



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

GLÁUCIA SANTOS DE OLIVEIRA VENÂNCIO

GÊNERO, INFÂNCIA E TEATRALIDADE

OURO PRETO - MG
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

GLÁUCIA SANTOS DE OLIVEIRA VENÂNCIO

GÊNERO, INFÂNCIA E TEATRALIDADE

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Cênicas no Instituto de Filosofia, Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas.

Professor orientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi.



FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome do autor

Gláucia Santos de Oliveira Venâncio

Título do trabalho

GÊNERO, INFÂNCIA E TEATRALIDADE

Membros da banca

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Doutor - UFOP

Bárbara Carbogin - Mestre - UFOP

Luciana da Costa Dias - Doutora - UFOP

Versão final

Aprovado em 11 de dezembro de 2019

De acordo

Professor Orientador: Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/12/2019, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0030304** e o código CRC **8649D56D**.

SUMÁRIO

INFÂNCIA, GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER: Experiências no Ensino de Teatro.....	4
“ISSO É COISA DE ENSAIO”: Diálogos entre o Teatro do Oprimido e a Sociologia da Infância.....	33
O CORPO NO TEATRO-EDUCAÇÃO: Uma proposta de enfrentamento ao abuso sexual infantil.....	59

INFÂNCIA, GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER: Experiências no Ensino de Teatro

Gláucia Santos de Oliveira Venâncio¹

RESUMO

O presente artigo faz a análise de um breve diálogo entre infância, gênero e relações de poder, com base em uma experiência de Ensino de Teatro na Educação Infantil, realizada na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, em Ouro Preto/MG. A partir de uma metodologia qualitativa, atento-me às expressividades dos corpos que se inscrevem no contexto da dramatização pré-consciente, classificação de jogos da Psicomotricidade Relacional (2001), para pensar sobre o fluxo do poder na construção dos sujeitos generificados na infância. Com o aporte teórico de Foucault, a pesquisa utiliza os conceitos de anátomo-política do corpo humano (2004) e de biopolítica da população (2010). Em relação ao primeiro, entende-se como o poder exercido através de dispositivos disciplinares que se encarregam de aperfeiçoar os sujeitos pela lógica da produção de corpos submissos e exercitados. Já o segundo tem como foco, em linhas gerais, a regulamentação da vida, se interessando pelo conjunto massificado de processos biológicos que acarretam a população, como os fenômenos da natalidade, da mortalidade e da longevidade. A partir do estudo de caso realizado, reflito a incorporação dos dispositivos disciplinares que prescrevem comportamentos em busca de um corpo criança que lhe interessa ser civilizado e normalizado de acordo com condutas adequadas para os gêneros. Nesse sentido, a viabilização do poder biopolítico encontra um espaço fértil para investir na massa de sujeitos, pois as crianças constituem a população adulta futura, interessando, assim, cuidar dessas vidas para que componham os cálculos da sociedade que se espera perpetuar. Como contribuição do Ensino de Teatro para a infância, esse artigo propõe destacar a potência micropolítica de seu saber para construir rachaduras nas relações de poder propagadas na socialização das crianças.

Palavras-chave: Infância, Gênero, Anátomo-Política do Corpo Humano, Biopolítica, Ensino de Teatro.

INTRODUÇÃO

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. [...] Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever. (Lygia Bojunga em *A Bolsa Amarela*)

Início o presente texto com o romance *A Bolsa Amarela* (2008), de Lygia Bojunga, por suscitar a discussão das relações entre infância e gênero, a qual será abordada aqui. Nesse

¹ Discente do curso de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP.

sentido, atendo-me à narrativa do livro que aborda os conflitos de uma menina que carrega consigo três grandes desejos: ser escritora, adulta e menino. A protagonista Raquel tem essas vontades intensificadas à medida que – como única filha criança da família – se vê silenciada pelos irmãos. Esse fato acontece ao desconsiderarem suas ideias conforme a crença de que criança não tem compreensão suficiente do mundo. O desejo de ser adulta cresce tanto quanto ao de ser menino quando percebe a desigualdade de gênero em meio às brincadeiras na escola. Ao detectar as condições de limitação que acometem sua realidade como criança e menina, ela decide escrever cartas para amigos imaginários, a fim de expressar sobre seus desejos reprimidos pelas pessoas a sua volta. Entretanto, com a chegada de um pacote de doação enviado por sua tia Brunilda, Raquel ganha uma bolsa amarela e vê a possibilidade de esconder seus desejos nela. Instaura, então, uma sucessão de episódios com a bolsa que mesclam a realidade e a fantasia no processo de contestação das repressões e do entendimento da menina no mundo (BOJUNGA, 2008).

Refletir sobre os comportamentos sociais difundidos na narrativa de *A Bolsa Amarela* (2008) possibilita investigar as relações de poder instituídas pela estrutura familiar e pela escola. Escrita em 1976, essa ficção ainda possui semelhanças com a realidade das representações sociais da infância e das desigualdades de gênero no contexto da educação atual. Dessa forma, torna-se viável traçar um diálogo entre diferentes opressões fomentadas no romance e a persistência delas no interior das instituições escolares, pois a ideia da criança passiva aos comandos dos adultos e a desigualdade de gênero permanecem nas formulações das práticas pedagógicas.

Em *A Bolsa Amarela* (2008), os conflitos de Raquel acontecem devido à abordagem de sua família e colegas que não apenas censuram seus desejos que fogem da norma, mas também propõem condutas apropriadas em busca da fabricação de um corpo dócil² da personagem. Se por um lado, a opressão de gênero sofrida é disseminada pelos colegas no que tange a reprodução de papéis sociais adequados ao imporem delimitações do espaço do brincar, por outro, a personagem tem sua subjetividade podada pela família que acredita que "criança não tem vontade". Nessa lógica, vale destacar que a narrativa de Raquel não deve ser compreendida como a única forma das opressões se efetuarem na infância e nas relações de gênero, pois há diversos outros marcadores sociais, como classe, etnia, deficiências e sexualidade que trazem novas discussões sobre a infância.

² Para Michel Foucault, no livro *Vigiar e Punir* (2004), "dócil é um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado." (FOUCAULT, 2004, p.163).

Com base no aporte historiográfico de Philippe Ariès (1986), a abordagem sobre as mentalidades da infância da Idade Média à Modernidade é feita para entender as reminiscências de subalternidade das relações de poder com as crianças. Na contemporaneidade, parte da visão sobre a criança está permeada pela diferença, permitindo, assim, pluralizar a categoria social e incorporar a diversidade de gênero, etnia, sexualidade e classe social na discussão sobre as realidades infantis. Sob o viés da diferença, a compreensão de que esses sujeitos não se constituem de forma homogênea se torna uma urgência para que nossos sentidos se abram para os variados modos de construção do mundo e para as experiências desse grupo social.

Enxergar as realidades no contexto da Educação Infantil requer não só constatar a existência da diversidade, como também o modo como as tecnologias de poder são compartilhadas e perpetuadas no interior das instituições. Dado que, no emaranhado de mecanismos de poder desempenhados pelos envolvidos no cotidiano escolar, a desigualdade social se dissemina em meio a uma exaustiva distribuição, hierarquização e ordenação dos corpos. Pelo fato da escola ser um espaço de socialização, ela tem como responsabilidade questionar as desigualdades sociais que naturaliza e produz nos modos de ser e estar dos sujeitos, pois o conhecimento, ao estar permeado pelo controle e pela desproporção de direitos, tem consequências na elaboração dos indivíduos no mundo.

Cabe, então, destacar que as relações de poder propagadas no espaço escolar não acontecem apenas no ato de transmitir conhecimentos, mas também têm relevância na construção dos sujeitos e da maneira como as identidades étnicas, de gênero e de classe se entendem (LOURO, 2008). Isso quer dizer que o exercício do poder nas relações escolares tem como efeito a manutenção da desigualdade ao incorporar currículos, regulamentos e instrumentos de avaliação que anulam grupos sociais, produzem divisão de gêneros e perpetuam a hierarquia e a valoração do desempenho de uns em detrimento de outros. Essas ocorrências não são neutras: há uma produção de normalização das desigualdades que acaba por ser introjetada na socialização das identidades.

Para fundamentar a discussão das relações de domínio na socialização das crianças pequenas, esse estudo se baseia nas contribuições de Foucault acerca do fluxo do poder na trama social, em capítulos selecionados das respectivas obras: *Em defesa da sociedade* (2010), *Microfísica do Poder* (1986) e *Segurança, Território, População* (2008) e *Vigiar e Punir* (2004). O sujeito como lugar central das discussões do teórico possibilitou um extenso estudo genealógico sobre a prática do poder. Contudo, seus pensamentos sobre os fenômenos que

envolvem esse conceito não indicam uma concepção universal e unitária³, e sim uma tematização do poder como prática social que possui variadas formas de se constituir e de se transformar em meio à história. Foucault (1986) fala sobre a influência das relações de poder na constituição dos corpos abordando o controle de uma política do corpo que não acontece apenas na repressão com o efeito negativo da proibição, mas, também, pela produção de desejo e saber nos corpos.

Por esse ângulo, com base nas proposições de Foucault (2010) sobre as relações do poder sobre o corpo e a população nos estados modernos, utilizo duas formas de exercício do poder para pensar a prática pedagógica: a anátomo-política do corpo humano e a biopolítica. Por anátomo-política do corpo humano, forma impulsionada no século XVII e XVIII, entende-se a prática social do poder que se encarrega do controle sobre o corpo do indivíduo através de dispositivos disciplinares, como a separação, o alinhamento, a colocação em série e a vigilância, com o intuito de aperfeiçoarem os sujeitos pela lógica da produção de corpos submissos e exercitados. Em prol da produção de corpos dóceis, as instituições, como as escolas, se utilizam da técnica disciplinar que concomitantemente busca aumentar a capacidade do corpo nas condições de utilidade e delimitá-lo em termos políticos de obediência (FOUCAULT, 2004, p.164).

No que se refere à biopolítica, fomentada na segunda metade do século XVIII, o conceito se constitui como uma forma de poder que lida com a vida dos sujeitos como população, e, por isso, leva em conta o caráter massificante. O exercício da biopolítica tem como foco a regulamentação da vida, se interessando pelo conjunto de processos biológicos, como os fenômenos da natalidade, da mortalidade e da longevidade. Como poder que tem o objetivo de fazer viver e deixar morrer, a biopolítica se perpetua à proporção que a anátomo-política do corpo humano possibilitou realizar uma técnica disciplinar prévia (FOUCAULT, 2004).

Tecendo um diálogo entre infância, gênero e as relações de poder, abordo de que modo o mecanismo disciplinar com anátomo-política do corpo humano tem efeitos em uma regulamentação da infância e dos gêneros pela biopolítica. Ou seja, proponho refletir a influência da disciplina na produção de modos de ser e estar das crianças e dos gêneros. Enquanto lógica de poder patriarcal e adultocêntrica na instituição escolar, as relações de poder

³ No livro *Microfísica do Poder* de Michel Foucault (1986), a autoria da introdução do livro é de Roberto Machado, professor e estudioso de Foucault, que destaca que “Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.” (FOUCAULT, 1986, p.10)

disciplinares são exercidas pelos sujeitos em busca de um corpo criança que lhe interessa ser civilizado e normalizado de acordo com papéis sociais adequados. Nessa perspectiva, a implicação das relações de domínio sobre os indivíduos na infância possui uma lógica adultocêntrica que entende a criança como um “vir a ser” do adulto, e não em sua singularidade de existência. É nesse sentido que a viabilização da biopolítica encontra um espaço fértil para investir na massa de sujeitos, pois as crianças constituem a população adulta futura, interessando, assim, cuidar dessas vidas para que componham os cálculos da sociedade que se espera perpetuar.

A discussão teórica concomitante ao estudo de caso proporciona elaborar uma análise sobre a produção de expressividades no Ensino de Teatro com crianças de quatro a cinco anos em uma escola pública de Ouro Preto/MG. Através da Psicomotricidade Relacional como prática pedagógica, com base no trabalho de Suzana Veloso Cabral (2001), proponho discutir os papéis sociais que reproduzem os esquemas binários de gênero e as possibilidades de cruzar as fronteiras impostas. Por meio de jogos simbólicos protagonizados pelas crianças, noto as representações de papéis que se constroem entre a realidade e a imaginação da criança, como a figura de mães, policiais, heróis e princesas. Nesse território criado, elaboro uma crítica sobre os papéis baseados na adequação de comportamentos sociais para cada gênero. Reflito, dessa maneira, como o fluxo de poder influencia não só a normalização de condutas generificadas nas crianças como efeito das relações do poder disciplinar, mas também como a produção desses corpos tem resultados na gestão de uma biopolítica a partir da distinção de gênero e do controle da infância.

INFÂNCIA(S)

Etimologicamente, a palavra infância é derivada do latim *infantia* que designa a “incapacidade de falar, meninice” (NASCENTES, 1955, p.276). Em face da origem de tal vocábulo, o percurso histórico sobre as mentalidades da infância elaborado por Ariès (1986) permite aferir que a infância no Ocidente – enquanto um estatuto social – é gerada pela Modernidade⁴, denominando o aparecimento do sentimento de infância nessa temporalidade, o qual “corresponde à consciência da particularidade infantil” (ARIÈS, 1986, p.156). Isso não quer dizer que as crianças não existiam anteriormente, porém, não havia uma categoria

⁴ Ariès (1986) destaca em sua cronologia que a Modernidade se constitui como um período de aparecimento do sentimento da infância, não obstante tal afirmação é questionada por autores que defendem que a característica de interesse ou indiferença coexistem em uma mesma sociedade. (GOUVEA, 2009, p.99)

elaborada pelos adultos que referenciava a elas. Essa consideração pode ser evidenciada entre o século XIII e XVI, em que a indiferenciação da faixa etária ressoou na maneira como a criança era apreendida. Durante a Idade Média e o século XVI, a criança era constantemente representada como um adulto em miniatura, sendo sujeitada a uma noção de incompletude e imperfeição. Sem uma atribuição da palavra infância que indicasse uma consciência específica, esses sujeitos, assim que tivessem condições, se misturavam às práticas cotidianas dos adultos (ARIÈS, 1986). Como ressalta Sarmiento (2009, p.19), “esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”.

Essa indiferenciação da figura infantil ao modelo de vida dos adultos pode ser percebida na história da arte do século XVI. Embora esse período seja marcado pela transição da Idade Média⁵ para a Moderna, é ainda possível reconhecer crianças utilizando trajes da cultura adulta em obras como *O jogo de xadrez* (1555) e *Três crianças com o cachorro* (1570) de Sofonisba Anguissola. Vale destacar que a utilização de trajes particularizados pelas crianças se inicia no final do século XVI, de modo que, inicialmente, apenas os meninos foram beneficiados pelo sentimento de infância, enquanto as meninas continuaram com os hábitos de vestimentas da vida adulta (ARIÈS, 1986). Ainda assim, essa ocorrência aconteceu exclusivamente para as famílias burguesas ou nobres. Como aponta Ariès (1986, p.78), as crianças do povo “conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras”.

Em oposição à indistinção que ocorria na Idade Média, a invenção da infância na Modernidade propõe a conformação de práticas de cuidado nas famílias e nas instituições sociais. Inaugura-se, assim, o entendimento da criança como o “outro”, como um ser distinto do adulto, que necessita ser desvendado e educado diante da inocência (RESENDE, 2010). A orientação e o direcionamento infantis passam a ser investidos pelas instituições escolares que, além de acumularem saberes sobre as crianças, prescrevem modelos e normas no desenvolvimento de individualidades. Desse modo, sob uma perspectiva adultocêntrica, que compreende a criança como “um vir a ser” adulto, a escola doravante fomenta práticas pedagógicas envoltas por imaginários sociais que possuem como base o desejo de uma infância

⁵ “A Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância.” (ARIÈS, 1986, p.70)

civilizada. Essa imagem é assumida pela educação moderna, prevalecendo-se nas instituições educativas, de modo a desenhar o ideal de um adulto civilizado do futuro (ARROYO, 2008).

Por esse motivo, concomitante à invenção da infância, a pedagogia como ciência da educação surge como campo do conhecimento na Modernidade (RESENDE, 2010). Sob uma perspectiva de educação moderna, entende-se como a “tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra” (LARROSA, 2017, p.241). A infância, ao se tornar um objeto de investigação da pedagogia moderna, é circunscrita como um saber que compõe o estatuto de cientificidade.

Assim sendo, se produzem estudos que, previamente, possuem uma ideia de quais serão os resultados alcançados, ao invés de priorizarem o diálogo com a experiência do que acontece de fato no real. Por um viés positivista, o projeto pedagógico moderno calcula e tem como resultado uma verdade da infância que coincide com aquilo que o pesquisador esperou. Elaborar-se o que é a infância, constata-se uma verdade sobre o outro e, assim, ela acaba por ficar submetida às nossas projeções. Essa verdade, além de se entender como uma abordagem da infância universal, está permeada por dispositivos⁶ de controle que reiteram sua contundência na formação das crianças. Inserido no cotidiano escolar, tais discursos são protagonizados por envolvidos no processo educativo, gerando relações de poder que acabam por ocasionar o ofuscamento da pluralidade de verdades que existem:

Quero dizer o seguinte: numa sociedade como a nossa - mas, afinal de contas, em qualquer sociedade - múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdade. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa essa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular. (FOUCAULT, 2010, p.22)

Os variados discursos na escola são utilizados dentro de uma ideia de poder que se converte em uma posição pedagógica. Correlacionadas às relações de domínio, as produções de verdades justificam as escolhas de conteúdos pedagógicos, o que as crianças podem ou não⁷,

⁶ No livro *Microfísica do Poder*, Michel Foucault define o termo dispositivo como “através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (1986, p.244).

⁷ Michel Foucault no livro *Em defesa da sociedade* (2010) explicita a importância de reconhecer as táticas dos discursos imperativos nas instituições como um campo de forças de poder, destacando que “quanto ao discurso imperativo que consiste em dizer ‘lute contra isto e desta ou daquela maneira’, pois bem, parece-me que é um

quem pode ou não realizar determinada conduta e a disposição dos corpos na arquitetura escolar.

Nessa configuração, o exercício do poder pelos sujeitos é perpetuado por mecanismos disciplinares que contribuem para a permanência de uma verdade sobre a infância conforme se produzem corpos em consonância com o discurso fomentado como norma. Inserido na lógica do anátomo-política do corpo humano, a disciplina atua sobre o corpo individual com o propósito de fabricar um corpo utilitário e obediente. A criança, inserida nesse raciocínio disciplinar, passa a ser objeto de um empreendimento que, ao subjugar o seu discurso ao do adulto, é investida em uma política do corpo que busca comportamentos normalizados, uma vez que o adulto, ao se compreender como sujeito civilizado, estende seu olhar para a criança notando a diferença que os constituem, porém, partindo do pressuposto que essa diferença precisar estar em conformidade. Nesse fluxo dinâmico das relações de poder, o intuito de produzir uma normalização disciplinar na infância é uma constância à medida que o adulto exerce o poder, sendo esse indivíduo, também, alvo dessa incidência no passado:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. (FOUCAULT, 2008, p.75)

A normalização disciplinar é um aspecto condicionante para a efetivação de um projeto biopolítico da infância. Distinta da anátomo-política do corpo, que se atenta ao corpo individual para instituir e vigiar os modos utilitários e docilizados dos sujeitos, a biopolítica se ocupa da população como problema político, econômico e social (FOUCAULT, 2010). Portanto, é constituída de mecanismos de regulamentação da população, da qual “é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população”. (FOUCAULT, 2010, p.209).

Em vista de um exercício prévio do poder sobre corpo individual da criança, a biopolítica vem investir na população infantil e em seus corpos múltiplos, em uma regulamentação da vida que assegura a permanência dos efeitos que se pretendem desse amalgamado de sujeitos em curso. Através do cumprimento de um mecanismo disciplinar prévio que moldou o corpo individual nas instituições sociais, a biopolítica passa a se encarregar da promoção de uma sociedade equilibrada em termos biológicos: a gestão da natalidade, a saúde, a longevidade, a sexualidade, etc. A criança, vista como o futuro da sociedade, é colocada

discurso bem ligeiro, quando é feito a partir de uma instituição qualquer de ensino ou, até, simplesmente numa folha de papel.” (FOUCAULT, 2008, p.5).

também na dinâmica biopolítica, pois o controle populacional não está indiferente a esse grupo social que será o porvir das próximas gerações.

A regulamentação da população infantil pelas instâncias da instituição não é executada só no âmbito do controle disciplinar do corpo, mas também simboliza a regulamentação da população garantindo a seguridade de um modelo de sociedade que se busca. Exemplo disso é a existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (disposta pela Lei nº8.069), da obrigatoriedade escolar, de estáticas, entre outros dispositivos existentes, que atingem todas as instâncias da vida de maneira a fazer viver essa população localizável pelas instituições. Esses mecanismos nos fazem considerar que tudo está ao nosso favor, porém, as suas existências estão atravessadas por propósitos de ajustar a população aos interesses econômicos, políticos, culturais e sociais que se pretendem, e, por isso, as regulam. Nesse contexto, a população infantil, como um porvir de uma população adulta, passa a ser investida por uma biopolítica que compreende as crianças como sujeitos civilizados em curso, no sentido que “resta apenas esperar que o futuro aponte no horizonte e o progresso civilizatório e a conformação simbólica da infância civilizada acompanharão o progresso econômico, social e cultural.” (ARROYO, 2009, p.13).

Todavia, é notório que as vivências concretas das crianças são múltiplas e a infância, enquanto categoria social que se propõe a integrá-las, não se materializa como seguridade e como um sentimento de cuidado para a diversidade de sujeitos desse grupo social. Ainda que a concepção moderna infantil esteja pautada pela lógica do ocultamento das crianças nas instituições, há experiências da infância que saem da curva das pretensões do controle e geram outras posições de exclusão. Arroyo (2009) destaca que há infâncias que, ao longo da história, não foram incorporadas às instituições civilizatórias, pois não eram consideradas educáveis. Basta que olhemos a realidade que nos circunda para reconhecer o paradoxo dessa imagem de infância difundida pelas instituições, pois “nunca como hoje as crianças foram objetos de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (SARMENTO, 2009, p.19).

