

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

RITA DE KÁSSIA CÂNDIDO CARNEIRO

**PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL
INFANTIL: desenvolvimento e Estudo de Viabilidade de
um questionário gamificado**



Araraquara – S.P.

2022

RITA DE KÁSSIA CÂNDIDO CARNEIRO

**PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL
INFANTIL: desenvolvimento e Estudo de Viabilidade de
um questionário gamificado**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão

Araraquara – S.P.

2022

C289p Carneiro, Rita de Kássia Cândido
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL
: desenvolvimento e Estudo de Viabilidade de um
questionário gamificado / Rita de Kássia Cândido
Carneiro. -- Araraquara, 2022
361 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Andreza Marques de Castro Leão

1. Direitos Humanos. 2. Crianças Maus-tratos. 3.
Assistência a menores. 4. games. I. Título.

RITA DE KÁSSIA CÂNDIDO CARNEIRO

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: desenvolvimento e Estudo de Viabilidade de um questionário gamificado

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa:

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão

Data da Defesa: 18/02/2022

Membros componentes da Banca de Defesa:

Presidente e orientador: Prof. Dra. Andreza Marques de Castro Leão
Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Faculdade de Ciências e Letras- UNESP-Araraquara

Membro Titular: Prof. Dra. Sabrina Mazo D’Affonseca
Universidade Federal de São Carlos- UFSCAr/ São Carlos

Membro Titular: Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade Federal de São Carlos- UFSCAr/ São Carlos

Membro Titular: Prof. Dra. Carla Diacui Medeiros Berkenbrock
Universidade do Estado de Santa Catarina

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP - Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus filhos, pois espero muito que eles encontrem um mundo melhor, mais acolhedor e humano.

Agradecimentos

O processo de escrita desta tese foi um momento que exigiu muito de mim. Passei por dias muito tristes e solitários, em que os passos em direção à finalização pareciam não chegar nunca. O desafio de enfrentar um processo de doutorado, sendo mãe e não deixando de atuar como professora foram bem pesados e muitas vezes dolorosos. Senti na pele, várias vezes, o mundo todo querendo desmoronar.

Embora exista um discurso forte sobre as portas serem abertas para tod@s, a sociedade nem sempre está preparada para acolher uma mulher-mãe-pesquisadora. Poucos entendem a pesquisa e muitos são os julgamentos.

Escrevi este material em tempos de Pandemia do Covid-19, cercada de medos e ansiedades e por vezes me senti sozinha e desorientada. Me senti culpada por ter de deixar de brincar com meu filho que era pequeno e conversar com minha filha adolescente, para ter de sentar e pensar na escrita da tese.

Foram dias de descobertas, frustrações, choros e dificuldades, mas quando sentava no computador e pensava na importância deste trabalho, nas vidas que ele poderia auxiliar, nas crianças que ele poderia acolher, me revigorava e escrevia com afinco e com o desejo de poder contribuir com o pouco que tenho para a construção de um mundo melhor para todas as crianças, inclusive meus filhos.

Acredito muito que as ideias que estão contidas nessas páginas são provenientes da vontade de Deus para minha vida e à Ele agradeço infinitamente por me iluminar e me amparar nos dias mais difíceis, me fortalecendo e me mostrando que era para seguir.

Agradeço à minha querida orientadora, Andreza Marques de Castro Leão, que a cada capítulo vinha com uma palavra de acolhimento e incentivo, me conduzindo para a direção a ser seguida e me mostrando o quão humano se pode ser no universo acadêmico.

Ao querido professor João Gentilini, agradeço pela parceria que estabelecemos, as aprendizagens e amizade.

Aos profissionais do Laboratório de Prevenção de Violência (LAPREV), da Universidade Federal de São Carlos por me permitirem adentrar nessa área, pelos ensinamentos e diálogo carinhoso que sempre tiveram comigo, em especial os professores Alex Sandro Gomes Pessoa, Sabrina Mazo D’Affonseca e Rachel Brino.

Também agradeço aos professores Carla Diacui Medeiros Berkenbrock, Maria Valéria Barbosa, Andréa Cristina Martelli e Luana Pagano Peres Molina pelas contribuições.

Aos meu pai Adão Roberto Cândido por ter me ensinado o valor dos estudos e à minha mãe Maria Marta Varandas, por me mostrar que é possível sonhar e realizar o que se deseja. Amo vocês!

À minha filha, Maria Rita Carneiro, que me possibilita olhar para o mundo de forma verdadeira e ao meu filho Miguel que me mostra sempre que o diálogo e o amor valem à pena. É por vocês que busco um mundo melhor!

Aos meus irmãos Roberto Augusto Cândido e Ricardo Valentim Cândido pela convivência e parceria. Vocês são muito especiais para mim!

À minha cunhada Joana pelo carinho e amizade.

Às queridas amigas Micheli Machado, Alessandra e Livia por estarem comigo, compartilhando sempre as expectativas e anseios da vida.

À Amanda Previato pela amizade e companhia no Canal Tantos Contos.

Aos amigos: Renan, Ana Maura e Paola pelos intensos diálogos que contribuíram para a tese.

À Livia Scienza e Amira que deram vida ao questionário gamificado e à todo grupo FOG da USP São Carlos por se colocarem em parceria nessa empreitada.

Aos meus amigos/as de turma da pós-graduação em Educação Escolar pelas trocas de conhecimentos e diálogo nos diversos momentos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelas importantes contribuições que resultaram em muitas das discussões tecidas nesta pesquisa.

Aos amigos, companheiros de trabalho: Dani, Marcelo, Natália, Raquel e Amaraysa por estarem sempre comigo.

Aos funcionários e funcionárias da UNESP pela dedicação e ajuda em todos os momentos em que solicitei, em especial, minha amiga querida Priscila.

Ao Ex Secretario Municipal de Educação de São Carlos pelo aceite, à equipe escolar, estudantes e mãe da EMEB Angelina Dagnone de Melo que participaram desta pesquisa e contribuíram com a coleta de dados. Sem vocês nada disso seria possível!

CARNEIRO, R de K. C. **PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: desenvolvimento e Estudo de Viabilidade de um questionário gamificado**
Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara/SP, 2022. p.361.

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa, cujo intuito foi a elaboração e o Estudo de Viabilidade de um questionário gamificado (quiz) para trabalhar a Prevenção da Violência Sexual Infantil com crianças entre 9 e 10 anos, alfabetizadas. Para tanto, foi realizada inicialmente uma pesquisa de cunho bibliográfico acerca do conceito de Infância em cada período Histórico, que possibilitou saber como a criança é concebida nos dias atuais, a partir das mudanças de pensamentos estabelecidas social e culturalmente. A busca pelo conceito de infância e direitos é respaldada no conteúdo legislativo, que também é apresentado nessa pesquisa, partindo de uma análise da política de discriminação e exclusão, adentrando um universo de discussões sobre cidadania e concretização dos direitos individuais; assim, a infância passa a ser vista como um período da vida humana que merece proteção. Neste sentido, o estudo discute as duas instâncias que legalmente deveriam salvaguardar os direitos da criança, que são a família e a escola. Dentro disso, apresenta a realidade dessas instituições no contexto atual, expondo as dificuldades que tais instâncias apresentam no que tange às ações protetivas, visto que muitas vezes representam também o universo de esteio das violências. Em se tratando da Violência Sexual Infantil é preciso debater tal assunto nas instâncias de convívio das crianças, entre estas, na escola, instância social que necessita auxiliar as crianças a terem ciência deste fenômeno. Para isto, existem materiais que podem auxiliar as escolas, tais como: cartilhas, vídeos com animações e campanhas de prevenção à esta violência, os quais são disponibilizados gratuitamente na Internet. No caso específico dessa pesquisa, defendemos a implantação de jogos e gamificação no trabalho preventivo. Nessa perspectiva foi construído o jogo “Joy e Mia”, um questionário gamificado que visa orientar as crianças sobre procedimentos a serem tomados em situações de perigo. Assim, o jogo foi construído a partir da colaboração de um grupo de adultos, formado por uma mãe, juntamente com a equipe escolar de uma instituição, localizada no Interior do Estado de São Paulo e contou com a participação de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental para a escolha dos nomes e caracterizações dos personagens, além de experimentação e avaliação do material. Para a construção do jogo, foi possível contar com a participação de membros do grupo de pesquisa em jogos da USP-São Carlos. À vista disso, esta pesquisa teve aprofundamento dos dados obtidos do grupo focal, por meio da Análise de Discurso francesa, sendo que a orientação do material foi estudada a partir da Teoria das Habilidades Sociais. Como resultado, percebemos que o questionário gamificado possibilitou o envolvimento das crianças com o tema da Prevenção da Violência Sexual Infantil, o que corrobora com a hipótese inicial, a de que um instrumento construído a partir de recursos tecnológicos pode contribuir para a construção de habilidades autoprotetivas.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Crianças maus-tratos. Assistência a menores. Games

ABSTRACT

The present study is a qualitative research, whose purpose was the elaboration and Feasibility Study of a gamified questionnaire (quiz) to work on the Prevention of Child Sexual Violence with children between 9 and 10 years old, literate. For this purpose, a bibliographic research bulletin was carried out on the concept of the concept of Childhood in each historical period, which made it possible to know how a child is conceived nowadays, from the changes in socially and culturally established thoughts. The search for the concept of childhood and rights is supported by the legislative content, which is also presented in this research, starting from an analysis of the policy of discrimination and exclusion, entering a universe of responsibility for citizenship and the realization of individual rights; thus, childhood is seen as a period of human life to be protected. In this sense, the study discusses the two pieces of information that are legally studied to safeguard the rights of the child, which are the family and the school. Within that, it presents the reality of these institutions in the current context, exposing the difficulties that such instances present with regard to protective actions, as they often also represent the universe of the mainstay of violence. When it comes to Child Sexual Violence, it is necessary to debate this issue in the context of children's interactions, including those at school, a social instance that needs to help children become aware of this phenomenon. There are materials that can help schools in this regard, such as: booklets, videos with animations and campaigns to prevent this violence, which are freely available on the Internet. In the specific case of this research, we defend the implementation of games and gamification in preventive work. From this perspective, the game "Joy e Mia" was built, a gamified questionnaire that aims to guide children on procedures to be taken in dangerous situations. Thus, the game was built from the collaboration of a group of adults, formed by a mother, together with the school team of an institution located in the interior of the State of São Paulo, with the participation of students from the fourth year of Elementary School for choosing the names and characterizations of the characters, as well as experimenting and evaluating the material. For the construction of the game, it was possible to count on the participation of members of the research group on games at USP-São Carlos. In view of this, did this research deepen the data obtained? Of the focus group, through the French Discourse Analysis, and the orientation of the material was studied from the Social Skills Theory. As a result, we realized that the gamified questionnaire enabled the involvement of children with the theme of Prevention of Child Sexual Violence, which corroborates the initial hypothesis, that an instrument built from technological resources can contribute to the construction of self-protective skills.

Keywords: Human rights. Child abuse. Assistance to Minors-Games

Lista de Imagens

Imagem 1 – Pinturas Rupestres I.....	31
Imagem 2 – Pinturas Rupestres II.....	31
Imagem 3: Tijolo do nascimento encontrado em Abydos.....	35
Imagem 4: Museu egípcio do Cairo/ Estátua de Isis amamentando a Hórus	36
Imagem 5: Cartilha “Brincando”	145
Imagem 6: Cartilha de Orientações para a Prevenção e Combate ao Abuso e Assédio Sexual	146
Imagem 7: Cartilha “Não destrua o caminho de uma criança”	147
Imagem 8: Cartilha: Combate à Violência Sexual de Criança e Adolescente- Eletrobras.....	147
Imagem 9: Cartilha “Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência”	148
Imagem 10: Violência contra crianças e adolescentes: Orientações para profissionais de saúde	149
Imagem 11: Cartilha abuso sexual contra crianças e adolescentes:	152
Imagem 12: Cartilha “Violência Sexual contra crianças e adolescentes- o silêncio que destrói infâncias.....	153
Imagem 13: cartilha “Violência Sexual contra crianças e adolescentes: Você sabe como agir?”	153
Imagem 14: Cartilha “Abuso e exploração Sexual de Crianças e adolescentes: o status que eu não quero”	154
Imagem 15: Cartilha “Como identificar, prevenir e combater a Violência Sexual contra crianças e adolescentes”	155
Imagem 16: “Cartilha de prevenção ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes”	156
Imagem 17: Cartilha “Todos contra a pedofilia”	159
Imagem 18: Cartilha “Abuso sexual: saiba o que é e aprenda a se proteger”	160
Imagem 19: Cartilha “Aprendendo a prevenir- Orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes”	161
.....	161
Imagem 20: Cartilha “Um presente especial”	162
Imagem 21: “Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento”	162

Imagem 22: Cartilha “Violência sexual contra crianças e adolescentes: Reflexões e abordagens”	163
Imagem 23: “Cartilha de Prevenção e Combate à violência Sexual de Crianças e Adolescentes”	166
Imagem 24: Trilha da notificação.....	167
Imagem 25: Cartilha “Os super adultos de confiança”	169
Imagem 26: Cartilha “Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes”	169
Imagem 27: Livro virtual “O segredinho de Lucas”	170
Imagem 28: Cartilha “Conversa Aberta, pautado nas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente”.....	171
Imagem 29: Famosos que denunciaram abuso sexual.....	172
Imagem 30: Cartilha“Turminha da Justiça em: Ouvindo a criança e o adolescente”.	173
Imagem 31: Cartilha “enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes”	174
Imagem 32: Cartilha “Abuso e exploração Sexual de crianças e adolescentes- A infância pede socorro”	174
Imagem 33: Cartilha: “Atenção à saúde de crianças e adolescentes em situação de violência”	175
Imagem 34 : Rede de Proteção à infância.	175
Imagem 35: Cartilha “Abuso sexual: que violência é essa?”	179
Imagem 36: “Cartilha de orientação para o enfrentamento do fenômeno da violência doméstica contra criança e adolescente”	179
Imagem 37: Cartilha “fluxo de atendimento às crianças e Adolescentes vítimas de Violência Sexual”	180
Imagem 38: Cartilha “Piar em ninho virtual”.....	181
Imagem 39: Cartilha “Enfrentamento à violência sexual- Dever de todos”.....	181
Imagem 40: Cartilha Educativa para prevenção de Violência Sexual Infantil de crianças com deficiência.....	182
Imagem 41: Cartilha “Sexualidade NÃO É violência: saiba entender, conduzir situações e diferenciar”	183
Imagem 42: Cartilha sobre violência contra crianças e adolescentes.....	183
Imagem 43: Cartilha “A escola contra o abuso sexual infantil- Guia de orientação aos profissionais de ensino: Identificar, acolher, não se omitir”.	184

Imagem 44: Cartilha “Violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes- diga não!”	185
Imagem 45: Cartilha “Violência Sexual Contra Crianças e adolescentes: Compreender para prevenir”	185
Imagem 46: Livros “Pipo e Fifi”	189
Imagem 47: Livro “ A mão boa e a mão boba”	190
Imagem 48: Livro “Não me toca seu boboca”	191
Imagem 49: Livro “Antonio”	191
Imagem 50: Livro “Segredo segredíssimo”	192
Imagem 51: Livro “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa”	193
Imagem 52: Livro “O segredo de Tartanina”	194
Imagem 53: A contadora de histórias Marina Bastos contando “Não me toca seu boboca”	197
Imagem 54: A contadora de histórias Fafá contando “Pipo e Fifi”	197
Imagem 55: A contadora de histórias Rita Cândido contando “Chapeuzinho e o Segredo de maldade”	198
Imagem 56: O canal Tantos Contos representando os ensinamentos da Cartilha “Eu me protejo”	198
Imagem 57: Prints dos vídeos feitos para interpretar a música “Nisso e Naquilo”	199
Imagem 58: Print do clip “Deus te fez para sorrir”	200
Imagem 59: Print do clip: “Hora do banho”	201
Imagem 60: Print do clip: O seu corpo é um tesourinho	202
Imagem 61: Print das orientações sobre o semáforo do toque	203
Imagem 62: Print de animação sobre Prevenção da Violência Sexual Infantil.....	204
Imagem 63: Print de animação sobre Prevenção da Violência Sexual Infantil.....	204
Imagem 64: Print de animação sobre Prevenção da Violência Sexual Infantil.....	205
Imagem 65: Print da Campanha da Prevenção à Violência Sexual do Ministério Público da Bahia.....	206
Imagem 66: Jogo Criança protegida.....	227
Imagem 67: Vilão na visão das crianças I	237
Imagem 68: Vilão na visão das crianças II.....	238
Imagem 69: Vilão na visão das crianças III	238
Imagem 70: Vilão na visão das crianças IV	239
Imagem 71: Joy e Mia na visão das crianças I	240
Imagem 72: Joy e Mia na visão das crianças II.....	240

Imagem 73: Joy e Mia na visão das crianças III.....	241
Imagem 74: Joy e Mia na visão das crianças IV	242
Imagem 75: Joy e Mia na visão das crianças V.....	242
Imagem 76: Joy e Mia na visão das crianças VI	243
Imagem 77: Joy e Mia na visão das crianças VII.....	244
Imagem 78: Joy e Mia na visão das crianças VIII.....	245
Imagem 79: Joy e Mia na visão das crianças IX	245
Imagem 80: Joy e Mia na visão das crianças X.....	246
Imagem 81: Metáfora na Análise de discurso	254
Imagem 82: Telas iniciais do jogo.....	286
Imagens 83, 84, 85 e 86: Primeira fase do jogo	288
Imagens 87 e 88: Segunda fase do jogo	289
Imagens 89, 90, 91, 92 e 93: Terceira fase do jogo.....	290
Imagens 94, 95, 96, 97, 98 e 99: Quarta fase do jogo	291
Imagem 100: “Resposta correta”	292
Imagem 101: “Resposta errada”	293
Imagem 102: Tela final.....	293

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de mortalidade infantil por região para cada mil crianças vivas- de 1999 a 2008	90
Gráfico 2: “Áreas de atuação em relação à proteção infantil”	282
Gráfico 3: Grupos sociais em que o participante havia discutido sobre Violência Sexual Infantil	284
Gráfico 4: Acesso à Internet	295
Gráfico 5: Conversaria com estranhos?	296
Gráfico 6 -Como são as pessoas que fazem mal às crianças? -Pré-teste e Pós-teste.....	299
Gráfico 7: O que fazer quando um amigo pede ajuda?- Pós-teste e Pós-teste	301
Gráficos 8 e 9- Avaliação dos aspectos relativos à atenção	302
Gráfico 10: Avaliação dos aspectos: Confiança, Competência e Habilidade I	303
Gráfico 11: Avaliação dos aspectos: Confiança, Competência e Habilidade II.....	303
Gráfico 12: Avaliação do grau de imersão no jogo- I	304
Gráfico 13: Avaliação do grau de imersão no jogo- II.....	305

Lista de Tabelas

Tabela 1: Trabalho infanto-juvenil no Brasil de 2000 a 2010.....	91
Tabela 2:Cartilhas da Região Norte.....	150
Tabela 3: Cartilhas da Região Nordeste	157
Tabela 4: Cartilhas da Região Centro-Oeste	164
Tabela 5: Cartilhas da Região Sul	177
Tabela 6: Cartilhas da Região Sudeste	186
Tabela 7: Temas relacionados à Prevenção da Violência Sexual Infantil em livros para crianças	194
Tabela 8: Programas de Prevenção à Violência Sexual Infantil.....	218
Tabela 9: Levantamento bibliográfico “Jogos de prevenção da Violência Sexual Infantil”	225
Tabela 10: Mudanças no quiz.....	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS- CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

ECA- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FCBIA- FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

FDCA-FUNDO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FOG-FELLOWSHIP OF THE GAME

FUNABEM- FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR

FUNDEB- FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

FUNDEF- FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	19
2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	27
2.1 A INFÂNCIA NA PRÉ-HISTÓRIA.....	29
2.2 A INFÂNCIA NA IDADE ANTIGA	33
2.3 A INFÂNCIA NA IDADE MÉDIA	41
2.3.1 Philippe Ariès: críticas e contribuições	42
2.3.2 Sentimento de infância	44
2.4 A INFÂNCIA NA IDADE MODERNA	46
2.4 INFÂNCIA NA IDADE CONTEMPORÂNEA	52
3 A INFÂNCIA E A LEGISLAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	60
3.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	61
3.2 OS DIREITOS DA CRIANÇA	67
3.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	75
3.3.1 A Constituição Federal de 1988	81
3.3.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente	84
3.3.3 A Prevenção da Violência Sexual Infantil nas legislações brasileiras	93
3.3.4 A educação brasileira e as contribuições para a garantia dos Direitos Humanos.....	96
4 GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA	100
4.1 A FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE	100
4.1.1 TRANSFORMAÇÕES NO CONCEITO DE FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	103
4.1.2 Famílias e violências	111
4.2 A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	127
4.2.1 Violência e escola.....	130
4.2.2 Violência na escola.....	131
4.2.3 Violência à escola.....	134
4.2.4 Violência da escola.....	135
4.2.5 A escola e a família na prevenção de violências	136
5 A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	142
5.1 AS CARTILHAS COMO FERRAMENTA PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	144
5.2 LIVROS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	1878

5.3 VÍDEOS DE MÚSICAS E ANIMAÇÕES NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	196
5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CARTILHAS, LIVROS E RECURSOS MIDIÁTICOS	206
5.4.1. Sexualidade.....	207
5.4.2. Gênero	213
5.4.3 A escola e o processo de revelação da Violência Sexual Infantil	216
5.4.4 Jogos e gamificação na prevenção da Violência Sexual Infantil.....	222
6 QUESTIONÁRIO GAMIFICADO “JOY E MIA”: LIMITES E POSSIBILIDADES NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	229
6.1 HIPÓTESE.....	230
6.2 OBJETIVOS	231
6.3 MÉTODO	231
6.4 PARTICIPANTES E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	232
6.5 INSTRUMENTOS.....	235
6.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	235
6.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	236
6.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	248
6.8.1 Conteúdo extraído dos encontros dos Grupos focais	250
6.9- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	255
6.9.1 Bloco Discursivo 1: Repertório autoprotetivo na Internet.....	255
6.9.2 Bloco discursivo 2: Repertório autoprotetivo no banheiro.....	268
6.9.3 Bloco discursivo 3: Repertório autoprotetivo no cotidiano.....	276
6. 10 CONTEÚDO EXTRAÍDO DA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO JOGO	285
6.10.1 Análise do quiz a partir das habilidades autoprotetivas	287
6.10.2 A visão das crianças sobre o Quiz “Joy e Mia”.....	294
6.10.3 Mudanças no quiz.....	305
CONSIDERAÇÕES FINAIS	307
REFERÊNCIAS	314
APÊNDICES	343
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA O GRUPO FOCAL	343
APÊNDICE B: FOLHETO DE CONSCIENTIZAÇÃO DESTINADO AOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	344
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE	345
APÊNDICE D: AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO GAMIFICADO	347
ANEXOS	348

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA	348
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E AUTORIZAÇÃO- CRIANÇAS ...	350
ANEXO C: : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-GESTORES	352
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS	354
ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PROFESSORES	356
ANEXO F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E AUTORIZAÇÕES-FUNCIONÁRIOS	358
ANEXO G: PÁGINA DO “FELLOWSHIP OF THE GAME”- USP- SÃO CARLOS, APRESENTANDO O QUIZ “JOY E MIA”	360

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O século XXI nos vem apresentando intensos debates que permeiam novas configurações sobre infância, respaldadas pelos avanços decorrentes de políticas e legislações advindas do século XX e por pesquisas nas áreas da Psicologia, Sociologia, Saúde, Educação e Direito; com isso, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos e, conseqüentemente, os adultos foram chamados para uma atuação mais eficaz neste espaço de proteção à infância.

Os debates atuais perpassam pelos direitos à Educação, à Saúde e à proteção integral e culminam na elaboração de leis de proteção à infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente¹. Neste contexto, a família e a escola, instituições caracterizadas pelos primeiros espaços de socialização dos indivíduos, foram trazidas à atuação em frentes preventivas e de cuidados.

Considerando isso, é que podemos problematizar as diversas formas em que a sociedade vitimiza a criança, configurada por relações abusivas, que insistem em desconsiderar a necessidade de cuidados para esta fase da vida. Dentre outras formas, destacamos nesta tese os crimes de Violência Sexual Infantil, que englobam as atividades sexuais com crianças e adolescentes, com ou sem contato físico². É importante ressaltar que, apesar de parecer que somente estranhos cometem este tipo de crime, em muitos casos, ele é praticado por pessoas muito próximas e que fazem parte do convívio de crianças e adolescentes (SANDERSON, 2005).

Por este motivo, é papel de toda a sociedade dialogar sobre o tema, de forma a atuar no sentido de oferecer segurança e proteção. Quando debatemos o assunto e falamos abertamente sobre este tipo de situação, contribuímos para o enfrentamento destes atos, visto que inibe-se a atuação de agressores e aumenta a possibilidade de ação da rede de cuidados.

