

ARTEFATOS CULTURAIS INFANTIS QUE CONVIDAM A TER UM CORPO NORMAL: UMA HISTÓRIA QUE VIRA FILME - O SOLDADINHO DE CHUMBO

CHILDREN'S CULTURAL ARTEFACTS INVITING THEM TO HAVE A NORMAL BODY: THE STEADFAST TIN SOLDIER FAIRY TALE

MARQUES, Circe Mara
circemaramarques@gmail.com
Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha – RS

DORNELLES, Leni Vieira
lvdornelles@gmail.com
PPGEdu / UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou investigar e problematizar os discursos das estudantes de Pedagogia acerca do corpo tido como anormal. Para discutir os conceitos de anormal, de diferença e de normalização foi tomado como mote a trama *O Soldadinho de Chumbo*, escrito por Andersen no século XIX. As análises têm como referência os estudos culturais e de inspiração em Michel Foucault. Visibiliza os modos como professoras em formação são convidadas a terem um corpo “normal”, a partir da discursividade colocada em circulação nos diferentes artefatos culturais infantis.

Palavras-chave: Anormal. Corpo. Discurso. Formação de professores

ABSTRACT This paper provides results of a piece of research that has sought to investigate and problematise Pedagogy students' discourses about the body taken as a normal one. To discuss concepts of abnormality, difference and normalisation, we have used as the motto plot *The Steadfast Tin Soldier* by Andersen in the 19th century. The analyzes have as a reference the cultural studies and inspiration in Michel Foucault. Highlighted the way how female student teachers are invited to have a 'normal' body, based on the discursiveness in different cultural artefacts.

Keywords: Abnormal. Body. Discourse. Teacher formation.

1 INTRODUÇÃO

Esta seria a mulher ideal para mim, pensou ele [o soldadinho]. Mas é muito aristocrática, mora num palácio, e eu tenho apenas uma caixa de papelão, onde somos vinte e cinco... Aquilo não é lugar para ela.
(ANDERSEN, 1978, p. 153).

Quem não conhece a história e o filme *O Soldadinho de Chumbo*? Tomamos tal enredo, que trata de um boneco/soldado de corpo imperfeito e de uma

boneca/bailarina de corpo perfeito, como mote para problematizar os discursos de alunas de Pedagogia sobre “corpo anormal”.

As análises dos discursos das estudantes foram inspiradas nos estudos culturais e nos estudos de Michel Foucault. Nesse sentido é oportuno chamar atenção ao fato de que Foucault (1986,1989, 2009) entende discurso como sendo uma prática social, produzida a partir das dinâmicas de poder e saber em um dado lugar e em determinado tempo. Nessa perspectiva, discurso não pode ser entendido como uma combinação de palavras que representam o mundo, mas ao contrário, como algo que é produzido, inventado e que constitui os objetos de que fala, sendo que “[...] Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. (FOUCAULT, 1996, p. 12). Ao tratarmos de discurso a partir desse autor, estamos usando esse conceito como ferramenta para tentarmos entender como estudantes de Pedagogia apresentam discursividades sobre a trama histórica e sobre corpo normal.

Estamos nos propondo a apresentar nesse artigo o nosso olhar sobre o que foi efetivamente dito pelas estudantes participantes da pesquisa, tentando escapar do que estaria “não visível”, “oculto” ou “por trás” daquilo que elas apontam sobre essa história, sem qualquer intenção de fazer “interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos”. (FISCHER, 2001, p. 205). Afinal, tudo aquilo que é tido como verdade sobre corpo normal, não existiu desde sempre e precisa ser problematizado na formação de professores, considerando que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, p. 44).

Ao fazermos uma aproximação dos estudos de Foucault com essa pesquisa, temos bastante claro do quanto seus estudos servem de suporte para nossas análises atuais, tendo em vista que para o autor, os discursos formam os objetos de que se fala.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Com base nesses pressupostos, organizamos esse artigo, a partir da pesquisa realizada em uma instituição privada de ensino superior, localizada na região serrana do Rio Grande do Sul, em 2010. Envolveu 26 alunas do curso de Pedagogia, matriculadas na disciplina de *Infância de 0-10*.