À luz dos marcadores sociais como etnia, gênero, classe social e deficiências, a totalidade da realidade social das crianças aponta para variadas condições e tensiona o estatuto de uma única infância. Se, na tessitura da modernidade, a infância é inventada, designando uma divisão categórica para nomear a multiplicidade de corpos infantis, contemporaneamente, é perceptível o distanciamento entre a representação de uma única infância e os sujeitos empíricos

que compõem essa configuração criada. Há outras infâncias, outras relações de poder, outros modos de vida e condições sociais que influenciam na subjetivação desses sujeitos no mundo que não são incluídas nas prescrições. Em diálogo com o real, a formulação simbólica da infância, que adjetiva a proteção como imperativo de cuidado, precisa questionar não unicamente a sua concepção derivada de relações de poder, mas também quem são essas crianças que não estão incluídas na designação de cuidados e atenção. Traça-se uma incongruência, pois, ao mesmo tempo em que os mecanismos disciplinares e a regulamentadores incidem na infância interessando-se pela conformidade de corpos e da massa de sujeitos, fazendo-os viver através da incumbência de um poder biopolítico, há crianças que saem das estatísticas de propagação de uma vida normalizada.

Amiúde, a infância estabelecida em uma estrutura social é alvo de condicionamentos daquilo que, enquanto adultos, produzimos, nomeamos e constituímos como necessário (ou não) para a sua existência. Organizada em uma disposição que está em relação constante com outras categorias geracionais para lhe oferecer subsídios de sobrevivência, vê-se que “a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos” (SARMENTO, 2009, p.22). Se a infância é um discurso produzido pelos adultos de maneira independente das realidades infantis, deve-se ao fato de que, enquanto construção sociohistórica, está permeada por uma posição de comparação, aproximação e distanciamento pela e de acordo com geração adulta. Abre-se, então, um abismo entre o que concebemos e o que, de fato, se presentifica na alteridade da infância.

Larrosa (2017) expressa o enigma constitutivo da infância, categoria que se refere ao outro, em que os nossos saberes e instituições delineiam uma captura conforme “podemos abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de suas peculiares maneiras de sentir e de pensar”. Porém, a existência múltipla das crianças estremece o nosso empreendimento de estabelecer certezas para a infância, nos fazendo rever as relações de poder que se imbricam entre nós, adultos, e as crianças. Parafraseando Shakespeare, há mais coisas entre as crianças e as suas verdades do que pode imaginar nossa vã filosofia adulta.

Retomando as diferenças como constituidoras das infâncias, há uma profusão de discussões que podem ser geradas a partir dos pertencimentos identitários das crianças. Contudo, há uma dificuldade de se discutir nessas poucas linhas as questões do poder desencadeadas em todas as vivências, até mesmo presunçoso seria escrever sobre uma totalidade social. Posto isso, irei relacionar as questões de gênero somadas aos apontamentos

anteriores sobre a infância, de modo a investigar as relações de poder imbricadas nos corpos generificados das crianças.

GÊNERO E EDUCAÇÃO

A infância enquanto categoria construída socialmente em meio às temporalidades históricas não está isolada das outras identidades que compõem os sujeitos. Contemporaneamente, a posição social da criança no mundo não é caracterizada apenas na ocupação da infância, mas se faz variada com os pertencimentos de gênero, de etnia, de classe social e dentre outros. Por essa via de entendimento, encaminhar a discussão para as interseções entre gênero e infância, no contexto brasileiro, sugere investigar os pontos de encontro entre ambos os campos de estudos, uma vez que as crianças são constituídas tanto pelo discurso da infância quanto pela identidade de gênero veiculada a elas.

De posse dessa relação no território brasileiro, a educação como um direito fundamental da população foi incorporada, do período de 2006 a 2015, a um conjunto de ações e práticas que pensam a transversalidade das temáticas da diversidade de gênero. Mesmo a passos lentos, a efetividade de estratégias no enfrentamento das desigualdades de gênero, como o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, contribuiu para discutir as políticas públicas sobre tal questão no âmbito da educação. Anterior a essas medidas, a existência de uma legislação que norteia o acesso de crianças de 0 a 6 anos à educação pode ser analisada de modo a destacar a política educacional para a população infantil como lugar que poderia ser fértil para a discussão das questões de gênero, à medida que seus princípios e fins indicam o desenvolvimento do educando e o exercício para cidadania.

Noto, assim, que a promoção à educação dos indivíduos com a idade de 0 a 6 anos se configura no Brasil como um direito, desde os anos 80, que as crianças de todos os gêneros tenham acesso ao ensino escolar. Isso foi uma discussão que se iniciou no processo de redemocratização do Brasil em 1980, porém, foi somente em 1988 que a Constituição Federal regulamentou a Educação Infantil como um dever do Estado, tendo a criança o direito à educação em creches e pré-escolas, norteando, dessa forma, o “princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p.30).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – como direito constitucional sob o nº 9394 – vem destacar a importância da Educação Infantil como etapa incluída na Educação Básica e a disseminação de uma concepção de ensino que promova a atenção ao desenvolvimento integrado da criança no âmbito físico, psicológico, social e intelectual. Em suas diretrizes de educação para cidadania, a LDB abrange a formação de pluralidade de ideias, respeito à liberdade e apreço à tolerância. Nessas alusões referidas, o direito às identidades de gênero e a busca pela equidade deveriam ser encarados como concernentes à prática pedagógica em prol do desenvolvimento do educando no exercício da cidadania.

Diante disso, a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, no período de 2013-2015, produziu o *III Plano Nacional de Políticas para Mulheres* (2013), um instrumento configurado pelo estado democrático que fomentou a discussão de políticas públicas para mulheres. Com destaque às proposições que se referem à educação, consta nesse documento um capítulo sobre a educação para igualdade e cidadania, salientando em seus objetivos a promoção, o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres a uma educação de qualidade, com ênfase nos grupos sociais que possuem baixa escolaridade, como as mulheres indígenas, as que estão em situação de prisão, as negras, dentre outras. Outro propósito discutido é que, em todos os níveis da Educação Básica, exista uma cooperação para redução das desigualdades e a contestação às discriminações por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2013). Entretanto, a efetividade dessas práticas na escola, no tocante à ação e à transversalidade do tema, ainda é uma luta constante, demonstrando, assim, a continuidade do desafio de trilhar caminhos em que a discussão de gênero não seja sobreposta pelo silêncio.

A necessidade de pensar gênero e educação tem se presentificado como uma temática constantemente revisitada pelos estudos feministas que procuram discutir as realidades da desigualdade de gênero no interior das instituições escolares. Como uma problemática social que necessita ser refletida e transformada, o enfrentamento às opressões com uma atitude propositiva no espaço pedagógico propõe que o ensino-aprendizagem não se limite apenas à escola, mas inclua a construção de uma consciência que ecoe em todas as instâncias da vida dos sujeitos. Nesse sentido, ir ao encontro das epistemologias feministas para pensar os corpos generificados das crianças parece-me uma forma de ampliar o olhar das problemáticas que envolvem o processo educativo, a fim de que os princípios legais voltados para a educação no geral também sejam atribuídos para a Educação Infantil. Se a etapa inicial da Educação Básica

tem como centralidade a discussão do desenvolvimento integral da criança, não seria de extrema importância a promoção da equidade de gênero e as críticas às desigualdades que imperam no território escolar?

Na crença de que a “educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos” (HOOKS, 2018, p.37), a conscientização crítica é fundamental para a busca de um desenvolvimento pleno na Educação Infantil. Por esse motivo, aprofundar nos estudos feministas como porta de entrada para fortalecer a discussão sobre a equidade de direitos na escola configura-me um percurso necessário, tendo em mente a relevância da desmistificação dos termos e a criticidade sobre as depreciações existentes em torno da palavra gênero na sociedade.

A compreensão da noção de gênero, de acordo com Scott (1999), é uma ferramenta analítica e política que foi proposta, inicialmente, pelas feministas americanas, referenciando o caráter social das diferenças de sexo nos sujeitos. Como um deslocamento das concepções biologizantes da palavra sexo, o termo gênero passa a ser defendido por pesquisadoras que acreditavam que tal mudança proporia desdobramentos não só na produção de novos temas, como também para se repensar o trabalho científico existente (SCOTT, 1999). No Brasil, a utilização do termo passa a se presentificar nos estudos feministas no final dos anos 80, acarretando uma ressignificação do termo com base no contexto social latino-americano, pois “o termo não poderia ser simplesmente transposto para outros contextos sem que sofresse, também nesses novos espaços, um processo de disputa, de ressignificação de apropriação” (LOURO, 2008, p.23).

A incorporação desse conceito como categoria que se refere à construção social das identidades passa a ser utilizada sob uma ótica plural, não fechada no corpo biológico. Abre-se, assim, uma perspectiva que leva em conta o entendimento do sujeito na relação com o mundo. Entretanto, isso não quer dizer que o termo se refira à construção de papéis masculinos e femininos para os gêneros, pois, como aborda Louro (2008) “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de portar”. Restringir a questão de gênero apenas a esse âmbito das relações interpessoais, a um espectro da construção de feminilidade e masculinidade, acaba por impedir a amplitude de outras formas de performar feminilidades e masculinidades, bem como de discutir as problemáticas das relações de poder nas instituições sociais que submetem os gêneros a uma assimetria de direitos (LOURO, 2008).

Considerar a diversidade na construção de gênero traz a perspectiva da desconstrução de práticas redutoras calcadas nas oposições binárias entre masculino e feminino. Esse pensamento estratificado para pensar os gêneros é algo que, frequentemente, permeia as socializações dos sujeitos e necessita ser desarticulada e subvertida enquanto lógica dualista que empreende a hierarquia de um polo sobre o outro. Nessa ideia de que existe o lado da feminilidade e o da masculinidade para caracterizar meninos/meninas e homens/mulheres, está atribuída outra lógica dicotômica que sugere a existência daquele que domina e daquela que se submete. Entretanto, diferente dessa suposição que entende o poder como fixo a esses polos, a compreensão do exercício do poder pelos sujeitos se caracteriza por uma circulação, ou seja, por um fluxo de poder operado por homens e mulheres que não dizem respeito somente às relações de gênero, mas também às de etnia, às de classe social, às de idade e a outros marcadores sociais que complexificam e criam outros desdobramentos da associação mulher dominada *versus* homem dominador (LOURO, 2008).

Essa variedade de direções que o poder pode tomar entre os sujeitos está relacionada à questão da identidade na pós-modernidade destacada por Stuart Hall (2006), pois há nessa nova concepção de sujeito uma identidade que é variada, podendo ser transformável nos sistemas culturais e articulada a diferentes pertencimentos que constituem o sujeito, como, por exemplo, a confluência de identidades em uma determinada pessoa que seja menina, criança e branca. Há antagonismos sociais que permeiam a sua identidade, dando margem para que o exercício do poder se opere pela dominação enquanto pessoa branca, mas, ao mesmo tempo, podendo ser submetida às relações de poder por um adulto ou menino que está localizado na posição geracional e de gênero entendido como a norma.

Certamente, essas distinções das identidades em um mesmo sujeito são demarcadas por disposições sociais que são análogas às posições de uma estrutura da sociedade. A hierarquia subjacente a essa organização tem em sua construção os lugares de dominação e resignação que foram determinados historicamente por relações de poder. Não apenas mulheres e meninas foram colocadas nos lugares de subalternidade, mas também negros, indígenas, crianças, pobres e outros grupos que foram entendidos como os “outros”:

Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita — sempre — a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural... Mas, não há como negar que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e nossas próprias convicções é sempre muito mobilizadora: para que resulte em alguma transformação, tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar idéias, de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como "outros". (LOURO, 2008, p.141)

Impulsionar os nossos sentidos para questionar a disposição de tudo aquilo que se toma como natural ou normal é aprender a reformar os nossos valores e crenças que estão embutidos de preconceitos. A realidade em suas múltiplas formas de se apresentar é um desafio de escuta que não se mostra como uma repentina clarividência de uma totalidade social, mas um exercício constante de perceber o outro em sua diferença e de buscar referências que saiam do discurso hegemônico. Não há o que romantizar, mas há o desconforto de reconfigurar nossas próprias certezas pautadas nas nossas posições de poder. Isso se faz com a vontade de transformar as práticas cotidianas, contudo, antes disso, de perceber o poder exercido por nós.

As aproximações entre os estudos feministas e a analítica do poder de Foucault se agregam para pensar as relações de gênero. Esse diálogo resulta em entender as relações de poder não como uma fórmula única e fixa, mas como uma estratégia que possui efeitos no sujeito ao mesmo tempo em que é exercido por ele. Nessa interminável atividade do poder exercido, Louro (2008, p.39) destaca sobre a contribuição teórica de Foucault, em que “tais referências podem ser úteis para os Estudos Feministas. Afinal, homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações que há, constantemente, negociações, avanços, consentimentos, revoltas, alianças”. A exposição de Louro (2008) sobre as concepções de Foucault dialogam com a percepção do poder como produtivo, e não só coercitivo, discorrendo, assim, sobre as estratégias do poder como propulsores na construção dos gêneros.

Os mecanismos disciplinares da anátomo-política do corpo humano trazem a perspectiva do exercício do poder nas relações em sua forma individualizante de maneira a promover a construção de gênero nas e pelas relações de poder. Destaca-se, desse modo, que “homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas)” (LOURO, 2008, p.41).

Com relação às crianças, a normalização de conduta baseada na dicotomia de papéis sociais femininos/masculinos é levantada por Guacira Lopes Louro como uma questão para a prática educativa, pois as demarcações de gênero que são mobilizadas no cotidiano escolar não estão neutras de efeitos nas experiências das crianças se entenderem no mundo:

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelam as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma

situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as aluno/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 2008, p.64)

Questionamentos como esses podem ser afirmados ou negados por professor/as na sala de aula. A resposta não está isenta de valores que estimulam a incorporação de condutas, uma vez que o discurso como exercício do poder pode ser convertido a esse propósito não só na ação de repreender, mas de permitir, por atitudes minuciosas, uma conformação da desigualdade para os gêneros. Há uma diferença entre dizer “sim, é natural que meninos e meninas se separem nas filas. Vocês não tem escolha! Vocês sabem que a divisão da fila é a maneira correta. Quem não estiver na fila correta ficará de castigo na sala” e “Está na hora do recreio, vamos sair para o recreio em fila. Tenho uma ideia muito divertida: de um lado, as meninas irão colocar a mão na cintura como se tivessem desfilando, do outro lado, os meninos serão super-heróis que vão salvar o mundo lá fora”. O primeiro exemplo pode ser atribuído à censura de um educador o qual deixa evidente que, caso alguém não cumpra a norma, sofrerá consequências, já no segundo caso, tanto a indução a estar na fila “adequada” quanto os comportamentos que alimentam os estereótipos de gênero são perpetuados por uma lógica de poder minucioso com o caráter divertido e aparentemente normal. Essas relações de poder viabilizadas pelos mecanismos disciplinares passam a se atentar sobre os corpos individuais, produzindo condutas específicas e a sanção da divisão de gênero.

Essa reflexão pode ser estendida para as relações de poder que se exercem sobre os corpos generificados enquanto população. Nessa forma de domínio já não há mais a atenção direcionada para o corpo individual, mas, sim, para a massa de sujeitos que compõem determinada sociedade. Segundo Foucault (2010, p.203), a biopolítica é uma forma de poder “que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia”.

No tocante à população e aos marcadores de gênero, a biopolítica se propõe a realizar estratégias que visam à maximização da vida; por esse motivo, a preocupação se volta para medidas que buscam controlar as taxas de natalidade, de mortalidade, de produção e a expectativa de vida, etc. Dentre seu vasto campo de intervenção, a normalização e a diferença dos gêneros é considerada como um dos propósitos do exercício de controle da população.

Cuidar das crianças com base nas condutas adequadas de papéis sociais para cada gênero é alvo não só da realização de técnicas minuciosas e produtivas da disciplina, mas também de

proporcionar a viabilização de uma biopolítica dos gêneros que desemboque na continuidade de um modelo de sociedade dominante. Sendo assim, as relações de gênero são objetos de interesse dessa forma de poder, pois, através da normalização da sexualidade e da diferenciação de papéis sociais, criar-se-ão no futuro ressonâncias uniformizadas no coletivo de uma sociedade, proporcionando, desse modo, o controle e a regulamentação dos corpos.

Após essa discussão, a reflexão é conduzida para as reverberações do teatro enquanto campo que propicia a construção do conhecimento por meio do pensar e do fazer artístico pelas crianças. O saber teatral como fomentador das expressões dos sujeitos pode delinear, concomitantemente ao ensino de seus conteúdos, a edificação de caminhos que desmantele as opressões.

TEATRO E INFÂNCIA

O lugar do teatro na Educação Infantil tem requerido de nós, estudantes e professores da área das artes cênicas, uma abordagem propositiva para que a profusão de experiências teatrais não limite a sua existência apenas a apresentações teatrais em datas comemorativas ou como um instrumento metodológico para ensinar outros saberes. Tão problemático quanto essas práticas redutoras, são as incorporações das famosas atividades de musiquinhas com gestos (MARCONDES, 2014), como se essa experiência lúdica suprisse o Ensino de Teatro. Essa atitude pedagógica não está nula de uma posição pedagógica pela suposta vontade de oferecer às crianças um momento de descontração, pois está justaposta tanto por uma linguagem simplista, ao detectar que o público alvo é a criança, quanto pela atitude de reduzir as experiências teatrais a uma lógica de reprodução de gesto e música.

Se o Ensino de Teatro para nós, estudantes e professores das universidades, é um lugar em que podemos experienciar o teatro em sua pluralidade, por que a escola, enquanto lugar, e a infância, enquanto grupo de sujeitos, não podem se aproximar dessas possibilidades? Assim como produzimos experiências teatrais críticas sobre os comportamentos machistas, racistas, classistas e LGBTQIfóbicos, podemos fundamentar nossa prática de Teatro Educação por essas mesmas vias no espaço escolar?

Mais do que responder a essas questões, é se inquietar com elas para que, mesmo com as inúmeras dificuldades do contexto educacional e das especificidades do Ensino de Teatro na escola, perspectivas sejam traçadas de modo a produzir no âmbito do teatro uma ação cultural para e com as crianças. Como ação cultural, define Cabral (2012, p.4) “pelo âmbito do ensino,

pode ser vista como a ação do professor que busca quebrar a reprodução de comportamentos (habitus) que impedem a ampliação do olhar e da percepção do aluno”. Sustentar uma perspectiva de ação cultural no âmbito do Ensino de Teatro, especificamente no espaço da Educação Infantil, pode produzir desconstruções das formas engessadas de entendimento do teatro para infância e vincular o saber teatral a uma produção que se faz fértil no compartilhamento de experiências entre crianças e adultos. Como uma mão de via dupla, podemos cruzar essas fronteiras de hábitos naturalizados e indagar tanto as imbricações de concepções que limitam a capacidade da criança de acordo com as visões que os adultos têm delas quanto o entendimento do teatro como mera ferramenta de instrução.

Conscientes de que é necessário criar outras abordagens para que as dimensões do teatro na infância se ampliem, há no brincar a potência de uma teatralidade enriquecedora que pode ser experienciada em uma ação de troca do conhecimento entre professores/as e alunos/as. Dado que o brincar é o modo de expressão da criança no mundo, há nesses fenômenos uma importante forma de descoberta, de criar, de imaginar e de entender a realidade que a circunda:

Explico: reside no brincar, especialmente no brincar imaginativo, as sementes da teatralidade. Contar histórias para as crianças fazendo vozes; brincar junto em um teatro de fantoches; esconder-se e ser achado; desenhar figuras, recortá-las e colá-las em palitos de sorvete, para narrar uma pequena situação familiar ou extra-cotidiana... são atitudes de agachamento: maneiras de estar perto da criança mesma, compartilhando a capacidade humana da imaginação comungada em maneiras de brincar. (MARCONDES, 2014, p.8)

Marcondes (2014), em seus estudos sobre infância e o teatro, elabora a atitude de agachamento como “agachar-se é ir ao chão, onde a criança está” (2014, p.6). Como uma proposta relacional entre adultos e crianças, o agachamento é disposição do adulto que compactua com as expressões da criança, ou seja, o brincar. Nesse território criado, a ação do adulto de ir até a criança, agachando-se até a experiência do brincar, pode fornecer encontros férteis de criação, evocando, dessa forma, a germinação de uma teatralidade através do brincar.

A atitude do agachamento pode ser aliada à prática educativa da Psicomotricidade Relacional no Ensino de Teatro para pensar a viabilidade de criação de um espaço do brincar comungado entre crianças e professores/as. Posto isso, a abordagem da Psicomotricidade Relacional propõe a atenção a um corpo integrado contrário à perspectiva do pensamento cartesiano, pois tem o intuito de entender a totalidade de um corpo criança que age, que se dispõe, que se situa e que se adapta no mundo, possuindo ideias e sentimentos que expressam múltiplos desejos (CABRAL, 2001). Interessa a essa abordagem, como explicita Cabral (2001), a “relação corpo-a-corpo e coração a coração” da criança com o mundo, pois são nessas

circunstâncias que esse corpo integral mostrará a sua linguagem não só verbal, mas poética e metafórica (CABRAL, 2001).

A partir disso, converso com uma prática que se fundamenta em jogos psicomotores relacionais para dar vazão ao entendimento da criança no mundo e à possibilidade criativa e estética que está imbricada na ação infantil nos jogos. De acordo com Cabral (2001), a classificação dos jogos em psicomotricidade relacional pode ser posta como: jogos expressivos, jogos simbólicos e jogos fantasmáticos. Especificamente, atendo-me aos jogos simbólicos que são definidos como “jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de “equilibrar” as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno, com a realidade externa” (CABRAL, 2001).

