADO

Estes corpos da primeira infância desde o início do século XX vem sendo moldados e regulados por concepções higienistas e médicas. Contudo percebo que, hoje estes discursos sofrem mudanças no seu trato. Se antes, eles eram vinculados ao campo da saúde e propunham um corpo limpo, asséptico, saudável, higiênico... Atualmente, noto que se anteriormente havia um cuidado do corpo, fortalecido pelos discursos da medicina; agora há um corpo cuidado, que ganha potência a partir das afirmações do campo da estética.

Se, anteriormente, a grande preocupação era com a alimentação da criança e com o saudável, hoje vejo que o cuidado não é mais este, mas sim, a preocupação em não machucar o corpo, em não *'deformá-lo'* com cicatrizes ou arranhões, situações até então, *'normais'* para qualquer criança. Esta nova preocupação do cuidado corporal evidencia-se, quando analisamos a diversidade de materiais disponíveis para a primeira infância em grandes lojas de varejo. O cuidado demasiado de pais e escolas para evitar este tipo de contato, é verificado pelo imenso uso de cantoneiras para as mesas, protetores de tomadas, redes de proteção de janelas, gramas sintéticas nos pátios infantis, entre outros. Estes artefatos autorizam o olhar delimitado ao cuidado das atitudes e comportamentos do bebê. Nesta nova onda, a alimentação e os discursos médicos sobre o corpo infantil, passou a ser subitem de uma imensa lista de padrões estéticos que os bebês devem ter.

A concepção de corpo infantil e dos bebês nos artefatos não foi alterada, o que mudou é a questão: *como eu cuido e apresento este corpo agora?*



Figura 4: Cuidados do corpo infantil

4.4 O CONSUMO E A ESTÉTICA DO CORPO INFANTIL

Cabe-nos pensar, como as infâncias e estes corpos estão sendo representados por estas indústrias mercadológicas e o quanto estas influências estão alterando e mexendo com as crianças e com os adultos na contemporaneidade. Rabelo (1998, p.196) vai tratar destas questões afirmando que a infância contemporânea é mediada pela 'cultura das coisas'. Esta materialização da infância e dos corpos infantis ocorre a partir das

marcas visíveis do consumo que funcionam como signos de discriminação entre os grupos sociais, mantendo fora e afastando quem é *diferente*, quem é *alter*, tornando ainda mais difícil o confronto de sujeitos na sua diversidade.

Este consumismo desenfreado, que é característica da sociedade contemporânea, configura dentro dos grupos sociais, e podemos pensar na infância como um deles. Fronteiras e espaços já instaurados demarcam quem está '*dentro*' ou '*fora*' dos padrões exigidos por uma sociedade e por uma cultura.

Nesta vertente, que pontua determinados espaços para as infâncias e seus corpos, questiono-me que concepções visuais de corpo infantil e de bebê

futuras educadoras podem ter? E não só, futuras educadoras, mas adultos de maneira geral, que concepções de bebê temos? Que tipo de infância é esta promovida tanto pelo consumo quanto pelo incentivo a estetização deste corpo?

O cuidado com a aparência e a estetização cada vez mais precoce dos corpos infantis, leva-me a questionar o que são as crianças para os adultos? Segundo uma pesquisa¹³ elaborada pelo SEBRAE, o Brasil é o terceiro mercado de beleza no mundo, 15 BILHÕES de dólares são gastos anualmente. Para Mary Del Priore (2000, p.15),

A associação (...) beleza e saúde, modelo das sociedades ocidentais, aliada às práticas de aperfeiçoamento do corpo, intensificou-se brutalmente, consolidando um mercado florescente que comporta indústrias, linhas de produtos, jogadas de marketing e espaços na mídia.