A prevenção da Violência Sexual Infantil é um campo repleto de desafios, pois implica na necessidade de adentrar numa área com muitos tabus e silenciamentos. A criança que sofre violência sexual pode ter dificuldade em encontrar amparo e por isso, mantém-se calada, devido a vários sentimentos, como: medo, vergonha e culpa.

O ideal seria que as orientações fossem oferecidas dentro das famílias, no entanto, as pesquisas apontam para a existência da violência sexual intrafamiliar, casos em que os

¹ https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf

² Os crimes sexuais sem contato físico consistem em conversas abertas sobre atividades sexuais, exibicionismo, Voyeurismo (quando o adulto observa as genitálias da criança), Grooming (aliciamento de crianças por meio eletrônico), Sexting (compartilhamento de conteúdos eróticos por meio eletrônico). Os crimes sexuais com contato físico são: estupro, sexo oral, masturbação, aliciamento (suborno sexual) e importunação sexual.

agressores são os próprios familiares (AZAMBUJA, 2004). Assim, é preciso investir em políticas de prevenção em outros espaços, como por exemplo, nas escolas, locais em que as crianças passam uma parte considerável de tempo.

Ao propor a prevenção, os profissionais devem conhecer o fenômeno a que se deseja prevenir e, ao investigar sobre a violência sexual, é necessário que eles tenham ciência da definição e como ocorrem tais ações. Assim, os cursos de licenciatura, como formação inicial, deveriam oferecer elementos para a preparação de profissionais, formando professores para atuarem, muito além das preocupações com o ensino de conteúdos, próximos aos seus alunos e dispostos a uma prática que facilite o diálogo com os estudantes.

Um trabalho preventivo nas escolas consiste em conversas sobre o assunto, orientações sobre as partes do corpo e conduções no sentido de mostrar o que pode ser feito em casos de violência sexual. Além disso, a escola precisa orientar a criança sobre este assunto, tendo ciência de que deve encaminhar as denúncias dos casos suspeitos, atuando de forma colaborativa com os demais órgãos de proteção.

A escola apresenta ainda um papel de fundamental importância no enfrentamento dos discursos e atitudes retrógradas, que insistem em colocar a criança numa perspectiva de submissão às vontades e ao poder dos adultos.

É necessário ressaltar que o trabalho em Prevenção da Violência Sexual Infantil é classificado, de acordo com a literatura científica em três formas³:

1. Prevenção Primária, quando se promove ações para todas as crianças, buscando focar o conhecimento corporal, as partes do corpo que não podem ser tocadas e orientando sobre os perigos da Violência Sexual Infantil;
2. Prevenção Secundária, destinada às crianças que estão em situações de risco, com a finalidade de auxiliá-las a buscarem proteção, em caso de violência sexual;
3. Prevenção Terciária, que possibilita, após a confirmação da violência, os cuidados com a vítima e o agressor.

Neste sentido, a escola pode atuar nos setores Primário e Secundário, tanto na conscientização de todas as crianças, quanto no acolhimento daquelas que estão em situação de risco. Para isso, os professores devem ter um bom preparo e acesso a materiais que possam

³ Cartilha: Rede de proteção à infância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/guiaescolar/guiaescolar_p022_028.pdf. Acesso em 07jul.2021

auxiliá-los na mediação das relações com os estudantes. É indispensável que a escolha de materiais leve em consideração quem são as crianças, a idade, o estágio de desenvolvimento e o que de fato pode trazer a atenção delas.

Nessa configuração, a ideia de elaborar um jogo que pudesse englobar tal temática propiciou a necessidade de uma busca, com a finalidade de descobrir o que já havia sido produzido neste sentido. Por meio de levantamento bibliográfico realizado para a presente pesquisa, e tendo contato com o artigo de Diocesano e Berkenbrock (2010) foi possível verificar que de 9 jogos encontrados, apenas um era em Português⁴. Após outra pesquisa, descobrimos ainda o jogo “Criança protegida”.⁵ As investigações realizadas comprovaram que o investimento neste tipo de material é recente no Brasil e que, apesar do potencial, ainda é um campo novo, que precisa ser melhor explorado. Acredita-se que tais materiais são próximos do universo das crianças e têm como vantagem ensinar repertórios autoprotetivos de forma lúdica e acessível (sem a mediação de adultos), o que poderia contribuir para minimizar algumas barreiras, como, por exemplo, os sentimentos de medo e vergonha.

Por este motivo, a hipótese inicial, desta pesquisa é a de que jogos com conteúdos de Prevenção de Violência Sexual Infantil têm potencial de desenvolver habilidades autoprotetivas em crianças. O objetivo, portanto, foi investigar teoricamente a temática proposta, além de elaborar, aplicar e avaliar um questionário gamificado, averiguando sua viabilidade e suas incompletudes enquanto ferramenta para desenvolver habilidades autoprotetivas em crianças, sobretudo no que se refere à identificação de situações abusivas e à busca por ajuda em casos de perigo.

Esta propositiva se configurou a partir de outros estudos que possibilitaram compreender a importância de se fazer uso da linguagem dos jogos e gamificação para tratar de conteúdos e conceitos de forma lúdica e atraente para o público infantil (AVANÇO; LIMA, 2020).

Desta forma, a necessidade de tal investigação surgiu dos meus⁶ anseios e experiências enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, desde o ano de 2004. Recordo-me que no curso de Pedagogia não havia recebido instruções para saber como atuar nos casos de violência contra crianças, até o ponto em que (depois de 12 anos de atuação) uma aluna buscou minha ajuda para contar que estava sofrendo violência sexual por parte do padrasto.

⁴ O jogo encontrado em Língua Portuguesa é denominado “Infância Segura”.

⁵ Tal pesquisa pode ser encontrada na seção 4.

⁶ Neste trecho, há o uso dos verbos na primeira Pessoa do Singular para apresentar as intenções pessoais que permearam a construção da pesquisa.

Tentei auxiliá-la por meio de intuições, pois não tinha nenhum respaldo sobre os encaminhamentos que deveriam ser feitos. Após este fato, percebi o quão é importante o papel do professor nesta área protetiva e iniciei meus estudos na área.

Como pesquisadora, no mestrado me debrucei a estudar na vertente da aproximação entre escola e famílias, numa perspectiva de Gestão Democrática e, no doutorado, me propus a pensar na construção de um instrumento que pudesse atuar junto às crianças para que elas conseguissem compreender algumas situações de perigos e pudessem pensar em estratégias de autoproteção.

Neste sentido, em parceria com minha orientadora, Andreza Marques de Castro Leão, vislumbramos uma proposta com potencial de envolver gamificação e jogos, considerando que as crianças são atraídas por tais materiais. Após intensos estudos e diálogos com diversos agentes envolvidos com educação e infância, foi criado o questionário gamificado “Mia e Joy”.

Em consideração aos estudos realizados no mestrado, juntamente com o professor João Augusto Gentilini (e as experiências com Grupos Focais, envolvendo familiares), no doutorado, foi criado um Grupo Focal com adultos, espaço que teve o intuito de promover a participação de familiares e representantes da escola com foco na discussão sobre tecnologia, infância, violência sexual e suas formas de prevenção. Nestes encontros, os participantes contribuíram também para a construção do jogo. No entanto, para a formação do grupo, encontrei muitas dificuldades, visto que somente uma mãe compareceu nos encontros e o grupo foi formado por essa mãe, juntamente com agentes escolares.

Outro fator importante dessa pesquisa foi o envolvimento de crianças, tanto na escolha dos nomes, quanto com as ilustrações que fizeram, dando pistas de como seriam os personagens; depois, quando jogaram e avaliaram o questionário gamificado. Para mim, essas experiências foram de extrema relevância, visto que, como professora, sempre acreditei na importância de trazer a criança como protagonista do processo, considerando que elas seriam as pessoas que poderiam de fato enriquecer a proposta e também apontar as limitações.

Portanto, minha experiência como professora foi o fio condutor para toda a construção dessa pesquisa, considerando a necessidade de criar uma ferramenta que pudesse auxiliar a atuação do professor em sala de aula, como agente de proteção aos direitos da criança.

Em minha vivência junto à minha aluna que passou por violência sexual, pude perceber que nunca havia levado às minhas aulas (anteriormente) nenhum material que pudesse abrir a possibilidade para as crianças me contarem sobre estes fatos.

Não havia realizado este tipo de trabalho porque não sabia que era meu papel, porque não havia recebido tal incumbência no curso de formação inicial, nem em formações

complementares. Quando me deparei com tal situação, repensei muitas vezes sobre minha prática, visto que sempre fui muito próxima das crianças, mas nunca me preparei para essa atuação.

Dessa forma, meu desejo foi buscar novos elementos e experiências para minha prática e para o trabalho de outros profissionais da Educação. Neste sentido, a construção do questionário gamificado trouxe inúmeras possibilidades, sobretudo durante o processo, quando os participantes adultos puderam discutir sobre as temáticas mencionadas anteriormente ou quando as crianças puderam jogar e refletir sobre o que estava bom e o que precisava ser melhorado na proposta. Encontramos pontos que precisaram ser melhorados no material, com o auxílio de pesquisadoras de Universidades Públicas brasileiras⁷ e outros elementos que terão de ser adequados no futuro. É preciso ressaltar que o processo de construção e elaboração do questionário gamificado oportunizou experiências educativas e conscientização, tanto por parte das crianças, quanto dos adultos participantes da pesquisa.

Em se tratando do jogo, ele poderá ser aprimorado no futuro, com novas pesquisas voltadas à área, mas um ponto a ser ressaltado foi a abertura para o diálogo e a construção coletiva desta ferramenta para a Prevenção da Violência Sexual Infantil, tanto com a mãe participante, quanto com profissionais da Educação e crianças.

Anteriormente mencionamos o objetivo geral da pesquisa, mas para que este pudesse ser concretizado, os objetivos específicos que permearam este trabalho foram:

- Efetuar um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de infância, família e escola;
- Investigar teoricamente questões referentes à violência, em específico a Violência Sexual Infantil, bem como aparatos de prevenção;
- Analisar a compreensão inicial de um grupo de crianças acerca da prevenção da violência sexual;
- Criar um Grupo Focal com pais, docentes e equipe escolar para discutir estratégias de Prevenção da Violência Sexual Infantil;
- Construir um quiz (questionário gamificado) sobre o tema com o auxílio dos participantes do Grupo Focal;
- Aplicar o questionário gamificado com as crianças;

⁷ Professoras que tiveram acesso ao questionário gamificado e deram suas opiniões para a melhoria da proposta.

- Avaliar se elas manifestaram motivação e envolvimento com o quiz proposto, e se puderam aprender habilidades autoprotetivas com o material;
- Aprimorar o quiz para que ele possa ser disponibilizado posteriormente em plataformas on-line.

Para a escrita da tese, como escolha metodológica, foi utilizado inicialmente a referência da trajetória histórica do conceito “infância” no mundo, afinando para as questões nacionais, buscando um panorama amplo de compreensão do processo de construção social e cultural dessa definição. Após, surgiu a necessidade de fazer um levantamento acerca das legislações de proteção à infância, também seguindo uma linha do tempo, vislumbrando um ar de completude à temática abordada na construção histórica.

O levantamento das legislações ressaltou o papel de duas instituições que deveriam proteger à infância, mas que nem sempre seguiram tal pressuposto, que são: a escola e a família. Com isso, tínhamos os elementos necessários para pensar a infância, o que culminou na definição das mais variadas formas de se pensar a violência familiar e escolar, dando ênfase à Violência Sexual Infantil. Tendo essa dimensão da violência, seguimos a investigação acerca de formas de prevenção, até adentrarmos na importância do trabalho com os jogos, enfocando na elaboração do questionário gamificado “Joy e Mia”.

Nesta perspectiva, o presente trabalho é apresentado em sete (7) seções, sendo elas: a primeira, trata-se desta introdução; na segunda seção, tendo como perspectiva a histórica, busca-se levantar dados a partir de pesquisa bibliográfica com autores renomados acerca da temática sobre a Infância, desde os primórdios da Pré-História, perpassando a divisão da Periodização Clássica, até chegar na Idade Contemporânea. Dessa forma, o intento é contemplar as formas de se conceber a infância em cada período histórico, vislumbrando como se configurou nossa compreensão acerca da infância nos dias atuais.

Na terceira seção, são abordadas as legislações que contemplam os Direitos Humanos, partindo da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos e perpassando os direitos da criança. Em se tratando da legislação brasileira, houve um processo moroso no que refere à garantia dos direitos da criança, o que ocasionou um longo processo marcado por negligências.

Nessa seção são analisadas as Constituições Federais brasileiras, com destaque para a Constituição de 1988, que propiciou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Tal discussão culminou num olhar para o 5^a Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos, de 2012, com uma reflexão acerca dos pontos que melhoraram e os que ainda precisam ser aprimorados em se tratando da infância no Brasil.

Neste espaço, são abordadas ainda as legislações brasileiras que possibilitam pensar em formas de Prevenção da Violência Sexual Infantil, além de tecer uma discussão a partir da perspectiva de como a Educação brasileira pode contribuir para a Prevenção da Violência Sexual Infantil.

Na quarta seção são apresentadas duas instâncias que devem garantir a proteção à infância: a família e a escola; todavia, a análise feita retrata as dificuldades que tais instituições passam para se manterem neste papel.

Assim, a família é analisada sob a ótica histórica de sua formação, perpassando a família patriarcal, a nuclear, a monoparental, a extensa, a plural, a homoparentalidade e as famílias que optam por não terem filhos. A partir deste ponto são expostas formas de violência que podem acontecer nestes espaços, tais como: violência física, psicológica, negligência e violência sexual.

A escola também é vista em sua configuração contemporânea, sendo analisados os tipos de violências que podem permear este espaço: violência na escola, violência à escola e violência da escola. No final, é feita uma análise de como a escola e a família podem atuar na Prevenção das violências.

Na quinta seção são apresentados recursos para se trabalhar a Prevenção da Violência Sexual Infantil, dentre eles: as cartilhas disponibilizadas pela Internet, os livros de literatura infantil, os vídeos musicais e animações, as campanhas e, dessa forma, são tecidas análises sobre a importância dos recursos midiáticos para se chegar até as crianças.

Após, há uma caracterização sobre o trabalho nas escolas, que devem ser realizados, levando em consideração as questões da sexualidade humana e das relações de gênero. Em seguida, é feita uma caracterização acerca do trabalho da escola e o processo de revelação da Violência Sexual Infantil, fechando com uma exposição sobre o uso de jogos e gamificação na prevenção da Violência Sexual Infantil.

Na sexta seção, são apresentados os dados da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, local em que foi realizada, as etapas do grupo focal, aplicação do questionário gamificado e modificações a partir da análise das pesquisadoras que avaliaram o material.

Nesta seção são expostos alguns dados do grupo focal, a partir da Análise de Discurso Francesa e do produto final do questionário gamificado, por meio da Teoria das Habilidades Sociais. Na sétima seção, apresentamos as conclusões deste estudo.

Com este trabalho, espero contribuir para a área da Prevenção da Violência Sexual Infantil, por meio de um material tecnológico, visando atrair o interesse das crianças em manuseá-lo e, assim, oportunizar para que elas possam aprender sobre repertórios de

autoproteção, conseguindo, de posse deste saber, dizer não para as situações de violência sexual e buscando ajuda para alguém de confiança ou para órgãos de proteção. Espero também que este instrumento possa contribuir para o trabalho de professores em sala de aula, para que tratem de temas relacionados à proteção das crianças.

2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Empatia histórica é necessária, não só para entender corretamente o passado, mas também para evitar autocongratulações tolas sobre o presente (STEARNS, 2006, p.17).

Com o intuito de refletirmos sobre as questões referentes à criança e compreendermos as raízes dos Direitos Humanos e das discussões que se colocam na sociedade hodierna acerca da infância, neste capítulo, traçaremos um panorama histórico que demonstrará como as concepções sobre essa fase da vida foram se delineando e de que forma os aspectos culturais e sociais consolidaram a visão que se tem na contemporaneidade sobre este tema.

É importante ressaltar que neste capítulo faremos uma análise da infância numa dinâmica global, não tendo o foco somente na questão da Violência Sexual Infantil, mas levando em consideração a forma como a infância foi tratada ao longo dos períodos históricos, tendo como fio condutor os avanços e percalços para a garantia dos Direitos Humanos ao longo dos tempos. Tal discussão se faz necessária devido à busca por se conhecer as raízes dos pensamentos atuais acerca da infância.

Compreender os constructos que permearam o tratamento à esta fase da vida e como a criança foi vista em cada período histórico, nos permite vislumbrar as raízes de muitos dos problemas que temos ainda hoje, relativos à dificuldade de se garantir e aplicar a legislação de proteção à infância.

Neste exercício de rememorar os fatos que consolidaram a História da criança e reconstruir o percurso histórico desta temática, nos respaldaremos em autores renomados. Desta forma, ao tratar da infância no cenário mundial, dialogaremos com várias obras, dentre elas: Ariès (1981), Stearns (2006), Müller e Hassen (2009), Postman (2012), Clarke (2003), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) e Braga (2015). Em se tratando da conjuntura brasileira, faremos referência a autores, como: Del Priore (2016), Rizzini (2008), Rizzini e Pilotti (2011) e Freitas (2016).

O intuito é nos orientar por meio dos postulados que possam fortalecer a construção histórica da infância, desde a Pré-História até os dias atuais, conduzindo-nos para uma linha de desenvolvimento do pensamento do adulto, no tocante à essa fase da vida (infância). Neste sentido, seguimos a lógica de que é impossível esgotar todo o arcabouço histórico existente na esfera mundial e um recorte faz-se necessário. Para tanto, nos deteremos às conduções propostas por estes autores, trazendo os principais fatos por eles discutidos.

Neste caminhar, corremos o risco de ocultar alguns acontecimentos em detrimento de outros, evidenciarmos alguns povos, sem mencionar outros, como também é possível que nos aventuremos em possíveis ideologias. No entanto, esperamos trilhar um percurso para que outras pesquisas possam dar continuidade, considerando-se que nesta construção, estamos nos ancorando em autores que já iniciaram tais discussões com maestria. É neste sentido que este capítulo se faz, como continuidade à essas obras de extremo valor para o campo da pesquisa referente às concepções de infância.

Destarte, destacamos alguns apontamentos de Stearns (2006), relativos ao estudo da infância, quando afirma que “todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança. Muitas características são padronizadas, independente de tempo ou lugar.” (p.11). Isto posto, o autor afirma ainda que essa “preparação” para a fase adulta faz-se necessária.

No entanto, existem poucos registros da infância e tudo o que podemos ter acesso, são intermediados pelas relações das crianças com os adultos, com isso, sendo correto afirmar que “a infância é em parte definida pelos adultos e por instituições adultas” (STEARNS, 2006, p.13).

Assim, objetivamos destacar a necessidade de se repensar essa fase da vida nos diferentes aspectos, buscando construir e reconstruir os caminhos já trilhados, com a finalidade de ampliarmos nossa visão acerca do “ser criança”.

Para fins metodológicos, tendo em vista melhor clareza e compreensão, dividiremos este capítulo em subcapítulos, levando em consideração a periodização clássica da História: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. É importante ressaltar que quando descrevemos a Pré-História, nos limitamos aos mínimos registros encontrados, aos estudos relativos aos campos da arqueologia e à parca pesquisa existente neste sentido, mas optamos por mencionar este período, entrecruzando as ideias de autores, em especial historiadores, cujas temáticas nem sempre estão relacionadas à infância, para construirmos, mesmo com certa fragilidade, alguns aspectos que demonstram o tratamento com as crianças.

Outra observação importante acerca da construção deste capítulo, refere-se às Idades Moderna e Contemporânea, visto que nestes pontos daremos um enfoque à evolução histórica do conceito de Infância Mundial, fazendo um paralelo com as mudanças e as questões brasileiras.

Esperamos, com isso, perpassar sobre os principais aspectos da construção histórica e social da criança, vislumbrando clarear as próximas discussões que serão realizadas, em se tratando dos Direitos da Criança e a necessária proteção social à infância.

2.1 A INFÂNCIA NA PRÉ-HISTÓRIA

O conceito “Pré-História” surgiu apenas no século XIX e tal classificação auxilia na forma de compreender e didatizar a vida dos primeiros povos que habitaram a Terra. Assim, é possível definir a Pré-História como sendo o período caracterizado desde o surgimento do homem, até a invenção da escrita (GROBEL; TELLES, 2014).

O estudo de povos antigos exige vários especialistas para sua compreensão. O arqueólogo estuda os artefatos materiais, o geólogo estuda a formação dos solos, o botânico analisa os restos vegetais fossilizados, o antropólogo os aspectos físicos, traçando a evolução, o etnólogo faz analogias dos povos primitivos com o presente, o paleontólogo analisa os fósseis animais encontrados, reconstituindo a fauna da época, os fotógrafos para registrar todos os achados e locais exatos, os biólogos para as análises de DNA, os químicos para a análise da idade dos artefatos, e o espeleologista que é especialista com várias formações, como biologia e geografia entre outras, estudioso dos ambientes das cavernas, especializado sobre o comportamento dentro de um ambiente extremamente sensível (GROBEL ; TELLES, 2014, p. 2).

Dessa forma, a construção de qualquer evento pré-histórico, requer intensas buscas e pesquisas multidisciplinares, na tentativa de compor um universo que ainda se vislumbra num “vir a ser”, como um imenso “quebra-cabeças”.

A Pré-História, dividida em Paleolítico (3 milhões a 10 mil a.C.), Mesolítico (13 mil a 9 mil a.C.) e Neolítico (10 mil a 3 mil a.C.), apresentou gradativamente descobertas que foram decorrendo da relação de domínio do homem com a natureza. Assim, podemos citar evolutivamente, a descoberta e controle do fogo, o desenvolvimento da cerâmica e tecidos, até a Revolução Agrícola, momento em que o homem passou a produzir seus alimentos e substituir paulatinamente sua vida nômade, por uma forma sedentária

A economia natural dos seres humanos consistia na caça e na coleta, na qual a humanidade esteve concentrada em grande parte de sua história, e isso significa que as primeiras ideias e práticas voltadas para a infância se formaram nesse contexto (STEARNS, 2006, p.21).

Por consequência, é correto se pensar que a relação dos adultos com as crianças se configurava numa dinâmica inicial de busca por alimentos e enfrentamento das intempéries em que se configurava a relação direta do homem com a natureza. Sabe-se que no Paleolítico e

Mesolítico, a humanidade não apresentava condições facilitadas para uma vida sedentária e que, portanto, o nomadismo conduzia a luta pela sobrevivência.

Este período é marcado por formas rudimentares de se estabelecer no mundo, que se baseiam principalmente na dependência do homem ao que é natural. É importante ressaltar que por ser onívoro, houve certa vantagem para o homem manter-se enquanto espécie e toda essa “saga”, assim definida por Alves (2010) foi traduzida por meio de registros produzidos, retratando “o cotidiano ritualístico e mágico, mostrando, entre outros, seus cultos e sua labuta diária”, deixando suas marcas através de pinturas rupestres (p.22).

As evidências da vida humana nestes períodos são refeitas, utilizando os “achados” que demonstram o cotidiano de lutas a favor da vida. De acordo com a pesquisa realizada essas pinturas traduzem as histórias de vida que se estabeleciam naquele momento.

As populações humanas que constituíram suas singularidades culturais antes do período da escrita alfabética fizeram das imagens grafadas seu código de comunicação predominante, entre os grupos culturais da época em que viveram. Num artifício de duplicar, no sentido de representar, os utensílios, os animais e o próprio indivíduo, essas populações acabaram por nos legar uma forma de comunicação cujos contextos e detalhes foram e continuam sendo um enigma a ser decifrado (ALVES, 2010, p.22).

Nas Imagens 1 e 2, apresentadas a seguir, podemos verificar fontes que comprovam os registros de vidas e representações por meio de pinturas rupestres.

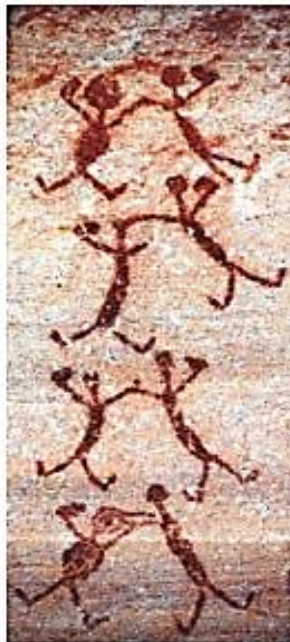
Imagem 1 – Pinturas Rupestres I



Estilo Carnaúba, detalhe do Sítio Arqueológico Xique-xique I, em Carnaúba dos Dantas/RN, com grafismo emblemático.
Foto: Gerlúzia Azevedo, 2004.