Teço, então, através das experiências de Ensino de Teatro com crianças, as narrativas criadas nos jogos simbólicos, especialmente na dramatização pré-consciente (CABRAL, 2001). De olho nas relações de poder, no tocante à questão de gênero e infância, é possível pensar no fluxo de domínio exercido pelos sujeitos por uma lógica disciplinar e biopolítica. Com base na noção de ação cultural proposta por Cabral (2012), discorro possibilidades de criar deslocamentos nas desigualdades de gêneros e nos discursos de conformação de uma única infância por meio de ações micropolíticas de agachamento na Educação Infantil.

Experiências de “agachamento” na Educação Infantil

Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande. Elas tinham emagrecido tanto que pareciam até de papel. (Lygia Bojunga em *A Bolsa Amarela*)

Retomo a narrativa de Raquel, a menina do livro *A Bolsa Amarela* (2008), para evidenciar o processo de descoberta da criança frente às relações opressoras. Aquela menina que, no início da história, decidiu esconder o desejo de ser menino e adulta dentro da bolsa amarela, agora encontra possibilidades de se entender para além das imposições sobre o seu corpo. Isso acontece devido às suas elaborações sobre o mundo e sobre si mesma, em que, através da consciência da realidade e de um mergulho profundo na imaginação, ela constata que não precisa mais daquelas vontades. A personagem percebe, então, que para fazer tudo aquilo que ambiciona não precisa ser adulta e nem menino.

Aproximo-me dessa ficção porque acredito na potência da consciência não só da criança em meio às relações de poder, mas da transformação das nossas condutas enquanto adultos que

reproduzem a ideia de que criança não tem o que acrescentar ou não pode ter vontades que fogem das condutas esperadas para os gêneros. O fluxo de poder exercido tanto por nós quanto pelas crianças pode ser questionado por micropolíticas nas práticas pedagógicas. Temos muito a ensinar, mas também muito a aprender escutando as crianças.

A partir desse desejo de compartilhar aprendizados e ensinamentos com as crianças, a discussão teórica do presente artigo pretende atravessar o estudo de caso para analisar o Estágio de Regência com Ensino de Teatro na Educação Infantil. Durante o período de três meses, tive a experiência de adentrar na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa⁸, a qual está localizada na região central de Ouro Preto/MG. A instituição possui as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período da manhã, tarde e noite, atendendo não só os estudantes do bairro onde está localizada, como também uma diversidade de crianças, jovens e adultos de várias localidades da cidade.

As práticas no espaço com dezessete crianças de quatro a cinco anos se materializaram com a aceitação da professora para realizar o estágio regência na turma do 1º período da Educação Infantil. A primeira circunstância que saltou ao meu olhar foi a curiosidade despertada pelo fato de apenas uma professora concordar com minhas vivências regenciais. Logo, soube por essa educadora que a não aceitação estava ligada ao medo de que as estagiárias dissessem algo impróprio para as crianças, pois há uma opinião de que as crianças são ingênuas e as outras professoras não teriam controle se, por um acaso, algo inapropriado fosse dito.

Pensando nesse relato, passei a me questionar sobre quais assuntos causavam receio. Certa de que qualquer tentativa de desvendar cairia em uma suposição sem fundamentos concretos, me debrucei sobre o que esse fato me apresentava: a ação de proteger as crianças. Propus, então, a investigar a representação de infância adotada nessa circunstância à medida que esse fato propõe uma concepção pelo viés de uma inocência que deve ser resguardada. O olhar do adulto sobre a criança reverbera diversos ideais, sendo um deles a criança inocente, de acordo com Marina Marcondes (2010, p.120) “a noção de criança inocente engendraria adultos crentes nas crianças como futuro do mundo, para as quais o momento da infância seria feito de pureza, bondade e beleza”. Ao analisar a recusa das professoras na situação exposta é possível pensar a negação como uma medida de segurança com base naquilo que consideram como ameaçador ao caráter de pureza da infância.

⁸ A Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa está localizada na Rua Prefeito Washington Dias, no bairro Barra.

Se há saberes dos quais as crianças não podem ter contato, inevitavelmente, existem aqueles os quais são afirmados como adequados para garantir uma educação que gerará sujeitos como a esperança de um mundo futuro. Diante disso, quais são as características necessárias desse corpo criança para se tornar o futuro do mundo? Ou melhor, qual é a série de eventos que esses sujeitos precisam passar para cumprir com as expectativas de uma sociedade futura? A articulação entre os conceitos de Foucault sobre a anátomo-política do corpo humano e a biopolítica pode ser incorporada para construir hipóteses de respostas para tais indagações.

Segundo Foucault (2010), o exercício do poder de uma anátomo-política do corpo humano é centrada no corpo individual do sujeito. Integrados a essa forma de poder, os mecanismos disciplinares procedem por uma exaustiva distribuição e organização do corpo nas instituições, buscando exercer um controle minucioso que produzam comportamentos e condutas adequadas. Busca-se, assim, por meio das relações de poder, manipular o corpo para torná-lo útil e dócil. Seriam essas as características da criança que são importantes enquanto sujeitos do futuro do mundo? Um corpo produtivo no âmbito do trabalho, da sexualidade e do gênero ao se tornar conformado a essa lógica de utilidade simboliza a efetividade do poder sobre a vida. Nesse sentido, a criança construída por esses princípios ressoa no adulto de amanhã e, portanto, a visão de uma vulnerabilidade infantil seria propícia para que a ação do poder no cotidiano da escola se efetive de modo a produzir um corpo normalizado que supra as necessidades de mudança do porvir.

Transversalmente aos mecanismos disciplinares, a biopolítica se apropria da vida dos sujeitos enquanto população. Uma abundância de corpos que são alvos de relações de poder por mecanismos regulamentadores. Por isso, a preocupação se volta para os efeitos de massa de uma dada sociedade, em busca de que os sujeitos caminhem em seus modos de vida em uma mesma direção. Culmina-se, dessa forma, em uma vida coletiva que passa a ser administrada por um conjunto de processos calculistas sobre a população interessando fazê-la viver, tendo como controle o poder saber sobre a proporção de nascimentos, de óbitos, de taxas de reprodução, etc (FOUCAULT, 2010). Para a população infantil, os mecanismos regulamentadores do Estado passam a garantir a seguridade das crianças através do cumprimento de seus direitos básicos. Fomentar a alimentação, a saúde e a escolarização com políticas públicas são alguns dos processos que passam a ser garantias de uma biopolítica. Criase, portanto, um investimento biopolítico da categoria da infância que se desenvolve por uma lógica de controle da população. Não com base nas singularidades da criança, mas nos

resultados que irão se desencadear na população adulta face às intervenções regulamentadoras e disciplinares realizadas na infância.

Com o início das práticas de Teatro-Educação, propus uma observação das crianças para pensar como se dariam as primeiras experiências. Ao perceber a expressividade delas, atentei-me ao cruzamento da realidade e da imaginação presente nas brincadeiras no recreio. Entretanto, não pude deixar de notar como a arquitetura da escola era ocupada pelos corpos, onde avistei uma divisão quase que unânime entre os gêneros e os tipos de brincadeira. Era como se houvesse uma linha tênue que demarcava a presença de grupos de meninos de um lado e de meninas de outro. Uma naturalização que era demonstrada pelas próprias crianças em determinadas situações em que ouvi, mais de uma vez, que não brincavam com o gênero oposto porque são chatos/as ou porque não gostam deles/as.

A percepção de como se operava essa divisão e o trato com a infância na escola geraram inquietudes para pensar em atividades que pudessem abordar essas questões. Contudo, sem intenções de impor a discussão que me causava desconforto, decidi iniciar as atividades e deixei-me levar pelos acontecimentos, para que, assim, se as questões surgissem nas atividades, nós pudéssemos solucionar os conflitos conjuntamente. Com isso, a proposição⁹ da Psicomotricidade Relacional como prática pedagógica veio como uma possibilidade de criar espaços para que as crianças pudessem experienciar vivências poéticas-metafóricas.

⁹ Vale ressaltar que foram utilizadas materialidades não-estruturadas para auxiliar a criação desses espaços como as bolas de pilates, papéis, papelão, barbante, tecidos, cones, balão, argila, massa de farinha e plantas.

Figura 01 - Crianças brincando na psicomotricidade relacional com bolas de pilates



Fonte: autora, 2019

O jogo simbólico, dentre suas tipologias, possui o ato de dramatização pré-consciente. Essa forma foi manifestada pelas crianças no decorrer das vivências, definida como “atos e situações lúdicas que podem ser dramatizações, uma espécie de jogo de papéis, como viver a ‘casinha’, ser ‘palhaço de circo’ ou ‘professora’” (CABRAL, 2001, p.43). A experiência do brincar propõe a consciência do brincar, ou seja, a criança vive determinado papel relevante para ela compreendendo que esse jogo se constitui enquanto uma representação:

Nesse jogo a criança pode pedir ao adulto, ou a outra criança, que represente, personifique papéis que remetem a aspectos de seu psiquismo. Assim, assumindo papéis, ou delegando-os a outros, ela pode, através da atividade lúdica, encarar desejos, alguns sentimentos ou modos de conduta e estratégias de relacionamento que costuma utilizar, e, até mesmo, superar angústias ou conflitos. (CABRAL, 2001, p.43)

Como exposto por Cabral (2001), a dramatização pré-consciente propicia a criação de um espaço de expressão dos sentimentos e desejos. Dialogada com os atributos da experiência que a autora evidencia, passei a perceber os papéis assumidos pelas crianças para pensar os conflitos que as permeiam. A representação de princesas, policiais, heróis, mães e professoras¹⁰ foram as mais frequentes nas situações presenciadas, com destaque ao fato de que uma divisão no brincar se manifestava. De um lado, entre as meninas, havia a corporificação de papéis que tinham a característica de cuidado de mães e a docilidade de princesas, de outro, os meninos

¹⁰ As palavras no feminino ou masculino como “princesas, jogadores de futebol, heróis, mães e professoras” são utilizadas, nesse caso, para demonstrar os corpos que representavam os respectivos papéis.

evidenciaram representações em que a agressividade e a virilidade condicionavam as ações enquanto heróis e policiais.

Figura 02 - Crianças na dramatização pré-consciente com caixas de papelão, cones e plantas



Fonte: autora, 2019

Notei, então, que grande parte das crianças, cujo gênero é masculino, demonstrava, nos jogos, representações de papéis de super-heróis em que a ação tinha como alvo lutar contra os monstros, pessoas más e meninas¹¹. Em uma determinada ocasião, enquanto personificavam o super-herói *Batman*, uma criança tentou entrar no jogo e outra, que estava assumindo o papel do herói, explicitou: “*Batman* não é coisa de mulher”¹². Frente a esse fato, a necessidade de intervir no processo do brincar se mostrou como uma possibilidade de questionar os porquês da atribuição dessas ideias para pensarmos juntos sobre a exclusão que evidenciava tal discurso. Como já era no final da aula, decidi apenas questioná-los naquele momento: por que os super-heróis lutavam contra as meninas? Por que o *Batman* não é coisa de mulher? Eles me responderam que não gostavam de meninas e que o herói é coisa de menino, assim como o azul.

No intuito de construir uma ação cultural que refletisse a problemática da instituição de papéis sociais adequados para o gênero, preparei, para a aula posterior, a representação da heroína Ana. Com uma máscara feita de papel e uma mala verde grande, bati na porta e perguntei se podia entrar. Ao afirmarem que sim, adentrei na sala de aula e anunciei:

¹¹ No decorrer da vivência, os meninos gritaram “Nós somos super heróis e vamos lutar contra os monstros, pessoas más e as meninas!”.

¹² Anotação da experiência de estágio.

Boa tarde! Meu nome é Ana. Sou uma heroína de uma terra distante daqui de Ouro Preto, mas hoje resolvi visitar as crianças desta sala. Me disseram que tem muitas crianças que gostariam de ser heroínas e heróis, é verdade? Eles disseram “sim!”. Então, convido vocês a se jogarem nessa experiência comigo. Ah, espera. Trouxe alguns acessórios importantes. Então abri a mala e entreguei as folhas como materiais não-estruturados e as máscaras.¹³

Figura 03 - Crianças na dramatização pré-consciente como heróis e heroínas



Fonte: autora, 2019

Seguindo a proposta de Marcondes (2014), como uma atitude de “agachamento”, compartilhamos a experiência de dramatizar os heróis e heroínas. Em folhas rosas e roxas, as crianças confeccionaram figurinos como capas, pulseiras e colares. Nas caixas de papelão, heroínas e heróis entravam em seus carros e dirigiam pela sala de aula para conquistar os espaços imaginários diversos. Por um momento, naquela aula, meninos e meninas brincavam juntos sem diferenciações excludentes de gênero. Após o término da atividade, conversamos sobre as desigualdades de gênero e que todos/as nós podemos ter o direito de escolha frente a uma variedade de predileções de brincadeiras.

A socialização dos gêneros no contexto da turma pode ser pensada como construções que são produzidas nas relações de poder. Por mecanismos disciplinares que são perpetuados nas práticas sociais, os corpos estão absorvidos por um saber-poder que legitima os comportamentos e condutas adequadas para cada gênero. Como efeitos do poder nas relações entre as crianças, foram constantes, nas dramatizações, a existência de princesas e mães pelas crianças do gênero feminino, evidenciando o lugar privado (casa, castelo e quarto) na execução de papéis. Já as crianças de gênero masculino, ao personificarem heróis e policiais, estavam

¹³ Anotação da experiência de estágio.

sempre lutando nos espaços públicos (mundo, céu e a rua), destacando a virilidade que esses personagens possuem.

Essa normalização da conduta dos gêneros na infância se constitui como um jogo complexo de discursos que influenciam na construção dos sujeitos. Para Foucault (2010, p.213), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Nesse sentido, as normas dos gêneros efetuadas por mecanismos disciplinares nas relações sociais têm o intuito de produzir corpos adequados por comportamentos, condutas, gestos e modos de ser distintos entre os gêneros.

O cuidado com a infância pelas instituições escolares, ao utilizar estratégias de divisão, coopera para a produção de corpos que internalizam papéis sociais, porém, também alimenta a instituição de lugares socialmente diferentes dos gêneros enquanto população que se pretende controlar com medidas distintas no porvir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confluência de efeitos do poder da anátomo-política e da biopolítica sobre os corpos infantis podem ser ressoadas no espaço do brincar em meio às expressões de desejos, pensamentos, frustrações. As crianças, enquanto sujeitos construídos socialmente, passam a perpetuar aquilo que nossas práticas mostram como condutas necessárias para cada gênero e para a infância. Cabe a nós apresentar outros caminhos que transgridam os limites impostos para a divisão do brincar e a perpetuação de papéis sociais que buscam uma coerência para cada gênero. Fornecer, assim, elementos necessários para que a reflexão seja protagonizada pela criança com relação à desnaturalização das opressões de gênero e do adultocentrismo do nosso olhar. Não é uma tarefa fácil, todavia, possível de ser desmantelada, pois, se as ideias são fabricadas socialmente nas e pelas relações de poder, elas podem ser questionadas de modo a criar uma subversão do empreendimento dessa produção individualizante e massificante das formas de poder sobre os corpos.

Os verbos no gerúndio para designarem as relações de nós, adultos, com as crianças proporcionam entender que estamos sempre descobrindo a infância, aquilo que não somos mais, aquilo que constitui o outro e a alteridade. Mais do que a colocação dessa forma nominal no nosso vocabulário, a reflexão de seu sentido como uma ação que indica um andamento, uma continuidade, possibilita compreender que, por se tratar de outra categoria social que não nos constitui mais, não podemos supor ou inculir uma verdade.

Como aponta Larrosa (2017, p.230), “a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. Posto ainda que, como adultos, precisamos empreender iniciativas e oferecer os subsídios necessários para as particularidade da criança, não podendo defini-la como se soubéssemos as fórmulas para o seu desenvolvimento. Estamos sempre caminhando, descobrindo a infância, nunca encerrada no “descobri”. Por isso, atentar-se para as relações de poder que exercemos no cotidiano e para aquelas que são reproduzidas pelas crianças, ao serem socializadas pelos adultos, é importante para criar possibilidades de fendas nas práticas opressivas e nas representações não dialógicas com as realidades das infâncias.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. O sentimento da Infância. In: **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: GOUVEA, M. C. S; SARMENTO, M. (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARTWORKS BY SOFONISBA ANGUISSOLA. Disponível em: <https://www.theartstory.org/artist/anguissola-sofonisba/artworks/>. Acesso em: 26.set.2019.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

BITTENCOURT, Naiara Andreoli. A biopolítica sobre a vida das mulheres e o controle jurídico brasileiro. In: **Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito**, Paraíba, v. 4, nº 03, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília, 2013.

CABRAL, Beatriz A. V. Ação cultural e teatro como pedagogia. In: **Sala Preta**, vol.12, nº 1, p. 4-17, jun. 2012.

CABRAL, Suzana Veloso. Corpo Integrado. In: **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

_____. Relação Psicomotora. In: **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Verdade e Poder. In: **Microfísica do poder**. 11. Ed., Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. Poder-corpo. In: **Microfísica do poder**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do poder**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Aula de 11 de janeiro de 1978. In: **Segurança, Território, População**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, A. M. R. **A escrita da história da infância: periodização e fontes**. In: GOUVEA, M. C. S; SARMENTO, M. (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Educação feminista para uma consciência crítica. In: **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2018.

USP, LabNAU. [Aula 03 - Parte 01/02] **Corpo e Dispositivo da Segurança em Michel Foucault**. 2017. 1h14m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LzhQ49HEA2M>. Acesso em: 29.set.2019.

USP, LabNAU. [Aula 01] **Arqueologia do Saber/ Michel Foucault (Curso de Extensão FFLCH/USP)**. 2017. 2h36m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qxPmOJW9AmQ&t=1s>. Acesso em: 26.set.2019.

LINS, Cleci Terezinha Lima de; GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. In: WELTER et al (Org.). **Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina**. Tubarão: Copiart, Florianópolis: Mulheres, 2017.

Larrosa, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, Marina. TEATRO E INFÂNCIA, POSSÍVEIS MUNDOS DE VIDA (E MORTE). In: **Revista Aspás**, v. 4, n.2, p.3-14, 2014.

_____. A criança é performer. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 02, p.115-137, 2010.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Segunda Tiragem, 1955.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. In: **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.242-255, 2010.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: Correntes e confluências. In: GOUVEA, M. C. S; SARMENTO, M. (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & Realidade**, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

**“ISSO É COISA DE ENSAIO”:
Diálogos entre o Teatro do Oprimido e a Sociologia da Infância**

Gláucia Santos de Oliveira Venâncio¹⁴

RESUMO

O presente artigo analisa as experiências de Ensino de Teatro com os métodos do Teatro Fórum e do Teatro Imagem de Augusto Boal (2005) no espaço não formal Casa da Criança em Paraisópolis/MG. Através de uma investigação de cunho qualitativo, essa pesquisa tem o objetivo de conciliar os estudos da Sociologia da Infância com algumas abordagens estéticas do Teatro do Oprimido (TO). O intuito reside no interesse interdisciplinar entre a visão sociológica que concebe a criança como protagonista de sua narrativa e as práticas teatrais do TO como possibilidade de transformação das opressões vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, esses saberes, ao se unirem, contribuem para traçar um deslocamento das concepções de infância que invisibilizam a voz infantil, de modo a delinear, por meio das práticas teatrais, experiências estéticas, políticas e éticas de enunciação desse grupo social.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; Teatro Fórum; Teatro Imagem; Crianças; Sociologia da Infância.

INTRODUÇÃO

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p.64)

Início o presente artigo ressaltando que o título “Isso é coisa de ensaio” é uma referência ao discurso de uma criança durante as práticas do Teatro do Oprimido¹⁵. A escolha dessa denominação busca criar o diálogo entre o fazer teatral protagonizado por crianças e os aspectos emancipatórios que brotam dessa vivência, pois “o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente ‘ensaio’ da revolução” (BOAL, 2005, p.182).

O TO refere-se a um conjunto de métodos teatrais criados por Augusto Boal (1931-2009), os quais concebem todos os seres humanos como atores do teatro e da vida, religando a potência que a ação teatral pode estimular em comunicação com o cotidiano dos sujeitos. Engajado social e politicamente, o Teatro do Oprimido tem se multiplicado por diferentes

¹⁴ Discente do curso de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

¹⁵ Ao longo do trabalho, quando utilizar a sigla TO, estarei referindo-me ao Teatro do Oprimido.

contextos sociais, como penitenciárias, escolas, hospitais psiquiátricos, quilombos, entre outros (SARAPECK, 2019). Essas formas teatrais compreendem o público como espect-atores, termo utilizado para se referir aqueles que possuem ação em cena. Dessa forma, todos os sujeitos que participam de espetáculos, exercícios e jogos são espect-atores, pois não só observam os acontecimentos, como também podem entrar na cena e realizar mudanças na ação. Esteticamente, o TO vem com a proposta de que os oprimidos possam aguçar a percepção do mundo através do contato com todas as artes, não apenas interpretando, mas também agindo criticamente na vida, ao passo que os sujeitos assumem o protagonismo em cena (BOAL, 2005).

Em a *Estética do Oprimido* (2009), base teórica para o sistema do teatro, o conceito de estética utilizado se refere à origem da palavra grega *aisthétós*, que significa conhecer através dos sentidos. Para Boal (2009, p.27), “os sentidos têm sentido! não são meras sensações que se apagam com o tempo: têm sentido e direções”. O investimento na acepção do termo estética propõe que os oprimidos se apropriem do som, da palavra e da imagem para expandirem o pensamento simbólico e sensível que constitui cada sujeito no ato de pensar. Em vista disso, o objetivo da Estética do TO não é finalizar as reflexões no término das experiências teatrais, mas propor reverberações, ainda que mínimas, na consciência individual e social desses corpos em ação no mundo.