Com relação à escolha metodológica, corroboramos Veiga-Neto, quando ensina que “[...] não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos” (VEIGA-NETO, 2009, p. 84). Tendo como referência o pensamento de Foucault, esse autor sugere um sentido de método mais próximo ao que lhe era dado pela escolástica medieval, ou seja “algo como um conjunto quase prazeroso, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos (VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

Buscar inspiração em Foucault significa entender que esse filósofo “nunca quis ser modelo teórico e nem metodológico para ninguém” (MEYER E PARAÍSO, 2012, p. 15). Assim, a metodologia da pesquisa não foi estabelecida de antemão - não foi “escolhida” daqui ou dali. Ela se constituiu “como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (MEYER E PARAÍSO, 2012, p. 16). Essa plasticidade nos permitiu acompanhar o percurso das experiências que iam surgindo com/entre as estudantes do curso.

Inicialmente foi investigado os conhecimentos prévios das alunas sobre o enredo da história *O Soldadinho de Chumbo*, da qual o filme é adaptado. Nesse momento já começaram a emergir opiniões das alunas sobre a mesma: “- Tem que ser essa trama. Não pode ser outra? Essa é tão sem graça!”, comentavam elas. Embora as estudantes afirmassem conhecer o enredo, a maioria não indicava os detalhes, com exceção de algumas cenas que eram lembradas por quase todas: “o soldado não tinha uma perna”; “era apaixonado por uma bailarina” e “no final eles morrem”. Considerando que conhecer as minúcias dessa trama seria imprescindível para problematizar as “verdades” sobre corpo normal, foi solicitado que todas lessem previamente a história e vissem o filme para participar de uma discussão durante a aula. Depois de realizada a leitura, na medida em que manifestavam suas ideias, essas iam sendo escritas de modo sucinto no quadro para depois serem retomadas na discussão.

Os dados analisados aqui foram produzidos durante as aulas, a partir de discussões feitas entre as alunas sobre aquilo que elas mesmas estavam dizendo sobre a história e sobre corpo tido como normal. Em outras palavras, as falas analisadas neste artigo são um recorte daquilo que foi escrito no quadro, dito e discutido pelo grupo, naquele momento. Dentre as questões que emergiram e a partir da discussão da trama, estão: a prevalência de uma concepção romântica de infância; dúvidas sobre o modo “correto de nomear os outros”; o estranhamento que provoca a relação entre duas pessoas quando uma delas é tida como normal e a outra, como anormal; certa confusão conceitual ao usarem indistintamente os termos diferença e diversidade; a ideia de que todas as pessoas são iguais e a necessidade de normalizar as diferenças de modo que fiquem, tanto quanto o possível, com o corpo belo, saudável e produtivo.

3 O SOLDADINHO DE CHUMBO: UM FILME/HISTÓRIA QUE NÃO É COMO DEVERIA SER...

Ao levamos *O Soldadinho de Chumbo* para ser discutido com as estudantes, a maioria delas afirmou não gostar do mesmo por considerá-lo triste demais para as crianças, pois o soldado além de não ter uma perna, ainda morre no final. Também argumentaram que as próprias crianças ao ouvirem essa história, dificilmente dizem “conta outra vez”. Afinal, o seu protagonista tivera um destino distinto de outros tantos personagens que as crianças admiram. Enfim, é comum, nos artefatos culturais infantis, o bem vencer o mal; o feio, o fraco e o miserável transformarem-se em esplendor. Nesse sentido, percebemos a preferência, tanto das professoras como observamos também nas crianças, pelos personagens com corpo saudável e pelos enredos que envolvem superação e “final feliz”.

Também foi possível identificar uma concepção romântica de infância, considerando a afirmação das alunas de que “Essa história não é como deveria ser! Ela é muito triste para as crianças”, pois o soldadinho não virou herói e ainda morreu no final. Embora, o texto de Andersen afirme ter sido o menino, dono do brinquedo, que o lançou ao fogo, sem motivo algum, e a responsabilidade pela morte do Soldadinho fora remetida à “arte do duende preto da caixa de rapé” (ANDERSEN, 1978, p. 156), que teria persuadido o menino a isso. Desse modo, este filme reforça

a concepção de infância como momento de fragilidade, puerilidade e inocência. Sobre isso, debruçando-se sobre os estudos de Foucault, Dornelles (2005) coloca em questão essas ideias secularmente associadas à infância e nos desafia a pensar de outro modo, a desnaturalizar e problematizar a forma como os sujeitos infantis, desde a sua emergência na modernidade, foram (e ainda são) ditos, explicados e caracterizados.