Fonte: Alves, Gerlúzia de Oliveira Azevedo. A arte rupestre como expressão comunicativa da cultura

Imagem 2 – Pinturas Rupestres II



Detalhe da toca do Nilson do Boqueirão da Pedra Solta. Serra da Capivara, Piauí.
Fonte: Imagens da Pré-História - Anne-Marie Pessis

Fonte: Alves, Gerlúzia de Oliveira Azevedo. A arte rupestre como expressão comunicativa da cultura

Apesar de pesquisas e levantamento por fontes que comprovem a vida neste período, não existem formas precisas para afirmar como eram essas organizações e as relações com as crianças, há de se considerar os indícios da falta de abrigos e alimentos, a busca constante pela sobrevivência, assim como expressa Stearns (2006, p. 22):

É muito esparsa a evidência direta sobre a infância nas sociedades caçadoras-coletoras. O ponto mais claro eram os constrangimentos na infância como resultado da frequente limitação de recursos e da necessidade de se locomover em busca de comida. Entre outras coisas, era muito difícil transportar mais do que uma criança pequena por família, quando um bando reduzido deslocava-se para encontrar caça, e isso colocava limites definidos sobre a taxa de natalidade.

Ainda de acordo com Stearns (2006), o controle do número de filhos ocorria pela prática da lactação prolongada (embora não fosse um método seguro), pelas mortes devido às condições climáticas, bem como a falta de alimento e até mesmo pelo infanticídio. Em relação à participação das crianças na organização e busca por alimentos, alguns grupos permitiam que as crianças auxiliassem as mulheres nas coletas de frutas e sementes, mas em geral, essa prática mais atrapalhava do que ajudava. Os meninos, quando cresciam, eram iniciados na caça para participarem da rotina e inserção no grupo (STEARNS, 2006).

De acordo com o autor, as crianças ficavam livres para brincar e como os adultos não levavam muito tempo no trabalho, existiam brincadeiras entre adultos e crianças (STEARNS, 2006, p. 24).

Com a revolução agrícola o homem passou a ter certo domínio sobre o alimento, pois, neste ponto, ele havia começado a compreender o processo do plantio e, desta forma, a organização da vida destes indivíduos foi alterada. Podemos dizer que o Período Neolítico favoreceu a instauração de uma dinâmica mais sedentária, pois já não existia a necessidade constante da busca por alimentos.

Com o surgimento da agricultura, o domínio sobre o plantio e a domesticação dos animais, apareceram também outras conquistas, tais como a noção de propriedade, excedente e trocas de produtos (GHIDINI, 2020, p. 2).

Stearns (2006, p. 21) numa tentativa de pensar a infância neste período, constata que essas mudanças estruturais da sociedade também trouxeram “adaptações no tratamento com as crianças”. Apesar da mortalidade infantil ter sido um fator preponderante, as taxas de natalidade aumentaram neste período, as crianças passaram a consumir maior variedade de alimentos e a tendência era que os pequenos fossem criados pelo povoado, sendo que “a responsabilidade não cabia apenas aos pais” (STEARNS, 2006, p.27), ou seja, a comunidade também participava.

2.2 A INFÂNCIA NA IDADE ANTIGA

A Idade Antiga, estendeu-se de 3500 a.C (com o marco da invenção da escrita), até o ano de 476 d.C (com a desagregação do Império Romano do Ocidente). Foi um período marcado por intensas mudanças sociais, principalmente pelo surgimento de grandes civilizações. Nos deteremos a expor sobre algumas delas, com a finalidade de compor essa trajetória e observação de como as crianças eram tratadas na Idade Antiga.

A Mesopotâmia localizava-se entre os rios Tigre e Eufrates, numa área conhecida por sua fertilidade, o que facilitou a fixação do povo e a manutenção das vidas ali instaladas. Essa região foi caracterizada principalmente por seu forte poder organizacional, embasado num conjunto de regras que conduziam as ações dos indivíduos. Assim, ao tratarmos da vida das crianças na Mesopotâmia, nos remetemos às condições propostas pelo Código de Hamurabi.

Ao considerarmos este conjunto de leis como fonte histórica que demonstra o tratamento com a infância, é possível afirmar que as antigas civilizações tinham familiaridade com o processo da escrita e isso fazia parte também da educação de algumas crianças, no entanto, assim como sinaliza Stearns (2006, p. 40):

O advento da instrução e da escrita permite que saibamos muito mais sobre a experiência da classe alta, a única geralmente letrada, do que a da maioria das crianças, e também mais sobre os meninos do que sobre as meninas.

Mesmo com essas limitações de gênero e classes sociais, devemos considerar a relevância em se ter este conjunto de regras como fonte de pesquisa, visto que essas pistas nos mostram o avanço organizacional do povo mesopotâmico e a configuração social que era perpassada às crianças que viviam naquele local.

Outra civilização Antiga a ser analisada é o Egito, que ainda hoje traz tantos encantamentos para o mundo contemporâneo, com suas pirâmides e constructos históricos. É importante ressaltar, no entanto, que esta era uma sociedade constituída por famílias de camponeses e os principais registros de vida encontrados foram os que correspondiam à realeza (PRATAS, 2011).

No início dessa civilização, a divisão do trabalho era praticada pelos dois sexos, o homem era destinado à caça, à pesca e ao trabalho pesado e a mulher ficava com “o cuidado com a casa, a família e o auxílio na coleta de frutos, evoluindo, posteriormente, para a cultura da terra” (PRATAS, 2011).

O Egito apresentava uma configuração social diferenciada, em que as mulheres tinham alguns direitos sobre as profissões e podiam atuar diretamente nas práticas cotidianas. Alguns

autores chegam a afirmar que elas tinham os mesmos direitos que os homens, só não podiam servir ao exército (GUEDES, 2010). No entanto, apesar da existência deste espaço de ocupação da mulher, há indícios também de que mesmo com as mudanças, a prioridade na vida delas eram os filhos e o cuidado com a casa.

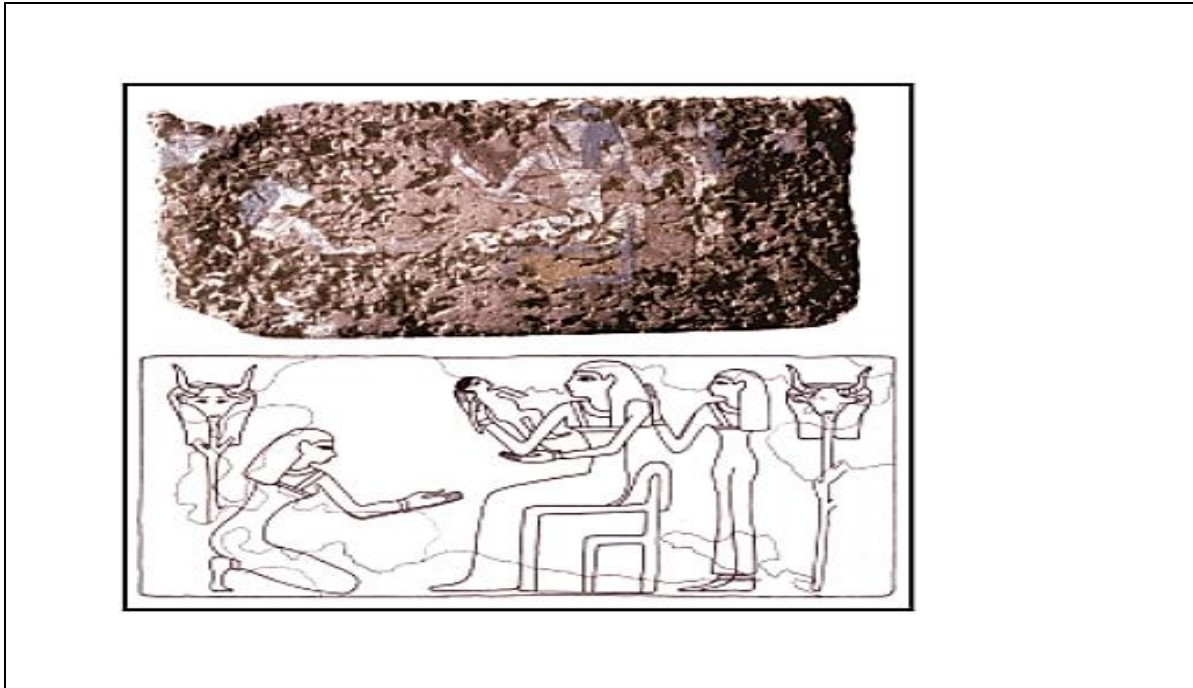
As mulheres podiam se casar aos 12/13 anos e os homens aos 15/16 anos. Assim, a mulher dividia-se entre a vida matrimonial e a procriação, que também se iniciava pouco depois, tendo em vista a importância de se ter muitos filhos. A ideia de construir famílias grandes era também devido ao pensamento de que estes filhos deveriam cuidar dos pais no futuro (LOPES, 2006).

De acordo com Coelho (2012), quando a mulher egípcia estava em trabalho de parto, ela deveria se dirigir a um local específico, onde ocorreria o parto e, após um período de purificação, a mulher e a criança eram reintegradas à família (p.31).

Na Antiguidade, as taxas de mortalidades infantil e materna eram altas, pois não havia condições adequadas para o parto e manutenção da vida. As mulheres no Egito se cercavam de amuletos, objetos mágicos, vinculados à ideia de proteção e superstições, num processo de suplício à vida delas e das crianças (COELHO, 2012). A maternidade trazia um misto de sentimentos, em que o medo preponderava na maior parte do tempo.

Coelho (2012), apresenta uma descrição de como aconteciam os partos e uma imagem encontrada em Abydos em 2001, conforme podemos verificar na imagem 3, apresentada a seguir.

Imagem 3: Tijolo do nascimento encontrado em Abydos



Fonte: Coelho, L. C. Do nascimento aos primeiros anos de vida: um olhar sobre a infância no Egito do Reino Médio (c. 2040-1640 a. C.). *Plêthos*, 2, 2, 2012⁸

Coelho (2012) descreve a imagem: Neste, uma mulher está acorçada, abaixo de uma estrutura semelhante a uma porta, apoiada sobre tijolos, e em cada um de seus lados há uma deusa com cabeça de vaca, uma alusão à deusa Háthor, que protege e auxilia a mulher durante o nascimento (p. 33).

O período de fertilidade da mulher era longo, geralmente tinha início por volta dos 15 anos e findava aos 40 anos, portanto estes 25 anos eram marcados por cerca de oito gestações, nos intervalos de 3 em 3 anos. Nem todos os bebês sobreviviam, devido às altas taxas de mortalidade (LOPES, 2006, p. 68).

O parto era uma incerteza e os bebês falecidos eram enterrados sem identificação, em caixas separadas das crianças e adultos. Alguns autores trabalham na vertente de que isto ocorria, principalmente pelo fato de o bebê não ser considerado pessoa, diante da sociedade. Outro dado relevante é que alguns inscritos referentes aos bebês traziam nomes masculinos, o que pode representar maior valorização das crianças deste sexo (COELHO, 2012).

Após o nascimento e a sobrevivência do bebê, era preciso um cuidado especial para a manutenção dessa vida. O aleitamento materno significava um importante suprimento para essa

⁸ Referência utilizada pela autora: Birth brick. Disponível em: <http://www.eartharchitecture.org/index.php?archives/693-Birth-Brick.html> Acesso em: 12 nov 08.

etapa e se estendia até os três anos de idade. Quando as mães faleciam no parto, as amas de leite assumiam este papel (LOPES, 2006). Tal situação é exposta na imagem 4, a seguir:

Imagem 4: Museu egípcio do Cairo/ Estátua de Isis amamentando a Hórus



Fonte: <https://www.descobriregipto.com/estatua-de-isis-amamentando-a-horus/>

Em se tratando da movimentação da criança, a mãe egípcia carregava seus pequenos em cangas à frente de seu corpo, o que permitia à mulher continuar realizando suas atividades diárias.

Esta, por sua vez, só precisaria despir um dos seios e apoiar a criança no braço ou no joelho cada vez que precisasse amamentá-la. Este ato não apenas proporcionava um maior cuidado por parte da mãe, como também era uma forma de integrar a criança à comunidade, já que esta acompanhava a mãe em todos os momentos (COELHO, 2012, p.47)

As crianças egípcias passavam a fazer parte da sociedade nestes momentos em que estavam com suas mães e isso possibilitava o contato com outras crianças que poderiam construir os círculos de amizade para a vida.

De acordo com Bakos (1999), quando pequenos, por volta dos três anos de idade, os meninos tinham de levar recados e já eram conduzidos para a prática de alimentar os animais. Com quatro anos, alguns começavam a ler e escrever e os que não tinham tal encaminhamento, eram conduzidos a mais responsabilidades em casa, até que com doze anos fossem trabalhar no campo.

Em relação à educação das crianças egípcias, podemos perceber importantes avanços, principalmente porque as condições agrárias do local (próximo ao grande rio), possibilitava uma busca por conhecimentos nas áreas de “agrimensura e as ciências que lhes servem de base: a geometria, a astronomia e a matemática” (BAKOS, 1999, p. 214).

Outro povo que trouxe contribuições para o cenário mundial foi a Grécia Antiga, com sua mitologia e sua cultura que transcende o entendimento até mesmo do homem contemporâneo. Ao considerarmos o percurso em prol da infância, nos deparamos com o pensamento grego que apontava para esta fase, não como um “período do desenvolvimento humano em que eram necessários cuidados específicos, e sim um momento de provações, de enfrentar e resistir às dificuldades” (CAMBI, 1999, p. 82).

A resistência e o preparo para uma vida em prol da sociedade faziam parte do pensamento grego, em se tratando da relação que tinham com as crianças. De acordo com Cambi (1999), o pai tinha o poder de decidir se a criança seria abandonada e se resolvesse criá-la, em geral, elas eram expostas a situações de abandono, sem afetividade e cuidados básicos. O intuito era o fortalecimento e enrijecimento deste indivíduo, para que se tornasse um bom cidadão.

No processo de transformação da concepção antropológica e pedagógica grega, sobressaíram-se determinadas características, como: antropocentrismo, gosto pelo intelectualismo, apreço e cultivo do ócio nobre, amor à política, personalismo (que incluía a valorização da pessoa e da liberdade), culto e cultivo da beleza física e moral e grande valorização da formação “liberal” (MELO, 2006, p.2).

É importante salientar que a educação era voltada para as pessoas das camadas mais ricas da sociedade, “já para as classes excluídas e oprimidas, não havia escola ou treinamento, apenas a aculturação, que vinha do alto para as classes subalternas (ANDRELO, 2016, p.38).

A Grécia era dividida em pólis, ou cidades – estados e em cada localidade, existiam formas diferentes de se conceber a infância. O recorte que fazemos é para destacarmos as duas cidades-estados mais famosas nessa época, Atenas e Esparta.

A educação em Atenas, com suas peculiaridades, aproximou-se de uma configuração mais formal, tendo como referência a escrita e as ideias democráticas. As crianças deviam receber a educação na família, ou nas escolas particulares e o foco desta educação era a formação dos futuros governantes, ensinando-lhes a terem amor pela pátria, pelos deuses e pelas instituições (COSTA; SANTA BÁRBARA, 2009, p.3).

Por essa razão, Costa e Santa Bárbara (2009), pontuam que “os atenienses foram os primeiros gregos que abandonaram seus antigos costumes de andarem armados, para adotarem

um estilo de vida menos rústico e mais letrado.” (p.3). Havia a preocupação com a formação individual, assim denominada de *Paideia*, em que os indivíduos deveriam ter acesso ao conteúdo cultural para poderem atuar de forma ativa na sociedade.

O conceito de *Paideia* pode ser representado de duas formas, tal como descrito:

Paideia apresenta duas concepções: i) uma ligada ao período Arcaico (800 – 500 a. C.); e ii) a outra ao período Clássico (500 – 338 a. C.). A concepção do primeiro está ligada à ideia de formação da criança grega, de uma educação e cultura voltada para seu desenvolvimento, enquanto a segunda é voltada para a formação do homem, não mais apenas da criança, e sim do desenvolvimento do indivíduo de maneira integral (ROSA; MENDES; FENNER, 2017, p. 67).

A educação em Atenas visava a atuação dos futuros cidadãos e a governança, por isso a busca pelo saber era necessária. O berço da filosofia grega trouxe inúmeras contribuições e influências que podem ser refletidas até mesmo nos dias atuais, nos vários locais do mundo todo.

Se considerarmos a situação de Esparta, a partir do século VII a.C, é possível vislumbrar a ênfase na formação militar e no preparo para a guerra. Os jovens que ali residiam eram convocados e deviam servir à atividade física e capacitação para os combates.

O Estado era responsável pelas crianças e as que não serviam, principalmente as que nasciam com deficiência, eram suprimidas. De acordo com Costa e Santa Bárbara (s/d), ao serem retirados das famílias, os meninos seguiam para as escolas e lá ficavam até completarem 16 anos, recebendo os ensinamentos baseados no militarismo, numa expectativa de alcançarem “força e da coragem”.

Essa pólis era uma máquina de combate: vivia para ele e em função dele. Verdadeira cidade-quartel, as suas instituições haviam sido pensadas e dispostas para que os cidadãos estivessem sempre preparados e prontos a entrarem em combate. O tipo de educação instituído tinha o nome técnico de agogê. Organizada em função das necessidades da pólis, toda ela estava nas mãos do Estado (FERREIRA, 2009, p.20).

Os meninos não recebiam instruções relativas à leitura e escrita, pois nenhuma área, ou conhecimento poderia desviá-los da aprendizagem da guerra, o principal foco da educação espartana.

Outra civilização Antiga de grande influência e potencial a ser investigado é Roma. Com toda a sua atenção voltada para o poderio bélico e grandes conquistas, percebemos certo atraso nas concepções de educação das crianças, tal como afirma Melo (2006), ressaltando que em Roma, não foram destacados os conhecimentos “teóricos e especulativos”, pelo contrário, houve maior valor às práticas.

Apesar das influências culturais helênicas, a parte educacional grega não foi incorporada à cultura romana, na mesma proporção que os demais aspectos da cultura. Em Roma, tinha-se como preceito que a educação era responsabilidade da família e o conteúdo a ser valorizado deveria ser a educação moral, religiosa e cívica (ANDRELO, 2016, p.38).

Numa tentativa de compreender os avanços e os fatos sobre a infância romana, de acordo com Hegenberg (1998), é possível destacar a criação da cesárea, que “serviu para trazer ao mundo o imperador Júlio César, em 102 d.C.” (p.21) e significou um importante avanço, no sentido das complicações que ocorriam em muitos partos. Outro dado relevante de ser mencionado, de acordo com Andrade, Fasciani e Costa (2010), é que tanto em Roma, quanto na Grécia, o infanticídio era uma prática comum. Em geral, essa ação era cometida contra as crianças que apresentavam deficiência e também autorizada pelos governantes nos períodos “de recessão de alimentos” (p. 237).

Neste ínterim, outras civilizações que trouxeram contribuições importantes, referentes a forma de se pensar a criança, foram: a China e a Índia. De acordo com Stearns (2006), “a China foi a primeira civilização clássica a adquirir um formato razoavelmente claro e isso ocorreu um pouco antes de 1000 a. C”. (p.41). Há um destaque ao confucionismo e às instituições políticas chinesas, que possibilitavam um investimento na infância, ligando-a à sociedade.

Confúcio exerceu grande influência na cultura chinesa, tido como um idealizador, e consta que foi um dos primeiros professores profissionais da China. Veio de berço de ouro, ficando órfão aos 3 anos, e com isso muito cedo precisou trabalhar para vencer a condição que se encontrava de pobreza. Era um homem muito inteligente e desde cedo desenvolveu o poder de ensinar pessoas de todas as classes sociais (SIMÕES; GOMES; GNERRE, 2011, p. 81).

Assim como expressa Stearns (2006) “o confucionismo enfatiza a hierarquia e a ordem, tendo prescrito maneiras e cerimônias formais de reprimir o impulso individual e promover a harmonia” (p.41). O pensamento confucionista trouxe inúmeras influências para a forma como os chineses concebiam a infância, acrescentando uma maneira de conviver pautada na formalidade, preocupando-se com os familiares e seus descendentes, favorecendo a construção de um clima de respeito e moralidade.

O confucionismo também tornou mais complexa a definição de infância. A primeira infância era claramente identificada e se encontrava livre de disciplina severa. Cerimônias marcavam o final da infância: aos 15 anos, as meninas podiam começar a usar grampos, e aos 20 anos os rapazes recebiam chapéus (STEARNS, 2006, p.43).

Para Confúcio, a autodisciplina levava ao conhecimento e a prática da virtude, alcançando a verdadeira natureza. É importante ressaltar que Confúcio ensinava a todos, mesmo aqueles indivíduos que não podiam pagar por seus ensinamentos, provando sua generosidade (SIMÕES; GOMES; GNERRE, 2011, p. 82).

Numa análise sobre a Índia, é possível perceber que lá começou a se instaurar uma prática maternal diferenciada, se compararmos com as civilizações até então mencionadas, “visando claramente assegurar uma lealdade perene” (STEARNS, 2006, p.53). Essa dinâmica indiana faz parte também da forte religiosidade advinda do Hinduísmo, que surgiu inicialmente na região do Vale do Indo – atual norte da Índia:

(...) No decorrer de muitos séculos, suas crenças foram transmitidas, oralmente, de geração em geração, culminando em transcrições nos Vedas, cujo conteúdo é a compilação de hinos e preces considerada como o primeiro livro sagrado da história da Religião. Essa literatura sagrada é composta de quatro volumes de textos em versos que explica, por sua vez, a unidade e a variedade das múltiplas correntes do hinduísmo (NETO, 2009, p.71).

O Hinduísmo apresentava vários rituais envolvendo as crianças, considerando o avanço espiritual e tinha início quando o pai respirava três vezes sobre o bebê, recitando fórmulas contra as doenças e neste momento, recebia-se um nome religioso secreto. A religião é dividida em castas e desde pequeno o indivíduo já é iniciado, por meio de rituais (STEARNS, 2006).

Um ponto a ser refletido, relativo aos cuidados com os bebês era o aleitamento materno, visto como uma obrigação da mãe.

Outro aspecto importante a ser refletido, quando pensamos na História das populações mundiais, é a existência de diversos povos que viveram por muito tempo no continente americano, denominados civilizações pré-colombianas, pois existiram antes da chegada dos europeus. “Essas comunidades, das quais restam apenas vestígios, provavelmente viviam no continente americano por volta do sexto milênio a.C” (RODRIGO et al, 2016, p.20). Larroyo (1974) apresenta a tese de que o homem americano teria vindo pelo estreito de Behring (durante uma migração asiática no período Paleolítico) e também outra possibilidade de que estes eram provenientes da Austrália.

Rodrigo et al (2016) citam a civilização do Norte Chico (Região do atual Peru), a dos Olmecas (localizada nas regiões tropicais do México) e a civilização de Chavín (na região dos Andes). Os autores expressam que “por volta do século XV, estima-se que perto de 100 milhões de indígenas, pertencentes a diversos grupos étnicos, ocupavam a América” (p.13). Das civilizações pré-colombianas, destacamos a importância dos Maias, Astecas e Incas.

Em se tratando dos maias, a maior característica é em relação à instrução e pesquisa e dessa forma, as crianças tinham uma educação voltada para o comércio e a evolução do conceito de matemática. “A escrita hieroglífica maia superou a escrita pictórica dos astecas. Outro tanto pode dizer de sua aritmética e astronomia” (LARROYO, 1974).

Larroyo (1974) ressalta ainda que a educação das crianças maias tinha início com os pais e, somente com o passar do tempo é que surgiam os sacerdotes e mestres de ofício, contribuindo para o processo de ensino.

Os Astecas valorizavam a educação e acreditavam que por meio dela, as crianças poderiam se tornar adultos fortes e vitoriosos. (RODRIGO et al, 2016). Este povo tinha uma escrita primitiva e segundo Larroyo (1974), havia um “tradicionalismo bélico-religioso na cultura asteca e existia duas formas de educação: a doméstica e a pública (p.108/ 110).

Talvez sejam os Incas, sem desmerecer outras civilizações desse período, que mais contribuíram para o desenvolvimento do continente. Eles foram os primeiros a implantar uma forma de correios, interligada e eficiente. Criaram também uma escrita não formal, mas muito eficiente para a sua contabilidade. Os técnicos dessa civilização também tinham um papel importantíssimo, pois eles iam às colônias ensinar formas de plantio e cultivo de terras, além de técnicas para o cuidado com os animais, bem como, ainda, a desidratação dos alimentos para o inverno (RODRIGO et al, 2016, p.19).

Assim, de acordo com Larroyo (1974), a base inca era formada pelas funções militares e sacerdotais; outro ponto considerado pelo autor é que a escrita inca era rudimentar e a educação destes “não atingiu a forma evoluída que teve entre os astecas e os maias” (p.116).