Não é a toa, portanto, que grandes indústrias de vestimentas, como Dolce & Gabana, GAP, Lilica Ripilica, Hering, dentre outras, agora tem sua linha própria de confecção para a infância e investem forte nesta criação de uma estética para a infância. Estas marcas produzem, moldam e inventam um tipo de infantil e o conhecimento que se pode ter dele. Nesta interface, a questão agora se fundamenta no duo: **TER É SER.**



Figura 5: Estética do corpo infantil

Afinal de contas, se este mercado está cada vez mais em alta, sim, são as crianças que atuam como protagonistas nestas compras, mas o que os adultos fazem para minimizar este consumo? Em que medida, os pais também não fazem dos seus filhos, pequenos *outdoors*, como se os mesmos fossem troféus a serem exibidos, como os mais bonitos, os mais perfeitos, os mais

¹³ Pesquisa apresentada no documentário 'Criança a Alma do Negócio' de Estela Renner.

espertos, a menina mais sensual, o menino mais 'levado', o bebê com mais dobrinhas, entre outras proposições de status.

Preocupa-me perceber que as crianças e suas infâncias estão sendo cada vez mais influenciadas pelas práticas da estetização e de consumo, e que nesta vertente, os corpos e as infâncias estão passando por uma formatação que indica *um tipo de criança e uma infância*, geralmente apresentada como uma criança feliz e saudável e por uma infância 'soft' ou bibelô.

Trago estas maneiras de pensar o corpo infantil e a infância articulando sobre como o mesmo está sendo visibilizado e educado por estes discursos que propõem uma estetização do infantil. Face a isto pergunto-me por qual motivo é ainda tão difícil *perceber o não dito, aquilo que é silenciado - os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados* (LOURO,1997,p.67).

A questão, contudo, não é polarizar as representações, mas sim, ao analisá-las, perceber de que outras maneiras podemos visibilizar estes corpos e estas infâncias? Onde estão os corpos infantis doentes, obesos, amputados, magros, abandonados, violados, negros, hidroencefálicos que não aparecem nos artefatos e nas mídias para a infância? Por que eles nem se quer são mencionados nas salas de aula de formação de educadores? Afinal, por que renegamos estes corpos? O que faz da primeira infância esta fase tão maravilhosa que apenas a adjetivamos com palavras como lindo, fofo e querido? O que nos leva a acreditar que estes corpos não podem ser feios, marcados e machucados?



5. METODOLOGIA DE UM CORPO

Neste capítulo, dividido em duas partes, apresentarei primeiramente a metodologia e a técnica utilizada para dar conta de responder as perguntas que me propus neste processo investigativo. Na segunda parte, explanarei sobre como se deu esta pesquisa, quem foram os sujeitos da investigação, quais materiais e onde foram coletados, para posteriormente fazer a análise dos dados obtidos, tramando relações com os conceitos até então discutidos por esta investigação.

5.1 CORPÚSCULO DE UM ESTUDO: A PESQUISA QUALITATIVA E A AÇÃO DE INVESTIGAR

Os processos de investigação devem recorrer inevitavelmente a dinâmicas, procedimentos e etapas. A epistemologia, a partir do campo teórico existente; os procedimentos, como maneira de ‘delimitar’ o caminho a ser percorrido e os aspectos de formatação da pesquisa, como regras de apresentação e escrita do texto; são os três eixos fundamentais que compõem os métodos de investigação científica.

Desta forma, para este estudo de caráter investigativo, parti da metodologia qualitativa, pensando-a, como bem conceituou Goldenber (1997) ao afirmar que:

“os métodos qualitativos enfatizam a particularidade de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo ‘bom para pensar’ questões relevantes ao tema estudado.”

Assim, ao contrario do que prounham as perspectivas positivistas ligadas aos processos de investigação em educação, no qual havia a separação radical entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, a investigação qualitativa a partir de uma sociologia compreensiva¹⁴, chama a atenção justamente para a ‘equidade’ de papéis neste processo. Segundo Goldenberg (1997):

¹⁴ Ver Max Weber (1864-1920).

“É o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos. Os cientistas sociais que pesquisam os significados das ações sociais e de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas.”

Portanto, é dentro deste universo de singularidade e buscando uma profundidade na temática a ser explorada, que utilizei como técnica de investigação, aliada a metodologia qualitativa, a discussão focalizada ou *Foccus Group*. Esta técnica apresenta como características principais a escuta, a produção discursiva e a interpretação, e por isto se torna extremamente pertinente neste processo de pesquisa. Pontuo que, estes grupos de discussão possuem um estatuto enquanto estratégia de gerar dados, explorando o modo de produção do conhecimento social e cultural dos significados, desta forma deve haver por parte do investigador uma interpretação das diversas realidades. Acredito que estes Grupos de Discussão Focalizada revelam que os compromissos, opiniões e atitudes são socialmente produzidos na interação com os outros e toma como pilares, os conceitos de participação, comunicação, reflexividade e intersubjetividade.