3.1 AS CRIANÇAS PREFEREM OS PRÍNCIPES! – UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

Embora a trama do filme diga que o soldado “diferente” era capaz de manter-se “de pé, numa perna só, como os outros nas duas” (ANDERSEN, 1978, p. 152), seu corpo *estranho* não se encaixa no mapa estético idealizado pela sociedade, como por exemplo, o de um príncipe. Essa concepção também fica evidente no dito de uma aluna quando tentou explicar o pouco sucesso desse personagem: “O soldado é bonzinho, mas as crianças preferem os príncipes porque eles são bonitos”.

Em a *História da Feiura*, Eco (2007) refere-se ao feio como sendo o oposto de belo, ou seja, “feio” é aquele que “não é belo”. Isso significa dizer que o belo vem antes do feio, e este último não tem valor intrinsecamente seu.

A partir de Eco (2007) vemos que no quarto de brinquedos, cenário da trama em questão, o papel do soldadinho confundiu-se com o papel das bruxas, que na Idade Média eram queimadas na fogueira. Desse modo, assim como as feiticeiras - devido à feiura delas-, ele foi martirizado até a morte, como nos mostra o enredo da história.

3.2 COITADO DO SOLDADINHO! – UM SUPLÍCIO

Ao evidenciar-se o interesse de um *anormal* por um *normal*, tem-se o início de uma sucessão de episódios envolvendo aflição e agonia, a exemplo dos rituais de tortura a que eram submetidos os criminosos no século XVII. Diz o texto de Andersen que o soldadinho sofre uma queda da janela, navega pela sarjeta e depois

pelo bueiro, afunda em um canal e é engolido por um grande peixe. Por fim, reencontra a sua amada, e ambos ardem no fogo da lareira.

Segundo Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (1989), até o século XVIII, nas sociedades ocidentais, o suplício era uma forma comum de penalizar pessoas que cometiam delitos. Essa penalização insidia sobre o corpo do condenado, provocando dor e sofrimento em meio a uma exposição pública, de modo que a penalização servisse de exemplo para que outras pessoas não ousassem incorrer em erro semelhante.

“Coitado do soldado!” foi expressão recorrente no grupo de alunas ao término da narrativa. Do início ao fim da trama, o personagem suscita “pena” em adultos e crianças que assistem/ouvem/leem a sua história, pois o mesmo não é apto para lutar e nem para amar! Assim como o negro, o pobre, o traficante, o ladrão, o homossexual, ele também fora tido como um refugio da sociedade.

3.3 NÓS CHAMÁVAMOS DE ALEIJADOS... – OS MODOS DE NOMEAR OS ANORMAIS

Um monstro? Um deficiente? Um estranho? Um “anormal”? Afinal, quem é esse soldado “diferente”? Para iniciar essa conversa, tomamos as palavras de Ferre (2001) quando problematiza a fixação de uma identidade:

Quem sou? Eu não sou meu nome; meu nome pertence àqueles que me chamam. Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade, não a tenho (FERRE, 2001, p. 196).

Seguindo esse viés, esclarecemos que não temos como propósito mostrar a “verdadeira” identidade do personagem da trama, mas buscamos entender o modo como ele se constitui em um “anormal”.

Em se tratando de identidade, Silva (2000) explica que ela é inseparável da diferença, pois ao dizermos que uma pessoa é assim, estamos dizendo que ela não é de outro jeito. Ou seja, quando a bailarina é apresentada como alguém que é alta, magra e loira, ao mesmo tempo estamos afirmando que ela não é baixa, não é gorda e não é negra.

Ao usar a expressão “aleijado” para referir-se ao soldado, uma das alunas evidenciou certo desconforto e desculpou-se, dizendo não saber o modo “correto” de referir-se às pessoas diferentes. Essa “confissão” criou condições para que muitas outras estudantes trouxessem à baila os nomes que foram conhecendo durante suas trajetórias de vida para nomear esses sujeitos: “retardados, doentinhos, aleijados, mongoloide, excepcionais, especiais, diferentes, deficientes, portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais” - como atentamos ao nomearmos este artigo. Constatamos que entre as estudantes existiam muitas expressões diferentes para indicarem os “anormais”, de forma que a única coisa que havia em comum entre elas era o medo de errar o modo de se referirem a eles.

3.4 MAIS RESPEITO! – CONFUSÃO CONCEITUAL

As alunas afirmaram que apesar de não gostarem muito da trama *O Soldadinho de Chumbo* usam essa história quando querem tratar de diversidade, com o propósito de ensinar as crianças a terem mais respeito para com as pessoas diferentes. Durante seus relatos, observamos o uso indistinto dos termos diversidade e diferença.