Após essa pesquisa, percebemos muitas realidades e formas de considerar a criança, em diferentes povos da Antiguidade e este é um fator importante para abriremos espaços e examinarmos sobre tantas vertentes que propiciam ricas contribuições para a área histórico-social da infância, principalmente se consideramos nosso objetivo que é observar a questão da garantia dos direitos e como ela foi acontecendo com o passar do tempo.

2.3 A INFÂNCIA NA IDADE MÉDIA

Com o fim do Império Romano do Ocidente, teve início a Idade Média, período que perdurou do século V ao século XV, e que trouxe algumas características próprias relativas à infância, foco de nossas discussões. Para tanto, iniciaremos este estudo, partindo das contribuições de autores renomados, como Philippe Ariès acerca do tema. No entanto, faz-se necessário dialogar sobre as contribuições e as críticas que muitos pesquisadores têm feito

acerca das obras de Ariès. Por este motivo, o tópico abaixo trata-se de um espaço para justificar a escolha metodológica da obra “História Social da Criança e da Família”, de Ariès (1981).

2.3.1 Philippe Ariès: críticas e contribuições

Dentre as produções que tratam da infância, podemos destacar a obra de Philippe Ariès (1981), precursor destes estudos e que trouxe grandes contribuições para a visão que se tem hoje da construção histórica e social dos conceitos de criança e família. Nos estudos que servirão para compor este capítulo, a obra de Ariès (1981) aparece referenciada na maioria deles, seja por concordância, ou ainda por discordância de sua tese.

Em “História Social da Criança e da Família”, Philippe Ariès (1981) desenvolve uma inspeção histórica em busca da construção do sentimento de infância, tendo como ponto de partida a Idade Média e se concentrando mais na Idade Moderna. Para tanto, o autor respalda-se em textos históricos, mas sua ênfase são as obras de arte, buscando aprofundar a análise de como as crianças foram retratadas nos diferentes períodos históricos.

Em se tratando das críticas desveladas à obra de Ariès, podemos citar alguns autores, como John Clarke (2003), que discorda da alegação de que a infância não existia antes do século XVII, mas afirma que no geral, Philippe Ariès apresenta ideias precisas. Clarke (2003), cita o livro de Linda Pollock, “Crianças esquecidas” (1983), como uma das principais críticas às ideias de Ariès, considerando que a autora defende que seria interessante considerar as relações reais entre pais e filhos na História, ao invés de ideias generalizadas sobre sentimentos (CLARKE, 2003, p.6).

De acordo com Clarke (2003), Linda Pollock afirma que, diferentemente do que Ariès defende, não existe um “padrão de indiferença”, em se tratando do sentimento de infância. Enquanto algumas famílias não se importavam com as crianças, em outras existia o luto pelas mortes dos infantes, o que demonstra certa atenção aos pequenos. Outro ponto abordado por Pollock e evidenciado por Clarke (2003), é justamente a análise que Ariès faz dos documentos históricos de famílias mais abastadas, que não produzem um retrato fiel da realidade como ela realmente era nas diferentes classes sociais.

Essa colocação de Clarke (2003) expõe a fragilidade dos dados da pesquisa de Ariès sobre infância, em que a vida familiar descrita em diários e autobiografias, geralmente correspondem à realidade das classes média e alta (alfabetizadas).

Andrade (2010) retrata as importantes contribuições de Ariès, mas salienta as críticas de “alguns autores em razão de sua visão histórica linear e por seus limites metodológicos” (p.

48). Nesta mesma concepção, a de reconhecer a relevância das obras de Ariès, Braga (2015) expõe acerca das críticas tecidas sobre as obras do autor, ressaltando que de um lado existem autores que “consideram sua análise das fontes reducionistas” e outros que “rechaçam seu ponto de vista e propõem um novo modelo de análise histórica” (p.18).

Sobre este segundo aspecto, Braga (2015) direciona para as obras de Lloyd DeMause, autor de “The History of Childhood” (1974). Demause expõe em seu livro que sua tese é contrária a de Ariès, visto que na obra de Ariès, ele defende que a criança tradicional era mais feliz porque era livre para se misturar com pessoas de várias classes e idades, já no início da modernidade foi inventado um estado especial chamado infância que deu origem a uma forma mais tirânica de conceber a família que destruiu a amizade e a sociabilidade e privou os filhos da liberdade, impondo pela primeira vez a tala e a cela da prisão (DEMAUSE, 1982, p.23).

Demause contraria os argumentos apontados por Ariès, por considerar que este idealizou a infância do passado” (BRAGA, 2015, p.18). Para a formulação da tese sobre a infância, Demause faz uso de quatro livros, que ele classifica como sendo os “mais confiáveis”: *The Child in Human Progress* (Payne), *The Angel Makers* (Taylor), *Parents and Children in History* (Hunt) e *The Emotionally Disturbed Child* (Despert). Demause (1982) leva em consideração “a psique de la siguiente generación”, portanto, para fazer suas análises acerca da evolução da infância, ele se baseia nas interações dos adultos com as crianças e suas reações projetivas, de inversão e de empatia.

A reação projetiva é conhecida pela psicanálise, como uma forma concreta de descarregar sentimentos nos outros. A reação de inversão são os casos dos filhos que servem apenas para satisfazer os desejos dos pais e a reação empática é a capacidade do adulto em compreender as necessidades da criança, sem misturar com suas próprias necessidades (DEMAUSE, 1982, p. 24).

No livro “História de la infância”, Demause se propõe a estudar a evolução da infância nos fins do Império Romano e começo da Idade Média, a infância a partir do século IX, até a infância da classe média na Europa, do século XIX.

Apesar das críticas expostas acima, de acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), tanto DeMause, quanto Ariès “enfatazaram a simultaneidade no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e da aparição das instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem” (p.5).

Ainda sobre as críticas às obras de Ariès, Müller e Hassen (2009) expõem sobre os estudos de Flandrin (1988), cujo argumento principal decorre da metodologia utilizada para compor o livro “História social da criança e da família”:

As conclusões de Ariès estariam comprometidas, uma vez que toda a análise foi feita a partir de um único exemplo- a infância de Luís XIII e de uma única pergunta-existe um sentimento de infância? Nesse sentido, Flandrin sugere que o autor delimitou as convergências, não se preocupando com as divergências durante o processo analítico (MÜLLER; HASSEN, 2009, p.471).

Apesar de reconhecermos as principais críticas construídas sobre a obra de Philippe Ariès, compreendemos também a importância de seus estudos na área. Por este motivo, descreveremos a História da Infância, pautada em vários autores, dentre eles, Ariès, vislumbrando a construção da História Social da criança.

2.3.2 Sentimento de infância

Com o advento da Idade Média, algumas reflexões são postas, assim como expressa Oldenbourg (1968):

(...) Naquela época o homem ainda era a ‘medida de todas as coisas’, a máquina existindo apenas no estado mais rudimentar. A grande força motora era o cavalo, ou mais geralmente o animal de carga. Tudo, desde a gigantesca fortaleza até os mais finos tecidos, era criado pela força viva, as mãos e braços do homem; e até os livros, copiados à mão, eram, cada um, obra de um artesão hábil e paciente (p.30).

Como características principais, tínhamos os países da Europa Ocidental vivendo basicamente da agricultura, os ricos moravam em castelos de pedras, não havia esgotos. A escrita era um privilégio da classe alta, sendo que os homens comuns utilizavam a memória. A dependência de Deus, a fé e a religião sustentavam o homem medieval e o conduziam para as relações existentes. Buscava-se a orientação por meio das estrelas e o calendário seguia as festas dos santos (OLDENBOURG, 1968).

Ainda de acordo com Oldenbourg (1968), o sistema feudal existente considerava dois lados: o homem e a terra. Pautava-se em sistema de contrato entre o vassalo e o suserano, cuja vassalagem era independente, porém com algumas obrigações: militar, ajuda financeira, serviço de conselho (parlamento, ou corte) e dever de receber o senhor em suas terras (p.40/41).

Ariès (1981) afirma que a infância era inexistente aos olhos da arte no século XII, ela parecia ser desconhecida, ou não havia mesmo o desejo de representá-la. “É difícil crer que essa

ausência se devesse à incompetência, ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo (...)” (p.17)⁹.

Em se tratando das obras de arte, o autor afirma que no final do século XIII, aparecem em algumas obras, figuras próximas do “sentimento moderno de infância”. Ele cita os anjos representados, as crianças pequenas que mamavam nos seios das mães, crianças nuas e aparentemente assexuadas (ARIÉS, 1981).

É importante ressaltar que a situação do homem medieval não garantia muito o prolongamento e manutenção da vida, assim como expressa Oldenbourg (1968):

A mortalidade infantil era terrível. Em todas as classes da sociedade, três quartos das crianças morriam com pouca idade, geralmente antes do fim do primeiro ano. Tratava-se de um fato tão universalmente admitido que as famílias a êle já estavam acostumadas (...) (p.51).

Ariès (1981) destaca que os trajes das crianças deste período revelam a inexistência de uma particularidade e preocupação com a infância, pois quando deixavam de ser bebês, logo recebiam roupas de adulto, em tamanho menor. “Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto” (p. 32).

Cambi (1999) também faz menção a essa falta de distinção entre os objetos infantis e dos adultos, considerando que as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, ou “pequenos homens” (p.176). Ainda de acordo com Cambi (1999), a educação neste período era ofertada principalmente pela família. Também existia o hábito de entregar as crianças para outras famílias, que podiam ensiná-las (ARIÉS, 1981).

Stearns (2006) faz uma análise sobre as mudanças ocorridas no cenário mundial entre os anos de 500 a 1450 e constata que neste período surgiram mais rotas internacionais na Afro-Eurásia e isso possibilitou a expansão das grandes religiões mundiais, diversos costumes de um lugar foram copiados por outros e essas transformações geraram novas concepções sobre as crianças:

⁹ A não distinção entre crianças e adultos, na Idade Média, teve como exemplo histórico as Cruzadas das Crianças ou Cruzadas dos Inocentes, em 1213 e 1256 organizadas pela Igreja Católica com a colaboração dos francos, que levaram milhares de crianças (além de mulheres, servos e escravos) em nome do cristianismo para expulsar os muçulmanos da “Terra Santa”. Todas foram massacradas ou escravizadas. Os historiadores consideram que há muita lenda e fantasia em torno deste evento, mas há muita pesquisa e documentação narrando os eventos (OLDEMBOURG, 1968).

As religiões compartilhavam algumas ideias dignas de nota sobre a infância, que as distinguiam, coletivamente, das predominantes no período clássico, particularmente na China e na região mediterrânea. Textos da maioria das grandes religiões enfatizavam a importância das crianças. As religiões que surgiram no Oriente Médio- cristianismo e islamismo, e antes, o judaísmo- todas ressaltavam o orgulho e a responsabilidade dos pais (...) (STEARNS, 2006, p.61).

Assim, podemos afirmar que o mundo Medieval iniciou algumas discussões acerca da infância, mesmo que de forma tímida, pautadas nos ideais das religiões, bases que propiciaram mudanças relevantes no olhar do adulto para a infância na Modernidade.

2.4 A INFÂNCIA NA IDADE MODERNA

Com mudanças significativas no cenário organizacional, o mundo passou gradativamente da fase medieval, para o que classificamos didaticamente como Idade Moderna, ou Modernidade.

Um dos eventos principais que propiciou essa nova configuração foi a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, em que numa luta desigual, contra 100.000 soldados otomanos, os Bizantinos não conseguiram despender de homens e armamentos suficientes. “Após mais de mês e meio de cerco, na madrugada de 29 de maio, o assalto final foi lançado: em algumas horas as forças gregas eram aniquiladas, o basileu morto, a cidade conquistada” (MANTRAN, 1970, p.12).

Mantran (1970) descreve que tal notícia ocasionou grande emoção no mundo cristão, que chegou a pensar em uma nova cruzada para retomar a região, no entanto isso nunca ocorreu e os gregos tiveram que ceder lugar para os dominadores turcos. Como resultado disso, Mehmed II fez questão de mostrar que a “velha cidade cristã”, havia se tornado muçulmana (p.15).

Neste período, a noção de família, após a introdução das referências turcas, consistia na autoridade dos pater famílias, em que viviam “os filhos, casados ou celibatários, a mãe de família, as noras, os netos, as concubinas, os criados e os escravos” (MANTRAN, 1970).

Sob a influência da religião muçulmana, este conjunto de indivíduos vive praticamente em dois grupos separados: homens de um lado, mulheres do outro, pois a separação dos sexos é uma lei reconhecida, que reforça o sistema do ‘haremlík’, o ‘bairro das mulheres’, sobre o qual reina a mãe de família, onipotente neste domínio (MANTRAN, 1970, p.199).

De acordo com Mantran (1970), os pais deviam ser conduzidos por um misto de generosidade e moderação e sua autoridade era legal e teórica, ao contrário da mãe de família, cuja autoridade era prática e todos deveriam obedecê-la. Assim que nasciam, os bebês eram

conduzidos a um harém, onde passavam os primeiros anos de vida. Após, eram encaminhados para as mães e os filhos do sexo masculino passavam a ser dependentes delas. Estes meninos eram criados com mimos e atenções, diferentemente das meninas.

Nesta configuração, a Idade Moderna se estendeu até o Século XVIII, findando com a Revolução Francesa. Assim sendo, além da questão já citada da tomada de Constantinopla, podemos pensar também no advento da prensa tipográfica e das conquistas da Era dos Descobrimientos, proporcionadas pelas Grandes Navegações, no século XV.

No que tange ao advento da prensa tipográfica e a possibilidade de se imprimir textos, Postman (2012) ressalta que com o surgimento da prensa tipográfica, houve um novo momento, uma nova porta se abriu, com mudanças que a Europa estava aguardando, mas concomitante à isso, muito da cultura Europeia também passou a não existir. Assim, foram abertos novos caminhos, por meio dos livros impressos, a ciência passou a ser mais difundida, oportunizando a entrada do conhecimento e modificando a maneira de se viver.

Postman (2012) analisa a nova formação do olhar para a criança, considerando que na Idade Média, não havia necessidade de separar as fases da vida, visto que, por não saberem ler, os homens, independente das idades, conviviam juntos, buscando o “imediato e o local”. “Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova fase de idade adulta tinha sido inventada” (p.50). A partir do desejo de se chegar à fase adulta para aprender a ler é que as escolas foram reinventadas e transformaram também o conceito de infância (POSTMAN, 2012). A tese de Postman (2012) demonstra o quanto a mudança social advinda da propagação de materiais impressos, em especial dos livros, deram origem a um novo olhar para essa fase da vida.

Já, em se tratando das viagens marítimas, tivemos o simbolismo de um caminhar em direção à “curiosidade, o anseio de desvendar mistérios do desconhecido. Inúmeras gerações vibraram com o fascínio de seres sub-ou sobre-humanos, e com as narrativas de encontros de novas terras (...)” (GURGEL; LEWINSOHN, 2010, p.105). Era preciso vislumbrar novos horizontes, conhecer civilizações, explorar riquezas, levar a fé cristã e romper paradigmas.

No entanto, existiam muitos perigos nas caravelas, a começar pelas más condições de higiene, falta de água, fragilidade no armazenamento dos alimentos, falta de vitaminas e nutrientes (GURGEL; LEWINSOHN, 2010).

Tendo em vista este novo modo de ver o mundo, onde as fronteiras se estreitaram e o mar passou a estabelecer conexões, é que nos detemos a pensar sobre a infância, assim como expressa Ramos (2016), que relata sobre as viagens de Portugal ao Brasil: “(...) poucos sabem que, além de muitos homens e das escassas mulheres que se aventuraram rumo à Terra de Santa

Cruz nas embarcações lusitanas do século XVI, crianças também estiveram presentes à epopeia marítima (...)” (p. 19).

De acordo com Ramos (2016), existiam as crianças denominadas grumetes, que eram alistadas pelos próprios pais para viajarem nas embarcações em troca de renda, ou mesmo, para diminuir o número de pessoas a ser sustentada na casa. Crianças judias também eram raptadas para serem grumetes. Essas crianças sofriam muito, visto que além do trabalho pesado, na falta de mulheres nas embarcações, estes passavam por atos de sodomia. “(...) eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos” (p.19).

Outro grupo de crianças que participaram das navegações eram as denominadas pajens da nobreza. Estes “tinham um cotidiano menos árduo, e muito mais chances de alcançar os melhores cargos da Marinha, sobretudo servindo a algum oficial da embarcação (RAMOS, 2016, p.29).

Ramos (2016, p.33) descreve ainda, as chamadas “órfãs do rei”, que eram as meninas/mulheres pobres, entre 14 e 30 anos, retiradas do orfanato de Lisboa e Porto, que eram enviadas ao Brasil, devido “a falta de mulheres brancas” nas novas terras. Essas meninas e mulheres eram submetidas, muitas vezes, a abusos por parte da tripulação masculina.

Por fim, existiam também as crianças que embarcavam com os pais, como passageiras e que, em geral, eram pequenas e as que mais sofriam com os problemas das viagens marítimas.

Quando a embarcação naufragava distante da costa, podia-se ficar dias à deriva. Neste caso, na falta de água e alimentos, as crianças, quando conseguiam sobreviver ou novamente embarcar, ou eram simplesmente atiradas ao mar, ou eram as primeiras a perecer por inanição (RAMOS, 2016, p. 44).

Essas situações das crianças nas embarcações apontavam para a dificuldade que ainda se tinha de conceber cuidados diferenciados à Infância.

Em terras brasileiras, com a chegada dos portugueses, houve um forte movimento que visava conduzir os nativos à fé Católica e para a execução de tal tarefa surgiram os jesuítas. A educação jesuítica era transmitida pela ‘Companhia de Jesus’, que utilizava o “Ratio Studiorum”. Os jesuítas ensinavam os indígenas e dentre os ensinamentos estavam: cantos, instrumentos e o incentivo à participação nas festas religiosas. O método usado para essa conversão era a sujeição e o temor (CHAMBOULEYRON, 2016).

A partir da Modernidade, a família europeia também apresentou modificações estruturais, que, de acordo com as análises de Ariès, configuraram a visão da “criança engraçadinha”.

Era um hábito piedoso oferecer às igrejas um quadro ou um vitral e, no século XVI, o doador costumava fazer-se representar com toda a sua família. Nas igrejas alemãs, podemos ver ainda, pendurados nas pilastras ou nas paredes, numerosos quadros desse gênero, que são de fato, retratos de família (ARIÈS, 1981, p.24).

Ariès (1981) menciona ainda o surgimento do retrato da criança nua, denominado “putto”. É possível perceber o interesse em registrar as expressões infantis neste período; como exemplo, podemos citar o surgimento de algumas formas de se chamar as crianças, tais como: “bambins, pitchous e fanfans”.

Outra constatação de que neste período surgiu o interesse pelo mundo infantil são os trajes, pensados de acordo com a idade e não mais como “adultos em miniatura”. A roupa passou a simbolizar a separação entre o mundo adulto e o mundo da criança. Ariès (1981, p.38) salienta que o século XVI “marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância”.

Braga (2015) discute a importância de tais mudanças, visto que na Idade Média, o único sentimento familiar conhecido era a “caracterizado pela extensão aos laços de sangue, sem levar em conta a coabitação e a intimidade” (p.17).

Pancino e Silvéria (2010, p. 206) fizeram um estudo baseado em gravuras e levantamento bibliográfico sobre a dor dos pais que perdiam seus bebês no século XVI e constataram que alguns procuravam retratar seus filhos, mesmo depois de mortos, como sinal de afeição. Eles relatam que muitos pais se apegavam à criança e chegavam a acreditar que bruxas enfeitiçavam os pequenos.

No Brasil, desde 1550 tinha tido início o processo de escravização dos negros africanos, que eram retirados de suas terras para servirem de mão-de-obra escrava aos portugueses que haviam povoado a colônia. “Os navios negreiros que incessantemente cortavam o oceano despejaram anualmente no porto carioca nove mil africanos até 1808. A partir de então, até 1830, 24 mil aproximadamente” (GÓES; FLORENTINO, 2016, p.178). O trabalho escravo não poupava as crianças, que aos 12 anos já estavam aptas a assumirem as lavouras ou as casas dos senhores.

Com relação aos costumes da época, o sexo era tratado com base nos preceitos religiosos da sociedade, caracterizada pelo patriarcalismo e autoritarismo; no entanto, paralelo às regras sociais do casamento e das condutas sexuais, as mulheres indígenas e escravas deviam submeter-se aos senhores e administradores coloniais de forma a satisfazê-los, assim como expressa Ribeiro (2002):

No Brasil, a ‘versão oficial’ das questões sexuais acompanhou as normas e padrões vigentes na Europa, seguiu os estudos e teorias dos médicos europeus e orientou-se pela doutrina que propugnava a Igreja Católica. Na prática, o povo tinha uma conduta própria cujas atitudes e comportamentos visavam atender as necessidades sexuais de uma população carente de mulheres brancas, num período inicial, e, depois, possuidora de um grande número de mulheres escravas que eram obrigadas a satisfazer o desejo sexual dos senhores brancos (RIBEIRO, 2002, p.12).

Podemos dizer que muitas crianças nasceram dessas relações entre os europeus e as mulheres indígenas e negras que viviam na colônia. Del Priore (2016), descreve a vida da criança livre nos períodos entre o Brasil colônia e o Império, para tanto, ela inicia fazendo referências às dores e dificuldades do parto: “Entre goles de cachaças e de caldos de galinha com canela, a parturiente era confortada devendo mostrar-se ‘rija e varonil’ para enfrentar as dores que se seguiriam” (p.86). A autora menciona ainda a influência da fé católica e das crendices nestes momentos:

No joelho esquerdo da parturiente era amarrada uma pedra chamada de ‘mombaza’, encontrada em Minas Gerais, cuja função mágico-religiosa era a de atrair a criança para fora da barriga da mãe. Preces endereçadas a São Mamede, São Francisco e Santa Margarida eram murmuradas, baixinho, a fim de afugentar qualquer perigo que pusesse em risco a vida do nascituro (...) (DEL PRIORE, 2016, p.86).

Ainda de acordo com Del Priore (2016), neste período havia muita preocupação com a alimentação a ser dada para o bebê. Muitas mães complementavam a alimentação dos seus filhos, incluindo os “engrossados com farinhas” e papinhas, pois queriam fortalecer seus bebês desde cedo, mas já existiam grupos que defendiam o aleitamento materno.

Os pequenos sobreviventes eram acalentados com melodias e cuidados das mães, mas em geral, no caso das crianças da classe alta, eram destinadas às amas de leite. A criança era batizada e já inserida na fé católica, como forma de proteção, assim como descreve Del Priore (2016, p. 95): “O batismo consistia num rito de purificação e de promessa de fidelidade ao credo católico, mas uma forma de dar solenidade à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais”.

Outro ponto a ser debatido acerca do tratamento com as crianças é o uso dos castigos físicos, que foram introduzidos pelos jesuítas; este costume contrariava a visão dos indígenas, pois eles criavam seus filhos de outras formas, mais amistosas. Assim surgiu a palmatória, instrumento de correção utilizado por aqueles que ensinavam (DEL PRIORE, 2016).

No século XVII o sentimento de infância se solidificou ainda mais na Europa, assim como afirma Ariès (1981, p. XV): “de um infanticídio secretamente admitido passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança”. Ainda de acordo com o autor, os séculos XVII e XVIII são marcados pela tendência à uma vida dentro de casa e a infância passou a ser a “idade privilegiada”. Outra constatação interessante é que “os meninos foram as primeiras crianças especializadas. Eles começaram a frequentar em massa os colégios, já no fim do século XVI e início do século XVII” (ARIÈS, 1981, p.39).

Com a Revolução Industrial na Europa e o surgimento da sociedade configurada a partir da propagação das indústrias, houve um intenso desenvolvimento das cidades europeias, o que influenciou também numa nova compreensão sobre a infância, a partir de novos estudos das diversas áreas das humanidades. No entanto, por outro lado, neste período, de acordo com Junior e Vasconcellos (2017, p. 272): “o trabalho de crianças foi amplamente utilizado nas indústrias têxteis”. A justificativa para a escolha do trabalho infantil devia-se ao baixo custo de mão-de-obra, se comparadas aos adultos. Tais mudanças no cenário mundial demoraram para se configurar no Brasil.

Em terras brasileiras, o Século XVIII foi marcado por debates na educação, evidenciando o nome de Marquês de Pombal¹⁰, assim como expressa Maciel e Neto (2006):

Inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica (p.470).

Maciel e Neto (2006) afirmam que as propostas pombalinas incluíam desde a abertura de escolas em todos os bairros, criação de colégios para capacitarem as crianças mais pobres e formação para as mulheres poderem cuidar melhor dos seus lares. No entanto, os autores criticam as ações de Pombal, que foram no sentido de dismantelar a organização jesuítica que já existia, em prol de ideias que não foram compiladas num projeto educacional.