As considerações que percorrem essas linhas partem de ações artísticas corporificadas por crianças com idade entre seis e dez anos em uma instituição não formal, localizada em Paraisópolis/MG. Com base nos aportes teóricos de *A Estética do Oprimido* (2009), *Jogos para atores e não-atores* (2007) e o *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* (2005) de Augusto Boal, o Ensino de Teatro¹⁶ contou com quatro etapas como plano de atividades. A primeira teve como propósito o conhecimento do corpo através das categorias de jogos e exercícios nomeados como “sentir tudo que se toca”, “escutar tudo que se ouve” e “ver tudo que se olha” (BOAL, 2006). Na segunda etapa, realizamos rodas de conversa para compartilhar os problemas sociais vividos pelas crianças. Para o terceiro momento, as opressões colocadas por cada participante se tornaram a inspiração para o estabelecimento de temas, com as vivências do Teatro Imagem, e, no quarto momento, com o Teatro Fórum. Com ênfase nessas últimas etapas, analiso o ato cênico das crianças, em suas potencialidades estéticas e políticas, como possibilidade de um ensaio para a transformação das opressões colocadas por elas.

¹⁶ Durante a disciplina de Estágio Regência II, realizei práticas com o Teatro do Oprimido na instituição Casa da Criança em Paraisópolis - MG.

O Teatro Imagem é uma técnica que incorpora em sua construção cênica a linguagem não verbal com a “capacidade de tornar visível o pensamento” (BOAL, 2005, p.208) dos participantes por meio de imagens corporais. Esse método possibilita que os espect-atores realizem intervenções nos corpos dos atores para expressar uma imagem real e, depois, ideal, de determinada temática. Sendo a fala substituída pela expressão corporal, os participantes colocam suas opiniões através da ação de modificar uma imagem para mostrar aquilo que pensam (BOAL, 2005). A mudança das imagens acontece com a orientação do Curinga¹⁷ que, ao bater uma palma, orienta os espect-atores a irem até a cena e proporem seus pontos de vista.

Já o Teatro Fórum é um método que consiste na elaboração de uma improvisação a partir de determinada opressão vivida no contexto da vida real. Em cena, o problema social é exposto por um jogo de conflitos em que os opressores impedem o protagonista oprimido de realizar determinado desejo, seja de caráter pessoal ou social da questão (CANDA, 2012). Os espectadores, transformados em espect-atores, são fundamentais para a efetividade desse processo, pois são eles que irão dialogar sobre a situação colocada, propor direções de resolução do problema e testar concretamente possibilidades de atuação no cotidiano. A conexão entre a estética e a política é posta como dimensão imprescindível, visto que a experiência teatral se torna um lugar para a tomada de consciência das relações abusivas do poder na vida dos sujeitos. Para mediar a relação entre cena e público, a figura do Curinga, de acordo com Boal (2009, p.212), “deve ajudar a plateia, através de perguntas (maiêutica), a passar de uma compreensão conjuntural do problema a uma visão estrutural, tentando soluções mais abrangentes”. Há também a tarefa de interromper a cena para questionar os espect-atores sobre o que está acontecendo e convidá-los a agir no lugar do oprimido com o intuito de alterar a situação.

Para analisar essas práticas do TO com as crianças, busco entendê-las como atores sociais de saberes e culturas múltiplas no processo de construção do conhecimento e de intervenção na realidade social. O comprometimento com as narrativas das crianças se desenvolve através do exercício de escuta: quais são suas opiniões sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Como ressalta Boal no documentário *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido* (2010), “a gente procura saber a opinião, a sensação, as emoções e as ideias que despertam no todo. Para nós é importante o espelho múltiplo do olhar dos outros, não uma interpretação”¹⁸.

¹⁷ De acordo com Boal (2009), o Curinga refere-se ao multiplicador das técnicas, jogos e exercícios do Teatro do Oprimido. Sua função na técnica do Teatro-Fórum é dirigir as cenas, através de orientações e perguntas que estimulem a compreensão dos participantes sobre os problemas conjunturais e estruturais expostas a fim de encontrar soluções.

¹⁸ O respectivo documentário sob direção de Zelito Viana está disponível em: <<https://youtu.be/IL3-Wc305Gg>>. Acesso em: 29out2019

A partir da atitude de escuta das crianças em cena, pode ser proposta uma reivindicação da presença dessas, enquanto sujeitos de voz com identidades e condições sociais diversas.

O diálogo interdisciplinar entre a Sociologia da Infância, defendida pelo autor Manuel Jacinto Sarmiento (2010), e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2005), parte da necessidade de se pensar condições para que a inclusão social e política da criança na sociedade contemporânea e no teatro se torne uma preocupação nas práticas educativas. Pensar a inserção das crianças como atores sociais da vida e do teatro é uma abordagem que pode ser efetuada na junção desses estudos. Nesse encontro frutífero de epistemologias, metodologias pedagógicas podem ser pensadas para que a particularidade de expressão simbólica e sensível da criança não seja um empecilho, e sim uma relação dialética com os questionamentos sobre a ausência dos seus lugares de fala, das desigualdades e das injustiças sociais que atingem essa população.

UMA BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE O TEATRO DO OPRIMIDO

O Teatro do Oprimido consiste em métodos teatrais elaborados pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, na segunda metade do século XX, na direção do Teatro Arena nos anos 70 até o término de sua vida em 2009. Baseado em valores democráticos, as sistematizações dos jogos, exercícios e técnicas buscam a inserção do teatro na vida dos sujeitos enquanto “uma arma de liberação” (BOAL, 2005, p.11) das opressões. Assim, propõem uma estética que, através do compromisso social, procura aproximar a experiência teatral de todos aqueles que queiram produzir mudanças nas realidades.

A utilização das variadas técnicas do TO como ferramenta política extrapola as demarcações costumeiras do teatro. As práticas não deixam de estimular em seus participantes os aspectos estéticos e criativos, porém, vão além, à proporção que o teatro se torna um aliado das intervenções que se procuram realizar no contexto da vida real. Cabe à figura do Curinga o efeito multiplicador desse sistema teatral para proporcionar a aplicabilidade “na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade, como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas econômicos do país inteiro” (BOAL, 2005, p.15). Essa amplitude de espaços possíveis para as práticas do TO é imbricada em uma proposta política de que os métodos possam ser utilizados a favor de uma sociedade sem opressão. Logo, os meios teatrais como aliados da luta social dos oprimidos é uma finalidade de todas as técnicas e jogos do TO, todavia, possuindo contextos de aplicações diferentes. (SARAPECK, 2018).

Para representar a totalidade e a interdependência dos métodos nessas formas teatrais, Augusto Boal (2005) utilizou o recurso imagético da *Árvore*¹⁹ do Teatro do Oprimido, onde residem seus princípios e fundamentações. Cada parte desta está associada a elementos importantes para conduzir as experiências com o TO. Assim, o solo é onde está a *Árvore*, sendo caracterizado pela ética, multiplicação, solidariedade e diversos conhecimentos que são nutrientes necessários para o crescimento das raízes (a imagem, o som e a palavra). O tronco é composto por jogos que agregam tanto os aspectos básicos da vida em coletividade quanto o da iniciação no teatro, isto é, a regra e a liberdade. O tronco se desdobra em galhos e folhas que reúnem as seguintes técnicas²⁰: o Teatro Imagem, o Teatro Fórum, o Teatro Jornal, as Ações Diretas, o Teatro Legislativo, o Teatro Invisível e o Arco-íris do Desejo.

Segundo Sarapeck (2018), a localização de cada elemento na *Árvore* não tem o intuito de criar uma hierarquia entre os conceitos e técnicas, mas utilizar a imagem como um recurso didático para se obter uma maior efetividade na sua multiplicação pelo mundo²¹. Essa tentativa de aproximação com os diversos grupos sociais demonstra a concepção pedagógica que habita todo o arsenal do TO, pois, para Boal (2009, p.187), “ser complexo não significa ser complicado. Se uma ideia é complicada, é porque é ruim; se é complexa, pode ser explicada em partes simples, passo a passo”.

Por esse ângulo, sendo a experiência teatral constantemente capitalizada pelas classes dominantes que exercem seu poder ao atribuírem o que é²² teatro e quem pode fazer teatro, se torna necessário “a conquista dos meios de produção teatral” (BOAL, 2005, p.13) pelos oprimidos, para que, assim, a multiplicidade cultural e estética adentre as produções artísticas. Portanto, o direito à arte como uma condição humana é uma ideia disseminada pelo TO, se contrapondo às artes que são encerradas apenas na fruição, como em museus, teatros, etc.

Sem o intuito de fornecer cultura para os grupos sociais, pois estes já são possuidores de suas próprias culturas, os métodos estimulam que os participantes possam fazer seus próprios

¹⁹ Imagem da *Árvore* do Teatro do Oprimido está exposta no livro *O Teatro do Oprimido* de Augusto Boal (2005, p.17).

²⁰ Com base na *Árvore* do Oprimido, irei apenas utilizar as técnicas do Teatro Imagem e Teatro Fórum para analisar as vivências das crianças no estudo de caso.

²¹ De acordo com Sarapeck (2018, p.2), “com quarenta e seis anos de existência o Teatro do Oprimido (TO) é usado em mais de setenta países de todo o mundo nos cinco continentes.”

²² Em *Estética do Oprimido* (2009), Augusto Boal ressalta que “no mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o claro objetivo de analfabetizar o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunas, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais, produzindo uma estética anestésica – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. Mente erma, árida, incapaz de inventar – terra adubada com sal!” (BOAL, 2009, p.18).

caminhos na experiência artística a partir da ampliação da visão de si e do mundo. Como aborda Augusto Boal (2009, p.170), “a Estética do Oprimido é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo”. Encontrar formas teatrais que confluem para a ocupação dos espaços que foram negados ou utilizados como instrumento de dominação é um ato contra-hegemônico e, ao mesmo tempo, transgressor da estética que se entende como a única verdade. Como uma alternativa às ideias engessadas de dominação da palavra, do som e da imagem pelas classes dominantes, os dispositivos geradores de teatralidade do TO buscam elaborar formas teatrais correspondentes à emancipação social (BOAL, 2005).

Um dos princípios é colocar a exclusividade da contemplação do teatro para escanteio, dado que o público tem a possibilidade não só de assistir a encenação, mas também de agir em cena. Nessa perspectiva, a participação do espectador passa a abarcar a escolha de temas geradores, a modificação e a discussão das cenas para encontrar resoluções das problemáticas evidenciadas. Assim, ele não se limita apenas à fruição artística e extravasa os muros consolidados do teatro tradicional, o qual é composto pela lógica contrastante entre palco/plateia, atores/não atores e espetáculo teatral/vida real:

A originalidade deste método e deste sistema consiste, principalmente, em três grandes transgressões:

1 - Cai o muro entre o palco e a plateia: todos podem usar o poder da cena; 2 - Cai o muro entre o espetáculo teatral e a vida real: aquele é uma etapa propedêutica desta; 3 - Cai o muro entre artistas e não-artistas: somos todos gente, somos humanos artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis - arte e cultura. (BOAL, 2009, p.185).

A quebra dos muros também provoca religar a conexão entre a vida e a arte em um movimento em que ambas invadam o território uma da outra. Recusa-se o limite que dividia a arte da realidade, pois se torna possível ter voz na cena e dizer sobre aquilo que se vive. As opressões tematizadas nessas práticas podem ser transformadas no diálogo com outros participantes. Todos são cidadãos-artistas (BOAL, 2009) que possuem modos de subjetivação próprios no mundo. Sendo assim, a segregação entre atores e não atores como definidora do saber de uns e ignorância de outros só perpetua a ideia da exclusão social:

Especificamente, discutirei as técnicas do Teatro Fórum como possibilidade de protagonismo das crianças, enquanto cidadãos integrantes da nossa sociedade e enquanto indivíduos que vivem em condições de exclusão diversas e podem encontrar no teatro o lugar de expressão e a reflexão sobre essas realidades:

Hoje, em todos os estados nos quais trabalhamos, existem crianças fazendo TO, cada vez em maior número, querendo gritar seus desejos. Não tomaram o espaço de ninguém: conquistaram o delas.

Crianças preocupadas com a Estética, com o preconceito, com a injustiça na sociedade e nas relações familiares. Descobrimos o mundo do ponto de vista delas: humilhações, prisões, espancamentos, estupros. Um mundo em nada parecido com o dos parques de diversões, pirulitos, bolas e bonecas (Helen Sarapecck, coordenadora do Projeto Teatro do Oprimido na Educação).²³

De acordo com Helen Sarapecck (apud BOAL, 2009), durante muitos anos o TO para as crianças foi rejeitado pelos colaboradores e difusores do método. Atualmente, o alcance dessas práticas para as crianças está se fortalecendo e ganhando potência em suas vozes. Para Boal, “a entrada das crianças em cena em igualdade de condições com os adultos é uma ação social concreta e continuada: é preciso que os adultos escutem suas vozes” (BOAL, 2009, p.217).

A fim de se pensar nas condições sociais que se referem às crianças e à categoria social que as constituem, mergulho na abordagem da Sociologia da Infância. Um diálogo interdisciplinar para refletir sobre as problematizações contemporâneas que envolvem a infância como uma variável geracional de análise social, “pois a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela” (QVORTRUP, 2011, p.637).

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância é uma área dos estudos sociológicos que tem como inquietação pensar a realidade social contemporânea a partir do fenômeno da infância. A variedade de conceitos e discursos que esse campo propõe tem como base aliar a pesquisa empírica e a reflexão teórica, interrogando, assim, a marginalização da infância e de seus sujeitos nas investigações sociológicas. De acordo com Sarmiento (2009), a denominação Sociologia da Infância surge nos anos 30. Entretanto, a infância como categoria social e a consolidação da criança como objeto sociológico ocorreu apenas no final do século XX, com uma maior expansão por volta da década de 90. Isto não quer dizer que a criança era invisível nos estudos anteriores, porém, a perspectiva que se tinha não era específica da infância e da criança, mas apenas dialogal com a instituição familiar e escolar. Um exemplo disso são as contribuições do sociólogo Émile Durkheim (1975), o qual discorreu sobre a socialização das gerações mais novas em consonância com os atributos da educação. Em vista disso, Sarmiento (2009) destaca a concepção da infância do início da pesquisa sociológica para pensar o deslocamento criado no passado para os dias atuais:

²³ Relato coletado do livro *A Estética do Oprimido* (2009) de Augusto Boal.

A consideração da infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma acção de transmissão cultural e de “socialização” constituiu-se como objecto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Émile Durkheim (1972[1938]). Porém, a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “nova Sociologia da Infância” para designar este renovado campo de estudos sociológicos. (SARMENTO, 2009, p.18).

Émile Durkheim (1975)²⁴, em sua teoria sobre a socialização, destaca o papel da educação de inculcar nas crianças os aspectos indispensáveis para a vida em coletividade, explicitando que “a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 1975, p. 40). Os adultos eram responsáveis pela tarefa de disseminar as características morais e culturais para a adaptação das crianças na sociedade, tornando o projeto de construção de um mundo novo possível de ser efetuado – ou de um velho mundo em que se quer perpetuar a reprodução de antigos costumes e hábitos. Sendo assim, as novas gerações eram apreendidas como seres passíveis de terem suas condutas modeladas de acordo com a necessidade social.

O pensamento sobre a socialização das gerações mais novas por Émile Durkheim (1975) pode ser relacionado à lógica da educação bancária problematizada por Paulo Freire (1987). Para o educador brasileiro, a educação bancária é uma metáfora referente ao modelo dominante de educação que se orienta pela inculcação de saberes. Ou seja, uma relação verticalizada do ensino e aprendizagem, a qual parte da ideia de que os professores são os detentores dos conhecimentos e os alunos são receptores passivos do que é cedido a eles. Nessa forma educacional, alunos são julgados como folhas em branco que necessitam ser preenchidas por um incessante depósito de saberes e valores. Como ressalta Freire (1987, p. 39), “não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens²⁵ sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento”.

A hierarquia subjacente a uma socialização entre o adulto e a criança pode ser contraposta também através das ideias de Augusto Boal (2009) no artigo *Um corpo vem ao mundo*. Boal (2009, p. 62) evidencia que “na Idade Média, as crianças não eram reconhecidas como seres humanos completos: brincavam com jogos de meio-seres humanos - o que jamais se impediu de serem criadores dentro das limitações culturais impostas”. Para o teatrólogo, a criança percebe o mundo, se integra a ele e o transforma. Dessa maneira, as crianças não são

²⁴ Para Durkheim (1975, p.6), “a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas semelhanças essenciais, reclamadas pela vida coletiva.”.

²⁵ A obra de Paulo Freire (1987) utiliza a palavra “homem” como sinônimo de “seres humanos”. É possível identificar que, nesta obra, o autor ainda conservava o machismo da linguagem.

receptáculos da socialização dos adultos, mas interpretam e ressignificam o que é direcionado a elas.

Tanto o aporte teórico de Paulo Freire (1987) quanto de Augusto Boal (2009) são pertinentes para refletir as formas engessadas das práticas educativas nas instituições escolares, contudo, também podem ser ampliadas para analisar o processo de socialização para além dos muros da escola. Em outras palavras, no modo como a relação entre os adultos e as crianças são estabelecidas em todas as dimensões da vida social: os adultos decidem e crianças concordam; adultos falam e crianças escutam; adultos são produtores de culturas e crianças receptoras delas; adultos são seres de ação política e crianças são invisibilizadas em seus pontos de vida. Como desarticular as teorias que naturalizam a figura infantil como subalterna frente ao mundo? Como criar possibilidades de ação efetiva da criança como sujeito social de voz? Por quais caminhos percorrer para construir possibilidades de emancipação da infância?

Para delinear reflexões sobre essas perguntas, a atual Sociologia da Infância tem desenvolvido o desafio epistemológico de considerar a criança como protagonista no processo de construção social. Assim, ela é abordada não apenas na condição de aluna, mas também como cidadã possuidora de pertencimentos que são relevantes para o debate nos movimentos sociais. Para isto, se torna necessário uma revisão do conceito de socialização, como salienta Sarmiento (2002, p.9), “a desconstrução do conceito de socialização é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos”.

Esses estudos têm como pressuposto pensar a criança como sujeito ativo, interpretativo e inventivo na sociedade, seja através do encontro com as formas culturais fabricadas pelos adultos para elas ou por aquelas que são produzidas na interação entre pares²⁶, como o jogo simbólico. Inserida nas relações com os adultos, as crianças reproduzem²⁷ a cultura da sociedade em que vivem, porém a recriam na interação com seu grupo social (SARMENTO, 2009). A socialização infantil não é uma impressão fiel dos hábitos dos adultos, e sim uma transformação do que é ensinado a elas, gerando outras percepções a partir da especificidade do olhar da criança e de suas subjetividades. Assim como as gerações mais velhas, as crianças também constroem o mundo, não pelo o que se tornarão, mas pelo o que são no aqui e agora. Nesse eixo da reflexão, o deslocamento do conceito de socialização elaborado por Durkheim

²⁶ A relação entre crianças.

²⁷ A Sociologia da Infância assinala o conceito de “reprodução interpretativa” elaborada pelo teórico William Corsaro que corresponde à “capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos” (SARMENTO, 2009, p.31).

(1975) é primordial, pois, ao entender esse processo como uma forma de impor os valores adultos sobre a criança, marginaliza a sua experiência social. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Outro eixo de discussão pertinente é a diferenciação semântica e conceitual dos termos infância e criança. Ao pensarmos nessas palavras pode nos ocorrer de que possuem uma mesma definição. De fato, são semelhantes, todavia, não possuem o mesmo significado. Segundo Sarmiento (2009), a infância se refere à categoria social do tipo geracional, construída socialmente em meio às temporalidades. Já as crianças são os sujeitos concretos, os atores sociais que habitam a infância.

Para ressaltar essa diferenciação, o teórico Jens Qvortrup (2010) destaca que a infância não se refere à criança individual, mas ao conjunto de fenômenos legais, espaciais, temporais e institucionais que são direcionados às crianças, produzindo influências na vida desses sujeitos. Nesse sentido, a infância nunca é igual nas sociedades, visto que depende de parâmetros criados socialmente nas ciências, nas culturas e nas atitudes dos adultos para se constituírem. Vale explicitar que, em termos estruturais, a infância como categoria geracional é encarada como uma variável de análise da estratificação social e das relações sociais (SARMENTO, 2005). Por esse motivo, não é compreendida como o período em que a criança transita para a geração adulta, e sim como uma posição permanente que, independente da transformação dos sujeitos empíricos que a integram, continua existindo na estrutura da sociedade:

Em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um período. O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa. É difícil deixar de pensar nesses termos, pois cada um de nós está ansioso para prever o que acontecerá conosco durante a nossa própria fase adulta e a nossa fase enquanto crianças. Isso está de acordo também com as discussões dominantes sobre mobilidade individual, as quais, por sua vez, coincidem com o sistema de valores da nossa sociedade. Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância. (QVORTRUP, 2010, 634).

O desenvolvimento da infância é um debate que procura se afastar das abordagens que estudam o desenvolvimento da criança e das suas etapas de vida. Enquanto categoria estrutural, essa fase é estudada historicamente tendo como objetivo acompanhar as transformações desse fenômeno ao longo do tempo. Qvortrup (2010) reforça ainda que, na análise estrutural da infância, há a característica de continuidade e modificação: a infância é permanente enquanto uma categoria estrutural, porém possui uma dinâmica de significados devido às modificações de valores sobre esse fenômeno ao longo do tempo. Não sendo um dado fixo socialmente, a infância é transformável em meio às temporalidades e espacialidades. Exemplo disso é a

pesquisa historiográfica de Ariès (1986) sobre a gênese do sentimento da infância na sociedade medieval à moderna, em que constata as maneiras opostas de enxergar a criança nas civilizações ocidentais: na Idade Média, a criança misturava-se nas práticas sociais dos adultos indistintamente, e, na Idade Moderna, o surgimento da consciência da particularidade infantil reverberou na privatização da criança nas instituições da família e da escola.