Veiga-Neto (2010) explica que diferença e diversidade não são a mesma coisa. Segundo o autor, “diferença é constituída na relação com o outro”, é decorrente do fato de as pessoas não serem iguais entre si, enquanto que a diversidade é uma cicatriz visível ou detectável diretamente no corpo. Nesse sentido, Machado também aponta que

A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e de que cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico tornar-se-ia possível pela aceitação das diferenças. Nessa lógica, portanto, a tolerância parece ser uma das principais ferramentas tecnológicas que sustenta a metanarrativa da diversidade. (MACHADO, 2009, p. 48).

Assim, *diferença* não pode ser reduzida à *diversidade*, uma vez que esta última apenas se compromete com a inclusão do outro em um mesmo espaço físico,

enquanto a primeira possibilita a invenção do outro, pois “ser diferente é não ser o mesmo que o outro”. (VEIGA-NETO, 2010).

Referindo-se ao lugar que os discursos sobre diversidade tiveram nos pensamentos moderno e pós-moderno, Duschatzky e Skliar (2001) apresentam três formas nas quais a diversidade foi anunciada: “o outro como fonte de todo mal”, o “outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”. Esses autores explicam isso afirmando que

O outro como fonte do mal” nos impele à xenofobia (ao sexismo, à homofobia, ao racismo etc.). Por sua vez, o discurso multiculturalista corre o risco de fixar os sujeitos a únicas ancoragens de identidade, que é como condená-los a não ser outra coisa senão aquilo que se é, a abandonar a pretensão de todo laço afetivo. E, por último, a tolerância pode instalar-nos na indiferença e no pensamento frágil. (DUSCHATZKY E SKLIAR, 2001, p. 137, grifos dos autores).

Esses modos de anunciar a diversidade foram colocados sob suspeita por Duschatzky e Skliar (2001), uma vez que a tolerância e o respeito mascaram as desigualdades, eximindo-nos de tomarmos posições e de nos responsabilizarmos por elas, como se pode observar na preocupação em nomear, dentro de um “politicamente correto”, toda e qualquer diferença que se mostre nos corpos dos sujeitos.

Machado chama a atenção para o pensamento de que “Ser tolerante é um ‘privilégio’ dos normais. Com isso, parece estabelecer-se um novo binarismo, que refina a oposição normal/anormal, de forma politicamente correta e aceitável: trata-se do binômio tolerante/tolerado” (MACHADO, 2009, p. 54, grifos da autora). Desse modo, “a tolerância opera como técnica de si, amenizando o risco de os tolerantes não aceitarem a presença incômoda dos tolerados, entre eles, os alunos surdos” (MACHADO, 2009, p. 58), cegos, com síndrome de *Down*, deficientes físicos etc.

3.5 O NORMAL É OS PERSONAGENS SEREM COMO NÓS... – OS DESLOCAMENTOS NO SENTIDO DE “ANORMAL”

Referindo-se ao Soldadinho, as estudantes disseram que “é compreensível que as crianças o estranhem, porque o normal nas histórias é os personagens serem como nós”. O que nos leva a questionar, como se inventou essa ideia sobre o que é normal e o que é anormal? Foucault (2002), durante o curso ministrado no

Collège de France, em 1975, propõe-se a fazer uma reconstrução genealógica dos “anormais” e relata a constituição do domínio da anomalia ao longo dos séculos. No livro *Os Anormais*, estão transcritas as onze aulas desse curso. Segundo esse autor, o conceito contemporâneo de anormal emerge de três figuras não aceitas socialmente: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Embora existissem desde tempos remotos, foi no século XIX que essas figuras se agruparam em uma categoria mais ampla - os *anormais* - e passaram a ser vistas não somente como objeto de curiosidade, mas como um problema.

A genealogia dos indivíduos anormais formou-se quando foi estabelecida “uma rede regular de saber e de poder que reunirá, ou em todo caso, investirá, de acordo com o mesmo sistema de regularidade essas três figuras” (FOUCAULT, 2002, p. 76), que até o final do século XXII e início do XIX, permaneciam distintas. Em meio ao embate entre os saberes jurídico e penal, o conceito de “anormal” foi, no fim do século XIX, encaminhando-se para uma psiquiatrização do desejo e da sexualidade.