Em se tratando do século XVIII, outro ponto importante de destaque sobre os cuidados com as crianças brasileiras foi a existência da chamada “Roda dos expostos”, que de acordo com Marcos (2016) “quase por século e meio (...) foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (p.69).

Este sistema foi inventado na Europa medieval e servia para depositar os bebês deixados pelos pais, ao invés de “abandoná-los pelos caminhos, bosques, lixo, porta de igreja ou de casas

¹⁰ Sebastião José de Carvalho e Melo, era um nobre iluminista que teve grande influência na educação brasileira, principalmente com a chamada Reforma Pombalina, que consistiu na expulsão dos jesuítas do território brasileiro.

de família (...)” (MARCOS, 2016, p. 70). Dos procedimentos da roda dos expostos, o primeiro era o batismo para garantir a salvação do bebê, no entanto, a taxa de mortalidade nestes sistemas ainda era muito alta.

No Brasil, os séculos XVII e XVIII, entre o fim da Modernidade e início da Idade Contemporânea, ocorreram as rebeliões de caráter nativistas, motivadas, tanto por interesses locais ou regionais que conflitavam com os interesses metropolitanos, como a Revolta de Beckman e a Guerra dos Emboadas, quanto por movimentos separatistas, representados pela Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana (FAUSTO, 2011).

Tais conflitos em busca da concretização dos direitos individuais e a luta por bens e riquezas transformou a sociedade brasileira, e também os pensamentos acerca de diversos pontos, dentre eles, novas configurações para a infância.

Podemos dizer que mundialmente a Idade Moderna trouxe algumas modificações na relação com a criança, caracterizada pela configuração do sentimento de apego, diferente do que existia até então. No entanto, é possível ressaltar que ainda faltava uma política de assistência que fosse suficiente para protegê-las, principalmente se considerarmos as crianças das classes menos favorecidas.

Assim, os equívocos e pendências deste período serviram como alicerces para futuras discussões e elaborações de planos e metas para políticas de cuidados com a criança que foram implantados mundialmente nos séculos posteriores.

2.5 INFÂNCIA NA IDADE CONTEMPORÂNEA

Tendo como marco inicial a Revolução Francesa de 1789 e perdurando até os dias atuais, a Idade Contemporânea tem contribuído com mudanças paradigmáticas na área da infância.

Nos estudos de Saya (2016) sobre a Revolução Francesa, a autora afirma que este movimento revolucionário pode ser considerado a “expressão máxima do clima de insatisfação e contestações ao espírito da feudalidade sob o governo do então monarca absoluto Luís XVI (...)” (p. 2). Surgiu a partir deste movimento um enfoque significativo acerca da “intelectualidade, a crítica e o debate em torno da religião e das ações do Estado” (SAYA, 2016, p.3).

Com o intento de modificar a realidade existente, tem-se a luta pela escola pública e igualitária para todos. Em meio a tantas vozes, podemos citar um nome importante, o de Condorcet, que produziu o relatório e o Projeto de Decreto Sobre a Organização Geral da

Instrução Pública na França, cujos pensamentos foram estudados por autores renomados, como: Boto (2003), Saviani (2008), Alves (2010), Xavier e Tambara (2012).

As ideias de Condorcet consistiam numa crença no melhoramento “não só da espécie humana, mas também das instituições sociais, das leis e da diminuição da desigualdade” (XAVIER; TAMBARA, 2012, p.5).

Neste sentido, podemos afirmar que um novo momento havia se iniciado, pautado na valorização do conhecimento como forma de promoção da igualdade de direitos entre os indivíduos, assim como expressa Boto (2003):

O conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia. Nesse esquadro, a instrução pública seria estratégia dos poderes seculares dirigida a promover a equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas (p.739).

A Revolução Francesa trouxe ao mundo uma forma diferenciada de se conceber o sistema, mostrando que os princípios da Liberdade, Igualdade e Fraternidade poderiam ser conquistados. Podemos dizer que estes princípios orientam as legislações até os dias atuais.

No entanto, outras mudanças aconteceram no território francês, também no século XVIII, com o golpe político, que configurou a Era Napoleônica na França. Neste período, em se tratando da infância, podemos destacar o tratamento dado às “órfãs, bastardas, ou abandonadas”, pois de acordo com as regras, visando a formação para a guerra, essas teriam a pátria como pai e mãe, e os demais combatentes como irmãos”, formando os “batalhões da esperança” (VENANCIO, 2016, p. 195).

Neste sentido, a infância passou a se configurar a partir das mudanças advindas da própria sociedade. Já no século XIX, podemos destacar as misturas raciais que haviam ocorrido no mundo e a conseqüente segregação de muitos povos em detrimento de outros; a ciência passou a buscar uma justificativa para as discriminações. Gouvêa (2008) fez um estudo sobre o desenvolvimento humano e a relação com a teoria evolucionista, que era muito discutido na época e teceu as seguintes considerações:

Na medida em que o homem, na teoria evolucionista, era compreendido como parte de uma totalidade maior, definida pelas mesmas leis da evolução, tornava-se mais clara a idéia de uma lei geral do progresso (ou da evolução, ambição maior de Spencer, a governar as espécies, as sociedades, as raças e os indivíduos. Essa concepção iria sustentar, no campo da Antropologia, o evolucionismo de Tylor, na Sociologia o modelo spenceriano e o positivista de Comte e na Psicologia, a psicogenia (GÔUVEA, 2008, p.541).

Segundo a autora, Darwin em seu estudo intitulado “Taine on the acquisition of language in children”, pronunciou-se em sua autobiografia sobre o desenvolvimento do filho, buscando descrever as emoções da criança de forma detalhada; o mesmo é evidenciado no trabalho do embriologista alemão, Preyer, que defendeu a tese de que criança não era uma “tábula rasa”. No entanto, estes estudos não foram suficientes, por falta de instrumentos de medida.

Ainda de acordo com Gôuvea (2008), surgiram neste período trabalhos referentes ao conceito de raça, tendo como representante o matemático belga Quetelet que “mediu o crescimento de um grupo de escolares comparando os processos de desenvolvimento físico e formulando a hipótese, estatisticamente sustentada, de que haveria uma diferença na evolução do crescimento de crianças de diferentes classes sociais” (p. 549). Nasceu assim a tendência de legitimar as desigualdades sociais existentes, a partir da possibilidade de evolução social, pautada na raça e nas características “biologicamente definidas” (GÔUVEA, 2008).

Neste sentido, o século XIX trouxe os avanços científicos, mas muitas vezes estes foram utilizados para justificar as exclusões por raça. Como exemplo, podemos citar os dados trazidos pelo estudo sobre a criança esquecida das Minas Gerais, em que Julita Scarano (2016) menciona sobre a introdução da vacina da varíola, que ocorreu em Minas Gerais, no final do século XVIII e início do século XIX: “As crianças negras devem ter sido as últimas a conseguirem um modo de fugir dessa doença ou de minimizá-la” (p.132).

Assim, é possível afirmar que apesar dos avanços sociais e econômicos do século XIX, a desigualdade social foi uma marca presente em vários campos, buscando expor a inferioridade de algumas raças e a superioridade de outras.

No cenário político brasileiro, do final do século XIX, aconteceram algumas mudanças estruturais, como a Proclamação da República e a libertação dos escravos. Tais eventos históricos provocaram transformações. No âmbito da educação brasileira surgiu a iniciativa de se construir uma “escola nova”, cujo objetivo seria formar o “homem novo”, que pudesse corresponder às expectativas da era industrial e do processo de urbanização (SOUZA, 2000).

De acordo com Irma Rizzini (2016), o fim da escravatura propiciou um clima de preparação para que a criança ingressasse no mercado de trabalho, tanto na indústria, como na agricultura. Um dos pontos que a sociedade considerou acerca do trabalho infantil foi a constatação, advinda do período de escravidão, de que a criança era mão de obra “mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho” (p.377).

Moura (2016) fez um estudo sobre as crianças operárias na recém-industrializada São Paulo e afirma que existia um sonho nos imigrantes que vinham para o Brasil, eles queriam

“fazer a América”, no entanto, esse projeto tornou-se “exaustivo, violento e nada saudável”. Isso porque as condições de vida dos indivíduos eram extremamente precárias e para as crianças isso não se configurou de forma diferente.

A autora fala sobre os inúmeros acidentes que ocorriam no interior das fábricas, castigos físicos, tempo excessivo de trabalho, falta dos momentos do “brincar”, legitimados por um “sistema de fiscalização inoperante”. Este sistema que deveria cuidar das crianças para que não trabalhassem fazia “vistas grossas” aos acontecimentos.

Rizzini (2016) afirma que a maioria das crianças era submetida a uma rotina de trabalho extenuante, devido à miséria em que suas famílias se encontravam. Essa trajetória de vida, impossibilitava os estudos e sonhos com um futuro diferente. Neste período constatou-se um número crescente de crianças que viviam dos trabalhos nas ruas, a infância era entregue também “à mendicância, à delinquência e à criminalidade” (MOURA, 2016).

Na cidade de São Paulo, havia 4520 crianças perambulando nas ruas a cada dia em 1993, sendo que cerca de 895 dormiam nas ruas. Durante o dia, a maior parte das crianças estava trabalhando como ambulante, catador de papel, carregador e guardador de carro (...)” (RIZZINI, 2016, p.391).

Souza (2000) fez um estudo sobre o parecer de Rui Barbosa acerca da Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, de 1883 e constatou que este documento requeria uma “escola primária obrigatória e laica com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos” (p. 12).

O parecer de Rui Barbosa trouxe a importância dos jardins de infância, o estudo de ciências, dentre outras ideias. Este documento demonstrava que a escola seria um espaço importante na preparação para a vida, mas para que ela funcionasse da maneira correta, seria necessário investimento. Para ele, a educação era considerada como uma questão de “vida ou morte” (MACHADO, s/d).

Fazia-se necessário romper com o que estava se mostrando historicamente inviável. A escravidão, as barreiras que impediam a imigração, o voto controlado pelo governo, a centralização do poder, a moeda e o crédito deveriam ser revistos para se encaminhar a modernização da sociedade (MACHADO, s/d, p.12).

Tratava-se de uma concepção visionária e que projetava a criança como o futuro da nação, mas, no entanto, assim como expressa Machado (s/d) nos “anos seguintes, Rui Barbosa percebeu que a questão não era tão simples. Continuou buscando desenvolver a indústria nacional, mas não mais proporia a educação como solução”.

Os conflitos e as divergências do século XIX foram encaminhados para o século XX, denominando o que Eric Hobsbawm (1995) classifica como a “era dos extremos”. O autor trabalha nesta perspectiva, considerando que “a uma era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social (...) a última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise (...)” (HOBSBAWN, 1995, p.15).

O século XX trouxe, portanto, inúmeras mudanças sociais, jamais antes imaginadas. Paralelo a várias descobertas e experimentações, um avanço incalculável nas áreas do conhecimento, assistiu-se a duas grandes guerras mundiais, conflitos no mundo todo, inúmeras vidas se dissipando, criminalidades e rivalidades por toda a parte.

Para entendermos a infância neste contexto, é preciso recuar para os principais eventos históricos do século. Em se tratando da Primeira Guerra Mundial, Stearns (2016) fez um balanço importante que retrata o sofrimento das crianças dos países da Europa Ocidental que não tinham comida suficiente, nem qualidade nas moradias e muitas vezes perdiam seus pais nas batalhas. Na mesma perspectiva, a segunda Guerra Mundial apavorou as crianças que presenciaram os bombardeios e trouxeram consequências “literal e psicologicamente, na Europa Ocidental e no Japão (...)” (p. 145).

Isto posto, sobre os acontecimentos decorrentes da Segunda Guerra Mundial, podemos citar a utilização das bombas atômicas que foram lançadas pelos norte americanos nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, marcando um novo tempo, com ameaças de conflito nuclear e também a Guerra Fria. Adultos, jovens e, sobretudo, crianças morreram ou sofreram as consequências da radioatividade por toda a vida, além dos prejuízos de ordem psicológica por presenciarem a morte de pessoas próximas.

As vítimas civis eram principalmente crianças, adolescentes, mulheres e idosos. A maior parte dos homens em idade adulta havia sido recrutada para a guerra. Entretanto, por sediar quartéis gerais e, dessa forma, uma cidade altamente militarizada (um dos motivos por ter sido escolhida como alvo do bombardeio atômico), havia no local algumas tropas japonesas com seus prisioneiros de guerra – entre eles alguns soldados norte-americanos capturados dias antes (NAKAGAWA, 2015, p.50).

Também elencamos as Revoluções comunistas, da Rússia, China, Cuba e Vietnã que trouxeram influências sobre as crianças, visto que se acreditava que “a educação poderia ser moldada de modo a oferecer vantagens específicas para um futuro comunista”, considerando a importância de se formar o “homem novo” (STEARNS, 2016, p.128).

Ao lado dos acontecimentos bélicos, como Guerra do Vietnã e outros que marcaram as décadas de 60 e 70, podemos destacar ainda o movimento da contracultura (hippie) que influenciou profundamente os comportamentos sexuais das novas gerações.

Em decorrência disso, aconteceram intensos debates sobre a necessidade do controle de natalidade, discussões acerca dos métodos contraceptivos e criminalização do aborto. Com a infância em pauta, de acordo com Stearns (2016) houve um incentivo à participação dos pais na vida dos filhos, incluindo o acompanhamento escolar e com o aumento do número de divórcios, muitas mães passaram a assumir a liderança de seus lares.

O século XX também trouxe mudanças específicas para a sociedade brasileira. É importante destacar que a exploração da mão de obra infantil ocorreu desde o início da colonização brasileira com as crianças escravizadas, mas seguiu também no contexto das indústrias, levando em consideração a realidade dos boias-frias, nas casas de família e até mesmo nas ruas para contribuir com o sustento de suas famílias (RIZZINI, 2016, p.276).

Em 1964, por meio de Ato Institucional, foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com a intenção de institucionalizar crianças abandonadas e delinquentes. De acordo com Rizzini e Celestino (2016) “Os critérios para o enquadramento dos menores (...) eram provenientes da lei vigente, o Código de Menores de 1927, e das normativas referentes à prestação de assistência” (p.231).

Rizzini e Celestino (2016) evidenciam, que por um lado a infância era vista como um problema social, e por outro, era a salvação da nação. Neste sentido, como as famílias pobres não tinham condições de sustentar seus filhos, surgiram as iniciativas (pautadas na visão higienista), cujos pilares são “assistência, proteção e regeneração”.

O objetivo, a princípio, era transformar as crianças delinquentes em pessoas de bem, para que pudessem conviver em sociedade e alavancar a nação, para isso, as instituições tinham disciplinas e regras firmes para atuação com os indivíduos vistos como “problemáticos”. Sobre a proteção à criança, Rizzini (2011) afirma que essa forma de conceber a infância não ocorria mais sob a justificativa caritativa/ religiosa, mas no sentido laico para protegê-la do mal, cabendo ao Estado essa tarefa.

Todas essas ideias estavam ancoradas na política higienista, que partia de uma visão saneadora, de cura, em busca do remédio para os problemas estruturais da sociedade.

Nesse sentido, a missão era sanear a sociedade. O caminho foi aquele compatível com a tendência apontada, de deslocamento da caridade para a filantropia, claramente entendida como a substituição de uma ação essencialmente religiosa por uma assistência de cunho social. Porém, como dosar a liberdade e moldar os comportamentos adequados à nova ordem? Através do discurso da moralidade e da prática moralizadora que enquadrasse as massas (...) (RIZZINI, 2011, p.108/109).

Em 1990, a FUNABEM foi substituída pela Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA, 1990), que, de acordo com Rizzini (2011, p.245), de forma gradativa as ações foram sendo repassadas à responsabilização dos estados e municípios. Existem muitas evidências da precariedade de tais sistemas e das ações desenvolvidas pela política higienista, de cura dos males da infância e adolescência.

Sobre a política higienista, esta foi adotada pelos médicos brasileiros, até mesmo para “preservar e baixar os níveis de mortalidade”, ancorada num trabalho junto às famílias, “ensinando as noções básicas de saúde”, a partir do século XIX (MACHADO, 2015, p.44).

Dando continuidade a tais ações e abrindo-se para novos olhares acerca da infância, é possível afirmar que o século XX foi o berço de discussões que tinham como foco uma infância mais qualitativa, respaldada por legislações que buscaram trazer tais discussões para o centro das atenções nacionais. Neste sentido, podemos afirmar que a partir da Constituição Federal de 1988, um olhar diferenciado surgiu para a educação escolar, amplamente discutida e que posteriormente originou a Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/1996, os planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, as conferências e encontros que resultaram em novas formas de se pensar o processo educativo. Surgiram as preocupações com o currículo, planejamentos, avaliações e na necessidade da participação dos agentes envolvidos com a escola.

As influências dos estudos das múltiplas áreas contribuíram para uma nova visão de infância, em que a criança passou a ser vista como sujeito ativo, dinâmico e não como uma tábula rasa, governada pelo adulto. Surgiram assim as novas visões de infância advindas da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Assistência Social, Direito, dentre outras áreas.

Todavia, o século XX foi marcado também pelo surgimento da televisão, que de acordo com Postman (2012), trouxe uma mudança na forma de se pensar, configurada no “desaparecimento da infância”. O autor ressalta que a ideia de que os adultos deveriam manter seus segredos escondidos das crianças foi destruída com a chegada da TV, “o meio que escancara tudo”. Postman (2012) salienta que “não existe na TV programação infantil. Tudo é para todos” (p.93).

As críticas de Postman (2012) nos permitem olhar para as influências que a televisão trouxe, visto que desde pequenas, as crianças passaram a ter acesso a todo o conteúdo da vida adulta, não tendo mais uma separação do que seria própria para este período. Foi neste ponto que a infância começou a desaparecer, seguindo a tese de Postman (2012), e a sociedade voltou a ter uma forma de lidar com a criança muito parecida com o modelo da Idade Média.

Seguindo na linha do tempo, o século XXI foi marcado pela “construção da imagem da criança cidadã (...) que requer, além da efetivação dos direitos de provisão e proteção, os direitos relativos à participação” (ANDRADE, 2010, p.84). Este novo século oportunizou discutir-se a diversidade, os direitos iguais para todos, independentemente da cor, gênero ou crença; buscou-se o protagonismo daqueles que foram excluídos e deixados de lado pela História.

Muitas foram as mudanças advindas de novas posturas políticas, em que a população se voltou a exigir os direitos infantis. Com as mães trabalhando, as crianças foram conduzidas às escolas, que deviam preocupar-se com o aprendizado, desde à creche. Foi travada uma discussão importante sobre cuidar e educar, que configuraram no delineamento do papel dessas instituições.

O século XXI vem sendo estruturado também sob a égide de uma nova linguagem, a tecnológica, pautada em softwares, aplicativos e jogos que envolvem as crianças numa dinâmica, que muitas vezes provoca conflitos de interesse entre as gerações, como poderemos observar no capítulo 6.

Fala-se atualmente sobre o papel dos pais na vida dos filhos, discute-se o consumismo infantil, o papel das crianças frente aos problemas ambientais, os distúrbios de comportamento e aprendizagem, a inclusão, a educação financeira e, dentre outros temas, faz-se necessário discutir os perigos referentes à toques abusivos e a ação de adultos agressores. A escola também resiste à adaptação com as mídias digitais, sendo que falta formação e adequação para essa nova realidade. Dentre os pontos negativos, a Internet traz também as práticas de pornografia infantil e outros tipos de violência sexual. Neste contexto, a infância necessita ser observada e revista.

Buscando discutir as novas relações estabelecidas na atualidade e como tem se configurado o sistema de proteção à infância, dialogaremos no próximo capítulo sobre as legislações e as contribuições que elas trouxeram e ainda trazem para o contexto da luta pelos Direitos da Criança. Nosso intuito é abordar a questão da Prevenção da Violência Sexual Infantil neste contexto.

3 A INFÂNCIA E A LEGISLAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Eu nutri o ideal de uma sociedade democrática e livre, na qual todas as pessoas vivem juntas em harmonia e com oportunidades iguais. É um ideal que espero viver para alcançar. Mas, se for preciso, é um ideal pelo qual estou preparado para morrer” — Nelson Mandela¹¹.

Na década de 90, Rizzini e Pilotti (2011) desenvolveram um estudo denominado “A arte de governar crianças”, cujo objetivo era retratar a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Na ocasião parecia propício tecer tal investigação, visto que a sociedade brasileira assistia a uma série de mudanças que culminavam no florescer de uma fase de direitos.

Neste contexto é importante rememorar a eleição presidencial de 1989, que significou um salto democrático, após os anos de ditadura militar e fechamento político, além da promulgação da Constituição de 1988 e a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Assim, refletindo sobre a lógica das conquistas relativas aos direitos deste público, os autores fizeram um levantamento importante, na tentativa de compreender a trajetória histórica dos direitos das crianças brasileiras que eram alvos da assistência pública e privada. Para desenvolver tal pesquisa foi preciso investigar as evidências históricas, mas também os “silêncios e lacunas”¹² existentes.

A reflexão deste trabalho buscou traduzir as diversas “mãos” pelas quais as crianças passaram no decorrer dos anos. Neste sentido, os autores destacaram: as crianças indígenas que ficavam nas mãos dos jesuítas; as crianças escravas que ficavam nas mãos dos seus senhores; as crianças abandonadas (nas rodas dos Expostos) que ficavam nas mãos das Câmaras municipais e da Santa Casa de Misericórdia; as crianças abandonadas do século XIX que ficavam nas mãos dos asilos; as crianças carentes, nas mãos dos higienistas; as crianças infratoras (ou “menores”) que ficavam nas mãos dos tribunais e casas de correção; os “menores” recolhidos que ficavam nas mãos da polícia; a criança trabalhadora, nas mãos dos patrões; as crianças da era Vargas que faziam parte dos projetos das ações do governo e ficavam nas mãos das famílias; as crianças “cuidadas” pelo Estado (que ficavam nas mãos deste órgão, por meio

¹¹ <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/voices-for-human-rights/nelson-mandela.html>

¹² No prefácio à segunda edição, Irene Rizzini descreve os caminhos da pesquisa e, dentre outros aspectos, destaca que o estudo realizado contou não apenas com as evidências históricas, mas também com os “silêncios e as lacunas”, considerando as negligências e abandonos que as crianças (alvo da assistência pública e privada) sofreram na história da sociedade brasileira.

da política clientelista); as crianças, vítimas do controle autoritário, nas mãos das forças armadas; a criança considerada “menor em situação regular”, que ficava nas mãos dos juizes de menores e por fim, as crianças e adolescentes “sujeitos de direitos”, nas mãos da sociedade civil (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Com isso, compreender as raízes dos Direitos Humanos, a construção dos direitos da criança e refletir sobre as conquistas que foram ocorrendo, por meio das legislações é o que objetivamos nesta seção. No entanto, antes de adentrarmos as conquistas brasileiras, faremos uma retrospectiva no sentido de compreendermos a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Direitos da criança, numa tentativa de vislumbrar a influências que estas tiveram sobre as leis brasileiras, no que tange à proteção da infância.

3.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Após a Segunda Guerra Mundial e todas as atrocidades cometidas contra a humanidade em prol do poder, num momento em que o mundo todo ainda estava em estado de choque, surgiram as discussões acerca da necessidade de se elaborar a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Havia, então, um sentimento de reconstrução, não apenas das cidades e dos campos destruídos pela guerra, mas de todos os melhores valores igualmente feridos de morte nos corações e mentes de quem mandou acionar os gatilhos e as válvulas de gás letal, em nome do poder(...) (SIMON, 2008, p.7).

Assim se configurou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo em vista, principalmente, o reconhecimento da dignidade e dos direitos iguais, fundamentados na liberdade, justiça e paz mundial. A declaração instituída em 1948 veio num combate à ausência de respeito gerado pelas barbáries e por isso, ela pôs-se de forma a garantir que os direitos da humanidade fossem protegidos pelo “império da lei”, salvaguardando o mundo da “tirania e opressão” (ONU, 1948).

Por este motivo, no preâmbulo da lei, reverberaram valores, como: a igualdade de direitos entre homens e mulheres, busca por uma liberdade mais ampla e respeito universal, compromissos estabelecidos pelas próprias “Nações Unidas”.

A Declaração apresentou a importância da liberdade e igualdade dos indivíduos e afirmou a necessidade de estes agirem de acordo com o “espírito de fraternidade”. Ela avançou no conceito de igualdade, assegurando que não deveria haver qualquer distinção de nenhuma

espécie “seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” e acrescentou ainda, que não poderia ser admitida a diferenciação de condição política, jurídica ou internacional (ONU, 1948).