Em ambos os momentos históricos assinalados por Ariès (1986), a subalternidade da criança era evidenciada, ainda que de maneira diferente. Tanto a representação infantil como um adulto em miniatura, identificada na sociedade medieval, quanto a de uma fragilidade que precisa ser resguardada, na sociedade moderna, são imagens sociais construídas historicamente que ressoam nas desigualdades que acarretam a infância na atualidade. Entretanto, Sarmiento (2009) destaca que há uma diferença analítica das desigualdades que atravessam essa fase, tendo dois caminhos de entendimento: o plano diacrônico, que se refere à análise ao longo do tempo e o plano sincrônico, que indica as desigualdades na infância em relação a outros recortes sociais. De acordo com o teórico, “no plano diacrônico, essas diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos” (SARMENTO, 2009, p.23) e, no plano sincrônico, “essas diferenças e contradições operam por efeito de pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc.” (SARMENTO, 2009, p.23).

As problematizações expostas pela Sociologia da Infância permitem não só pensar a infância e a criança, como também a totalidade da realidade social. Através de um olhar que leve em conta a construção social da infância, podemos repensar a naturalização das representações e imagens que sobrevivem historicamente na sociedade, e, com isso, investigar a sobreposição delas diante das realidades sociais e culturais infantis na contemporaneidade. Pouco nos debruçamos sobre esses objetos para entender a sociedade em que vivemos e, quase nunca, consideramos a infância como uma variável de análise social, assim como o gênero, a etnia, a sexualidade, etc. Esquecemos que, da mesma forma que as desconstruções são necessárias para a emancipação dos grupos sociais, a colonização adultocêntrica – que coloca a experiência adulta como o molde da socialização das crianças – também precisa ser repensada, pois esse grupo social não está imune das desigualdades.

DA CENA PARA A VIDA: as crianças como atores sociais e do teatro.

A tentativa de estabelecer pontos de convergência entre o TO e a Sociologia da Infância reside no interesse duplo de conceber as crianças como atores sociais de direitos (SARMENTO, 2009) e como artistas-cidadãos (BOAL, 2009). Diante das opressões que acarretam a invisibilização das vozes das crianças, as práticas do TO podem se tornar tanto um instrumento de reivindicação de suas participações políticas na sociedade quanto na apropriação do campo estético e da arte por elas:

A consciência de que as crianças são construtoras da sociedade em suas particularidades de existência é uma ideia que possibilita desenvolver um olhar crítico para as representações da infância que possuem traços de negatividade. Essas imagens sociais difundidas ao longo do tempo são caracterizadas pelo entendimento da criança “como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (SARMENTO, 2005, p.23). Ao colocar o adulto como referência, a infância é vista como a diferença, culminando no apagamento das crianças em detrimento do que é considerado o centro, isto é, o adulto. Fazer emergir uma desconstrução das representações da infância é uma atitude que deve ser conjugada com o que se apresenta nas realidades vivenciadas pelas próprias crianças. Tornando, assim, de acordo com Sarmento (2009), a tarefa de emancipar a infância dos processos simbólicos e políticos de dominação.

Ao identificar que a Sociologia da Infância busca abordar a criança como sujeito construtor do mundo, as práticas de TO podem se tornar um caminho fecundo para que esse propósito seja possível de concretização, com ações micropolíticas no cotidiano dos espaços educacionais. A inserção da criança na produção teatral do TO pode ser um modo de “pensar a arte do ponto de vista de quem a produz e a pratica, não de uma perspectiva contrária a nossa” (BOAL, 2009). Em virtude disso, a experiência estética e política das crianças podem gerar pequenas rupturas no adultocentrismo, visto que o lugar de voz em cena passa a ser do sujeito criança e não do não-adulto.

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A INSTITUIÇÃO CASA DA CRIANÇA

A Sociedade de Educação Frei Oreste Filial II Casa da Criança²⁸ está localizada na cidade de Paraisópolis/MG. Dirigida por irmãs franciscanas da Igreja Católica, esse espaço não formal visa ao desenvolvimento integral da criança, incorporando a criticidade e a autonomia como importantes princípios na formação. Em parceria com a Prefeitura de Paraisópolis/MG e outros colaboradores, a instituição promove atividades educativas para seis turmas de crianças de quatro a dez anos²⁹, no período matutino e vespertino. Atualmente, existe uma educadora responsável por cada turma com a tarefa de possibilitar práticas educativas e acompanhar as crianças nas aulas de música, esportes e capoeira, as quais são ofertadas por outros professores.

A Casa da Criança está ligada às práticas de assistencialismo desde sua criação até os dias atuais. Para investigar a história da organização, tive a oportunidade de realizar uma entrevista com uma das educadoras. Com base em um pequeno fragmento da entrevista, é perceptível a modificação da concepção de cuidado da criança ao longo do tempo:

Existem várias casas da Criança pelo país, no Paraná, Campos do Jordão, Santa Catarina e aqui em Minas. Todas elas são interligadas entre si e dirigidas por Irmãs Franciscanas, que de tempos em tempos trocam de lugar, a fim de cumprirem a sua missão de cuidar das crianças. Uma vez, o Frei Orestes veio celebrar uma missa no município e plantou essa ideia. Com a ajuda de colaboradores e voluntários fundou, em 1978, a Casa da Criança de Paraisópolis. No princípio, as crianças iam para a Casa e trabalhavam lá, faziam rodízio de cortina, trabalhavam na carpintaria, etc. Com o tempo, as atividades foram mudando e as crianças e os jovens que lá ficavam começaram a praticar esportes, tinham oficinas de artesanato, dança, coral, recebiam reforço escolar entre outras coisas. (Entrevista concedida à autora, 2019).

A alteração das atividades promovidas na instituição é um dado que pode ser relacionado com a transformação histórica da infância e dos papéis sociais direcionados às crianças. A partir do relato da educadora, podemos observar que, em 1978, o trabalho infantil era uma realidade presente. As crianças iam até o espaço para realizar o trabalho de carpintaria e a fabricação de rodízio de cortina, utilizando ferramentas pesadas nesse processo. Contraditoriamente, existia o discurso de assistência infantil, porém, não se tinha uma distinção de papéis sociais entre a infância e a idade adulta.

Para Philippe Ariès (1986), há diferenças no modo como a criança era apreendida na sociedade medieval e na moderna. Esse contraste era caracterizado pela indistinção entre os hábitos das crianças e dos adultos na Idade Média e o surgimento da consciência da particularidade infantil na Idade Moderna. No entanto, vale ressaltar que estamos falando de

²⁸ No decorrer do trabalho, irei utilizar o nome resumido da instituição, isto é, Casa da Criança.

²⁹ É importante dizer que a instituição recebe crianças de quatro a dez anos, porém as experiências que serão relatadas foram realizadas com crianças de seis a dez anos.

uma cidade brasileira do interior de Minas Gerais³⁰. Devido a isso, o estudo historiográfico sobre a infância de Ariès (1986), por se tratar de um contexto europeu, encontra divergências com a realidade brasileira.

A experiência da Casa da Criança nos anos 70 está localizada temporalmente na Modernidade, contudo, ainda conservava resquícios da subalternização da criança através do trabalho, marcas de uma representação diacrônica da infância difundida na sociedade medieval e existente na realidade moderna no Brasil. Nesse sentido, se o trabalho era um papel social permitido às crianças pobres em 1978 nessa instituição, contemporaneamente³¹ se tornou uma concepção condenada no desenvolvimento de atividades educativas. Desse modo, é perceptível que a modificação de atividades da instituição – do trabalho para ações educativas – aconteceu tardiamente para as crianças pobres, em comparação à leitura da história da infância no ocidente proposta por Philippe Ariès (1986).

Outro fator importante a ser destacado é a classe social das crianças desde o início da organização até o presente momento. A pobreza era uma realidade em 1978 e continua sendo uma variável de análise de muitas na instituição. Ainda que mudanças socioeconômicas tenham acontecido durante o tempo, esses fatores atravessam a realidade da maioria presente no espaço.

Após essa breve exposição, irei abordar as experiências com os exercícios, com os jogos e com as técnicas do Teatro Fórum e do Teatro Imagem com as crianças de seis turmas da presente instituição.

³⁰ A cidade de Paraisópolis está localizada no Sul de Minas Gerais, especificamente, na Serra da Mantiqueira. A população estimada é de 21.083 pessoas no censo de 2019 realizado no município.

³¹ É importante dizer que essa análise é específica da instituição exposta, pois os resquícios da mentalidade da infância da sociedade medieval é uma realidade que não se alterou para muitas das crianças pobres que continuam exercendo papéis sociais da prática dos adultos como o trabalho infantil.

ESTAMOS ENSAIANDO

As transformações que se operam nos indivíduos modificam os conjuntos aos quais eles pertencem e estes alteram aqueles. Existe interatividade permanente, o que significa permanente transformação: nada resta igual a si mesmo (BOAL, 2009, p.101).

Estagiar na Casa da Criança teve por objetivo estimular a criação estética das crianças com o TO e incorporar as análises teóricas da Sociologia da Infância na práxis vivenciada. Através do encontro com as turmas de seis a dez anos, pude estabelecer relações recíprocas de aprendizado com os variados pontos de vista e subjetividades que constituem esses corpos.

O arsenal de jogos e exercícios do TO, em um primeiro momento, possui como intuito a conscientização corporal. As crianças envolvidas pelas experiências foram convidadas a ampliar o olhar de si, identificando as possibilidades e as dificuldades corporais. Boal (2015), ao discorrer sobre essa sequência de jogos que propiciam o conhecimento do corpo, nos diz que a finalidade dela consiste em desarticular a alienação muscular devido ao trabalho, dado que seu exemplo tem como base a experiência dos camponeses e operários. Contudo, estamos falando de crianças como participantes, e, nesse caso, a dificuldade corporal se expressou de outra forma, pois estas não possuem um corpo marcado pelo trabalho. Alguns aspectos observados nos corpos infantis foram a timidez, o machismo (muitos meninos se recusavam a fazer determinados movimentos por considerarem que era um papel de “mulher”) e a baixa autoestima (muitos disseram que não conseguiriam fazer os movimentos). Um aspecto importante de se ressaltar é que a maioria das crianças nunca tinha participado de oficinas teatrais, e tudo que sabiam sobre teatro era referente à televisão ou ao experimentalismo em apresentações teatrais na escola e na igreja.

Com isso, a partir do livro *Jogos para Atores e Não-atores* (2006)³² de Augusto Boal, foram propostos exercícios e jogos que tiveram o intuito de estimular “o conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofia, suas hipertrofia, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização” (BOAL, 2006, p.87). As categorias de exercícios nomeadas como “sentir tudo que se toca”, “escutar tudo que se ouve” e “ver tudo que se olha” foram escolhidas para direcionar o primeiro momento das experiências com as crianças. Diversos são os jogos e exercícios de cada categoria, porém, selecionei apenas um de cada grupo para destacar as vivências das crianças.

³² Dentre a variedade de exercícios e jogos propostos por Boal (2006), experienciamos a corrida em câmera lenta, corrida dos monstros, batizado mineiro, sequência do espelho e sequência da modelagem.

ESCUTAR TUDO QUE SE OUVI

Em um primeiro momento, para que nós nos conhecêssemos, realizamos a adaptação do exercício nomeado como “batizado mineiro” (BOAL, 2006, p.143). Em uma roda, uma criança de cada vez pronunciou o seu nome e realizou um movimento que expressasse si mesma. As demais escutavam o que foi proposto pelo colega e repetiam em seguida o nome e o movimento. No início, foi perceptível que elas, ao criarem os seus próprios movimentos, elaboraram de forma muito semelhante aos dos colegas que haviam se apresentado anteriormente. Contudo, após praticarmos mais vezes o exercício, a autoria de cada movimento passou a ser mais singular, e não simplesmente imitativa. Discutimos sobre o fato de que esse exercício propõe um momento de criação de movimento e voz de cada criança e, ao mesmo tempo, de escuta do que o outro propõe.

Figura 1 - Exercício: Batizado Mineiro



Fonte: autora, 2019

SENTIR TUDO QUE SE TOCA

Para aflorar a percepção do sentir, vivenciamos o “hipnotismo colombiano” (BOAL, 2006, p.91), o qual consiste em um exercício em dupla que coloca o corpo em movimento a partir da direção que outra pessoa propõe com a sua mão. As crianças se dividiram em duplas e iniciaram o jogo:

Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. (BOAL, 2006, p.91).

Esse momento propiciou que as crianças pudessem estimular todas as partes do corpo para elaborar expressividades não cotidianas. Foi necessário dizer sobre a necessidade do hipnotizador não fazer movimentos muito rápidos que atrapalhassem o hipnotizado de executá-

los, pois o jogo é um acordo em que se constrói com as possibilidades que o outro tem de realizar os movimentos. Por isso, não desafios mirabolantes, mas, sim, possibilidades reais de que o hipnotizado possa desafiar-se a si.

Figura 2 - Exercício: hipnotismo colombiano



Fonte: autora, 2019

VER TUDO QUE SE OLHA

O exercício proposto para desenvolver a atitude de ver aquilo que olhamos foi “o escultor toca o modelo” (BOAL, 2006, p.181). Nessa prática em dupla, um participante como escultor tem o objetivo de modelar o corpo de outro participante que assume o lugar de estátua. Com toques no corpo do colega, o escultor modela a estátua do modo como lhe interessar, porém, “cuidando de produzir os efeitos que deseja nos seus mínimos detalhes” (BOAL, 2006, p.181).

As crianças, ao realizarem o exercício, revezaram com as suas duplas o papel de estátua e o de escultor. A percepção visual passou a ser um lugar de destaque não só naquilo que se produzia no corpo do outro, mas também como a luz do ambiente passava a interferir na imagem que se queria produzir. Isso pode ser observado na figura 3, em que há uma criança de braços abertos com a luz solar entrando pela janela e agregando na criação da estátua.

Figura 3 e 4 - Exercício: o escultor toca o modelo



Fonte: autora, 2019

Após esses exercícios, uma roda de conversa foi proposta para apresentar a abordagem do Teatro do Oprimido e discutir sobre as temáticas que seriam propostas para as vivências das técnicas do Teatro Imagem e do Teatro Fórum.

RODA DE CONVERSA: um espaço de voz das crianças

A visão de mundo das crianças não possui significações homogêneas, mas dimensões existenciais que são diversas. Elas são sujeitos que vivem em condições diferentes de moradias, de acesso à educação, de experiências de desigualdades devido à classe social, gênero e pertença étnica, entre outros recortes. Todos esses aspectos estão entrelaçados à maneira como cada uma se pronuncia no mundo. Dessa forma, as crianças e suas vozes dissonantes, em suas múltiplas maneiras de experienciar o mundo, importam. Com isso, tornou-se necessário construirmos momentos de diálogos que pudessem ser os norteadores dos conteúdos programáticos para a execução das cenas. Realizamos, assim, rodas de conversa para debater sobre os problemas sociais das crianças na relação com o mundo. Antes de iniciar a conversa, pude dizer sobre as fundamentações do Teatro do Oprimido, discutindo sobre o que se travava essa forma teatral.

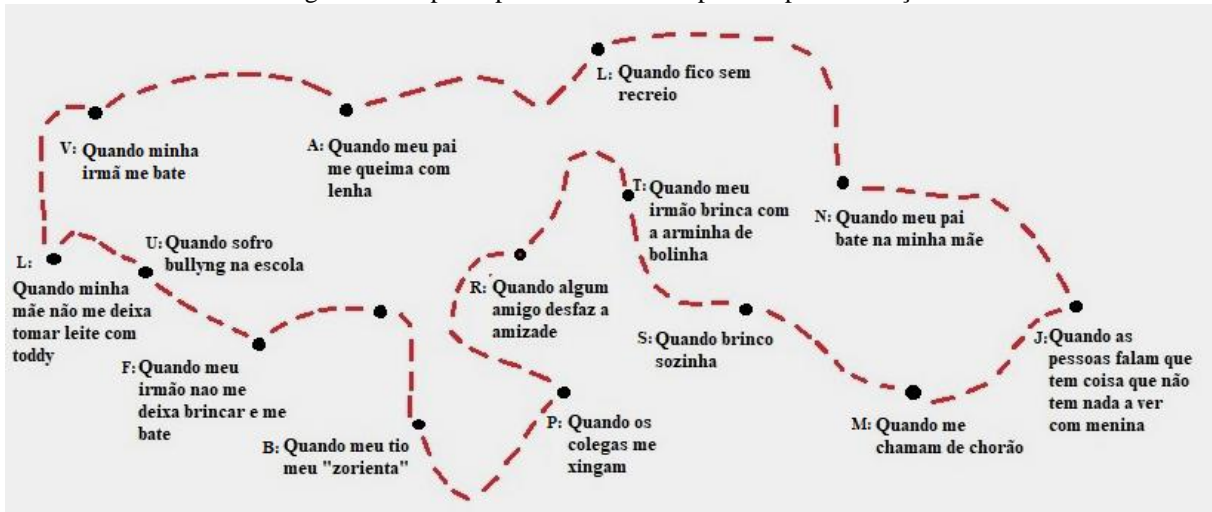
Figura 5 - Roda de conversa com as crianças



Fonte: autora, 2019

A dialogicidade como prática da liberdade na educação (FREIRE, 1987) é um encontro em que o refletir e o agir entre os sujeitos se torna a enunciação de um mundo em construção. Ouvir as crianças e concebê-las como atores sociais de direitos é um diálogo necessário para criar frestas no ocultamento de seus pontos de vista. Uma atitude que pode ser tomada pela ideia de uma utopia realizável (SARMENTO, 2005), de modo a encontrar maneiras de que a participação política das crianças e a diversidade de suas visões de mundo se tornem pertinentes para a transformação e humanização da educação. Para isso, considero importante respeitar a particularidade infantil, mas não privá-las de dizer e refletir sobre as suas condições sociais juntamente com os adultos. Sendo assim, abrimos uma roda e instauramos um momento de troca para pensarmos nas temáticas que seriam abordadas no Teatro Imagem e no Teatro Fórum. Perguntei às crianças o que entendiam como opressão e uma disse que as opressões são situações que “chateiam as pessoas e tiram a felicidade”. Nesse sentido, perguntei a elas: o que causa chateações em vocês? O que são as opressões? Abaixo, elaborei um mapa-respostas dos problemas elencados:

Figura 6 - Mapa-resposta da visão de opressão pelas crianças



Fonte: autora, 2019

Para analisar as narrativas expostas no mapa, relaciono a infância como fenômeno social que está ligado a uma estrutura social do tipo geracional e não a um tempo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, de acordo com Sarmiento (2005), a infância ocupa uma posição estrutural que é condicionada na relação com as outras categorias (adolescência, idade adulta, velhice), por isso “depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças” (SARMENTO, 2005, p.19). Nos enunciados de L., B., F., I., V. e A. é possível pensar nas desigualdades estruturais da infância que são geradas nas relações de poder com os adultos. Sendo o controle dos adultos sobre as crianças legitimado socialmente, as atitudes como “quando meu irmão não me deixa brincar e me bate” mostra o exercício do poder que não pode ser analisado sem pensar na diferença geracional entre os sujeitos dessa situação. Em alguns relatos, a desigualdade estrutural da infância, em menor ou maior grau de gravidade, mostra a relação de poder entre a criança e o adulto como a proibição e a violência.

Os recortes sociais de classe social, gênero e etnia que atravessam esses sujeitos são dados que se somam à análise à medida que essas situações de opressão com a criança acontecem num plano sincrônico, isto é, juntamente ao efeito das diferentes pertencas e contextos sociais (SARMENTO, 2009). A questão da violência foi um aspecto recorrente nos discursos: o ato de agressão, a violência doméstica, a utilização de “brinquedos” perigosos e o

bullying. Os fatos apresentados são informações que me causaram espanto, principalmente a frase de uma menina representada pela letra A.³³

Em referência à figura de linguagem da metonímia, Boaventura de Sousa Santos (2009) elabora o que chama de razão metonímia, conceito que consiste em uma racionalidade que compreende a parte pelo todo, ignorando toda a experiência que fica fora dessa totalidade. As opressões que cercam as crianças podem ser compreendidas como consequência dessa lógica. Tanto o adultocentrismo, que se baseia em colocar a experiência adulta como referência central na relação com a criança, como as desigualdades, que são específicas dos recortes sociais que constituem a subjetividade de cada sujeito. Por esse motivo, ao ignorarem as especificidades e pertencas das crianças, essas visões produzem “uma concepção do presente que é contraída, precisamente porque a concepção da racionalidade que possuímos não nos permite ter uma visão ampla de nosso presente.” (SANTOS, p.26). Em decorrência disso, o silenciamento das vozes infantis, o racismo, o classismo³⁴ e o machismo são algumas das problemáticas que não estão longínquas das crianças. Assim sendo, quais são os espaços em que as crianças brasileiras têm direito a uma ação concreta e contínua de expressão dos seus pontos de vistas sobre as opressões? Será o teatro um saber possível para a transformação dessas realidades?

“EU QUERO MUDAR!”: Teatro Imagem

Após uma maior percepção do corpo e a discussão dos temas pelas crianças, iniciamos a terceira etapa com a técnica do Teatro Imagem. Nesse processo, o corpo se torna um lugar de expressão para transmitir determinada mensagem que se pretende apresentar. Os significados residem nas posições corporais e nas expressões fisionômicas modificadas pelos espect-atores nos corpos de outros participantes.

Utilizamos a temática “Quando fico sem recreio” para ser a base da construção das imagens. Na figura 7, há uma menina expressando a imagem real da situação: cabisbaixa, com os braços cruzados e sozinha. Na figura 8, como Curinga, convido os espect-atores a

³³ Diante dessa situação de risco que fere os direitos humanos de uma criança, conversei com a educadora que estava presente no momento, como uma possibilidade de pensar o que poderia ser feito diante desse fato. Estudamos a situação juntamente com o professor da UFOP e a educadora da instituição. Com isso, entrei em contato com a diretora para relatar sobre o ocorrido e soube que ações já estavam sendo pensadas para proteger a menina da continuidade dessas situações. Como um processo que ainda não se finalizou, está acontecendo uma investigação por uma comissão de direitos humanos da criança e do adolescente para intervir com uma ação concreta. Boal (2009, p.217) destaca que “não devemos incitar nossos parceiros a que sejam heróis de causas perdidas, nem abandonar uma causa quando os crimes que chegamos a conhecer tem caráter tão sórdido e continuado”.