O ofício de punir os sujeitos perigosos foi sendo alterado pelo “belo ofício de curar” (FOUCAULT, 2002, p. 29). Nesse sentido, segundo o autor, deu-se a substituição do indivíduo juridicamente responsável pelo elemento correlativo de uma técnica de normalização, ou seja: “O indivíduo é perigoso? É sensível a sanção? É curável?” (FOUCAULT, 2002, p. 31). E assim, no século XVIII, emergiu o poder de normalização que, a partir de diferentes instituições, estabeleceu sua soberania na sociedade.

No século XIX, portanto, acontece uma diluição dos grandes monstros em uma série de monstros menores - sujeitos perversos - que são os anormais. O instinto, nesse mesmo século, configurou-se no mecanismo que possibilitou a passagem das monstruosidades aos distúrbios menores ou pequenas irregularidades de conduta.

A palavra anormal passou a ser usada para designar variados grupos inventados e multiplicados pela modernidade: “são os sindrômicos, os deficientes, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os hiperativos, os miseráveis e tantos outros tipos resultantes dos saberes sobre a diversidade humana”. (VEIGA-NETO, 2001, p.105). Observamos que essa palavra não foi usada pelas alunas, embora a

expressão “normal” tenha sido recorrente em seus discursos. Em tempos em que tanto se fala em incluir, parece que pronunciar (ou escrever) a palavra anormal ofende a ideia de inclusão.

Em face dos incômodos que as palavras anormal e anormalidade podem nos provocar, Veiga-Neto (2001) aponta o uso de quatro alternativas: 1) a pura negação dos anormais, resultando em práticas radicais e explícitas de exclusão; 2) a proteção linguística, que a partir dos discursos do “politicamente correto, escondem embaixo do tapete a violência que se põe em movimento nessas práticas; 3) a naturalização das relações *normais-anormais*, pesando a norma como algo natural e a espera de ser entendida e administrada pelos especialistas; 4) problematização dessas questões, submetendo-as ao crivo da hipercrítica, expondo-as sem ter medo da força que elas têm.

Enfim, os estudos genealógicos de Foucault, desenvolvidos a partir de fontes teológicas, jurídicas e médicas, nos mostram que a díade normal-anormal é uma construção discursiva moderna e, dessa forma, ele desconstrói o caráter natural da mesma. (VEIGA-NETO, 2001). Nesse mesmo viés, ao referir-se à necessidade de ordem que caracteriza a sociedade moderna, Bauman (1999, p. 27) faz uso da expressão “estranhos” para trazer à baila pessoas que “não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo - num desses mapas, em dois ou em três”. Segundo esse autor, os estranhos são produzidos em todas as sociedades, “Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável”. (BAUMAN, 1999, p. 27).

Plaisance (2005) em pesquisa sobre o lugar ocupado pelo estudo da deficiência no quadro da sociologia da infância, mostra como foi se legitimando, de modo nada linear, o conceito de criança anormal no final do século XIX e início do século XX. Nessa pesquisa é mostrado que, no contexto escolar, a invenção das classes especiais, foi obra dos especialistas, e não dos professores. (PLAISANCE, 2005). Assim, as crianças anormais passaram a ser classificadas em dois grupos: as débeis e as retardadas. As primeiras serviam para frequentar classes especiais na escola, enquanto que as retardadas tinham os asilos como destino.

Então, os “outros” -quer sejam os “estranhos” de que nos fala Bauman (1999), quer sejam os “anormais” de que nos fala Foucault, bem como os nomeados pelas alunas - continuam sendo inventados e ganhando novas denominações.

3.6 TODOS SÃO IGUAIS! – UMA ILUSÃO

A discussão travada sobre a história aqui analisada não se fixou na questão da diferença física entre o soldado e a bailarina, mas foi abarcando outros modos de discriminações como, por exemplo, racial, social, estética e econômica. Defendendo os princípios da inclusão, uma estudante apagou qualquer diferença entre as pessoas e afirmou: “todos são iguais!”.

É imprescindível destacar que o discurso da igualdade merece atenção e cuidado, pois durante muito tempo se camuflou a diferença e se produziu a ilusão de que todos são iguais. As pessoas - todas - são diferentes, e as suas igualdades se referem aos *Direitos*, os quais devem ser garantidos em termos de oportunidades e de acessos. É preciso que as pessoas tenham direito de serem diferentes quando a igualdade as torna diferentes, e o direito de serem iguais quando a diferença as inferioriza.