É importante ressaltar, que além da ênfase dada à liberdade e igualdade, a Declaração reafirmou a garantia do direito à vida, tendo como mote, a liberdade e a segurança. Neste sentido, se considerarmos o período conturbado no qual ela foi criada, ao chamar à reflexão sobre o direito à vida e à segurança, foi estabelecido um salto qualitativo no sentido da própria condição humana, que se encontrava tão vulnerável e desprezível.

Trazendo à discussão os dispositivos apresentados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, é possível verificar sua postura contrária à escravidão, tortura e exílios. Ela mostrou-se também veementemente oposta às interferências e ataques entre os grupos humanos.

Em contrapartida, a Declaração demonstrou ser expressamente favorável à existência de tribunais independentes e imparciais, salientou a necessidade de os indivíduos serem considerados inocentes, até que se fizessem o julgamento, defendeu a liberdade de ir e vir e de gozar de asilo, caso a pessoa fosse perseguida. Ela apontou para o direito à uma nacionalidade, à liberdade de pensamento, consciência e religião, defendeu o direito à propriedade, a possibilidade de se fazer parte do governo do país, à igual remuneração por trabalhos iguais, à organização de sindicatos, ao lazer e ao repouso, assim como o direito de formar famílias.

No artigo XVI, expôs que a família era o núcleo natural e fundamental da sociedade e, por isso, seria imprescindível que fosse garantido o direito à proteção e cuidados, reiterando, no artigo XXIII, que todo ser humano deveria receber uma remuneração capaz de oferecer a si e à sua família o direito a uma dignidade humana. Ainda com a finalidade de consolidar a importância da instância familiar, no artigo XXV mencionou também que os indivíduos e suas famílias deveriam ter o direito a ter “saúde, bem-estar, alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis” (ONU, 1948).

Sobre a infância, o documento expôs que as crianças deveriam receber proteção social e afirmou que todo ser humano teria de receber instrução gratuita, pelo menos em sua fase elementar e técnico-profissional; outra questão abordada pela Declaração foi a de que os indivíduos deveriam ter o direito à participação na vida cultural da comunidade, nas artes, no progresso na ciência e deveriam satisfazer as exigências de uma sociedade democrática.

Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representou uma importante conquista para a sociedade, mas é claro que este processo não se deu de forma tranquila, a começar pelos embates entre os países capitalistas e socialistas. Por este motivo, foram escritos dois documentos, adotados pela ONU em 1966, que serviram para garantir que as ações referentes à Declaração fossem colocadas em prática: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que buscaram a criação de parâmetros de proteção mínimos para todos os indivíduos (SIMON, 2008, p.16).

Dessa forma, houve uma responsabilização internacional, com a finalidade de que os Estados signatários exercessem os compromissos estabelecidos pela Declaração, por meio de relatórios e avaliações constantes, visando a aplicação dos princípios relativos aos direitos Humanos.

Quanto ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o texto afirmou que o documento estava em “conformidade com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas”, reconhecendo os elementos apontados e propondo aos países que seguissem tais diretrizes. No artigo 1, ele mencionou a seguridade relativa ao livre desenvolvimento econômico, social e cultural dos países, podendo dispor de suas riquezas para a “consecução de seus objetivos”.

De acordo com o Pacto, os Estados teriam que garantir os direitos e nos casos em que isso não acontecesse, poderiam “dispor de um recurso efetivo”, que possibilitaria o julgamento destes pelas autoridades competentes. O documento trouxe ainda a pena de morte, como possibilidade de condenação para os crimes mais graves, mostrou-se contrário à escravidão, servidão e colocou o serviço carcerário como importante elemento para a reabilitação dos indivíduos, além de propor que os delinquentes juvenis¹³ fossem separados dos adultos e recebessem tratamento de acordo com a idade.

Sobre a família, o Pacto considerou necessário que os casamentos tivessem o consentimento do casal e em caso de dissolução, os Estados deveriam adotar formas de garantirem a segurança e proteção das crianças. Em relação ao direito da criança, foi reafirmado o compromisso da Declaração dos Direitos Humanos, no qual não haveria distinção alguma entre elas; outro ponto destacado foi o de que estas deveriam receber um nome e nacionalidade.

¹³ Termo expresso pelo próprio Pacto.

No Pacto foi mencionado também a necessidade de instauração de um Comitê de Direitos Humanos, com a finalidade de acompanhar as ações desenvolvidas e no próprio documento foram apontadas as etapas para a formação deste grupo, assim como as diretrizes. Por meio de relatórios constantes, o comitê teria que avaliar as dificuldades e sucessos da nova política.

Num estudo sobre o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, percebemos que ele reafirmou também sua paridade em relação aos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este segundo Pacto apontou para a perspectiva de se estabelecer ambientes de trabalho mais justos, com salários iguais para os serviços iguais, sem distinção entre homens e mulheres, com condições seguras e higiênicas para todos.

Considerando a família, o Pacto trouxe uma referência importante que destacou esta instituição como detentora de direito à proteção e assistência, reivindicando a necessidade de proteção às mães “por um período de tempo razoável antes e depois do parto”, ressaltando que elas deveriam receber remuneração e licença.

Em relação às crianças, o Pacto alertou para a questão da exploração econômica e social, considerando a necessidade de se estabelecer o limite de idade para a contratação dos indivíduos nos empregos, numa tentativa de protegê-los do trabalho infantil.

Neste documento foi reafirmada a necessidade de se ter um nível de vida adequado, quanto à “alimentação, vestimenta e moradia”, o que exigiria dos Estados o papel de organização, conservação e distribuição de alimentos para garantir a subsistência dos grupos humanos.

O Pacto vislumbrou ações para a diminuição da “mortalidade e da “mortalidade infantil” e acesso à educação, como formas de capacitação de indivíduos para uma sociedade mais participativa, livre e respeitosa. Para que todas as exigências do Pacto fossem realizadas, os Estados deveriam constituir um Conselho Econômico e Social, que seriam os responsáveis por receber os relatórios de acompanhamento das ações de cada localidade.

De acordo com Almeida e Reis (2018, p. 47/48), a separação entre os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, acabou fragilizando aquilo que se configurou como concepção integral de Direitos Humanos. Ainda de acordo com os autores:

Em uma retrospectiva histórica, retornando a um mundo bipartido entre URSS e EUA, comunismo e capitalismo, os Direitos Humanos também foram fatiados e identificados a cada um dos blocos: econômicos e sociais de um lado, civis e políticos de outro. No mundo capitalista, a expansão destes direitos é capaz de revelar que em muitos momentos as políticas de Direitos Humanos estiveram a serviço de interesses econômicos e políticos dos Estados hegemônicos. Os direitos civis e políticos, por exemplo, acabaram sendo usados para priorizar direitos individuais no modelo de economia de mercado do liberalismo. Universalizou-se o individualismo e sua perspectiva autocentrada (ALMEIDA ; REIS, 2018, p.48).

Assim, os verdadeiros princípios da Declaração de 1948 foram por vezes deturpados, de acordo com os interesses dos países e, nas palavras de Simon (2008), este foi o motivo da existência de duas “conferências mundiais de direitos humanos”, que buscaram oferecer um melhor entendimento dos direitos, considerando que estes eram “universais, indivisíveis e interdependentes” (p.17).

A primeira Conferência Internacional aconteceu em Teerã (Irã), em 1968. O objetivo foi identificar os progressos alcançados em vinte anos pela Declaração Universal de Direitos Humanos e repensar as práticas para o futuro. Nesta ocasião foi reafirmado o compromisso de que a comunidade internacional deveria cumprir com o acordo de “fomentar e incentivar o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos”.

Neste documento, foi realizado um balanço acerca das conquistas da Declaração, mas também a constatação de que existia um longo caminho, no sentido de se construir uma sociedade pautada nos direitos. Na ocasião foram mencionados os Pactos e documentos decorrentes da Declaração de 1948:

O Pacto Internacional de Direitos Humanos Civis e Políticos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Declaração sobre a concessão da independência aos países e povos coloniais, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, assim como outras convenções e declarações em matéria de direitos humanos, aprovadas sob os ideais das Nações Unidas, os organismos especializados e as organizações não governamentais regionais, estabeleceram novas formas e obrigações que todas as nações devem aceitar (ONU, 1968).

Houve também um chamamento para os Estados reafirmarem o compromisso com os Direitos Humanos e repulsarem a política do *apartheid*, de forma a destruírem o mal que e instalava na sociedade e provocava a desigualdade entre os indivíduos.

Neste encontro foram discutidos: a contínua discriminação social, a questão do armamento, a “disparidade entre os países economicamente desenvolvidos e os países em

desenvolvimento”, além da constatação dos problemas do analfabetismo e a necessária busca pela erradicação deste problema social.

Da mesma forma, o segundo congresso, ocorrido em Viena, no ano de 1993, teve como objetivo a reafirmação do compromisso de todos os Estados para continuarem cumprindo o respeito universal de proteção aos direitos humanos e liberdades fundamentais dos indivíduos. O contexto mostrava-se propício para uma reorganização das prioridades e encaminhamentos das demandas mundiais, após um período considerável de estranhamentos entre capitalistas e socialistas. O mundo assistia a uma nova dinâmica, considerando o declínio do socialismo, após o governo de Mikail Gorbachev¹⁴ e a queda do muro de Berlim, em 1989.

De acordo com Alves (1994), toda essa configuração mundial passou a influenciar diretamente nos países do Terceiro Mundo. Pressões migratórias, nacionalismos, racismo, xenofobia e desemprego foram os maiores dificultadores da garantia dos Direitos Humanos e deveriam ser debatidos. Muitos foram os conflitos que antecederam o evento. Por este motivo, o Congresso de Viena apresentou-se numa esfera de defesa à democracia, ao desenvolvimento e aos direitos humanos (ALVES, 1994).

O documento mencionava a necessidade de se fortalecer os países menos desenvolvidos no processo de democratização e de reformas econômicas, devendo ser apoiados pela comunidade internacional, inclusive na organização das dívidas externas.

Neste sentido, percebemos uma ênfase na necessidade de se ter uma cooperação entre a comunidade internacional para a efetivação dos direitos e eliminação dos entraves no desenvolvimento.

Um alerta em relação aos efeitos negativos do progresso científico também foi feito, visto que em muitos casos, estes tinham trazido consequências adversas para a garantia dos direitos humanos. Além disso, foi destacado a necessidade de se pensar sobre as formas de racismo, xenofobia, terrorismo, torturas, genocídio, intolerância e mais uma vez foi enfatizado a necessidade do desmantelamento do apartheid (ONU, 1993).

O documento discutiu a necessidade de se estabelecer uma política de igualdade de direitos entre os sexos e se colocou contrário aos crimes contra crianças do sexo feminino e mulheres:

¹⁴ M. Gorbachev apresentou uma nova política, pautada na aproximação com os Estados Unidos.

A violência baseada no sexo da pessoa e todas as formas de assédio e exploração sexual, nomeadamente as que resultam de preconceitos culturais e do tráfico internacional, são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas (p.5)¹⁵.

A defesa tecida neste congresso foi exatamente pela valorização dos grupos pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. Foi enfatizado a necessidade de se terem uma atenção especial para os povos indígenas e trabalhadores migrantes.

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos trouxe um tópico especial sobre os direitos da criança, com o princípio "As Crianças em Primeiro Lugar". Os temas principais foram: taxas de mortalidade nos partos, má nutrição e analfabetismo, acesso à água potável e ao ensino básico, pobreza, trabalho infantil, infanticídio, as crianças envolvidas nas guerras e as formas de abuso sexual (ONU, 1993).

De acordo com Piovesan (2004), no Pós-guerra, a Declaração de 1948 foi adotada por 48 países, já a Declaração de Viena (1993) foi subscrita por 171 Estados, o que legitimou os resultados da luta pela “universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos” (p.26).

De Baets (2010) afirma que a Declaração Universal dos Direitos humanos é considerada atualmente pelos juristas como o documento mais consuetudinário¹⁶, tornando-se base para muitos outros documentos, convenções e discussões da atualidade. Sabemos, porém, que apesar dos avanços obtidos com a Declaração de 1948, ainda é possível constatar relações de abusos de poder, bem como inúmeros problemas relativos à fome, miséria, corrupções, conflitos e desrespeitos em sociedade, o que indica a necessidade de um caminhar constante neste sentido.

3.2 OS DIREITOS DA CRIANÇA

Em 1924, em Genebra, na Suíça, a Liga das Nações elaborou a denominada Declaração de Genebra sobre os Direitos da criança, de acordo com consulta realizada no site da UNICEF¹⁷ (United Nations International Children's Emergency Fund). Este documento anunciou a importância de se estabelecer meios para o desenvolvimento infantil, assim como auxílio quando as crianças necessitam de socorro e assistência.

¹⁵<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>

¹⁶ No sentido de mais utilizado, mais habitual.

¹⁷ <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>

A declaração de Genebra sobre os direitos da criança subsidiou a discussão relativa à proteção contra exploração, o direito à educação e à “liberdade econômica”. Este seria o início de um pensamento estruturado e legitimado no sentido de se construir os direitos da criança.

Em novembro de 1959 foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos das crianças, pela UNICEF, mais uma vez discutindo os direitos de se ter uma infância sem quaisquer distinções, visando o pleno desenvolvimento humano.

Dentre os princípios estabelecidos, podemos destacar: direito à proteção para o desenvolvimento físico, mental e social; direito à liberdade e dignidade para se desenvolver; direito ao nome e nacionalidade; cuidados especiais para mães e bebês; cuidados especiais para a criança física, ou mentalmente deficiente¹⁸; direito à alimentação, moradia, lazer e serviços médicos; direito ao amor e compreensão dos pais; os menores abandonados e os que careciam dos meios de subsistência deveriam ser cuidados pela sociedade e autoridades públicas; direito à desfrutar de jogos e brincadeiras; direito a ser socorrido em primeiro lugar, direito a ser protegido do abandono, da crueldade e da exploração (ONU, 1959).

Essas questões foram sendo amplamente debatidas no cenário mundial e em setembro de 1990 foi assinada a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança, tendo em vista um plano de ação, em que 71 líderes mundiais comprometeram-se a cuidar da saúde de crianças e mães, combatendo a desnutrição, o analfabetismo e erradicando as doenças (causas da mortalidade infantil).

Neste encontro da cúpula mundial, tinha-se em mente “oferecer um futuro melhor” para as crianças e a concepção que se tinha de ser criança era ser “inocente, vulnerável e dependente”, ao mesmo tempo em que era “curiosa, ativa e cheia de esperança”. Por este motivo, era preciso que os adultos possibilitassem que o universo infantil fosse de “alegria e paz, de brincadeiras, de aprendizagem e crescimento” (ONU, 1990).

No entanto, o próprio documento relatava que as vidas de muitas crianças não contavam com tais cuidados, visto que em vários países existiam as vítimas de guerras, violência, fome, pobreza, doenças e discriminação racial.

Diante do exposto, no tópico 8, a declaração se colocou de forma a fazer um chamamento aos países envolvidos:

¹⁸ A nomenclatura utilizada no documento é essa, porém, atualmente consideramos o termo “criança com deficiência”.

Juntas, nossas nações possuem os meios e o conhecimento indispensáveis para proteger a vida e minimizar enormemente o sofrimento da criança, para promover o total desenvolvimento do seu potencial humano, e para conscientizá-la de suas necessidades, de seus direitos e de suas oportunidades (ONU, 1990).

Neste sentido, para que a tarefa fosse realizada, o documento defendeu que ações simples poderiam auxiliar na proteção das crianças e dentre essas ações, constavam:

- 1- Atenção e cuidados à criança deficiente;¹⁹
- 2- Oportunidades iguais para meninas e meninos e valorização da mulher;
- 3- Oferecimento de educação escolar e alfabetização para todos, sem distinção;
- 4- Reflexão sobre a necessidade do planejamento familiar, ampliação dos cuidados às parturientes, com espaçamentos entre os partos e controle de natalidade;
- 5- Formação para que as crianças tivessem uma vida em sociedade e pudessem construir suas próprias identidades;
- 6- Execução de políticas favoráveis ao desenvolvimento econômico sustentável e controle da dívida externa.

Em se tratando do Plano de Ação, o documento ressaltou que “as necessidades e os problemas das crianças variavam de país para país”, por este motivo, cada localidade deveria construir seu próprio plano, tendo em vista seus objetivos e metas. No entanto, os países deveriam considerar que a criança seria o cidadão do amanhã, e por este motivo, seria preciso investir no futuro da humanidade. Assim, as normas jurídicas prescritas na convenção foram:

(...) proteção da criança contra a negligência, o abuso e a exploração, assim como lhe garante os direitos humanos básicos, incluindo-se aí a sobrevivência, o desenvolvimento e a total participação em empreendimentos sociais, culturais, educacionais e outros igualmente necessários ao seu crescimento e ao seu bem-estar individual (ONU, 1990).

Neste mesmo caminho também foi concebida a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989 e que foi promulgada em território brasileiro, pelo Decreto n. 99.710, em 1990. No total foram 196 países envolvidos.

Pautada nos princípios de igualdade, justiça e paz, afirmando que todos os membros da família humana deveriam ter direitos iguais e inalienáveis e tendo como mote a ideia de que criança deveria receber proteção e assistência, para que, gradativamente pudesse assumir as

¹⁹ Na época, utilizava-se este termo. Atualmente, utiliza-se a expressão “criança com deficiência”

responsabilidades dentro da comunidade, a Convenção se formou, ampliando assim a visão da infância, como um momento de intensa atividade e formação.

Aos adultos responsáveis, foi colocado a obrigatoriedade de um olhar cuidadoso e de proteção à infância, assim como o compromisso de propiciar um ambiente de felicidade, amor e compreensão.

As discussões tecidas na Convenção partiram do pressuposto de que existiam muitas crianças em sofrimento no mundo, em condições precárias de sobrevivência, com maior destaque para aquelas que viviam nos países em desenvolvimento. Por este motivo, as ações propostas deveriam ocorrer de forma emergencial, no sentido de ampliação dos cuidados e proteção àquelas que se encontravam em situações de perigo.

O documento trouxe ainda a definição de que a infância era o período que se estendia do nascimento até os 18 anos de idade^{20 21}e reforçou a ideia de que todas as crianças deveriam ter seus direitos garantidos, independentemente “de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais” (ONU, 1990).

A Convenção afirmou que todos os direitos econômicos, sociais e culturais das crianças deveriam ser preservados e garantidos pelos Estados. Assim, o primeiro ponto a ser reconhecido seria o direito à vida, juntamente com os direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento, a um nome e nacionalidade.

O texto mencionou sobre a importância de as crianças não serem separadas dos pais contra a vontade, abrindo exceção para os casos de maus-tratos ou negligência. Complementando este tópico, o documento ressaltou que, no caso de a criança estar separada de um, ou ambos os pais, os direitos desta seriam respeitados. Em caso de os pais terem sido separados dos filhos por uma ação do Estado, a família deveria ser informada sobre o paradeiro destes.

²⁰ Com exceção dos casos em que a criança adquire a maioridade anteriormente, conforme os termos da lei. (ONU, 1990)

²¹ No Brasil, existe atualmente uma forte discussão jurídica acerca da redução da idade para a maioridade penal. De acordo com Cavalcanti e Oliveira (2015), nos últimos tempos parece que a sociedade passou a clamar para que a idade penal seja diminuída e tal situação pode ser comprovada por inúmeras propostas de emendas à Constituição (PEC) que visam adotar tal medida, tendo como foco a diminuição da criminalidade e violência. (p.257)

Aos Estados, a Convenção apontava para a necessidade de tomarem providências para que não houvessem transferências ilegais de crianças e que estas pudessem ser ouvidas em todos os processos judiciais. A partir deste documento, ficou proibido também as interferências e ataques às crianças.

Outro tópico apresentado foi a questão da educação, que deveria ser oferecida sob a orientação de pais ou tutores, e estes poderiam contar com o apoio do Estado. Assim, a ideia era estabelecer uma relação direta de apoio entre Estado e família, fortalecendo o processo educacional.

Neste mesmo sentido, tendo em vista a formação e proteção à infância, a Convenção relatou que os Estados deveriam:

(...) adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual(...) (ONU, 1990, Art.19).

Sobre o sistema de adoção, o documento propôs que para este processo seria preciso levar em consideração o próprio interesse da criança. Ele abriu ainda a possibilidade de se pensar sobre a adoção entre países, nos casos em que essa proteção não ocorresse na própria localidade. Dessa forma, houve uma chamada à coparticipação e ajuda mútua entre os Estados para os cuidados com as crianças refugiadas.

O documento trouxe uma menção especial para os cuidados a serem ofertados à criança com deficiência, com assistência ampliada e gratuita, preparando-a para o emprego, o lazer e a inserção social. Em regime colaborativo, os Estados deveriam oferecer à criança com deficiência os atendimentos especializados.

Dentre as preocupações com a infância, o texto mencionou a mortalidade, doenças, desnutrição, pré-natal, pós-natal, higiene, acidentes, saúde e alimentação (dando destaque à necessária prática do aleitamento materno). No que tange às crianças internadas em instituições para atendimento, proteção ou tratamentos, ficou claro que estas deveriam passar por exames e diagnósticos atualizados e periódicos.

Com isso, houve um incentivo para que as crianças participassem de forma igualitária, das atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer. Os Estados deveriam também estabelecer uma idade mínima para a inserção no trabalho.

No Artigo 34, a Convenção apontou para o compromisso com a defesa da criança envolvida em qualquer prática sexual, como prostituição, ou materiais pornográficos e no Artigo 37, ela expôs sobre o não envolvimento de crianças em práticas de torturas, prisão perpétua, ou penas de morte, visto que a criança não poderia ser privada de sua liberdade ilegalmente, ou ainda de forma arbitrária.

Outro ponto trazido, foi a idade das crianças recrutadas para o serviço nas forças armadas (nunca menores de 15 anos). Além disso, os Estados deveriam dispor de muito cuidado no atendimento daquelas que por ventura fossem envolvidas em conflitos armados. O documento tratou ainda da necessidade de se formar um Comitê específico para versar acerca dos temas relativos à criança e acompanhamento das ações empreendidas a partir de então.

Desta convenção surgiram outros três documentos que basearam-se nela, mas que trabalharam em causas específicas de proteção à infância: o Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da criança sobre a venda de crianças, a prostituição infantil e a pornografia infantil (18/1/2002), o Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos da criança sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados (12/2/2002) e o Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da criança sobre um procedimento de comunicações (14/4/2014).

De acordo com o site da UNICEF²², os protocolos facultativos são complementares aos documentos já existentes, considerando um tópico relevante, que desta forma é tratado com mais aprofundamento.

Assim, o documento facultativo que visava debater e fortalecer os direitos das crianças e destituir a prostituição e pornografia infantil, tinha como objetivo ampliar as ações referentes à proteção infantil, em se tratando das questões referentes à exposição às situações de prostituição e pornografia, e para isso, levou em consideração o direito de a criança ser protegida da exploração econômica, principalmente em trabalhos que poderiam acarretar prejuízos físicos, mentais, espirituais, morais, ou sociais.

A preocupação existente era em relação ao tráfico de crianças com tais finalidades, que configuravam em forte exploração, principalmente de meninas. Além disso, outra questão apresentada foi justamente a difusão das redes de internet e os consequentes avanços da indústria pornográfica, problemas que só seriam solucionados, de acordo com o documento, por meio de uma intervenção holística, que desse conta da pobreza, desigualdades, problemas

²²<https://www.unicef.org/brazil/fortalecimento-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-protocolos-facultativos>

familiares, falta de instruções, migrações para os centros urbanos, comportamentos sexuais irresponsáveis por parte dos adultos, tráfico infantil e práticas tradicionais prejudiciais (ONU, 2002).

Para tanto, o objetivo posto para cada Estado, foi o de que estes passassem a se responsabilizar pela proibição na venda de crianças, prostituição, pornografia infantil e turismo sexual, criminalizando os indivíduos que infringissem tais determinações. De acordo com o próprio documento, as ações de cada Estado deveriam ser acompanhadas periodicamente por meio de relatórios.

Desta mesma forma, o protocolo que trata de reiterar as condições para que as crianças não se envolvessem em conflitos armados, condenou o recrutamento, treinamento e utilização de crianças nessas ações hostis, partindo do pressuposto de que os indivíduos nessa fase precisam de cuidados e atenção, que não condizem com esses tipos de atividades.

Para explicar tal ponto de vista, o documento apresentou 13 artigos, defendendo que a idade mínima para recrutamento fosse 18 anos, incluindo o recrutamento voluntário. No caso das pessoas recrutadas, os Estados deveriam “conceder toda a assistência adequada a sua recuperação física e psicossocial e a sua reintegração social” (ONU, 2002, Art.6).

Assim, houve um incentivo para que os Estados prestassem contas sobre a política de participação nas forças armadas, por meio de relatórios, levando a uma tomada de decisão referente à proteção à infância.