³⁴ A utilização do termo classismo é referente à discriminação de classe social.

modificarem essa determinada situação: um menino altera a posição dos braços da menina e se coloca na imagem como se estivesse conversando com ela. Após esse momento, outro participante altera a imagem, porém não permanece nela. O resultado da figura 9 mostra a transformação do conflito: a menina não está sozinha, mas em diálogo com outra criança possibilitando uma modificação da situação.

Figura 7, 8 e 9 - Teatro Imagem



Fonte: autora, 2019

AS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS NO TEATRO FÓRUM

Para Boal (2006), o Teatro Fórum é um método que busca descobrir as maneiras como a opressão se produz, e, com isso, pesquisar maneiras de evitá-las. Em vista disso, as crianças escolheram o relato da criança J. "Quando as pessoas falam que tem coisa que não tem nada a ver com menina" para se tornar tema na improvisação. Com base na opinião da autora do relato, adaptamos a situação para o contexto "uma menina é insultada na escola por outras crianças por gostar de futebol". Destarte, quatro meninas assumiram a cena proposta: uma delas representou o papel de oprimida e as outras foram as agentes da opressão. Nesse início, a protagonista que sofria a opressão ficou cabisbaixa e em silêncio enquanto ouvia as outras atrizes expressarem suas ideias:

A: Você nem sabe jogar futebol, garota. Fica se achando. B: Ai, garota. Jogar futebol é a coisa mais feia do mundo, sabia disso? A: Ainda mais como menina C: Então, um menino joga. Uma menina deve vestir roupas, ir no cabeleireiro, se arrumar A: Junta-se a gente a ser popular, ao invés de jogar futebol com roupas encardidas. (AUTORA, 2019)³⁵

³⁵ Estes respectivos diálogos foram transcritos de gravações em vídeo.

Os discursos apresentados mostram o pensamento do senso comum com relação ao estereótipo de gênero legitimado pela imposição de papéis sociais binários para meninas e meninos. O silêncio pela protagonista demonstrou a dificuldade em se colocar à medida que as agenciadoras da opressão não possibilitaram espaço de voz para ela. Assim, a intérprete principal decidiu sair de cena, mesmo sendo convidada a permanecer. Para não causar desconforto, não insisti para que ficasse.

Ao mediar a situação como Curinga, parei a cena com uma palma para questionar as crianças sobre o que estava acontecendo e alertar sobre o fato de que era necessário possibilitar espaços de voz para a protagonista na situação conflituosa. Uma espect-atriz respondeu que ela estava sendo oprimida por gostar de futebol e que deveria erguer a cabeça e dizer que menina também pode jogar futebol. Em seguida, a espect-atriz assumiu a cena e entrou no diálogo.

Figura 10 - Teatro Fórum



Fonte: autora, 2019

Em cena, a discussão se intensificou e as atrizes representaram uma briga de violência física. Diante desse fato, novamente parei a cena para perguntar à plateia se a violência era uma forma de solucionar a opressão e todos responderam negativamente. Ao retomar a improvisação, o diálogo foi se amenizando e a espect-atriz principal impostou a voz e disse:

O: Eu gosto de futebol e ninguém vai tirar isso de mim!! O: Menina pode fazer tudo que quiser e vocês não mandam em mim. A vida é minha. (AUTORA, 2019)

Ainda que a cena não tenha se aprofundado tanto na discussão, o discurso acima mostrou a resolução do problema pela consciência de que se é possível encontrar caminhos de emancipação de si diante das imposições sobre o próprio corpo. Nesse sentido, assim como o silêncio é político, o ato de dizer também é. Para Canda (2012), “independente de obter um resultado satisfatório, o espect-ator estará experimentando o espaço da atuação estética e política, como um ensaio para a vida social”. As respostas das atrizes agentes da opressão levaram à finalização da cena:

A: Meninas, acho que a gente tá pegando muito pesado com ela. Vamos deixar ela viver a vida dela B: Ainda mais, gente... eu também escondi de vocês. Todo mundo

gosta de futebol, mesmo sendo menina ou menino. Por que nós quatro não viramos amigas, ao invés de ficar brigando? (AUTORA, 2019)

Um fato curioso desse último diálogo é o desabafo da menina B., pois, no início da improvisação, disse que o futebol era a coisa mais feia do mundo e, no final, concluiu que todos gostam de futebol. Ao comparar esses dois enunciados, podemos analisar a contradição existente em B., que, mesmo assumindo o lugar de agente da opressão, acaba relatando no final que gosta daquilo que criticava.

O Teatro Fórum, como uma metáfora da vida, ganhou potência na ocupação do espaço cênico pelas crianças. Seria interessante continuar as improvisações para sair do lugar comum da discussão sobre gênero e sobre as outras opressões, porém, ainda assim, as práticas com o TO propiciaram a experiência estética e a possibilidade de refletir sobre aquilo que vivem. A consciência crítica das relações de poder é um processo contínuo e formativo, sendo o teatro um saber que pode se tornar um conhecimento emancipador para refletir e agir na cena e no cotidiano. Pensar as crianças como agentes sociais nesse processo proporciona entendê-las como construtoras do mundo na sua socialização, e não passivas aos comandos dos adultos (SARMENTO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo interdisciplinar desse presente artigo teve o intuito de trazer reflexões sobre a prática teatral com as crianças à luz das realidades sociais na instituição relatada. Com o diálogo entre o TO e a Sociologia da Infância, foi possível desenvolver um olhar investigativo para compreender algumas condições de vida e desigualdades estruturais nas infâncias, seja no plano diacrônico ou sincrônico. Nesse panorama, a utilização do termo ator social (SARMENTO, 2009) e artista cidadão (BOAL, 2009), para se referir às crianças, aponta para a necessidade de se pensar práticas educativas relacionadas à autonomia, à solidariedade, à responsabilidade ética e à construção de um espaço mais democrático no cotidiano educacional. A fim de que, enquanto educadores e cidadãos, possamos cooperar para a construção de uma práxis comprometida com os direitos das crianças e a emancipação da infância.

Dessa forma, com base no estudo de caso a partir das teorias de Boal (2009) e Sarmiento (2009), pude perceber, nas práticas das crianças com o TO, o interesse de criarem narrativas e alterarem o curso das injustiças em cena. O espaço de atuação estética e política ganharam novos nuances com a recorrência da frase “eu quero mudar!”, a qual era frequentemente pronunciada e sucedida pela ação criativa das crianças nas técnicas do Teatro Imagem e do

Teatro Fórum. Se, no início, a timidez, a baixa autoestima e o machismo foram identificados, no final do processo das práticas, foi perceptível a participação das crianças motivada pelo desejo de criar, jogar e transformar a partir de seus pontos de vista. Portanto, criar um espaço de escuta no processo formativo pode desencadear contribuições para transformar o contexto de invisibilização das suas vozes, pois, assim como as representações da infância pautadas em traços de negatividade influem na construção das crianças, a dinâmica contrária pode ser realizada como uma possibilidade de renovar as concepções que a subalternizam.

Posto isso, a democratização do fazer teatral para as crianças é uma ação que ainda está a passos lentos nas instituições educacionais. Quando pensamos nos direitos da criança à educação, a arte é um saber que ainda não chega a todas as subjetividades infantis. Acredito na potência de microações, para, quem sabe, as experiências com o TO e outras formas teatrais possam se multiplicar e ganhar novos pontos de vista na ocupação desse espaço estético e criativo pelas crianças. “Isso é coisa de ensaio”!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 01, p.39-52, jan./abr. 2010.

ARIÈS, Philippe. O sentimento da Infância. In: **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-Pesquisar. In: **Repensando a pesquisa participante II**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CANDA, Cilene Nascimento. Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. In: **Revista Urdimento**, Santa Catarina, v. 1, n. 18, p.119-128, 2012.

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e sua função. In: **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. In: **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. A dialogicidade - essência da educação como prática de liberdade. In: **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para criança e suas culturas. In: **Revista Contrapontos**, Itajaí, v.14, n.1, p.95-110, jun. 2014.

MORUZZI, Andrea Braga. A Sociologia da Infância: esboço de um mapa. In: **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.21, n.36, p.125-137, jan./jun. 2011.

PUC, TV Goiás. **Conheça a história e a pesquisa de Manoel José Jacinto Sarmiento**. 2018. 2 min, son., color. Disponível em: <https://youtu.be/_r0dXDgVnqE>. Acesso em: 03 nov. 2019.

QVORTRUP, Jens. Apresentação: nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. In: **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1 (64), p.199-211, jan./abr. 2011.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010.

SARAPECK, Helen. CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO: UMA INVESTIGAÇÃO DA CARTOGRAFIA DE SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E DE MULTIPLICAÇÃO. In: **XVIII Colóquio do PPGAC – O Contemporâneo nas Artes: entre vozes, escutas e afetos**, Unirio, p.1-7, 2018.

_____. **A VISÃO ESTÉTICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS COM O TEATRO DO OPRIMIDO**. Unirio, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.1, p.17-40, jan./jul. 2005.

_____. **IMAGINÁRIO E CULTURAS DA INFÂNCIA**. Udesc, 2012.

_____. Sociologia da infância: Correntes e Confluências. In: **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SESCRS. **Protagonismo nas infâncias, com Manuel Sarmiento**. 2007. 2:55:42, son., color. Disponível em: <https://youtu.be/_KKp2e8MNYQ>. Acesso em: 03 nov. 2019.

O CORPO NO TEATRO-EDUCAÇÃO: Uma proposta de enfrentamento ao abuso sexual infantil

Gláucia Santos de Oliveira Venâncio³⁶

RESUMO

O presente artigo discute a problemática do abuso sexual infantil e a transversalidade da Educação Sexual no Ensino de Teatro como prevenção primária (ABRÁPIA, 2002) destas realidades que afetam as crianças. Desse modo, a investigação busca refletir sobre as contribuições do saber teatral no fortalecimento da percepção de si e da autoproteção como aspectos relevantes no enfrentamento ao abuso sexual de crianças. Com base nos campos de experiências propostos para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, analiso as experiências com a dança pessoal (SIMIONI, 2012) e as atividades sobre o corpo e a noção de consentimento realizadas com crianças de cinco a seis anos na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, em Ouro Preto/MG. Para finalizar esse processo, proponho abordar as reverberações da apresentação da cena Ritoca e Vivi, inspirada no livro *Não me toca, seu boboca!* (2017) de autoria Andrea Viviana Taubman.

Palavras-chave: Percepção de si; Teatro; Abuso sexual; Corpo; Prevenção Primária.

INTRODUÇÃO

Eu ainda não entendia direito o que que é a dignidade humana e eu não sabia bem se era o tal do homicídio ou o tal do estupro que ia acontecer comigo, de qualquer maneira era um crime, e eu tinha que reagir. (O Abraço de Lygia Bojunga)

O fragmento acima retirado do livro *O Abraço* (2017)³⁷, de Lygia Bojunga, fornece situações para pensar sobre as problemáticas que serão discutidas no presente artigo. O livro tem como primeira pessoa do discurso a protagonista Cristina que nos conta sobre o estupro do qual foi alvo com oito anos de idade. A narrativa se desenrola com o desabafo de Cristina-mulher que, após onze anos da violência sofrida, remonta às cenas do acontecido como uma forma de enfrentar as repercussões de um crime vivido pela Cristina-menina. O tormento experienciado na infância é refletido na adolescência da personagem, em meio às incertezas, dor, susto, medo e confusão entre afeto e o abuso. Mesmo decidindo não contar a ninguém sobre o trauma, a personagem sofre as consequências da violência que perdura ao longo dos anos (BOJUNGA, 2017).

O silêncio que afetou a personagem Cristina, do livro *O Abraço* (2017), não é uma raridade quando o assunto é o abuso sexual contra crianças e adolescentes nas múltiplas

³⁶ Discente do curso de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

³⁷ O respectivo livro foi publicado pela primeira vez em 1995.

realidades socioculturais do Brasil. Basta que olhemos a nossa volta para perceber que vivemos contextos familiares e escolares em que, em sua grande maioria, se diz muito pouco sobre a sexualidade infantil e, menos ainda, sobre a violência sexual. Entretanto, ainda que exista uma subnotificação desses crimes devido a tabus e silêncios, é possível perceber suas existências a partir dos dados do Disque 100³⁸, um canal de denúncia nacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos que analisa e conduz o processo de denúncia de violências contra as crianças e adolescentes.

Em meio a esse contexto, é importante destacar que o abuso sexual com a população infantil é cometido, geralmente, por indivíduos com vínculo parental ou de confiança com os sujeitos violados (ABRAPIA, 2002). No caso dos abusos que envolve o incesto, as circunstâncias tendem a se tornar um segredo no círculo da família. Vasconcelos (2009) nomeia essa dinâmica como o “pacto do silêncio” entre os familiares, dizendo que nesse processo, "todos sabem, mas ninguém se pronuncia no sentido de romper esse ciclo intergeracional" (p.49). Contudo, não é apenas em situações como essa, em ambientes intrafamiliares, que a cultura do silêncio se impõe, também nas situações extrafamiliares os aspectos como o sentimento de culpa e medo pela vítima, a descrença dos adultos nos relatos das crianças e adolescentes, as relações de dependência afetiva e econômica entre os familiares e tantos outros motivos produzem esse muro que impede que a denúncia avance.

Em contraponto a naturalização da omissão, as reverberações desses crimes na vida das crianças acarretam inúmeros danos no desenvolvimento desses sujeitos. Sayão (2006) menciona alguns impactos danosos como a interferência nos afetos, nas singularidades de cada indivíduo, na autoimagem e nas maneiras de sentir prazer e desprazer. Nesse cenário, o papel dos educadores e dos envolvidos no processo pedagógico se torna importante no que se refere à escuta das crianças e no desenvolvimento de trabalhos de prevenção ao abuso sexual, pois a escola é um dos principais espaços da rotina infantil.

O *Manual da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência* (2002) destaca a Educação Sexual como um caminho eficaz de prevenção primária ao abuso sexual. Desse modo, a escola como espaço de socialização da criança pode cooperar para produzir ações que “tem como objetivo a eliminação ou a redução dos fatores

³⁸ O Disque 100 é um canal de denúncias, criado em 2003, que funciona diariamente por discagem gratuita. Essa plataforma recebe, analisa e encaminha aos órgãos competentes as denúncias de violação dos direitos humanos. De acordo com os dados fornecidos no site do Disque 100, no ano de 2018 foram registrados 18.612 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, desse total foram 13.400 casos de abuso sexual. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/disque100>. Acesso em: 22.nov.2019.

sociais, culturais e ambientais que favorecem a violência contra a criança e ao adolescente, atuando nas suas causas” (ABRÁPIA, 2002). A permeabilidade dos assuntos sobre sexualidade na escola, de maneira responsável, oportuniza a criança ao conhecimento de si, a construir noções de consentimento, desenvolver a autoestima nos processos de denúncia e proporcionar o envolvimento de todos na mobilização de uma sociedade que crie frestas nas constantes violências.

A prática teatral na Educação Infantil pode se constituir como um espaço fértil para que o ensino e aprendizagem sejam permeados por ações de prevenção primária contra o abuso sexual de crianças. Essa viabilidade existe à medida que o corpo em sua potência integral tem centralidade nos processos pedagógicos com o teatro. Os aspectos como a percepção de si, cuidado com o outro e consentimento são saberes sobre o corpo que assumem relevância no desenvolvimento das atividades cênicas. Em direção a uma investigação sobre a potência do encontro entre os corpos no espaço escolar, a desnaturalização de noções que favorecem a persistência da violência contra as crianças pode ser tensionada por experiências artísticas dialógicas com o enfrentamento a essas circunstâncias.

Para se pensar na transversalidade da Educação Sexual no Ensino de Teatro, discorro sobre as experiências realizadas com crianças de cinco a seis anos, no segundo período da Educação Infantil, na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, localizada no município de Ouro Preto/MG. Com base nos campos de experiências da *Base Nacional Comum Curricular* (2017), que aborda os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, proponho discutir as atividades realizadas e as potencialidades de prevenção primária contra o abuso sexual infantil que residem nelas. Nesse sentido, foi realizado três atividades que perpassam pelo campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, com a técnica da Dança Pessoal (SIMIONI, 2012) presentes na linha de pesquisa do grupo teatral LUME e a atividade do caça tesouros; O eu, o outro e nós com a atividade nomeada como afeto e consentimento; Traços, sons, cores e formas com a apresentação da cena intitulada Ritoca e Vivi, realizada por mim e pela atriz Bárbara de Fátima³⁹, inspirada no livro *Não me toca, seu boboca!* (2017,) de autoria da Andrea Viviana Taubman.

³⁹ Bárbara de Fátima é atriz e graduanda em Artes Cênicas - Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

Apontamentos sobre o abuso sexual com crianças e adolescentes

Segundo Werneck et al (2014), no território brasileiro a violência sexual como um problema social passa a ser debatida na última década do século XX, em termos de políticas públicas. Do segredo de um crime no âmbito privado da família, o abuso infantil é transformado como uma questão pública (IPPOLITO; SANTOS, 2004). A inserção dessa discussão na sociedade brasileira foi impulsionada pelo surgimento de leis específicas para a infância, pois durante décadas houve a indistinção de códigos e leis entre as crianças e os adultos. Assim, devido às concepções de infância caracterizadas pelo cuidado, a criação de legislações passa a ser influenciadas pelo propósito de seguridade das crianças, entendendo-as como sujeitos de direitos, bem como a necessidade de políticas de atendimento integral.

Foi com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990)⁴⁰ que a alteração do status do crime de violência sexual, que antes era abordado como uma infração a liberdade sexual, passa a ser compreendida como um crime de violação dos direitos humanos da criança e do adolescente (IPPOLITO; SANTOS, 2011). A implementação do ECA vem salientar o dever de toda a sociedade na garantia aos direitos da criança e do adolescente à vida, à educação, à cultura, à dignidade e entre outros. Esses direitos também são destacados na *Constituição Federal* (1988) e na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) que se configuram como marcos legais de proteção à infância e a adolescência. Todos estes documentos propõem amparar essa população diante de situações de risco pessoal ou social, como discriminação, opressão e violência.

Todavia, após vinte e nove anos de mobilização social, existe ainda um precipício que separa as circunstâncias ideais propostas nos aparatos jurídicos e as realidades desiguais que muitas crianças vivem. A violência sexual com crianças é um desses fenômenos cruéis mostrando que “a cada dia, pelo menos 20 crianças de zero a 9 anos de idade são atendidas nos hospitais, vítimas de violência sexual” (MEYER, 2017, p.33). De acordo com o Manual da ABRAPIA (2002), “No Brasil, 165 crianças ou adolescentes sofrem abuso sexual por dia ou 7 a cada hora”. Estes dados são indícios de fenômenos muito maiores à medida que grande parte dos casos não são denunciados devido ao contexto de omissão da sociedade e pelas inúmeras consequências desencadeadas na criança violentada como a culpa, vergonha, confusão entre afeto e abuso, etc. (MEYER, 2017).

⁴⁰ De acordo com Werneck, Gonçalves e Vasconcelos (2014), o Brasil foi o primeiro país a propor um marco legal sobre os direitos da criança e do adolescente em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

A violência sexual abarca as categorias de abuso sexual intrafamiliar ou incestuoso, abuso extrafamiliar, exploração sexual, pornografia e tráfico para fins sexuais (WERNECK; GONÇALVES; VASCONCELOS, 2014). Todas essas formas de violações são crimes ressaltados pela *Constituição Federal* (1988)⁴¹, e suscetível a sanções de acordo com o Código Penal brasileiro que institui penas de reclusão para os agressores. Essas violências cometidas por adultos ou adolescentes mais velhos acontecem por meio do estabelecimento de ações coercitivas, baseadas, muitas vezes, em valores machistas, adultocentrismo e racistas:

A violência sexual é uma violação de direitos humanos, consubstanciada como um problema de saúde pública complexo, multifacetado e endêmico, que se estrutura no estabelecimento de relações de desigualdade e de poder sustentadas geralmente por um contexto sociocultural sexista e machista. Essa violência acontece em todas as classes sociais, independentemente de gênero, de raça e de etnia, estruturando-se com base em uma dinâmica arbitrária entre agressor, crianças e adolescentes, envolvendo a família e danificando todo o tecido social. (WERNECK; GONÇALVES; VASCONCELOS, 2014, p.72)

Há diversos mitos sobre a violência sexual infantil fomentados no cotidiano. Um deles é a ideia de que esses fenômenos sucedem apenas com crianças pobres, por exemplo. Em oposição a essa conclusão do senso comum, Werneck et al (2014) buscam desmistificar essa afirmação e mostrar que a violência é suscetível de acontecer em todas as classes sociais, gêneros, raças e etnias. Contudo, os lugares sociais que as crianças ocupam influem em uma maior ou menor chance de serem expostas a abusos sexuais. Esse fato é fruto de construções históricas na sociedade que geraram maiores desigualdades para alguns grupos sociais. Exemplo disso, é possível verificar no resultado da pesquisa realizada pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN⁴² no período de 2011 a 2017, cujo documento mostra que a maior incidência de violências sexuais na infância acontece com meninas negras.

Perante essas circunstâncias, as intervenções no campo da educação têm delineado ao longo do tempo ações que possam contribuir para a construção de uma cultura de prevenção ao abuso sexual. A formulação do *Guia Escolar - Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes* (2011), criado em parceria entre a Secretaria Especial de

⁴¹ De acordo com a Constituição Federal nos respectivos artigos: “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” e “4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”.

⁴² O SINAN tem como objetivo o registro e o processamento de dados de agravos de notificação no Brasil. As pesquisas são realizadas com base nas fichas preenchidas pelos pacientes nas unidades assistenciais.