5.2 PALAVRAS E IMAGENS SÃO MATÉRIAS DO QUE SOMOS FEITOS.¹⁵

Este estudo, para além da análise de imagens e de artefatos vinculados a primeira infância, foi realizado na forma de uma discussão focalizada com três estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, todas as alunas do primeiro semestre do curso. A faixa etária das estudantes gira em torno dos 20 anos e duas já possuíam experiência docente de mais de um ano na área da educação infantil em redes privadas e municipais de Porto Alegre.

Apesar de não ser o mais indicado, pela brevidade do encontro, para esta pesquisa, realizei apenas um encontro com as estudantes, que durou uma hora. Para tornar a conversa mais rica e com mais base de discussão, planejei três momentos e levei alguns materiais para suscitar a efervescência de idéias e opiniões das mesmas. Portanto, para esta conversa, programei três

¹⁵ Adaptação da autora a frase de Manguel (2001, pg.20) em: *Lendo imagens: Uma História de Amor e de Ódio*.

momentos, sendo o primeiro um *'brain storm'*, dinâmica que consiste na verbalização das primeiras idéias que ocorrem quando se suscita alguma opinião; relacionado com as palavras: corpo infantil e bebê. Para cada palavra/conceito, um momento de fala e não as duas palavras/conceito juntas. No segundo momento, apresentei algumas imagens já pré-selecionadas por mim, e, portanto com um intuito e pedi que as estudantes falassem o que achassem importante sobre. No terceiro e último momento, deixei aberto para que elas verbalizassem sobre as relações que haviam percebido nesta conversa.

Mesmo planejando esta estrutura inicial de trabalho, tive a consciência de que outras situações de debate ocorreriam, e na verdade, este é um dos objetivos quando se trabalha com esta técnica de discussão focalizada.

5.3 NÃO APENAS PALAVRAS...

Como já referido anteriormente, realizei com as futuras educadoras no primeiro momento da discussão focalizada, uma técnica chamada de *'Brain Storm'*. Destaco as seguintes palavras que foram proferidas pelas educadoras em relação ao corpo infantil: *pureza, imaginação, afetividade, delicadeza, carinho, cumplicidade, brincadeiras*. Já sobre a palavra bebê, apareceram as seguintes: *carinho, cheiro bom, esperança, fase gostosa*.

Percebo que já existem algumas concepções a cerca do corpo infantil que podem ser inferidas. A noção de infância bibelô aparece muito arraigada nestas concepções de corpo, e o mesmo, não é visto como um mero aparelho biológico, mas sim, é percebido como algo angelical e intocado. Para tanto, acredito que estas noções verbalizadas, deixam de ser meras 'palavras' para serem conceitos, nomes no sentido de que carregam consigo significados.

Pitkin (2006, pg. 15) afirma:

“a maioria das palavras não são nomes; e os seres humanos podem, com a mesma facilidade, discursar sobre o que existe e o que não existe. No campo dos fenômenos sociais, culturais e políticos, a relação entre as palavras e o mundo é ainda mais complexa, pois esses fenômenos são constituídos pela conduta humana, que é profundamente formada pelo que as pessoas pensam e dizem, por palavras.”

Portanto, podemos pensar que estas palavras/conceitos podem ser tidas como possibilidades de concepções já estabelecidas por estas educadoras e que já denotam seus pontos de vista a cerca da temática em foco.

5.4 NÃO APENAS AS IMAGENS...

As imagens utilizadas para esta conversa, não foram escolhidas aleatoriamente, muito pelo contrário, quando busquei tais imagens, queria que estas cenas pudessem provocá-las e instigá-las a pensar sobre este corpo infantil, *“a pintura deve desafiar o espectador(...) e o espectador, surpreendido, deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa.”* (Roger de Piles, *Cours de Peinture Par Principes*, 1676). Escolhi imagens que pudessem retratar uma gama de infâncias e seus corpos bem diversificados, mas de fácil acesso, tanto nos artefatos quanto a um acesso mais cotidiano a um site de busca de imagens. Pontuo, no entanto, que a imagem que retrata uma infância mais ‘dura’, foi extraída de um site que se refere a questões sobre o descaso social.