E, por fim, da mesma forma, o Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da criança sobre um procedimento de comunicações, teve como princípio repensar a inserção das crianças nos espaços de denúncias, fortalecendo a comunicação e dando voz aos pequenos. Como ponto de partida, dever-se-ia considerar as opiniões das próprias crianças, de acordo com os níveis de idade e maturidade, tendo assim a preocupação em adaptar os procedimentos técnicos à linguagem infantil.

Com essas ações, o Comitê sobre os direitos da criança passou a poder receber denúncias das próprias crianças, como protagonistas de suas próprias histórias.

Outros aparatos legais surgiram também nos anos 80/ 90, com a finalidade de abordar as questões da infância, tais como as Regras mínimas das nações Unidas para a administração da justiça da infância e juventude (Regra de Beijing) e as Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da delinquência juvenil (Diretrizes de Riad).

Em se tratando das Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e juventude, de 1985, estas se configuraram de forma a pensar no bem-estar da criança e do adolescente e de sua família, visando “um processo de desenvolvimento pessoal e de educação o mais isento possível do crime e da delinquência” (ONU, 1985).

O documento apresentou as definições para os termos “jovem, infração e jovem infrator”, com a finalidade de facilitar o entendimento daqueles que tivessem acesso à lei e nesta configuração, afirmou a necessidade de se oferecer as condições adequadas para que a criança e o adolescente tivessem uma vida significativa nas comunidades, afastando a possibilidade de comportamentos “desviados” e outros processos que pudessem conduzir para o crime. O texto teceu ainda uma descrição acerca do tratamento a ser oferecido aos jovens que por ventura fossem institucionalizados.

Neste contexto, foram pontuadas as obrigações dos Estados signatários da lei, no sentido de orientá-los em como lidar com os problemas da infância e juventude. Para tanto, em suma, eles deveriam:

- 1- Formular políticas para o desenvolvimento;
- 2- Tomar medidas firmes contra formas desrespeitosas do tratamento humano, como apartheid, racismo, colonialismo, agressão, ameaças contra a soberania nacional, ameaças de guerra, dentre outras;
- 3- Cooperar, encorajar e fortalecer o respeito universal, quanto aos direitos humanos;
- 4- Oferecer acesso aos recursos básicos, educação, serviços de saúde, alimentação, habitação, emprego e distribuição equitativa da renda, considerando o papel das mulheres no processo de desenvolvimento.

Neste mesmo ponto de vista, o segundo documento que se preocupou com as questões dos menores, foi denominado “Diretrizes de Riad”, e buscou oferecer subsídios para prevenir a questão da “delinquência”, valorizando a necessidade de se pensar no bem-estar dos jovens desde sua primeira infância, enfatizando a importância de se ter cautela em relação às penalidades e classificações sociais inadequadas. O documento apontou para as consequências negativas de se considerar os jovens, como "extraviados", "delinquentes" ou "pré-delinquentes", ressaltando que determinados comportamentos poderiam ser modificados com o amadurecimento da pessoa. No entanto, para que as mudanças pudessem acontecer, seria necessária uma cooperação interdisciplinar entre os governos nacionais, estaduais, municipais e locais.

O documento mostrou a importância da família na formação das crianças e afirmou a obrigatoriedade da sociedade no auxílio aos grupos familiares, inclusive por meio da prestação de serviços apropriados, como creches diurnas, apoio em situações de instabilidades (conflitos) e orientações no controle da natalidade. Contudo, as próprias diretrizes indicavam que quando não houvesse solução para o oferecimento de proteção dentro dos lares, as crianças poderiam ser levadas para a adoção, sempre tendo como princípio a busca por um lar estável e firme.

Percebemos com isso, que em geral, o foco destes documentos esteve concentrado na educação, no fortalecimento da comunidade, na formação dos agentes que deveriam trabalhar em prol da infância e na futura inserção social destes indivíduos em sociedade.

No próximo tópico, adentraremos a legislação brasileira, sua trajetória, suas conquistas e entraves, tendo como objetivo o levantamento sobre os principais aparatos nacionais referentes aos direitos humanos.

3.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Para se pensar na Prevenção da Violência Sexual Infantil no Brasil faz-se necessário compreender a trajetória de desigualdades e preconceitos existentes em território Nacional, desde as primeiras relações entre europeus, indígenas e africanos.

Podemos portanto afirmar que entre os brasileiros, as questões relativas aos direitos humanos não surgiram de imediato, visto que o intuito dos portugueses desde o início foi a exploração material e conseqüentemente, humana. Assim, ecoaram ações referentes a estes objetivos: indígenas dizimados, africanos explorados e raça humana fragilizada.

Foi somente em 1888, após muitas pressões, poucas conquistas e vários retrocessos, que o Brasil decretou a Abolição à Escravatura. É preciso ressaltar que A Lei Áurea foi uma conquista, sem dúvida, mas na verdade ela reconheceu a situação de esgotamento da utilização da força deste tipo de trabalho, por isso não ocasionou maiores resistências por parte da elite, que já não se via futuro naquele modelo de organização social.

Como vemos, foram muitos anos ancorados em desrespeitos e atitudes desumanas, o que propiciou um cenário desafiador para as novas tendências mundiais advindas dos ideais que remetiam à igualdade de direitos para todos.

De acordo com Madeira e Gomes (2018), a população negra que se instalou em solo brasileiro, foi “subjugada, violentada e criminalizada”, com o único objetivo de atender as

ambições e interesses das classes mais favorecidas, e a legislação vigente auxiliou o processo camuflando, revalidando e perpetuando tais formas de opressão (p.464, 465).

Este discurso preconceituoso, estabeleceu-se de forma a fortalecer um silenciamento por parte da população negra brasileira, disfarçando a ideia de que após a abolição, estes teriam conseguido reaver seus direitos e agora haviam se tornado cidadãos, fenômeno denominado como mito da democracia racial, assim como expressam Madeira e Gomes (2018):

A saída foi ou o silenciamento ou o discurso que retira do campo do conflito e das contradições, em nome de uma harmonia legitimada pelo processo de miscigenação e da democracia racial, a qual afirma que negros e negras usufruíram de oportunidades e integraram-se à cultura e à comunidade nacional. (p.464).

Na mesma configuração tardia e deficitária, é que podemos pensar na legislação relativa à infância no Brasil. Por muitos anos, crianças foram exploradas, desconsideradas e até invisíveis diante de políticas sociais. Com isso, faremos uma breve análise das primeiras legislações que trouxeram as crianças como pauta de discussão, com a intenção de conduzirmos para um aprofundamento acerca de como se configurou os pensamentos contemporâneos sobre a infância do Brasil.

Neste sentido, é possível recorrermos ao ano de 1920, quando foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, cuja preocupação foi criar uma agenda sistematizada, garantindo a proteção social, tendo como foco principal os cuidados com os chamados “menores abandonados” e “delinquentes”, culminando com a promulgação do Código de Menores em 1927 (RUS PEREZ; PASSONE, 2010, p.655).

No código, o foco principal foram as “crianças abandonadas” de 0 a 18 anos, numa perspectiva de que na ausência da família, o Estado deveria suprir as necessidades desses menores, tendo como mote uma política salvacionista.

O Código criava uma diferença entre a criança e o menor, que a princípio não estava relacionada à idade, pois o termo “menor” era dado às crianças e adolescentes marginalizados e delinquentes das camadas mais pobres, enquanto as crianças das famílias mais abastadas não recebiam este termo (COSTA, 2012, p. 5).

Ainda de acordo com Costa (2012), a forma como as famílias pobres foram colocadas, deu a impressão de que eram inabilitadas para educarem e disciplinarem os filhos, e, por este motivo, o Estado deveria ser o responsável por suprir tal atendimento. Cunha e Boarini (2010) observam que a autoridade da família passou a ser transferida ao juiz de menores e este foi visto

como o responsável pelos encaminhamentos necessários ao bem-estar das crianças “abandonadas, delinquentes, vadias, libertinas, mendigas e pervertidas”, oferecendo os cuidados necessários, pois elas representavam perigo para a sociedade (p.213).

Como vimos no início deste tópico, a política a favor da infância no Brasil foi se configurando lentamente e, nem sempre de forma eficiente. Em se tratando das Constituições Federais, numa investigação bibliográfica, percebemos que antes da Constituição de 1934 nenhuma outra havia mencionado qualquer preocupação com a infância. De acordo com Coelho (1998) “ no Império (...) a questão da proteção à criança passou despercebida, sem que houvesse qualquer tentativa de dar-lhe um maior amparo ” (p. 95).

A Primeira Constituição, a de 1824 pareceu mais preocupada em descrever sobre o Poder Moderador²³ do Imperador e suas possibilidades de governo, do que salvaguardar a infância. Ademais, neste período, o povo brasileiro era basicamente formado por negros escravizados, que não contavam com direitos. Em relação a isso, Coelho (1998), descreve: “o que havia era uma total marginalização dos trabalhadores escravizados e livres. Constata-se que, no tempo do Império, o contingente de analfabetos era muito grande, algo próximo a 83%, para uma população de pouco mais de quatorze milhões de pessoas” (p.95).

Portanto, quando a lei de 1824 prescreveu um ensino primário, gratuito e obrigatório, ela não estava se referindo às crianças escravizadas, aliás, o documento não parecia preocupado em saber quem eram as crianças a que este ensino seria destinado, por este motivo não foi mencionado nenhuma sanção em caso de não-cumprimento (COELHO, 1998).

Na mesma perspectiva, a Lei de 1891, apesar de simbolizar um novo período para o Brasil (que passou a ser República), na prática, ela não trouxe maiores alterações para a vida das pessoas em sociedade, não houve preocupação com a infância, nem com os direitos individuais. Assim, de acordo com COELHO (1998):

A exemplo da Constituição de 1824, não há, na primeira Constituição republicana, referência alguma à proteção à criança. Talvez isso seja devido à própria estruturação da família dentro da sociedade. Se voltarmos os olhos ao passado, veremos que toda base familiar era assentada no patriarcado, cabendo ao pai o destino e o comando de todos os elementos dela integrantes (p.96).

²³ De acordo com Coelho (1998), o Poder Moderador possibilitava ao Imperador ter “ vastas atribuições, exercendo controle mesmo sobre os demais poderes” (p.95).

Isto posto, por ser pioneira em retratar a infância, a Constituição de 1934, pautada na democracia social²⁴ e num período em que houve forte influência do Estado, a infância foi vista sob olhar do bem-estar social:

(...) com esta Carta, inaugurava-se a interferência estatal na sociedade para assegurar o bem-estar social e econômico previsto no preâmbulo. Criou-se a norma de proteção à criança, amparando-a mesmo em seu desenvolvimento intrauterino – quando aí incluída a proteção à maternidade –, e procurou-se dotar este preceito de aplicabilidade, ao estatuir que é dever da União, dos Estados e dos Municípios o amparo à criança (...) (WAQUIN; COELHO; GODOY, 2018, p.99).

Com a preocupação de que o Estado deveria proteger os indivíduos, principalmente aqueles que não tinham idade certa para trabalhar, a Constituição de 1934, no artigo 121, proibiu o trabalho de menores de 14 anos no período noturno e deliberou que os indivíduos menores de 16 anos não poderiam atuar em indústrias insalubres.

Talvez, não querendo a reprise de cenas como aquelas de crianças trabalhando nas fábricas, sujeitas a toda sorte de abusos, instituiu-se a regra segundo a qual as crianças deviam atingir certa maturidade – física e intelectual – para que lhes fossem permitidas atividades que iriam, por certo, retirá-las de outras atividades essenciais de sua idade, como a educação escolar (COELHO, 1998, p. 100).

Dessa forma, percebemos que a educação como direito de todos, também foi uma bandeira promovida pela Constituição de 1934, com o intuito de que esta traria o bem-estar a que a lei estava se propondo. O ensino deveria, portanto, ser ministrado pela família e pelos Poderes Públicos (BRASIL, 1934, artigo 149).

Assim, percebemos que a sociedade estava iniciando uma forma de se organizar no sentido legislativo e as crianças começavam a ser vistas como indivíduos, embora ainda o foco estivesse em buscar subsídios para se pensar no menor abandonado e suas necessidades junto ao Estado.

A Constituição de 1937, promulgada durante o governo de Getúlio Vargas, foi influenciada por ideias fascistas, que demandavam a centralização de poder nas mãos do chefe supremo do Executivo.²⁵ É importante mencionar que o Ministro da Educação de Getúlio,

²⁴ Coelho (1998) afirma que as duas primeiras Constituições foram marcadas pela democracia liberal (baseada nas propostas Norte Americanas) e a Constituição de 1934 passou a se inspirar na Constituição alemã de Weimar, uma linha de pensamento que trazia aspirações a partir dos direitos fundamentais e sociais dos indivíduos.

²⁵ Fonte: Agência do Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>

durante o Estado Novo, foi o jurista Francisco Campos, mentor da reforma da educação na época, assim como descreve Rio (2020):

Getúlio Vargas, em 1937, nomeia Francisco Campos como Ministro da Justiça de seu governo. Francisco Campos ficou encarregado pela redação da Constituição de 1937, que resultou na instalação de uma nova ordem jurídica. Durante o período que ficou à frente da pasta da justiça, Francisco Campos promoveu diversas alterações legislativas, que foram desde a área da educação até a criminal (p.53).

Paradoxalmente, Francisco Campos aproximou-se em certo momento das teses escolanovistas, baseadas nas ideias de John Dewey, de viés liberal, mas, aos poucos, ele abandonou essas teses e adotou de fato posições antiliberais, aproximando-se dos ideais fascistas, defendidos pelo Movimento Integralista Brasileiro, com uma perspectiva de educação nacionalista, anticomunista e racista das crianças e jovens brasileiros.

Pensando nisso, é que podemos analisar a Constituição de 37, fruto de todas essas tendências políticas. No artigo 125, por exemplo, ela trouxe a máxima de que “a educação integral da prole deveria ser o primeiro dever e o direito natural dos pais”, podendo contar com o apoio do Estado, suprindo as “deficiências e lacunas da educação particular”, complementando, no artigo 130, que o ensino deveria ser obrigatório e gratuito (BRASIL, 1937).

Sobre a infância e juventude, o artigo 127 afirmou que essa fase deveria receber cuidados especiais, para que pudessem ter “condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades”. No artigo 129, a mesma lei afirmou que se faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares, a Nação, os Estados e os Municípios deveriam auxiliar, oferecendo a possibilidade de uma educação adequada para esta fase (BRASIL, 1937).

Com bases num governo centralizador, o tema “criança” foi inserido nesta Constituição de forma a instituir um sistema de proteção que retratavam os ideais das próprias “linhas fascistas” de valorização do homem, elevando o indivíduo à dignidade moral e configurado em super-homem, comandado por um Presidente da República, capaz de protegê-lo e por isso, este indivíduo precisava cultivar um hipernacionalismo, por meio da valorização do trabalho (COELHO, 1998).

Ainda de acordo com Coelho (1998, p. 102):

O preâmbulo da Constituição de 1937, todavia, foi apenas uma justificativa para o golpe perpetrado, tomando posição ideológica contra o comunismo, que é nominalmente citado, e contra as idéias liberais da Constituição de 1934, que não permitiam a aglutinação de poderes no Presidente da República (concentração de poderes).

Em 1946, após a crise da era Vargas, surgiu uma nova Constituição, que trouxe a retomada de uma esfera mais democrática. Em se tratando da infância, no artigo 164, ela ressaltou a obrigatoriedade dos cuidados com a “maternidade, a infância e a adolescência”. A educação continuou a ser vista como um direito de todos, devendo ser oferecida no lar e na escola, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Neste sentido, o ensino primário gratuito seria uma das obrigações fundamentais do Estado em prol da população (BRASIL, 1946).

Já a Constituinte de 1967, de acordo com Coelho (1998) foi “a mais autoritária da história constitucional brasileira”, visto que ocorreu no contexto de ditadura militar, numa política de extrema repressão. Nessa legislação, os destaques foram as três esferas: maternidade, infância e adolescência (Artigo 167). A educação foi reafirmada como sendo direito de todos, devendo ser oferecida no lar e na escola, inspirada nos princípios de unidade nacional, liberdade e solidariedade humana (BRASIL, 1967).

Como vimos brevemente, as Constituições Federais brasileiras apresentavam as tendências e os pensamentos determinados pelos períodos em que elas foram inseridas, marcadas, inclusive, pelas influências das mudanças políticas que estavam acontecendo no mundo, portanto, em cada período houve um enfoque diferente para a infância.

De acordo com Gentilini (2010), por um longo período histórico, a sociedade brasileira desconsiderou as crianças e os jovens, fenômeno classificado pelo autor como sendo um processo de “invisibilidade”:

A mudança de visão e de valores que rompe com a indiferença e a ignorância da sociedade sobre o que, de fato, eram estas fases especiais chamadas de ‘infância’, ‘adolescência’ e ‘juventude’ foi um processo lento e cumulativo, cujas causas podem ser encontradas na industrialização e na melhoria geral das condições de vida de todas as classes sociais, à medida que se desenvolvia e se ampliava o capitalismo (...) (GENTILINI, 2010, p.34 e 35).

A questão da invisibilidade da criança é a base para relações de desrespeito com este público, visto que por não ser visível, passa a ser desconsiderado e subjulgado. É neste aspecto que ocorre, dentre outros tipos de violência, também a Violência Sexual, tema desta tese.

Assim, com avanços e dificuldades, no final dos anos 80 inúmeras mudanças começaram a acontecer na sociedade brasileira e a Constituição Federal de 1988 coroou este período com um novo olhar para a questão da criança. Tais considerações serão tecidas no próximo tópico, buscando expor a importância dessa nova lei, que teve um teor democrático e participativo.

3.3.1 A Constituição Federal de 1988

Oliveira e Oliveira (2011, p.6) retrataram as intensas transformações que foram surgindo na sociedade brasileira a partir de meados da década de 70, momento em que já se ecoavam rumores sobre as “bandeiras democráticas”, cuja vertente principal era a elaboração de uma “Constituinte livre e soberana”.

Na mesma linha de pensamento, Montambeault (2018) expressou que a esfera de abertura política, pautada em “formas de participação cidadã”, haviam sido iniciadas em 1984, com o movimento das Diretas Já, numa luta pela eleição presidencial direta (p.263) e após, ganhou força também na elaboração da Carta Magna brasileira.

Destarte, após um longo período de repressões, autoritarismo e centralização de poder, a sociedade parecia seguir um rumo diferente, no sentido da busca pela abertura política e participação. Oliveira e Oliveira (2011) afirmaram que para que este processo pudesse ter êxito, existiu uma combinação de fatores, dentre eles, a “mobilização social”, a eleição de alguns “parlamentares constituintes com origem nos movimentos sindical e popular” e a criação de “Comitês Pró-Participação Popular na Constituinte” (p.6). Estes fatores juntos possibilitaram a formação de uma nova mentalidade, pautada nos ideais democráticos. Assim surgiu a Constituição Federal de 1988.

Com efeito, logo no primeiro artigo, a lei já demonstrou a que veio, afirmando que o Brasil deveria ser visto como um “Estado Democrático de Direito”, fundamentado na soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e livre iniciativa, assim como do pluralismo político (BRASIL, 1988).

No artigo 2, a Lei Suprema apresentou os objetivos fundamentais da República Federativa brasileira; de forma resumida, ela esperava construir uma sociedade livre, justa e

solidária; impulsionar o desenvolvimento da nação, erradicar a pobreza e suas consequências e promover o bem-estar da população, sem preconceitos de qualquer natureza. Por este motivo, no artigo 5, ela trouxe a máxima de que todos seriam iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Aliás, é importante destacar os princípios de liberdade e igualdade, pois representaram importantes avanços em termos de pensamento, visto que até então a sociedade havia se pautado nas repressões dos desejos individuais e exclusões dos grupos minoritários, mantendo privilégios de um lado e sofrimentos do outro. À medida que a Constituição colocou todos como cidadãos, com direitos iguais, abriu-se para um salto qualitativo nas relações e na forma como a sociedade deveria se portar.

Isto posto, a Lei apresentou ainda um novo conceito que pretendia disseminar a igualdade entre os indivíduos, a denominada “garantia dos direitos sociais”; estes direitos foram elencados: saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Hullen (2018) chama a atenção para o fato de que a Constituição Federal de 88 estabeleceu uma forte relação entre cidadania e conquista dos direitos sociais, entendendo que somente quando o cidadão é autorizado a acessar os mecanismos de proteção social, é que ele torna-se amparado e fortalecido em sua identidade cidadã. Assim, de acordo com Hullen (2018):

Pode-se constatar de fato que a cidadania veio a ser consolidada com a Constituição Federal de 1988. Ela pode ser entendida como um marco de garantia de direitos da construção de uma rede de proteção social, pois elegeu um conjunto de valores éticos considerados fundamentais para a vida nacional, a maior parte dos quais se expressa no reconhecimento dos direitos humanos (p.222).

Dentre os pontos apresentados pela legislação de 1988, podemos citar o princípio da Seguridade Social, resultado das lutas e movimentos em prol da saúde, Previdência e Assistência Social. De acordo com Santana, Serrano e Pereira (2013), a Legislação fomentou a luta por um sistema de saúde que atendesse a todos de forma gratuita, além de garantia na cobertura da previdência social (p.2).

Saviani (2013) faz uma análise importante sobre o tópico apresentado pela Constituição, o primeiro dos direitos sociais, que é a educação. (p.220). Em se tratando deste direito, o artigo 205 dispõe que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De acordo com Saviani (2013), que teceu uma análise sobre a intrínseca relação entre “direito e a sua efetivação”, a cada direito disposto na Lei, existe um dever, portanto, sendo a educação um direito, o Poder Público tem como responsabilidade a efetivação deste direito social, este é o compromisso estabelecido junto à população.

Camara (2013) ressalta a importância do salto que a Constituição deu no sentido de ir além dos direitos individuais, adentrando os direitos sociais, que são de interesse coletivo; neste sentido, ao se contemplar a educação como um direito social, acredita-se que por meio dela pode-se corrigir as desigualdades existentes, “bem como pode servir como instrumento para que, na era da informação e do conhecimento, constituam-se cidadãos planetários e sabedores dos seus direitos” (CAMARA, 2013).

No artigo 206, a Constituição mencionou que o ensino deveria ser ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Ademais, de acordo com Saviani (2013), após sua promulgação, a Constituição passou a ser remendada devido às emendas Constitucionais e isso significou avanços, apesar de reconhecer que, embora este campo tenha tido muitos progressos, “permanecem ainda fortes limitações (...)” (p. 221).

Outro aspecto alavancado pela Constituição de 1988 foi a necessária proteção à família, assim expressa na lei: “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Com efeito, o Artigo 227 trata da prioridade no tratamento à criança, afirmando que:

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 (BRASIL, 1988).

Ainda no Artigo 227, a lei apresenta a necessidade de serem formados programas de prevenção e atendimento para crianças, adolescentes, ou jovens dependentes de entorpecentes e drogas; punição nos casos de abuso, violência e exploração sexual; definição das diretrizes para a adoção; direitos dos filhos e orientações legais para o atendimento das crianças e adolescentes (BRASIL, 1988).

Como verificamos, a Constituição de 1988 representou um importante progresso no sentido da luta pelos direitos, proteção, participação, representatividade e democracia. Hullen (2018) afirma que a preocupação da sociedade deve ser em “estabelecer condições e critérios para que as políticas e programas sociais se tornem de fato políticas efetivamente públicas”, que ao se concretizarem, podem assegurar a igualdade, em combate às desigualdades sociais decorrentes do capitalismo, assistidas até então (p.225).

Há de se mencionar as formas de participação criadas pela sociedade civil, após a promulgação da lei, dentre elas os conselhos gestores, orçamentos participativos, conferências municipais, estaduais e federais e isso tudo mostra que “a Constituição Federal de 1988 (...) coroou esse processo, atribuindo relevância à participação da sociedade na vida do Estado, ao instituir vários dispositivos nas esferas públicas de âmbitos federal e local” (ROCHA, 2008, p.131).

3.3.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente

Em 13 de julho de 1990, após as discussões instauradas pela Constituição Federal de 1988 e inspirado nas leis e nos ideais dos Direitos Humanos, em especial, na Declaração de 1948, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990.

Com 267 artigos dedicados à garantia dos direitos infantojuvenis brasileiros, o Estatuto tornou-se um documento de extrema relevância no contexto de busca por saídas na área de proteção às crianças e adolescentes.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreende-se como criança todo indivíduo até 12 (doze) anos de idade incompletos e como adolescente toda pessoa entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade.

No que tange ao período da adolescência, Ariès (1981) havia trazido alguns apontamentos interessantes, afirmando que este termo veio da Alemanha, no século XVIII, chegando à França em 1900, “empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente” (p.15).

A ‘juventude’, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. Começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude, e surgiram pesquisas sobre ela (...) A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada (...) (ARIÈS, 1981, p. 14).