Direitos Humanos e o Governo Federal, é um dos exemplos dessas intervenções que possuem o objetivo de fortalecimento da rede de proteção à criança e ao adolescente. Esse material educativo busca subsidiar a escola com informações sobre a violência sexual para que os envolvidos no processo pedagógico possam cooperar para a reflexão crítica dos comportamentos abusivos e situações suspeitas na escola. O intuito é instrumentalizar os educadores a potencializarem as condições de proteção, discutindo sobre a saúde sexual e escutando as crianças. Para que assim a realização de um trabalho em rede, articulando a escola, a comunidade e a família possam se tornar possível como uma atitude de enfrentamento a essas realidades.

Neste Guia Escolar (2011), os conceitos sobre os tipos de violência sexual são abordados. Especificamente, atendo-me às informações referentes ao abuso sexual do qual é exposto como toda situação em que o adulto incumbido de sua posição de autoridade invade sexualmente a criança:

O abuso sexual é descrito como qualquer forma de contato e interação sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente em que o adulto, que possui uma posição de autoridade ou poder, utiliza-se dessa condição para sua própria estimulação sexual, para estimulação da criança ou adolescente ou, ainda, de terceiros. A assimetria da relação de poder entre o autor do abuso e a criança ou adolescente que sofre o abuso é o que mais caracteriza essa situação. (p.64)

O abuso sexual de crianças e adolescentes é uma forma de violência que, de acordo com Ippolito e Santos (2011), possui a modalidade intrafamiliar e a extrafamiliar. Todavia, os autores acreditam que há limitações na nomenclatura dessas categorias em virtude de contemplar apenas o local do abuso sexual. Por esse motivo, para criar estratégias mais eficazes de prevenção e responsabilização dos agressores, buscam ampliar essas classificações para abarcar o agente violador, o local de ocorrência da violação e a modalidade de violação. De acordo com Ippolito e Santos (2011), os tipos de abuso são:

- A. O abuso intrafamiliar, conhecido também como abuso sexual incestuoso, acontece no espaço social interno da família com agentes violadores que costumam ser pais, parentes ou possuir uma relação de responsabilidade com a criança ou o adolescente.
- B. O abuso intra-rede social cometido por pessoas de confiança no ambiente de sociabilidade da família, porém os violadores não possuem grau de parentesco com a criança ou o adolescente como vizinhos ou amigos.

- C. O abuso sexual extrafamiliar, caracterizado pela ocorrência nos espaços de socialização como a escola, igreja, ONG, etc. Nessa forma de abuso, os agentes violadores são os cuidadores ou socializadores como professores, padres, médicos, entre outros.
- D. O abuso sexual extrafamiliar cometido por desconhecidos da criança e da família ocorrendo, geralmente, nos espaços públicos.
- E. O abuso sexual institucional cometido por detentores de custódia legal da criança ou do adolescente em lugares como os abrigos.

Com exceção do abuso cometido no ambiente extrafamiliar por desconhecidos, todos os outros a criança ou adolescente conhece e costuma desenvolver uma relação de confiança e admiração. As maneiras de acontecer o abuso sexual podem se expressar de diversas maneiras, sendo caracterizados pelo abuso sexual sem contato físico e com contato físico. O primeiro refere-se às chantagens, ameaças, conversas sobre atividades sexuais, telefonemas obscenos, ato exibicionista de órgão genital ou masturbação, *voyerismo* e pornografia. Já os abusos com contato físico “trata-se da prática físico-genital que envolve carícias nos órgãos genitais, tentativa de relação sexual, masturbação, sexo oral, penetrações vaginal e anal. Existe, no entanto, uma compreensão mais ampla de abuso sexual com contato físico que inclui contatos ‘forçados’, como beijos e toques em outras zonas corporais erógenas” (HIPOLITO; SILVA, 2011, p.67).

A escola como espaço de direito da criança tem como responsabilidade o desenvolvimento integral da mesma e a promoção de medidas de combate a todos os tipos de violência⁴³, como consta na *Lei de Diretrizes e Base* (1996). Nessa lógica, a prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes propostas no *Guia Escolar* (2011) se tornam importantes para a construção de um espaço em que todos possam contribuir para uma sociedade baseada na cultura dos direitos humanos:

O papel preponderante da comunidade escolar justifica-se em razão de que as crianças e adolescentes em situação de violência sexual frequentam o sistema educacional. Por isso, a escola deve ocupar um lugar central não somente na socialização, como também na proteção integral de crianças e adolescentes. (HIPOLITO; SILVA, 2011, p.67)

⁴³ O artigo 12 da Lei de Diretrizes e Base (1996) ressalta a incubência da escola em “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas”.

No que diz respeito à proteção integral à criança e ao adolescente, as ações na escola podem ser realizadas através do desenvolvimento de materiais didáticos e aulas que possam contemplar a discussão sobre sexualidade, como elemento fundamental da construção humana e social dos estudantes. Assim, esses saberes além de auxiliar na prevenção de abusos sexuais, como compreender e identificar situações constrangedoras das quais são alvos e a fortalecer a capacidade de defesa, pode estimular o conhecimento sobre o próprio corpo e a construir valores emancipatórios.

O Manual da ABRAPIA (2002) destaca também a escola como um ambiente favorável para ações de prevenção primária, através de trabalho informativo sobre a sexualidade das crianças e adolescentes. O propósito é que, por meio de ações de prevenção primária, se estabeleça um espaço confortável de reflexões sobre os conhecimentos do corpo, assim como dúvidas sobre tabus, valores, crenças quanto aos comportamentos sexuais.

Tanto o *Guia Escolar* (2011) quanto o manual da ABRAPIA (2002) são baseados nas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a prevenção da violência sexual que utiliza uma estrutura de três modalidades. Grosso modo, a prevenção primária refere-se a ações de caráter informativo, por parte da comunidade escolar, no intuito de reduzir os fatores sociais, culturais e ambientais que promovem as violações (IPPOLITO; SANTOS, 2011). A prevenção secundária é a identificação da violência sexual e o encaminhamento de denúncias para o conjunto de órgãos responsáveis pelo direito das crianças e adolescentes. Por fim, a prevenção terciária é o acompanhamento integral da criança abusada e do agressor para que a violência não se repita (IPPOLITO; SANTOS, 2011).

Há um longo caminho para se percorrer na luta contra o abuso de crianças e adolescentes, porém, para isso, é necessário superar estigmas e compreender a complexidade referente a violência sexual para criar estratégias de prevenção desses fenômenos. Como explicitado no Manual da ABRAPIA (2002) e no Guia Escolar (2011), a Educação Sexual é um dos caminhos da prevenção primária, mas o que é a Educação Sexual? Como ela se desdobrou ao longo do tempo na realidade brasileira?

Uma breve discussão sobre as concepções e os marcos nas políticas educacionais sobre Educação Sexual

A educação sexual nas escolas brasileiras se constituiu ao longo do tempo e até os dias de hoje, como um campo de tensões. Do conservadorismo ao senso comum, a temática da

sexualidade é constantemente deixada de lado nos processos educacionais, pois se configura como um assunto polêmico e, muitas vezes, confundido em sua proposta de abordagem para com as crianças. Logo, se torna necessário uma investigação das concepções difundidas ao longo do tempo sobre tais práticas.

Segundo Nunes e Silva (2006), inicialmente, a escola pública e privada manteve os assuntos relacionados a educação sexual distantes do currículo e das responsabilidades institucionais. Os primeiros indícios de uma educação sexual foram esporádicos, sendo marcados pelas influências religiosas-confessionais e em grupos divergentes da tradição conservadora que foram logo suprimidos. Em 1960, a abordagem de uma educação sexual escolar surgiu marcada pela presença de manuais de bons costumes que estimulava o casamento e a função da família patriarcal, em detrimento da devassidão sexual que era afirmada como uma zona de risco na contração de doenças venéreas.

Na transição dos anos 60 para os 70 e conservado até os dias de hoje, o modelo médico-biologista passa a ser considerado. Nesta concepção, os conteúdos são centrados nos funcionalismos da reprodução e dos órgãos reprodutores. Com a chegada dos anos 80, o modelo nomeado como terapêutico-descompressivo é identificado, sendo uma abordagem presente em programas televisivos com consultas sexuais mediadas por um suposto discurso de autonomia:

Os anos de 1980 viram triunfar um discurso consentido da liberdade e condição femininas, sufocado na época da ditadura militar, simbolicamente identificado com o seriado e programa de variedades denominado TV Mulher. Na forma de consultas sexuais tipificadas abria-se uma revista diária para uma abordagem americanizada, centrada nos ecos do Women's Lib, aqui palidamente traduzidas em uma dessublimação repressiva voltada para a taylorização do trabalho doméstico mistificado de autonomia. (NUNES; SILVA, 2006, p.10)

Esse modelo terapêutico descompressivo foi identificado por Nunes e Silva (2006) como um fenômeno presente no Brasil, através da consolidação da televisão como agente educativo e a influência do movimento feminista dos anos 60. Para os autores, essa abordagem é caracterizada pela utilização de uma suposta psicologia tradicional que busca desvendar a sexualidade humana sem os discursos repressivos que caracterizam as concepções de educação sexual anteriores. Há também o quarto modelo definido como consumista-qualitativo, que se refere a uma concepção dominante na sociedade de massas que coloca a sexualidade como objeto de consumo, sendo presentes nas mídias, nos filmes pornô, na sensualidade estereotipada, entre outros meios.

Em contraposição a esses modelos anteriores, a educação sexual emancipatória (NUNES; SILVA, 2006) se configura como um conjunto de saberes e atitudes sobre a

sexualidade que busca se comprometer, de forma consciente, com as transformações sociais dessa dimensão humana. Nunes e Silva (2006) discorrem sobre o que vem a ser a emancipação em relação a sexualidade:

A emancipação pode ser entendida como a formação para a compreensão plena, integral, histórica, ética, estética e psicossocialmente significativa e consciente das potencialidades sexuais humanas e sua vivência subjetiva e socialmente responsável e realizadora. Trata-se da qualificação ontológica da sexualidade humana e sua construção ético-social. (p.17)

A educação sexual emancipatória se associa ao pensamento de que a escola pode se constituir como uma instituição da práxis social ao realizar o seu papel de produção de conhecimento em diálogo com as condições humanas. De forma crítica e adequada a cada idade, o trato com a questão da sexualidade na escola busca salientar a sexualidade como um aspecto indispensável para o desenvolvimento pleno dos sujeitos que não pode ser desagregada das outras dimensões no processo educativo.

Além das abordagens identificadas por Nunes e Silva (2006), é possível investigar as políticas educacionais brasileiras no tocante da educação sexual. Conforme discorre Meyer (2017), a existência da primeira brecha para tratar sobre a sexualidade humana no currículo escolar aconteceu em 1971, a partir da alteração da Diretrizes e Bases da Educação Brasileira pela Lei 5692/71, tornando obrigatório o Programa de Saúde⁴⁴. Todavia, apenas em 1997, a discussão sobre a educação sexual passou a se presentificar com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, através do caderno nomeado como Pluralidade Cultural e Orientação Sexual⁴⁵, sugerindo o trabalho transversal do tema nas escolas. De acordo com Sayão (2006), o trabalho com a temática da Orientação Sexual na escola tem como propósito:

Os objetivos propostos para o trabalho de Orientação Sexual possibilitam o desenvolvimento de maior respeito e percepção de si, destacando o respeito ao próprio corpo, a seus sentimentos e o necessário respeito ao outro. Isso contribui para aumentar a chance de crianças e jovens se protegerem de situações invasivas e violentas e, ainda, caso se vejam involuntariamente nelas envolvidos, de solicitarem ajuda de seus educadores para os cuidados e providências necessários. (SAYÃO, 2006, p.24)

⁴⁴ A Lei de Diretrizes e Base de 1971 salientou que “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22.nov.2019.

⁴⁵ Sobre a nomenclatura utilizada na PCN para a discussão sobre sexualidade, destaca Meyer (2017) “A denominação “Orientação Sexual” utilizada nos PCN, designa o processo educativo em sexualidade, não devendo ser confundida com a expressão utilizada para definir o processo da orientação do desejo sexual” (p.44).

O trato com a questão da sexualidade não está ligado a indução ao sexo, mas tem como finalidade possibilitar aos educandos valores de respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro no sentido de cooperar para uma sociedade menos discriminatória e violenta, reafirmando, assim, os direitos das crianças e dos adolescentes a cidadania plena e a uma educação que possa contribuir para a proteção dos sujeitos diante das circunstâncias de abuso.

No entanto, mesmo diante da necessidade de abordagem sobre tais assuntos na escola em parceria com as famílias, a menção sobre sexualidade foi suprimida do novo documento de orientação curricular nas escolas. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo Ministério da Educação. Esse respectivo documento foi criado com base na PCN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para guiar os conhecimentos necessários em todos os anos da Educação Básica no Brasil, porém os temas transversais relacionados a gênero e a orientação sexual que eram abordados na PCN foram extintos, o que demonstra um retrocesso na discussão sobre a sexualidade na escola.

Educação Sexual e a criança

Mas, afinal, o que é a sexualidade? E por que esse assunto é importante de ser abordado com as crianças? A sexualidade é uma dimensão humana inerente a vida dos indivíduos que está relacionada aos fatores históricos e culturais das sociedades. Esse aspecto não corresponde apenas aos órgãos genitais, nem mesmo pode ser desarticulada das outras dimensões que constitui a criança como o âmbito físico, intelectual, emocional e social. Nesse sentido, a sexualidade é um conceito que compreende a expressão de afetos, de sentimentos e de ações dos indivíduos na busca do prazer:

A sexualidade, para bem além do sexo, relaciona-se com a busca de prazer desde o nascimento – portanto, faz parte inerente da vida. A sexualidade permeia pensamentos, sentimentos, ações e as relações humanas de um modo geral e faz parte da saúde física e mental. É um conceito com dupla determinação: individual e social. Individual porque se expressa de forma singular em cada sujeito. E social porque serão sempre as formas culturais, construídas coletivamente, que possibilitarão as expressões da sexualidade em cada um. Dessa maneira, a sexualidade está intimamente associada a valores, tanto consensuais em dada cultura, quanto particulares a um sujeito ou grupo. (SAYÃO, 2006, p.20)

Como exposto pela autora, desde o nascimento a sexualidade se presentifica nos sujeitos. Os primeiros indícios acontecem através do cuidado da mãe com seu filho em que o ato da sucção do bebê e o carinho recebido estimula o desenvolvimento psicosssexual da criança. Essas experiências de contato entre pele com pele operam no nível da sexualidade desse

indivíduo que não corresponde apenas a necessidade biológica do ser humano, mas proporciona as primeiras experiências de prazer que se constituirão no acervo psíquico do sujeito (SAYÃO, 2006).

Por essa via de entendimento, a sexualidade se constitui como uma energia vital que nos constitui do nosso nascimento até a morte. É através das relações sociais que a sexualidade é compreendida e se torna expressiva no corpo de cada um com a expressão dos sentimentos, das sensações, das trocas afetivas e da necessidade de carinho e aceitação no mundo (MEYER, 2017). Aceitar a criança em sua totalidade nos processos educativos na escola e na família é considerar também a sexualidade como dimensão fundamental da construção da criança que, por sua vez, está em constante transformação.

A autora Ippolito (2014) salienta que a sexualidade infantil foi marcada pela negação ao longo da história. Na relação do adulto com a sexualidade da criança, muitas vezes, está imbricada a visão de que a criança é um ser assexuado e qualquer manifestação da mesma é considerada feia ou pecaminosa. Sucede, assim, um desconforto que assinala uma ambiguidade por parte do adulto que “De um lado, não pode inteiramente negar a existência da sexualidade na idade evolutiva e, de outro lado, tenta rejeitá-la. Como resultado dessa ambivalência, o adulto tende a adiar respostas e posicionamentos tanto no âmbito familiar, quanto naquele institucional” (p.58). Há uma vigilância sobre a sexualidade da criança pelo adulto que não a faz desaparecer, mas acaba por tornar caótico um processo que poderia ser emancipador de consciência de si. Para Louro (2019), é através das estratégias de disciplinamento da sexualidade que aprendemos a sentir vergonha e culpa, assim como experimentamos a censura e o controle.

A invisibilidade da sexualidade da criança foi abordada no começo do século XX, pelo neurologista e psiquiatra Sigmund Freud (1856-1939), um dos teóricos que discute o desenvolvimento psicosssexual da criança. Freud (1926) ao identificar o ocultamento da sexualidade infantil pelos adultos, elaborou uma crítica sobre o que chama de “amnésia infantil”. Esse conceito se refere às circunstâncias em que o adulto oculta a sexualidade da criança por esquecer de sua própria sexualidade na infância. Destaca, assim, que “faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado da puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves conseqüências [...]” (FREUD, 1926, p.1)

A amnésia infantil é um fenômeno que, mesmo após a transição do século, continua a ser uma postura frequente nos dias atuais. Os adultos, muitas vezes, costumam considerar a

inexistência da sexualidade das crianças como um discurso justificável para não abordar assuntos sobre a intimidade e o corpo. Acontece que, mesmo que a sexualidade não seja um assunto dito explicitamente para a criança, esta dimensão é inerente aos sujeitos e não um complemento retirável. Assim sendo, mesmo diante do silêncio da família e das instituições, a criança irá constituir sentidos para a sua sexualidade diante das informações que chegam até ela no cotidiano:

Desta forma, é importante ressaltar que as crianças e adolescentes estão construindo noções sobre sexualidade a todo momento, formulando valores e conceitos, independente da intencionalidade. A educação sexual é prioritariamente uma competência da família, pois é peça chave na formação da identidade de gênero e no desempenho dos papéis sexuais de seus filhos e tutelados. A família mesmo que não dialogue abertamente sobre sexualidade, é quem dá as primeiras noções sobre o que é adequado ou não acerca desse assunto, por meio de gestos, expressões, recomendações e proibições. Como essa educação sexual já está, mesmo que implicitamente, a ser desempenhada, assume-se a importância da sua abordagem explícita. (MEYER, 2017, p.47)

Como exposto por Meyer (2017), os primeiros educadores sexuais da criança são a própria família que são importantes no processo de formação da identidade. À luz das relações sociais em que a criança está inserida, os valores sobre condutas referentes à sexualidade e ao gênero vão sendo delineadas no contexto cultural que a permeia. A diferenciação entre os gêneros e a expressão da sexualidade são aspectos que vão sendo formados através do que se aprende pelas inúmeras posturas e discursos presentes no seu meio.

Já a escola como espaço de socialização mais amplo e ocupado pela diferença cultural, pode se constituir como parceira nesse processo da Educação Sexual para que expressão da sexualidade e os estereótipos e papéis de gênero possam ser permanentemente refletidos em direção a construção de uma sociedade mais democrática e emancipatória. Por esse ângulo, as ações de prevenção ao abuso sexual por se constituir como um problema social e individual das crianças que residem na escola passa a ser uma pauta pertinente de discussão e ação.

Para pensar em possibilidades de ações, a transversalidade da Educação Sexual no Ensino de Teatro pode ser propícia na fortificação da rede de proteção à criança contra o abuso sexual. A centralidade do corpo na experiência educativa com o saber teatral oportuniza criar planos de atividades que promova o reconhecimento do desenvolvimento integral da criança e ações de prevenção a realidade cruel das violências. Através das oportunidades de trocas nos exercícios e práticas com as crianças, aspectos como o consentimento do toque, o reconhecimento de situações de risco e o fortalecimento das capacidades de defesa pode se

tornar presentes no cotidiano pedagógico, pois para além de se falar sobre o corpo, o teatro coloca o corpo em movimento, permitindo que a prática gere a discussão.

TEATRO EDUCAÇÃO: Um saber possível de atravessamentos?

ei! você tá morta? e eu nem respirava: mortíssima; quando ele foi embora eu fiquei ali do mesmo jeito, um tempão, criando coragem pra desmorrer, e não contei pra ninguém o que tinha acontecido, ninguém! a minha mãe já tinha me ensinado também que nenhum morto volta pra contar o que aconteceu depois da morte... (BOJUNGA, 2017, p.67)

Trago outro fragmento do livro *O Abraço* (2017), de Lygia Bojunga, para adentrar na discussão sobre a potência do Teatro Educação na criação de processos pedagógicos que leve em conta ações de enfrentamento ao abuso sexual infantil. Neste livro citado, a autora traz a perspectiva da morte através do protagonismo da personagem Cristina. Não a morte como cessamento de todas as atividades biológicas, mas o aparecimento da morte como um fenômeno em vida, pois o abuso sexual sofrido na infância foi percebido por Cristina como uma experiência de morte das suas pulsões de vida. O seu corpo-memória não esqueceu os rastros deixados por esse morto que não voltou para dizer o que aconteceu.

A metáfora da morte criada pela autora para se referir ao abuso sexual e ao silêncio existente em torno deste acontecimento é relevante para pensar as manifestações desse crime na vida das crianças no espaço educacional. Os seus modos de ser e estar no mundo sofrem as consequências desse crime que acaba, muitas vezes, sendo silenciado devido a sociedade que cultiva a ausência sobre os assuntos referentes à sexualidade e a violência. Diante dessa cultura do silêncio, como o Teatro Educação pode cooperar para fortalecer as crianças a criarem frestas no rompimento desse fenômeno? Como dialogar com as crianças sobre a importância da percepção de si e da autoproteção?

Para pensar nestes questionamentos, é importante entender do que se trata a prevenção primária ao abuso sexual contra crianças e adolescentes:

Para a prevenção do abuso sexual contra crianças e jovens, trata-se de, entre outros aspectos, promover a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da auto-estima, com a conseqüente inibição do submetimento ao outro. (SAYÃO, 2006, p.24)

Os aspectos destacados por Sayão (2006) colocam em evidência as atividades que tenham como objetivo estimular as crianças ao autocuidado e a autoproteção como um modo de minimizar as ocorrências do abuso sexual infantil. É por meio da conscientização sobre o

próprio corpo e da relação com o outro que a discussão tem o intuito de traçar caminhos de enfrentamento a essas realidades. Desse modo, o Ensino de Teatro com as crianças pode ser dialogado com tais ações, pois o corpo assume centralidade nas práticas teatrais com a Educação Infantil, e é nele que reside as memórias e a percepção das situações de risco.