A ordem como as mesmas foram sendo apresentadas, também tiveram um intuito e uma direcionalidade. Não foram ao acaso. Trago este relato, na medida em que acredito ser importante dar ênfase nesta preocupação que tive com a técnica, pois muitas vezes, esta pode ser entendida de forma errônea, por se tratar de uma conversa em grupo, podendo beirar ao ‘leigos’ sobre esta metodologia, que a mesma baseia-se em ‘vã’ bate papo, sem uma finalidade específica.

Desta forma, apresentei às estudantes as seguintes imagens e nesta ordem, respectivamente:



Figura 6: Imagens utilizadas na discussão focalizada

As imagens 1 e 6 tratam-se do trabalho conhecido mundialmente pela fotografa *Anne Guedes*, por representar a partir da fotografia com crianças pequenas, cenas que expressam a ‘docilidade’ do mundo infantil, em especial da primeira infância. A imagem 1 é constituída por três bebês escorados um no outro, dormindo e com vestimentas que remetem a fantasias de urso. A imagem 6, mostra um bebê ao lado de um cachorro *sharpei*, no qual ambos tem o mesmo olhar e cria no espectador uma idéia de semelhança. A imagem foi retirada do site *Google* imagens e retrata a imagem de um bebê sendo amamentado por sua mãe na África do Sul. A imagem 3 foi retirada de um site especializado em assuntos para mães de ‘primeira viagem’ e aborda a questão da amamentação. A imagem 4 é da artista carioca, radicada no Rio Grande do Sul, Lia Menna Barreto e faz parte de um dos seus muitos trabalhos utilizando bonecas, o mesmo está exposto em sua casa e a imagem foi retirada do blog da artista. A última imagem foi extraída do site da Revista Crescer, onde era abordada a questão da importância do toque pelas mãos nos primeiros meses de vida do bebê.

Ao passo que ia expondo as imagens, pedi que as estudantes falassem sobre o que suscitava nelas aquelas figuras. Desta forma palavras como: meigo, harmonia e ternura foram associadas às imagens 1, 3 e 6. E palavras

como: decadente, surreal e diferente, foram vinculadas as imagens 2, 4 e 5, respectivamente

Durante a apresentação das imagens muitas expressões e verbalizações ocorreram. Quando a imagem 1 foi mostrada, suspiros felizes compunham a fala das educadoras. O mesmo não ocorreu quando apresentada a imagem 4 em que denotaram um ar de estranheza e inquietação.

6. MAS AFINAL, QUEM É O BEBÊ?

Ao longo desta investigação, e a partir da análise dos artefatos e das falas das educadoras, muitas questões foram servindo como disparadoras para que eu realizasse o questionamento que dá título a este capítulo do trabalho: *Mas afinal, quem é o bebê?*

Não busco uma resposta imediatista, nem tampouco algo baseado nos pressupostos da psicologia. Mas sim, pontuar o que nos levou/leva a perceber os bebês sempre da mesma maneira e com as mesmas concepções corporais. Para isto, farei um recorte do que puder constatar na averiguação do material que me propus a analisar neste trabalho, dos artefatos as falas das pesquisadas. Desta forma, para além de ser mais um sujeito da educação infantil, conforme prevê Silvia; Pantoni (2009,pg.6) ao caracterizar o bebê como um ser;

“Biologicamente social, ou seja, necessita do outro para sobreviver, para movimentar-se, para interagir com o mundo, para discriminar e descrever cores e sons, sabores e cheiros, para pegar e rolar, para narrar e significar o mundo, enfim, para construir sua identidade pessoal e coletiva.”

Percebo neste estudo que os bebês e toda sua corporeidade e suas infâncias, podem ser visibilizados a partir de duas perspectivas: corpos e infâncias projetos e/ou corpos e infâncias invisíveis.

6.1 CORPOS PROJETOS E INFÂNCIAS SOFTS

Tanto nas representações visuais dos bebês nos artefatos, quanto na fala das pesquisadas, fica muito evidente que ainda se têm com a concepção do sujeito infantil dentro do ‘modelo Jonhson’s’, reforçando a ideia de como a representação de um artefato pode marcar os sujeitos infantis, e neste caso, os bebês.