3.7 ELE PRECISA DE UMA PRÓTESE: O PODER ATUANDO SOBRE O CORPO

Uma das alunas afirmou que “ele [o soldadinho] precisa mesmo é de uma prótese que disfarce sua deficiência”, pois essa prótese lhe propiciaria condições físicas e estéticas para viver normalmente. É importante salientar que “a mídia tem enfatizado cada vez mais a importância da saúde do corpo - cuidar do corpo e torná-lo o mais perfeito possível” (SANTOS, 2009, p. 69). A todo instante, as pessoas são seduzidas por “novidades” comerciais e/ou pesquisas científicas, amplamente divulgadas pelos variados meios de comunicação, que controlam-estimulam o cuidado com o corpo e a sua adequação à norma. Haraway (2000, p. 25), explica que ser ciborgue “Tem a ver com o fato de Donna Haraway ir à academia de ginástica, observar uma prateleira de alimentos energéticos para *bodybuilding*, olhar

as máquinas para malhação e dar-se conta de que ela está em um lugar que não existiria sem a ideia do corpo como uma máquina de alta performance.

Sobre isso, Foucault (1996) aponta um novo investimento sobre o corpo, o qual “[...] não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzado!’ ”. (FOUCAULT, 1996, p. 147).

A norma é cuidar da saúde e da beleza para ter uma vida mais feliz e produtiva. Aqueles que têm “imperfeições” em seu corpo são instigados a investir nesse corpo de modo a aproximá-lo, tanto quanto possível, da norma. Mas isso não foi assim “desde sempre”. No desenrolar da história do soldadinho, temos mostra de um poder exercido de forma negativa sobre o corpo “fora de esquadro”. Ao longo da história, vimos que

A um tipo de poder que durante muito tempo foi caracterizado pelo “direito de fazer morrer e de deixar viver”, exercido sob a forma negativa da captura, da reclusão, da subtração ou da repressão que culmina com a morte, sucedeu “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las”, “um poder que se exerce positivamente sobre a vida, que se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a, de sobre ela exercer controles precisos e regulações de conjunto. (EWALD, 1993, p. 77, grifos do autor).

Para melhor compreender o deslocamento do poder negativo para o poder positivo, recorreremos a Canguilhem (2000), quando faz um estudo etimológico da palavra norma. Esse autor explica que antes do século XIX, essa palavra latina tinha o significado de esquadro e era sinônimo de regra. Depois disso, ela começa a perder o sentido de retidão e passa a ter a “média” como referência. Ou seja, norma passa a designar “Uma maneira de um grupo se dotar de uma *medida comum* segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia quer a de um objeto” (EWALD, 1993, p. 118). Nas palavras de Foucault, isso significa dizer que

A norma é o que pode ser tanto aplicada a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. [...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 2005, p. 302)

A partir de Canguilhem (2000), Ewald (1993) e Foucault (2005), vimos que a norma está relacionada ao poder. Contudo, essa relação não se dá a partir do uso da força, como durante a soberania, mas o que a caracteriza é a existência de uma lógica que traça estratégia e define objetos.

Vale dizer ainda que, sendo a medida comum de um grupo, jamais a norma poderá ser imutável e universal. Ela será sempre variável: “Deve ser sensível à história e abraçar as suas transformações” (EWALD, 1993, p. 118). Ao mesmo tempo, ela “igualiza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida” (EWALD, 1993, p. 109) e não deixa ninguém escapar, pois “integra tudo o que desejaria excedê-la - nada, ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro” (EWALD, 1993, p. 87).

Esclarecido esse deslocamento no sentido dessa palavra e a sua relação com o poder, é necessário ainda não perder de vista o modo como se deu uma “inflação normativa” (EWALD, 1993, p. 80) na virada do século XVIII para o XIX, emergindo expressões dela derivadas como normalidade, normativo e normalização, as quais passaram a ser amplamente utilizadas (e “maltratadas”, como diz o autor) no vocabulário corrente e erudito.

A sociedade contemporânea oferece uma gama de recursos médicos e tecnológicos que seduzem os sujeitos de diferentes idades, gênero e classes sociais a investirem na remodelagem de seus corpos com o intuito de garantir uma aparência ideal, ou seja, jovem, saudável e bela. E o quanto antes as pessoas começarem a malhar, melhor serão os resultados obtidos em seus corpos.