O comprometimento com a emancipação dos sujeitos nas práticas teatrais pode produzir práticas micropolíticas em meio às emergências sociais na contemporaneidade. Diante do problema do abuso sexual contra crianças, tais experiências podem delinear possíveis caminhos de desestabilização de crenças e valores calcados na violência ou na naturalização dela. Em consonância com princípios éticos, a concepção de um corpo integral por meio das práticas teatrais com as crianças se torna uma possibilidade para aguçar questionamentos no conhecimento de si, do outro e do mundo. Gerando assim, o estímulo a uma percepção crítica da qual pode propor que, para além da consciência de “ter” um corpo, a criança possa se identificar por meio das brincadeiras e jogos cênicos como sendo “esse” corpo que possui múltiplas dimensões, expressões de afetos e desejos:

Nossos corpos, isso sim, atuam de formas diferentes diante de brinquedos, jogos e brincadeiras por serem únicos, diferentes entre si. Cada corpo estabelece e cria relações diferentes e diferenciadas diante dos mesmos brinquedos, jogos e brincadeiras. Isso se dá basicamente pelo fato de não “termos”, mas sim de “sermos” um corpo, pelo fato de sermos nossos corpos. Nossos corpos são o que somos. Somos o que os nossos corpos são. (MARQUES, 2009, p.153)

No artigo intitulado *Corpos lúdicos: corpos que jogam e brincam* (2009), a autora Isabel Marques nos traz a perspectiva dos estudos do corpo como um saber que propicia a compreensão da função de vida e do entendimento crítico do mundo. Viabilizar, nesse sentido, o processo de conhecimento da criança com o seu próprio corpo não é apenas ensinar informações sobre a organização e estrutura corporal, mas saber-saborear (MARQUES, 2009) os conhecimentos no corpo e não apenas sobre o corpo.

Tais saberes em articulação com as ações de prevenção ao abuso sexual pode possibilitar que aspectos de autoproteção e percepção de si possam ser incorporados no cotidiano das crianças como a consciência dos limites de toque do outro no seu corpo, a identificação das circunstâncias que são submetidas e o entendimento que a sua existência não se constitui como um receptáculo do exercício do poder do outro.

Pensando nestas questões do corpo como centralidade no processo pedagógico, busco criar articulações entre o Ensino de Teatro e a Educação Sexual como possibilidade de prevenção primária dos abusos sexuais conforme explicita o Manual da ABRAPIA (2002) e o Guia Escolar (2011). Com isso, me oriento pela Base Nacional Comum Curricular (2017) para

a Educação Infantil com o intuito de fundamentar as escolhas e as intencionalidades das atividades. Tais práticas foram realizadas com crianças de cinco a seis anos no segundo período da Educação Infantil, na Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, em Ouro Preto/MG. Com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2017), há a proposição de cinco campos de experiência. Entretanto, utilizo apenas três: O eu, o outro e nós, Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas. (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o plano de atividades desenvolvido por mim e por Bárbara de Fátima buscou incorporar atividades que dessem vazão a expressão da criança, o conhecimento e cuidado do corpo e a reflexão sobre limites perante o corpo do outro como uma forma de realizar ações de prevenção ao abuso sexual infantil.

Corpo, gestos e movimentos

De acordo com o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, proposto na BNCC (2017), é por meio da exploração do mundo, do espaço e dos objetos que a criança estabelece relações e produzem saberes sobre si e sobre o outro. Em decorrência disso, a ampliação da percepção de suas corporeidades, sensações e funções do seu próprio corpo passam a ser vivenciadas:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2017, p.41)

Para incorporar os objetivos propostos no campo de experiência referido, iniciamos as atividades com a Dança Pessoal (SIMIONI, 2012) com o intuito de promover as singularidades da linguagem corporal das crianças e o reconhecimento empírico do corpo, através dos movimentos realizados por elas. Essa técnica foi elaborada pelo grupo teatral Lume para acordar, exercitar e estimular as corporeidades pessoais dos atores. Dessa maneira, percebemos a viabilidade de trabalhá-la com as crianças à medida que essa prática se caracteriza por orientações que permite a espontaneidade de criação dos sujeitos. De acordo com Simioni (2012, p.12), "A Dança Pessoal significa uma viagem profunda no universo da pessoa do ator,

e essa profundidade, quando vem à tona, expressa-se através da musculatura. Essa corporeidade passa a ter um elo de ligação íntimo com sua pessoa".

Em diálogo com essa viagem profunda proposta pelo Lume, a adaptação da técnica foi vivificada na expressão corpórea das crianças por meio de recurso musical e da mediação realizada por mim e por Bárbara de Fátima. As orientações aconteceram através da menção de cada parte do corpo para que as crianças pudessem experimentar de forma brincante todas as possibilidades dessas respectivas partes. O pé, os joelhos, as pernas, o tronco, o quadril, as nádegas, os ombros, os braços, os dedos, a cabeça, os olhos, a boca, a língua..., cada parte do corpo dançava separadamente com base no nosso direcionamento. Após passar por todas as partes, o corpo inteiro entrou no jogo para dançar.

Ao longo da prática, percebemos que as crianças desfrutavam de inúmeras possibilidades de cada parte do seu corpo. Para nós⁴⁶ que estávamos observando, mesmo quando as crianças tentavam realizar algum movimento que não conseguiam, encontravam modos de gerar outras expressões corporais. Outros aspectos observados foi que quando dizíamos a elas para que direcionassem suas percepções para a dança de apenas um membro do corpo, notamos que as movimentações eram mais lentas e individuais. Por outro lado, quando foi mencionado para que dançassem com o corpo todo, as crianças aumentaram a velocidade do movimento, corriam e se relacionavam com os colegas. Notamos, então, que ao mesmo tempo que relacionavam com o outro na experiência da dança, desfrutavam do saber mais intimista que o seu corpo brincante oferecia:

Para que o corpo possa ser o próprio jogo e a própria brincadeira, precisamos antes de tudo conhecê-lo: conhecer é saber *o* corpo e saber *no* corpo. Conhecer o corpo no sentido de entender, compreender, estudar, mas, principalmente, no sentido de “saborear”, de experimentar, de explorar, sentir e perceber no corpo suas proposições e possibilidades, seus jogos e brincadeiras. Como? Jogando e brincando. É no próprio jogo e nas possibilidades de brincadeiras corporais que podemos entender, perceber, sentir, explorar e, principalmente, transformar nossos corpos e nossos jogos corporais. (MARQUES, 2009, p.157)

Como exposto por Marques (2009), o “saborear” o corpo pela experiência é uma maneira de conhecê-lo. Os corpos dançantes e brincantes das crianças na Dança Pessoal (SIMIONI, 2012) permitiu a expressão de suas linguagens corporais e a ampliação da percepção de si, no desfrute do próprio corpo. A Dança Pessoal para além de uma técnica de ator se tornou uma experiência brincante.

⁴⁶ As atividades foram realizadas durante o Estágio Regência II juntamente com a minha colega Bárbara de Fátima, licencianda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Após a Dança Pessoal (SIMIONI, 2012), utilizamos o livro *Conversa de corpo* (2013), de Priscila Freire, que tem como protagonista um menino que explora as expressões e os movimentos do seu próprio corpo de forma poética. Nesse livro, não há exatamente uma narrativa dramática e linear, mas se constitui como um convite sensorial para que os leitores ou ouvintes possam investigar seu corpo a partir das orientações do personagem. Enquanto Bárbara de Fátima apresentou a leitura dramática do livro, eu e as crianças realizamos os movimentos que eram direcionados no livro.

Em seguida, propomos um caça tesouro com figuras de partes dos corpos de uma menina e de um menino, uma espécie de quebra cabeça. Basicamente, a atividade consistia na busca pelos papéis que estavam escondidos pela sala com o intuito de construir a totalidade dessa imagem que formaria corpos inteiros. Em meio a curiosidade, as crianças corriam e olhavam por todo o espaço para achar os tesouros. Observamos, assim, a competitividade que se criou entre as crianças com o objetivo de achar o maior número de papéis para ganhar o jogo. Ao encontrarem todos os tesouros, discutimos sobre o fato de que cada tesouro encontrado só faria sentido quando todas as peças fossem unidas. Com esse acontecimento, aproveitamos para refletir sobre a importância da cooperatividade e a ampliação das relações interpessoais, pois o objetivo do jogo não consistia em achar mais ou menos tesouros, mas construir uma experiência de unicidade que só se tornaria possível ao articularem todas as partes do corpo encontradas para realizar o objetivo em comum. Com todos os papéis encontrados, fomos integrando todas as partes até resultar nos corpos de uma menina e de um menino que se constituiu como os tesouros.

Para além das nossas orientações na identificação do conflito entre as crianças, foi interessante perceber que a reflexão passou a ser protagonizada por elas ao terem contato com o resultado concreto do jogo, isto é, a imagem dos corpos totais. Discutimos, então, que a reciprocidade e o reconhecimento do outro são fundamentais nas relações humanas, assim como cada parte do nosso corpo necessita da outra para se constituir.

A finalização dessa atividade aconteceu com a nomeação e a reflexão sobre os corpos da menina e do menino. Colocamos na parede as figuras completas para que as crianças investigassem o nome de cada parte do corpo. Como uma forma de aliar as orientações da prevenção primária do abuso sexual infantil (ABRÁPIA, 2002), aproveitamos esse momento para adentrar no assunto sobre consentimento do toque e respeito perante o corpo do outro, principalmente nas partes íntimas que só devem ser tocadas por motivos de higiene e saúde (SAYÃO, 2006).

O eu, o outro e nós

Após o primeiro momento, buscamos contemplar o campo de experiência O eu, o outro e nós da BNCC que salienta a importância da interação da criança com seus pares e com adultos, para construir percepções sobre si como seres sociais e individuais:

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2017, p.40)

O encontro da criança com a alteridade na escola permite a ampliação do olhar para si e para do mundo em que está mergulhada. Através de uma abordagem emancipatória, as práticas pedagógicas podem possibilitar as relações entre as crianças e os adultos um espaço de respeito que estimula o senso de autocuidado e de reciprocidade nas relações sociais. Com isso, a partir dos aspectos salientados neste campo de experiência, buscamos articular a questão sobre consentimento de toque na atividade nomeada por nós como “afeto e consentimento”⁴⁷, que consistiu na realização de uma roda e na utilização de quatro papéis com desenhos que significam as respectivas ações: uma mão (aperto de mão), um coração (um abraço), uma estrela (troca de energia) e um olho (olhar). Cada criança ia até o meio da roda e escolhia algum dos papéis que estavam dentro de uma caixa. Uma criança de cada vez, pegava um papel e se dirigia para alguma pessoa que gostaria de realizar a troca de afeto, porém antes perguntava a ela se poderia dar-lhe um abraço ou realizar a troca de energia, por exemplo.

A atividade proposta buscou trazer a expressão do afeto na relação com o outro, com o intuito de respeitar a decisão de cada criança na recepção da ação. Durante a prática, nenhuma criança disse não, porém discutimos sobre a importância de respeitar o corpo do outro e pedir para tocá-lo, mesmo quando for uma atitude de carinho. Segundo Nunes e Silva (2006), “Uma abordagem de educação sexual escolar requer, a priori, o reconhecimento das possibilidades e os limites da apresentação da sexualidade na instituição-escola” (p.106). Sendo assim, para trazer a noção de consentimento e autoproteção que perpassa a sexualidade, foi necessário pensar em conceitos apropriados para a idade das crianças e a percepção dos limites dessa discussão na escola.

⁴⁷ Essa atividade foi uma adaptação da proposta da professora Kali Lovgren que atua na escola de Educação Infantil nomeada Love Tree Elementary, localizada no estado de Iowa nos Estados Unidos. Disponível em: <https://porvir.org/abraco-aperto-de-mao-ou-toca-aqui-um-jeito-divertido-de-comecar-o-dia/>. Acesso em: 16.nov.2019.

Figura 1 - Abraço consentido após a cena



Fonte: (SANDRA, 2019)

Traços, sons, cores e formas

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BRASIL, 2017, p.41)

O campo de experiência Traços, sons, cores e formas da BNCC (2017) destaca a importância da convivência das crianças com as diferentes manifestações artísticas e culturais, porém este objetivo nem sempre se torna real nos espaços escolares. Através da percepção de que a grande maioria das crianças não tinha a experiência como espectadoras, passamos a considerar a necessidade de criação de um processo cênico que articulasse a fruição das crianças com o teatro e, ao mesmo tempo, com a atividade educacional.

De acordo com Cavassin (2008), a arte é uma prática criadora em conexão com as relações sociais, culturais e estéticas que não perde de vista as modificações de tempo e espaço. Frente a essa premissa da autora, à luz dos contextos sociais, o teatro pode viabilizar criações artísticas dialógicas com enfrentamento do abuso sexual de crianças. Buscamos, então, utilizar o livro *Não me toca, seu boboca!* (2017), de Andrea Viviana Taubman, para falar com as

crianças sobre a temática do abuso sexual infantil, como uma forma de orientá-las a essas situações.

Essa história tem como protagonista a coelha Ritoca que começa a narrativa dizendo que precisa dizer “uma coisa meio difícil de entender, muito difícil de falar” (TAUBMAN, 2017, p.5). A partir desse momento, nos conta sobre o Tio Pipoca, um cordeiro que vivia rondando o parquinho e tentando se aproximar da sua turma de amigos. Um certo dia, esse tio aparentemente “bonzinho” chama todos para irem até a casa dele para brincar, “mas tinha uma condição: pediu a cada um que não contasse a ninguém, de jeito nenhum!” (TAUBMAN, 2017, p.13). Enquanto estavam todos na casa dançando e brincando, o tio convida Ritoca para ajudá-lo a carregar o bolo e pudim. A partir desse fato, o tal do Tio Pipoca se aproxima e toca o corpo de Ritoca sem o seu consentimento. Nesse momento, a coelha começa a gritar “Não me toca, seu boboca!” (TAUBMAN, 2017, p.21) para todos os seus amigos se ligarem. Os amigos, ao escutarem a coelha gritando, saíram correndo para ajudar e impedir o tal do tio pipoca que, na verdade, era um lobo que usava um disfarce de cordeiro.

Figura 2 - Capa do livro Não me toca, seu boboca!



Fonte: (AUTORA, 2019)

A partir do livro *Não me toca, seu boboca* (2017), de Andrea Viviana Taubman, utilizamos os fatos mais importantes da narrativa para a criação de uma cena, que nomeamos Vivi e Ritoca⁴⁸. Na cena, a partir dos argumentos da história, as duas personagens davam vida às experiências relatadas no livro. Tendo como prólogo uma partitura corporal criada por nós⁴⁹,

⁴⁸ A atuação da cena e direção foi composta por mim e por Bárbara de Fátima e a iluminação foi realizada por Agnaldo Pires, licenciando em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto.

⁴⁹ Grosso modo, para a criação das partituras corporais, utilizamos como estímulo o que gostávamos de fazer quando éramos crianças como cantar, dublar, dramatizar e dançar.

a história foi introduzida. O personagem Tio Pipoca entrou como parte da narrativa das duas personagens. Orientadas pelo Manual da ABRAPIA (2002), trouxemos à cena alguns mitos e realidades sobre o abuso sexual, por exemplo, o perfil dos abusadores⁵⁰, que na maioria das vezes são representados como psicopatas e tarados facilmente reconhecíveis, quando na realidade não existe um perfil definido. Outro aspecto trabalhado foi a crença de que a ocorrência dos abusos acontece distante do ambiente familiar, sabe-se que esta informação também é um mito; e, por fim, a ideia de que abuso sexual se limita à estupro⁵¹, sabe-se que outras práticas para além desta, também são consideradas abuso sexual, como dito anteriormente com base no Guia Escolar (2011).

Figura 3 - As crianças espectadoras



Fonte: (AGNALDO PIRES, 2019)

⁵⁰ O livro destaca esse aspecto no início do livro “Alguns meses atrás, mudou-se para a casa ao lado um cara engraçado. Sempre muito gentil e sorridente, como ator de comercial de pasta de dente. Parecia um tio bonzinho, vivia rondando o parquinho, querendo da aproximar da gente” (TAUBMAN, 2017, p.6)

⁵¹ Esse mito é destacado na respectiva parte do livro “Mexeu na minha orelha para ver o brinco que eu tinha. Quis olhar na minha boca “pra ver se faltava dente”, foi pegando no meu pescoço, pedindo que eu não fizesse alvoroço: “é só pra ver o pingente pendurado na corrente” (TAUBMAN, 2017, p.18)

Figura 4 - Cena: Ritoca e Vivi



Fonte: (AGNALDO PIRES, 2019)

A cena se finaliza com algumas instruções práticas de prevenção contra o abuso sexual dadas pela personagem Ritoca e Vivi:

Gente que age como “Tio pipoca” às vezes está bem perto de você. Por isso, nessa hora difícil, saiba o que é importante fazer! Se tiver alguém por perto de quem você desconfia, que não está agindo certo, que finge ser teu amigo pra fazer maldades contigo, que fica querendo te tocar ou pedindo pra te fotografar e ver teu corpinho ou mostrando o dele pra você o tocar [...] se te acontecer alguma coisa parecida com o que vivi, saia berrando e contando, pedindo ajuda: faça o que eu fiz! (TAUBMAN, 2017, p.29-33)

De um modo geral, as crianças pareceram receber a história com bastante atenção e entusiasmo. Após o término, realizamos uma roda de conversa para conversar sobre o que elas sentiram e o que acharam da cena. Muitas delas criticaram as ações do Tio Pipoca e disseram sobre a importância de dizer não e contar para alguém de confiança caso ocorra algo assim. Com isso, convidamos todas as crianças para cantarem uma música conosco para encerrar as atividades:

Tudo que fica
Dentro do peito precisa sair por aí
Conta pra mãe, conta pro pai
Conta pra vó, conta pra quem confiar

Tudo que fica
Dentro do peito precisa sair por aí
Tomar um ar fresco, tomar um café
Se sentir bem leve pra ser e estar por aí (AUTORA, 2019)

Figura 5 - A canção



Fonte: (AGNALDO PIRES, 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atravessamentos da Educação Sexual como prevenção primária (ABRÁPIA, 2012) aos abusos sexuais de crianças ainda é um diálogo pouco proposto nas pesquisas com o Teatro Educação. Isto demonstra a necessidade de investigações de outras áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, uma atitude inventiva dos artistas-educadores diante da ausência desse diálogo na realidade brasileira. Com a supressão dos temas transversais sobre gênero e orientação sexual na BNCC (2017), o desafio de transgressão dos campos de experiência na Educação Infantil se intensifica como um modo de fazer jus às proposições da LDB (1996) quando enfatiza o papel da escola na incorporação de medidas de combate a opressões e violências, que atinge as crianças.

No que se refere às atividades com as crianças, foi notório a potência do Teatro-Educação para estimular os saberes no corpo e sobre o corpo em consonância com as orientações da prevenção ao abuso sexual. A percepção de si pela expressividade da Dança Pessoal (SIMIONI, 2002), a nomeação do próprio corpo e as noções sobre consentimento foram aspectos intencionais na reflexão sobre quais práticas propiciar as crianças. Por fim, a cena Vivi e Ritoca é tecida nesse processo pedagógico em meio às urgências de confrontar o silêncio do abuso sexual e agir esteticamente para que as crianças pudessem conhecer e reconhecer atitudes suspeitas.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência - ABRAPIA. **Abuso sexual: mitos e realidade (3a ed.)**. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes Associados, 2002.

BOJUNGA, Lygia. **O Abraço**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 24.nov.2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19.nov. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19.nov.2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19.nov.2019.

CAVASSIN, Juliana. **PERSPECTIVAS PARA O TEATRO NA EDUCAÇÃO COMO CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008

FREIRE, Priscila. **Conversa de Corpo**. Belo Horizonte. Miguilim, 2013.

FREUD, Sigmund. **A sexualidade infantil**. In: Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, 1926. Disponível em: http://www.portalgens.com.br/filosofia/textos/a_sexualidade_infantil_freud.pdf. Acesso em: 19.nov.2019.

GONÇALVES, Itamar; VASCONCELOS, Gorete; WERNECK, Anna. **O essencial é invisível aos olhos: impactos da violência sexual na subjetividade de crianças e de adolescentes**. In: SANTOS, Benedito; GONÇALVES, Itamar; VASCONCELOS, Gorete (coords.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual : aspectos teóricos e metodológicos : guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes**. Brasília, DF : EdUCB, 2014.

GREINER, Christine. **As descobertas das pontes invisíveis: as metáforas do pensamento**. In: O corpo: Pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2013.

IPPOLITO, Rita. **O desenvolvimento infantil e o direito à sexualidade e à afetividade**. In: SANTOS, Benedito; GONÇALVES, Itamar; VASCONCELOS, Gorete (coords.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual : aspectos teóricos e metodológicos**

: **guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes.** Brasília, DF : EdUCB, 2014.

IPPOLITO, Rita; SANTOS, Benedito. **Guia escolar: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

_____. **Guia escolar: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (orgs). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARQUES, Isabel. **Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam.** In: O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: ULBRA, 2009.

MEYER, Caroline Arcari. **Livro “O que é privacidade?”: uma ferramenta de prevenção à violência sexual para crianças.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Disque 100.** Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/disque-100>. Acesso em: 19.nov.2019

MINISTÉRIO DA SAUDE. **Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017.** In: Boletim Epidemiológico. Vol. 29. Jun. 2018. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: 19.nov.2019.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SIMIONI, Carlos. **A arte do ator.** Revista LUME, 2012.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.**

SAYÃO, Yara. **Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes : manual de orientação para educadores.** [redação Yara Sayão ; ilustrações: Michele Iacocca]. São Paulo : CENPEC : CHILDHOOD – Instituto WCF-Brasil, 2006.

TAUBMAN, Andrea Viviana. **Não me toca, seu boboca!.** Belo Horizonte: Editora Aletria, 2017

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 19.nov.2019.

VASCONCELOS, Maria G. O. M. Avanços e Desafios das Políticas Públicas na Rede de Atenção às Situações de Violência Doméstica e Sexual contra Crianças e Adolescentes: a experiência de São José dos Campos. São Paulo, 2008.