Esta projeção de um corpo infantil feliz, saudável, branco de olhos claros, poucos cabelos e ou quando muito lisos, risonho, ‘fofo’, esperto... Estas características levam-me a conceituar este corpo referindo-me à expressão utilizada por Meyer e Soares (2004, p.10) como um *corpo projeto*.

Na perspectiva do corpo projeto somos chamados constantemente a engajar-nos em regimes de autocuidado e de auto-regulação, que não pregam apenas a promoção da saúde em senso estrito, mas discorrem mais amplamente sobre a aparência que o corpo assume ou deve assumir para nós mesmos e para os outros.

Podemos pensar nesta ‘marca’, neste corpo projeto, como uma pré-concepção do que deva ser e/ou parecer o bebê, e isto vem acompanhado de uma forte representação visual que este modelo apresenta nos artefatos ligados a primeira infância.

Esta mesma concepção de sujeito infantil pode ser verificada nas falas das futuras educadoras, quando indagadas sobre quais ideias suscitavam nelas quando pensavam sobre o corpo infantil. Neste momento, surgiram adjetivações como:

Pureza, imaginação, afetividade, delicadeza, carinho, cumplicidade, brincadeiras, não ter maldade, simplicidade, mobilidade.

Vê-se nestas falas, que colada às concepções das pesquisadas, há a imagem do corpo infantil que é visibilizado nos artefatos. Corpo este que representa *um bebê* e *uma infância* e que vêm sendo explorado desde muito tempo, conforme podemos verificar nos anúncios referente aos produtos *Jonhson’s* da década de 50 e na embalagem da fralda *Pampers New Baby*.



Figura 7: Corpo projeto

Outro momento que resgata estas representações bem marcadas e que modelam um tipo de bebê foi quando, as pesquisadas falaram o que para elas era um bebê. Desta forma, novamente, mais adjetivações surgiram, dentre elas:

Carinho, cheiro bom, primeira infância, esperança, personalidade, fase oral, cuidado, fase gostosa.

Aliar estas concepções de corpo infantil e de bebê com as representações visuais que compõem parte dos artefatos culturais faz com que pensemos que, há sim, uma estetização e uma artificialização deste período da vida, que 'instrui' nosso olhar para que passemos a visibilizar estes bebês e suas corporeidades como idealizados e/ou projetados.

Os modos de ver produzidos pelas imagens midiáticas são de uma dócil adesão e não de questionamento frente ao visto. O espaço para o estranhamento é mínimo, tendo em vista as estratégias envolvidas na captura do olhar, como: os significados binários, estruturação formal simplificada e a insistência e regularidade de atuação constante dos repertórios. Cunha (2007,p.140)

Estas representações visuais idílicas, me fazer pensar que visibilizar um corpo projeto mediado por uma infância específica, aqui no caso, uma infância *soft*, propõe que projetemos expectativas sobre o que se espera deste sujeito infantil, bem como, a maneira como iremos percebê-lo. Afinal, o que se pretende quando 'artificializamos' este corpo e esta infância? Se pensamos apenas um corpo infantil e uma infância, o que acontece no trato com este

sujeito, quando o mesmo não retribui as nossas expectativas? Como olhamos e pensamos para o que se difere a este?

6.2 CORPOS E INFÂNCIAS INVISÍVEIS

Magros, prematuros, compridos, negros, índios, japoneses, desfigurados, cabeçudos... Estas e tantas outras características podem ser relacionadas aos 'outros' neste estudo. Nas análises, até aqui elaboradas, tanto nos artefatos, quanto na verbalização das pesquisadas, não houve destaque para outras maneiras de se pensar o infantil, para além das já referidas anteriormente, ou seja, um corpo projeto e uma infância *soft*.

As imagens têm o poder de produzir desejos, maneiras de ser, estar, configuram determinados modelos e regulam nosso olhar de maneira tão contundente, que passamos despercebidos pelos 'outros infantis' e nem reparamos. Criamos em nosso imaginário, um tipo específico de bebê e de infância e ao reparamo-nos com outros, o choque é fatal.