Não estamos mais falando de adultos que querem se manter jovens e saudáveis ou de adolescentes em busca de corpo escultural, mas de crianças que, cada vez em maior número, são levadas pelos pais às academias para modelarem seus corpos a partir de exercícios orientados por profissionais especializados - os *personal trainers*. Contudo, não existe uma forma de controle geral da população. Sempre há os que se desviam, e esses desviantes são alvo de intensas campanhas midiáticas que buscam capturá-los oferecendo-lhes incontáveis alternativas que incluem tratamentos estéticos, cirurgias plásticas, implantes (dentários, capilares, mamários) e próteses sofisticadas que substituem membros sequelados (mão,

braço, pé ou perna), de modo a restituir os movimentos e/ou manter uma aparência tão “normal” quanto possível. Podemos aqui repetir o que afirma nossa aluna, quando traz à baila o corpo do soldado: “ele precisa mesmo é de uma prótese que disfarce sua deficiência”.

São múltiplas as possibilidades promovidas pela sociedade do século XX e XXI para produzir a ideia de que se as pessoas tidas como anormais alcançarem um corpo “quase perfeito”, poderão ser mais produtivas e “mais felizes”.

Para Foucault (1995), o poder não é repressivo, e sim produtivo, sendo que norma e poder estão em estreita relação. Conforme o seu pensamento, o poder, em sua forma moderna, é exercido cada vez mais em um domínio que não é o da lei, mas o da norma. *Disciplina* e *biopolítica* são duas modalidades de exercício de poder nas sociedades ocidentais modernas que conformam o biopoder. A primeira se refere ao poder que tem como objetivo os indivíduos, e a segunda, visa à população. Assim, “As sociedades modernas não são simplesmente sociedades de disciplinarização, mas de normalização”. (CASTRO, 2009, p. 309).

Na aula de 25 de janeiro de 1978, ministrada no curso do Collège de France (1977-1978), Foucault mostra como disciplina e segurança trata de maneira diferente aquilo que pode ser chamado de normalização. Em se tratando do poder disciplinar, a normalização requer um modelo produzido a partir de certo resultado sendo que “a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz”. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

O discurso produzido no interior dessa sociedade disciplinar tinha como meta impedir que uma pessoa provocasse danos à ordem. Para isso, apoiava-se em instituições de reclusão onde cada indivíduo era vigiado e corrigido através de uma trama de elementos que abarcava a polícia, o médico, o juiz e o professor.

Na sociedade de segurança, a normalização dá-se através de um processo diferente. Para explicar isso, Foucault toma como exemplo a varíola e a vacinação no combate à doença endêmica-epidêmica – varíola - no século XVIII. Então,

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer com que essas diferentes distribuições de normalidade funcionem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que outras. São essas distribuições que vão servir de norma. (FOUCAULT, 2008, p. 82).

O uso de instrumentos estatísticos possibilitou o cálculo de probabilidades e riscos, a partir dos quais se afirmaram as normas e se definiram padrões. Com relação à população dos infantis, a Medicina e a Psicologia do Desenvolvimento encarregaram-se de produzir verdades que segmentam as crianças em grupos conforme suas idades, definindo-lhes os pesos, as medidas e os padrões de comportamento considerados “normais”.

Nesse sentido, foram se instituindo verdades que definem o que é normal e o que é anormal em cada sociedade (FOUCAULT, 1996). E essas verdades estão imbricadas nas relações de saber e de poder, de modo que a verdade não pode ser separada de seu processo de produção.

A discursividade da trama do Soldadinho nos remete a pensar que, de algum modo, a literatura colabora na produção de crianças imersas em verdades sobre o corpo, sendo que o corpo tido como “anormal” historicamente vem se associando à infelicidade. Foucault (2008) nos ajuda a entrelaçar discursos aparentemente ingênuos, como o dessa história infantil, com as verdades impostas a todos nós, quando ensina que todos os indivíduos que constituem uma população são diferentes uns dos outros, mas existe “de acordo com os primeiros teóricos da população no século XVIII, pelo menos uma invariante que faz com que a população tomada em conjunto tenha um motor de ação, e só um. Esse motor de ação é o desejo”. (FOUCAULT, 2008, p. 95).