Para este trabalho, a inexistência de representação destes sujeitos levou-me a conceber estes 'outros' como os de corpos e infâncias invisíveis. *Não é apenas o visível que ensina. O invisível, aquilo que ocultamos que não está disponível ao olhar, também contribui para formularmos nossos modos de ver o mundo.* Cunha (2007 p.138)

A ausência destes sujeitos infantis, tanto nos artefatos analisado neste estudo, quanto na fala das pesquisadas, é evidente. A não pertença deste corpo- bebê ganha destaque quando perguntei as futuras educadoras sobre que faixa etária elas teriam pensando quando incitadas a falar sobre o corpo infantil e nenhuma havia vinculado o corpo infantil ao bebê.

Ao serem 'cutucadas' com imagens que fugiam ao modelo já concebido de corpo infantil e de bebê, além de expressões de surpresas e de 'choque', as pesquisadas, disseram as seguintes palavras:

ai...horível né?!, Chocante, triste, decadente, estranho, surreal, diferente.

A invisibilidade destes outros corpos nos artefatos e a fala das pesquisadas, me faz pensar, que há uma fronteira tênue entre este 'não lugar'

dos sujeitos infantis com a questão da monstruosidade deles. Digo monstruosidade, no sentido de que as imagens suscitaram nas futuras educadoras reações de angústia, desconforto e diferença.

O corpo do monstro incorpora — de modo bastante literal — medo, desejo, ansiedade e fantasia (ataráxica ou incendiária), dando-lhes uma vida e uma estranha independência. O corpo monstruoso é pura cultura. Um constructo e uma projeção, o monstro existe apenas para ser lido: o *monstrum* é, etimologicamente, “aquele que revela”, “aquele que adverte”(…) o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido. (COHEN, 2000.p.26-27)

Mas então, como lidamos com estes corpos que não permeiam nosso imaginário e muito menos as representações que temos de corpo infantil e de bebê, mas que estão por aí e que em algum momento teremos que confrontarmos com eles? Quando nosso olhar já tão marcado por determinados modelos vai quebrar-se para perceber estes outros?

As práticas culturais bem como as representações visuais tanto dependem, quanto produzem inclusões e exclusões sociais, e um relato crítico precisa dirigir-se tanto a suas práticas quanto a seus significados culturais. (ROSE, 2001, p.15-16)

Se para muitos, no senso comum, a primeira infância já tida como ‘sem voz’, pense então o que é ser sem voz, ser invisível e ser infantil.



Figura 8: Corpos e Infâncias Invisíveis

7. ENTRE BRAÇOS, PERNAS, CABEÇAS E ALGUMAS IDEIAS

“Aqui já não há nenhum objeto a fabricar, nenhum objeto do qual se tenha uma representação antecipada que permita sua elaboração e o encerre, de certo modo, dentro de seu ‘resultado’, se não um ato a realizar em sua continuidade, um ato que nunca termina verdadeiramente porque não comporta nenhuma finalidade externa ao mesmo, definida com prioridade.”

Meirieu (1998, p.62).

Utilizo-me das palavras de Meirieu para iniciar este capítulo propondo, não um fim para esta discussão, mas sim, que tenhamos mais argumentos para pensarmos sobre estas representações visuais que permearam toda a investigação.

A possibilidade de poder dedicar muitas horas de estudos e reflexões acerca desta temática, que para mim é tão fascinante, fez-me perceber o quanto ainda no curso de formação de futuros professores, a questão da imagem e suas representações visuais, ainda é pouco debatida e retratada.

Pontuo esta questão, pois uma das perguntas que fiz quando iniciei esta pesquisa, era se as futuras educadoras viam relação em perceber os *outros* corpos infantis com suas práticas pedagógicas, e muitas colegas¹⁶ me disseram que não viam nenhuma relação nisto. Ora! Se futuras professoras não percebem isto, algo está errado!

Há durante toda a formação acadêmica uma preocupação tão grande em aprendermos os processos de desenvolvimento da criança, como proporcionar as mesmas, eventos e práticas de letramento e alfabetização ou como se dará a construção do número... Dentre outras especificidades que temos que incorporar para nossa profissão. Porém, em raros momentos do curso, as questões das representações e da força que as imagens possuem dentro dos espaços escolares, e também fora deles, é evocada. Estamos

¹⁶ Não me refiro aqui às estudantes pesquisadas. Pontuo isto de conversar informais que tive com outras educadoras, durante a elaboração deste estudo.

inseridos em uma sociedade que é tão visual, quanto letrada; mas parece que nunca nos damos conta de disto.

Neste processo de sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para as interrogações é mínimo. O olhar conformado que está sendo constituído nestes locais educativos impede o trânsito para outros modos de ver (...). As semelhanças das imagens definem o costumeiro, o aceito, o esperado. (CUNHA, 2007, pg.143)

Acredito que tanto o professor, quanto a criança e os ambientes escolares, são cortados por muitas manifestações culturais. As imagens compõem grande parte destes trafegares. Percebo, com este estudo, que são estes atravessamentos que compõem as culturas contemporâneas que fazem com que cada vez mais as pesquisas com crianças e sobre as infâncias ganhem destaque no meio acadêmico. É necessário que se olhe para estas múltiplas pedagogias, infâncias e culturas e perceba-se o que elas estão nos dizendo e de que maneira podemos articular com as mesmas, não dicotomizando ou polarizando posturas e questionamentos, mas refletindo de que outras maneiras podemos articular com estas explosões culturais e imagéticas que fazem parte dos ambientes escolares ou não, e que educam o olhar e manipulam outras possibilidades de representação dos sujeitos infantis, seus corpos e suas infâncias.

Assim, finalizo este estudo investigativo, perguntando: *Frente ao silêncio das palavras, o que se faz com a comunicabilidade das imagens?!*

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

BECKER, Aline. Infâncias e Visualidades. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BUJES, Maria Isabel E. Infância e Maquinarias. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

_____ Pedagogias das Imagens. In: DORNELLES, Leni V. (org.). Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância. Petrópolis. Vozes, 2007.

CASTRO, Lucia Rabelo de (Org). Infância e Adolescência na Cultura do Consumo. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

DORNELLES, Leni. Infâncias que Nos Escapam. Petrópolis. Vozes, 2007.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOLDENBERG, M. A Arte de Pesquisar. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

GORE, Jeniffer. *Controversias entre las pedagogias*. Madrid, Morata/Paideia, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: Proposta Para Uma Nova Narrativa Educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Alienígenas na Sala de Aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____ Corpo, Escola e Identidade. Produção do Corpo. Revista Educação e Realidade. V.25.N.2. Porto Alegre, 2000.

_____ Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). O Corpo Educado-Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens - *Uma História de Amor e de Ódio*. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MEIRIEU, Philippe. Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes, 1998.

MEYER, Dagmar. **SOARES**, Rosângela. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: Um Início de Reflexão. In: MEYER, Dagmar. SOARES, Rosângela (org.). Corpo, Gênero e Sexualidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

ROSE, Nikolas. Inventando Nossos Eu. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Nunca Fomos Humanos: Nos Rastros do Sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, A.P.S; **PANTONI**, R.V. Apresentação da Série Educação de Crianças em Creches. *Salto para o Futuro* (Online), Ano XIX, nº 15, p. 5-16, out 2009.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da Diferença. E Se o Outro Não Estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRIORI, Mary Del. Corpo a Corpo com a Mulher: Pequena História das Transformações do Corpo Feminino no Brasil. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

PITKIN, Hanna Fenichel. Representação: Palavras, Instituições e Idéias. São Paulo: Lua Nova, 2006;

9. APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

Porto Alegre, 04 de novembro de 2010.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezada:

Esta pesquisa, “ **Cabeça-tronco e Membros: O Bebê como Corpo Projeto**”, será desenvolvida por meio da aplicação de técnica de DISCUSSÃO FOCALIZADA aos **estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, respectivamente oriundos do primeiro semestre do curso em questão.**

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa analisar as concepções de corpos infantis que futuras educadoras possuem.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Camila Bettim Borges, telefone: 51- [REDACTED] 504, endereço eletrônico: [REDACTED]@gmail.com.

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradeço sua atenção e cooperação.

Camila Bettim Borges

Estudante de Pedagogia

1. [Redacted]
2. [Redacted]
3. [Redacted]