É interessante observar que o interesse coletivo é produzido pelo jogo do desejo. Intensificam-se campanhas no campo da saúde e da educação para gerenciar o desejo das crianças de modo que o seu corpo fique o mais próximo possível do padrão idealizado - e a história *O Soldadinho de Chumbo* é peças desse jogo que produz nas professoras e crianças o desejo de ser/ter determinado tipo de corpo, e não outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trama que aparece em *O Soldadinho de Chumbo* serviu de mote para dar visibilidade ao modo como somos convidados a ter um corpo “normal” a partir da discursividade colocada em circulação, nos artefatos culturais infantis. Não tivemos a pretensão de discutir nesse artigo se tal enredo “é como deveria ser”, mas, apenas, a intenção de problematizar, na formação de professores, os modos como determinadas verdades sobre corpo são produzidas e atravessam em múltiplas instâncias a vida das pessoas, desde a infância. O protagonista da história discutida nesse artigo, um soldado de corpo tido como anormal, viveu o suplício e morreu tragicamente. Esse desfecho, muito diferente de outras histórias de príncipes e de princesas de corpo tido como normal, nas quais predomina a ideia de “Felizes para sempre!”, faz com que as estudantes afirmem não gostar dessa história. Ao alegarem que o enredo é muito triste para as crianças, elas também estão repetindo uma concepção idealizada de infância feliz. Nesse sentido, assim como o texto de Andersen, os discursos das alunas mostram que a ideia de corpo normal está correlata à ideia de beleza, felicidade e sucesso.

O corpo, mais do que uma construção biológica, é uma construção sociocultural (SANTOS, 2009), sendo que na sociedade contemporânea, as pessoas, o tempo todo, estão sendo seduzidas a investirem esforços no sentido de alcançarem um determinado tipo de corpo: branco, limpo, magro e saudável.

Vimos, nos discursos analisados, não somente uma confusão conceitual quando as alunas usam indistintamente as expressões diversidade e diferença, como também uma insegurança em nomear as diferenças, ou seja, não sabem “como” se referir às pessoas tidas como anormais, sem ofendê-las ou inferiorizá-las. Essa questão nos convoca a problematizar o modo como certas diferenças ainda são vistas com estranheza pelas alunas. Elas tanto apregoaram o ‘respeito’ como se valeram, em seus discursos, de uma lógica na qual normal e anormal são apresentados como são categorias opostas. (EWALD, 1993) e com identidades fixas. Ferre (2001), mostra que a modernidade inventou as identidades, assim como as normas a partir das quais elas são agrupadas e categorizadas.

Ao discutirem a relação amorosa entre os personagens da história, repetem a máxima de que uma relação ideal é aquela que se estabelece entre categorias de iguais, ou seja, aleijada com aleijado, negra com negro, surda com surdo, cega com cego, branca com branco e assim por diante.

Ousamos, através desse texto, tentar seduzir professoras em formação a colocarem em suspenso determinadas verdades sobre corpo que circulam em artefatos culturais infantis considerados insuspeitos, a exemplo dos muitos desenhos, histórias e filmes infantis. Tramas infantis não são inocentes – assim como outros artefatos culturais direcionados ao público infantil, produzem determinadas verdades!

CIRCE MARA MARQUES

Doutora em Educação e Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no curso de Pedagogia do Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha e no Programa de Pós-graduação da Universidade Alto do Rio do Peixe.

LENI VIEIRA DORNELLES CORREIO

Doutora em Educação. Pós Doutora em Educação pela Universidade do Minho (Portugal) Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora da coleção Infância & Educação da Editora Vozes.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, H. C. *Contos de Andersen*. 6. ed. Tradução do dinamarquês por Guttorm Hanssen; revisão estilística da Herberto Ales; ilustrações originais de Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 466p.

BAUMAN, Z. A criação e anulação dos estranhos. In: _____. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 27- 48.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 (II Novas reflexões referentes ao normal e ao patológico – 1963-1966). p. 193-249.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier; Revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 480p.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005. 109p.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O Nome dos Outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-137.

ECO, H. *História da Feiúra*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

EWALD, F. *Foucault, a Norma e o Direito*. Trad. António Cascais. Lisboa: Vega, 1993.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SCKIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-213.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro de 2001.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009. 79p.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território e População: curso ministrado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HARAWAY, D. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). *Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-129.

MACHADO, F. C. *A Formação Docente na Racionalidade Inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos*. Santa Maria, 2009. 70f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009.

MEYER, D.; PARAÍSO, M. (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

PLAISANCE, E. *Denominações da infância: do anormal ao deficiente*. In: *Educação e Sociedade*, 2005, v. 26, n°91, p.405-417.

SANTOS, I. M. Um corpo mais perfeito. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 69-88.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: *Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPeI/ Pelotas [34]: 83-94, setembro/dezembro 2009*. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n34/06.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2011.

VEIGA-NETO, A. Biopoder e Dispositivos de Normalização: implicações educacionais (texto apresentado no XI Simpósio Internacional IHU: O (des)governo biopolítico da vida humana). São Leopoldo: Unisinos, 2010.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.