Assim, da mesma forma como a infância foi a “idade privilegiada” do século XIX, a adolescência tomou este lugar, no século XX (ARIÈS, 1981). Por este motivo, a lei brasileira de 1990, trouxe diretrizes para a criança e também para os adolescentes, dispendo sobre os direitos estabelecidos para este grupo. Neste sentido, o artigo 3, do ECA menciona que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral (...) assegurando -se -lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Comin (2016) afirma que as leis anteriores ao Estatuto funcionavam no sentido de controle de condutas, ou seja, estes indivíduos tinham sido representados até então como “objetos de direito”, já o ECA passou a conceber, tanto a criança, quanto o adolescente como cidadãos, sujeitos de direitos peculiares, o que significa uma importante conquista histórico social (BARTIJOTTO; VERDIANI TFOUNI; SCORSOLINI-COMIN, 2016, p.915).

Assim, no artigo 4, o Estatuto afirmou que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público deveriam cuidar e assegurar os seguintes direitos da criança e do adolescente: “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

De acordo com os comentários tecidos por Digiácomo e Digiácomo (2013), estes escritos foram praticamente reproduzidos da primeira parte do Artigo 227 da Constituição e ao mencionar os órgãos competentes que salvaguardariam os direitos das crianças e adolescentes, a lei ressaltou que nenhuma esfera deveria trabalhar sozinha, pelo contrário, as diversas instituições teriam de se auxiliar num contexto de coparticipação. Outro destaque feito pelos autores, foi o fato de a família ter sido colocada em primeiro lugar na escrita do texto; fato que

não teria sido mera coincidência, visto que o significado foi justamente demonstrar que essa instituição tem o dever de proteger as crianças e adolescentes, acima de qualquer outra (p.12).

Neste sentido, Digiácomo e Digiácomo (2013) ressaltam que o Estatuto trouxe também inúmeros mecanismos de proteção à família, dando respaldo para que ela pudesse desempenhar seu papel no sentido de proteção. Dentre os textos que tratam sobre esse “olhar” pela família, os autores citam o Artigo 23, quando determina que “a falta ou a carência de recursos materiais não deve significar perda ou suspensão do poder familiar”²⁶. Essa afirmação é importante, pois separa de forma significativa os conceitos de família e de posse, pois mesmo que o indivíduo não possua recursos materiais, ele tem o direito a ter família. Num contexto capitalista é de suma importância que a lei deixe muito claro esse tipo de questão, visto que os direitos humanos devem vir acima de qualquer capital financeiro, ou de posse.

No Artigo 129, também existe essa preocupação em oferecer respaldo às famílias, quando o ECA cita as medidas aplicadas aos pais/ responsáveis (que encontram dificuldades para garantir os direitos das crianças e adolescentes), dentre elas estão: os encaminhamentos para serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos, encaminhamento para tratamento psicológico ou psiquiátrico, ou para cursos e programas de orientação²⁷.

O Artigo 15 do Estatuto discorre ainda sobre os direitos da criança e do adolescente:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990).

Sobre o princípio de liberdade, o artigo 16 classificou como sendo o direito de ir, vir, direito de ter opinião, à crença, a divertir-se (brincar e participar de esportes), a participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; a participar da vida política, a buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990). Em se tratando do respeito, o Artigo 17 apontou para a necessária inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, levando em consideração “a preservação da imagem, identidade, autonomia, valores, ideias, crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 1990).

²⁶ BRASIL, 1990.

²⁷ BRASIL, 1990.

Digiácomo e Digiácomo (2013) relacionaram o disposto no Artigo 15, com o que a Constituição Federal apontou em seu artigo 1º, inciso III sobre direito à dignidade, como um dos fundamentos do Estado Democrático de direito, independentemente da idade. Neste ponto, os autores referem-se também ao Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando legitima que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (ONU, 1948).

O ECA tratou ainda das questões referentes à família natural, à família substituta (dispondo sobre a guarda, a tutela e a adoção), do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, dos direitos individuais quanto aos atos infracionais, internação, medidas socioeducativas, e estabeleceu diretrizes referentes ao trabalho, afirmando que deveria ficar “proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990).

No Artigo 70, o Estatuto mencionou que todos teriam de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” e no Artigo 101, a lei dispôs sobre as medidas a serem tomadas, caso os responsáveis não cuidassem da forma adequada. Essas consequências deveriam ir desde a orientação e auxílio às famílias, até o encaminhamento da criança para família substituta.

Em 2014, a partir da Lei nº 13.010 (Brasil, 2014), o Estatuto sofreu algumas alterações, voltadas para a proibição dos castigos físicos, a partir da Lei Menino Bernardo, que enfatizou a importância da articulação entre União, Estados, Distrito Federal e municípios na elaboração de políticas públicas relativas ao uso de castigos físicos. Para tanto, o intuito era partir de campanhas educativas, capacitações de profissionais e orientações às famílias, de forma a propagar ações não violentas na educação de crianças e adolescentes ²⁸.

Outro passo importante resultado das diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), foi a criação dos Conselhos Tutelares, lembrando que “anteriormente, as questões da infância e juventude se concentravam exclusivamente nas mãos dos Juízes de Menores que ficavam sobrecarregados nas áreas jurídica, social e administrativa (MENEGUETI; SILVA, 2018, p.77 e 78).

O Artigo 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente definiu o Conselho Tutelar como sendo “um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de

²⁸ BRASIL, 1990/ Artigo 70-A

zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990).

De acordo com a Lei 13.824, de 2019, cada município deveria contar, no mínimo, com 1 Conselho Tutelar, composto por 5 membros, escolhidos pela população; a duração dos mandatos seria de quatro anos, podendo ser reconduzido para novas eleições (BRASIL, 2019).

Quanto às atribuições do Conselho Tutelar, o Artigo 136 do ECA previu, dentre outros cuidados: o atendimento em casos de violações dos direitos das crianças e adolescentes, o aconselhamento de pais/ responsáveis, requisição dos serviços públicos, encaminhamentos para o Ministério Público e para as autoridades judiciárias, aplicação de medidas pré-determinadas, assessoria ao Poder Executivo local nas propostas relativas aos direitos da criança e do adolescente e ações de prevenção (BRASIL, 1990).

Um ponto destacado por Silveira (2010), foi a ampliação das atribuições do Ministério público, após a criação do ECA, pois estes passaram a ter mais funções e instrumentos jurídicos, de forma a garantir os direitos e os interesses das crianças e dos adolescentes (...) (SILVEIRA, 2010, p.247).

Em 2010, a Secretaria de Direitos Humanos criou a resolução nº 139, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que dispunha sobre os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares no Brasil. Neste documento, ficou claro que os Conselhos deveriam ser vinculados à administração municipal nos casos dos municípios e ao governador, no caso do Distrito Federal (BRASIL, 2010).

Dentre os pontos elencados no documento construído pelo CONANDA, contavam: o processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar (CT), o funcionamento, a autonomia e as articulações deste órgão, os princípios e cuidados nos atendimentos, a função, a qualificação, os deveres e direitos dos membros do CT, assim como o processo de cassação e vacância do mandato.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a sociedade passou a ter um aparato importante em se tratando das diretrizes básicas a serem seguidas pelos pais e responsáveis, tendo a oportunidade de definir as prioridades das crianças e dos adolescentes. Em decorrência dessas discussões tecidas pelo ECA, em 2013, foi criado o Estatuto da Juventude, que visava trazer referências também para os jovens entre 18 e 29 anos.

Este arcabouço legal e político criou grande expectativa no campo das Políticas Públicas de Juventude por significar a possibilidade de incorporação das políticas de juventude como política de estado, para além da transitoriedade de governos, e por apontar a possibilidade de complementação entre a proteção assegurada pelo ECA, para crianças e adolescentes até 18 anos, e o fortalecimento das políticas de autonomia e emancipação dos jovens entre 18 e 29 anos no Brasil (CASTRO; MACEDO, 2019, p.1216).

No entanto, mesmo com os avanços proporcionados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a sociedade continuou tendo alguns comportamentos e atitudes pautados em formas violentas de tratar a criança e o adolescente, tal como descreve Meneguetti e Silva (2018):

Com o advento de Leis importantes como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a criação do Conselho Tutelar muito se evoluiu, porém não o suficiente. Ainda há muitas violações de direitos e também uma cultura enraizada na concepção conservadora. Vemos ainda a denominação da criança e adolescente como “menor”, famílias que utilizam da força física para “educar”, trabalho infantil e o abandono escolar, e de profissionais querendo punição de crianças e adolescentes que cometeram ato infracional (p.77).

Dessa forma, é preciso refletir, analisar e repensar as concepções que podem ameaçar “os direitos já conquistados e que precisam avançar” (MENEGUETTI; SILVA, 2018, p.78). Neste sentido, no ano de 2012, foi divulgado o 5º Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil, que expunha uma análise da situação das crianças e jovens, evidenciada no país, entre os anos de 2001 a 2010. No capítulo IV foi analisado a Integridade física e desenvolvimento de crianças e adolescentes, tópico que vamos apresentar de maneira sucinta, com a finalidade de destacarmos os aspectos ainda obscuros, mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

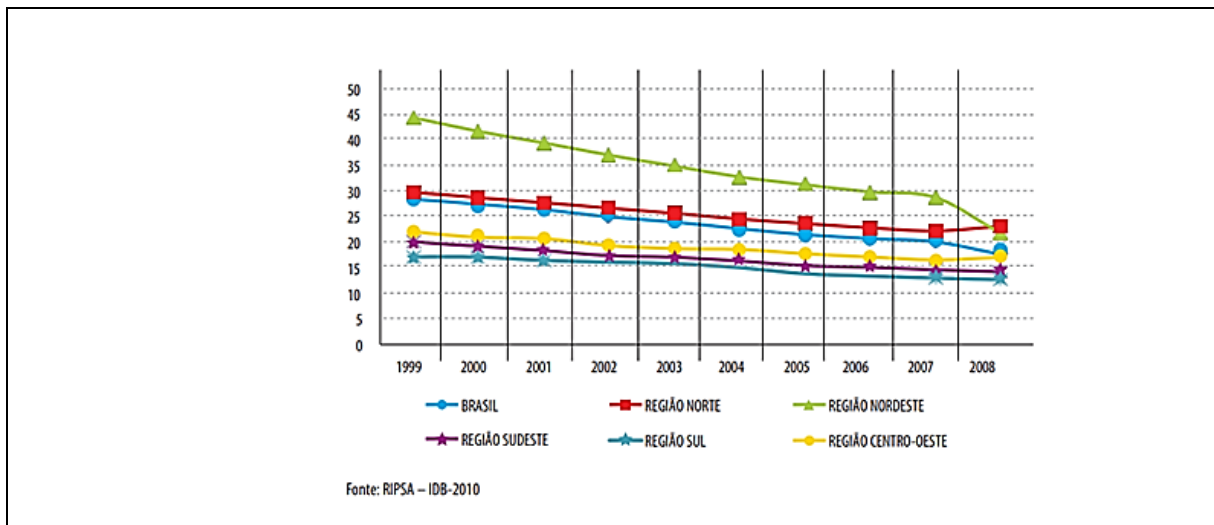
O primeiro tópico analisado foi a mortalidade infantil no Brasil no início do século XXI e o documento justifica este estudo, considerando que: “estudar as mortes, paradoxalmente, nos permite avaliar a condição de vida dos seres humanos”²⁹. Como vimos no capítulo anterior, desde os tempos mais remotos, já existia a mortalidade infantil; com o avanço da ciência, medidas de proteção passaram a ser criadas. No entanto, de acordo com o relatório, esta é uma questão ainda a ser trabalhada e cuidada. Um dos pontos levantados na questão da mortalidade infantil é que faltam dados precisos e a “inexistência de registros estatísticos confiáveis”,

²⁹ <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>

impossibilitando saber com exatidão sobre os nascimentos e óbitos de crianças com até 1 ano de idade. Isso se deve aos sub registros das regiões norte e nordeste e de casos da zona rural³⁰.

Apesar de analisar a evolução, no sentido de melhoras dos índices de mortalidade infantil, o documento ressaltou a disparidade entre as regiões brasileiras, como expresso no gráfico 1 que trata sobre a taxa de mortalidade infantil por região brasileira, de 1999 a 2008:

Gráfico 1: Taxa de mortalidade infantil por região para cada mil crianças vivas- de 1999 a 2008



Fonte: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down265.pdf>

Portanto, um fator que poderia favorecer consideravelmente o levantamento de dados precisos sobre a mortalidade infantil seria a intensificação na política de registros de nascimentos e óbitos. Além disso, seria preciso estabelecer ações para evitar a ocorrência deste fenômeno, oferecendo investimentos em atendimentos pré-natais e pós-natais, garantindo a vida, que é um direito universal de todos.

O segundo ponto alavancado pelo relatório foi o abuso físico no âmbito doméstico e a intenção foi problematizar a punição corporal, que muitas vezes aparece camuflada e justificada por meio de práticas educativas. O texto abordou dois problemas que podem prejudicar a vida das crianças: a palmada e as situações de violência no âmbito familiar que são presenciadas pelas crianças. Ambas as situações podem acarretar traumas para a infância.

³⁰ <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>

De acordo com o relatório, quando a criança passa por algum tipo de abuso físico, há mais chances de ela não conseguir ter um bom rendimento na escolarização, ou no emprego. Ela pode ainda produzir comportamentos de risco³¹.

O relatório apresentou ainda uma análise sobre o trabalho infantojuvenil no Brasil, entre os anos de 2000 a 2010, como mostra a tabela 1, retirada do próprio relatório, para que possamos refletir sobre essa questão:

Tabela 1: Trabalho infantojuvenil no Brasil de 2000 a 2010

		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	5 a 14 anos	1.956.657	2.175.398	1.925.414	1.971.064	2.176.290	1.961.194	1.750.651	1.459.798	1.380.489
	15 a 17 anos	3.283.361	3.331.417	3.214.778	3.336.857	3.284.103	3.163.800	3.068.669	2.992.503	2.869.912
	Total	5.240.018	5.506.815	5.140.192	5.307.921	5.460.393	5.124.994	4.819.320	4.452.301	4.250.401
	Taxa	12,0	12,6	11,8	11,8	12,2	11,5	10,9	10,2	9,8

Notas: 1 - Até 2003, exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. 2 - A partir de 2007: as categorias Sem declaração e Idade ignorada não foram investigadas. 3 - Os dados desta tabela foram reponderados pelo peso definido pela Contagem da População de 2007. 4 - Em 2001 não há dados para 5 a 9 anos. 5 - Para o cálculo da taxa os dados foram reponderados pelo peso definido pela Contagem da População de 2007

Fonte: <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>

Como podemos perceber na tabela 1, houve queda no número de crianças e adolescentes, envolvidos com práticas trabalhistas, a partir de 1990, quando começou a vigorar o Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, o Relatório salienta a precariedade das fontes analisadas e considera a importância do aprofundamento dos dados para avaliar as realidades diversas das crianças.

Dos dados coletados, o Relatório apresentou os altos índices de trabalho infanto-juvenil nos Estados do “Piauí (21,4% - 15%), Maranhão (17,4% - 11,2%), Paraíba (14,9% - 7,4%), Pernambuco (13,2% - 9,3%), Pará (16,1% - 9,3%), Rio Grande do Sul (14,5% - 10,6%)”³² e ressaltou o quanto seria importante conscientizar a população no combate às crenças que indicam que a empregabilidade nessa idade auxilia no afastamento da “delinquência e da criminalidade”³³.

³¹ <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>

³² <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>

³³ <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>

O Relatório trouxe à discussão as medidas socioeducativas no Brasil, aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. No geral, ficou evidente um crescimento na taxa de adolescentes que tiveram privação de liberdade de 2000 a 2010, que de 5,51 foi para 8,57 para cada dez mil adolescentes, com diferenciações específicas entre os Estados. De acordo com a análise do documento, há muita precariedade nos locais de internação para reabilitação, alguns deles, assemelhando-se a prisões. Um alerta trazido pelo relatório foi quanto a importância da ressignificação do trabalho desenvolvido pela Fundação Casa, para que de fato possam transformar vidas, por meio da educação e da profissionalização³⁴.

Outros fatores de risco apontados pelo documento foram: o extermínio de crianças e adolescentes, socialmente reconhecidos como “pivetes” e o envolvimento destes no tráfico de drogas. Estes problemas sociais trazem grandes preocupações para a área dos Direitos Humanos, visto que mantém crianças e adolescentes à margem da inclusão social.

Dando continuidade à pesquisa referente aos problemas sociais existentes (mesmo após a implementação do ECA) podemos evidenciar os estudos de Arantes (2012), cujo objetivo foi mostrar que existem muitas formas de violência, justificadas pelo discurso de proteção à infância, como os casos das crianças que são separadas de suas mães, simplesmente pelo fato de que essas são pobres: “basta lembrarmos o caso, ocorrido em 15 de março de 2010, da menina de 1 ano e 2 meses tirada à força dos braços da mãe cigana com grande violência e levada para um abrigo na cidade de Jundiaí, interior de São Paulo (ARANTES, 2012, p.50).

Arantes (2012) destacou ainda as “armadilhas” que a conquista dos direitos pode significar, quando os adultos ministram medicamentos de forma generalizada, para que as crianças e adolescentes possam se adaptar às rotinas e organizações sociais; o que eles querem é conter a agressividade e hiperatividade, transformando as crianças em pessoas “inseguras, mal-sucedidas e obesas” (ARANTES, 2012, p.54 e 55).

Neste sentido, pensando sobre os riscos que as crianças sofrem dentro das próprias casas, ou em locais que deveriam ser seguros a elas, destaca-se ainda os casos de Violência Sexual Infantil, um verdadeiro tabu na sociedade, mas que precisa ser combatido com a máxima urgência, visto que pode ocorrer em qualquer camada social.

³⁴ <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/5%C2%BA-Relat%C3%B3rio-Nacional-sobre-os-Direitos-Humanos-no-Brasil-2001-2010.pdf>

3.3.3 A Prevenção da Violência Sexual Infantil nas legislações brasileiras

Em se tratando de Direitos Humanos, a Violência Sexual Infantil é configurada como um problema social, que infringe os direitos de muitas crianças no mundo todo, pois trata-se de práticas sexuais com crianças e adolescentes, sem que estes tenham maturidade física, psíquica e emocional para tal ato, portanto, trata-se de um crime. Por este motivo, o tema tem feito parte da pauta de encontros, fomentando debates e formação de políticas públicas de proteção à infância, desde o final do Século XX.

Se pensarmos em legislações, em 1996, ocorreu a 1º Conferência sobre Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, em Estocolmo, na Suécia. Como resultado deste encontro foi elaborada a Declaração de Estocolmo, que trazia a discussão sobre a necessidade de se garantir plenos cuidados às crianças contra as formas de exploração sexual ³⁵.

Essa Declaração visava indicar os problemas enfrentados pelas crianças que passavam pela exploração sexual, dentre eles: a questão do comprometimento do “desenvolvimento físico/psicológico/espiritual/moral e social”, tendo como consequências ainda, o aparecimento de gravidez precoce; a mortalidade materna; lesões; atraso no desenvolvimento; incapacidade física, doenças sexualmente transmissíveis; HIV/AIDS ³⁶.

No sentido de lidar com esses problemas e enfrentar as situações de violência contra as crianças, a Declaração afirmou sobre a responsabilidade dos governantes e indicou que a prevenção é sempre o caminho mais eficaz. Para as crianças que já sofreram esse tipo de violência, o documento apontou para a necessidade de recuperação e reintegração, com medidas que possam reestabelecer a integridade física e mental da criança.

Além do caráter político do congresso, em firmar compromissos e agenda de ações para combater efetivamente a exploração sexual, esse pode ser considerado um marco, na medida em que estabelece critérios para definição e diferenciação dos tipos de violências sexuais praticados contra crianças e adolescentes (MELLO; FRANCISCHINI, 2010, p.161).

Em 2001 ocorreu o 2º Congresso Mundial sobre o enfrentamento à Exploração Sexual, em Yokohama, no Japão e de acordo com Mello e Francischini (2010), nessa ocasião foram reiteradas as propostas da Declaração de Estocolmo (1996), no sentido de “fiscalizar” se os

³⁵http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/pfdc/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/crianca-e-adolescente/decl_estocolmo

³⁶http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/pfdc/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/crianca-e-adolescente/decl_estocolmo

países envolvidos estavam cumprindo com os compromissos estabelecidos a favor da infância e contra a exploração sexual, movimento que trouxe diálogos em terras brasileiras também.

Em 2008, o Brasil sediou o terceiro Congresso Mundial Contra a Exploração Sexual, gerando o documento “Declaração do Rio de Janeiro e Chamada para Ação para Prevenir e Eliminar a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”. Este documento expressou a preocupação decorrente do número de casos de crianças que passavam pela exploração sexual, reconheceu que muitas encontravam-se em situações de vulnerabilidade social e a exploração sexual se dava em decorrência das situações de pobreza. Para tanto, a legislação defendeu a criminalização dessas práticas.

O documento fez uma avaliação acerca dos progressos relativos ao último encontro, no Japão, e trouxe um panorama dos desafios que ainda precisavam ser enfrentados. Ele reconheceu a importância da família no combate à essa prática, mas afirmou que essas famílias necessitavam de apoio para superarem os desafios que conduziam à exploração sexual.

Neste sentido, a declaração fez um estudo acerca da prostituição³⁷ infantil e do tráfico de crianças para a exploração sexual, propondo Políticas Intersetoriais Integradas e Planos de Ação Nacionais. Em anexo, o documento trouxe a Declaração dos Adolescentes para Eliminar a Exploração Sexual, escrita por representantes (adolescentes) do mundo todo, colocando-os em parceria com o governo, a sociedade, as ONGs, as organizações internacionais e todos aqueles que se comprometiam com o combate da exploração sexual de crianças e adolescentes³⁸.

O Brasil encontra-se num patamar interessante no sentido do combate à violência sexual, visto que no ano de 2000, dez anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi criado o primeiro Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil. O plano trouxe uma análise da situação da violência sexual e seu objetivo foi “estabelecer um conjunto de ações articuladas que permitia a intervenção técnico – política e financeira para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.” (BRASIL, 2000). Neste sentido, Vicente (2020) ressalta o processo de criação do Fórum da Criança e do Adolescente (FDCA) e do Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes:

³⁷ Este termo utilizado pelo documento é bem polêmico, pois em se tratando de criança, a exploração sexual não é vista como prostituição, visto que a vítima não tem escolhas e é envolvida em uma prática criminosa.

³⁸ http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/declaracao_rj.pdf

Com o intento de garantir a proteção integral, absoluta prioridade e prevalência nos atendimentos em meados de 2000, fundou-se o Fórum da Criança e do Adolescente (FDCA). Em 2002, após dois anos da implementação do Fórum por meio do FDCA, foi criado então o Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes. Este referido dispositivo ficou incumbido das fiscalizações de ações do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Criança e Adolescentes em todo território do Brasileiro (VICENTE, 2020, p.53/54).

De acordo com Vicente (2020), em 2002 foi criado o Programa Sentinela, para atender a população infantil, vítima de violência sexual:

O objetivo deste órgão era o de oferecer atendimento especializado tanto para as vítimas, quanto para seus familiares, e o dispositivo passou por alterações na época em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve na presidência da república (VICENTE, 2020, p.54).

Tais políticas de proteção à vítima da Violência Sexual Infantil passaram ao longo do tempo por modificações e melhorias. No ano de 2010 foi criado o Plano Decenal dos Direitos de Crianças e Adolescentes, que buscou estabelecer políticas de proteção aos direitos, concentrando as preocupações de vários setores de proteção à criança em um único documento³⁹.

Outras legislações brasileiras importantes nessa área de proteção à infância contra a violência sexual foram o Decreto nº 5007, de 8 de março de 2004 (que visava buscar saídas para as situações de vendas de crianças, prostituição e pornografias infantis), a Lei nº 11577, de novembro de 2007, que apontou formas para efetuar denúncias relativas à exploração sexual e ao tráfico de crianças e a Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009, que tratou dos crimes hediondos de corrupção de menores.

Com o levantamento realizado das legislações referentes aos Direitos Humanos, podemos pensar no papel da sociedade na garantia destes direitos e entender a educação como uma ferramenta importante na disseminação de conhecimentos acerca da garantia dos Direitos, conforme descreveremos a seguir.

³⁹ https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/08_2013_pnevsca.pdf

3.3.4 A educação brasileira e as contribuições para a garantia dos Direitos Humanos

Quando nos debruçamos a compreender a Educação em Direitos Humanos, também podemos refletir que a própria educação é um Direito Humano. É na escola que vislumbramos a possibilidade de trazer os debates sobre prevenção de violências e a efetivação dos direitos das crianças. Assim, para construir este tópico, iniciaremos apresentando as conquistas em educação como um Direito Humano e nos conduziremos a pensar de que forma pode ocorrer uma Educação em Direitos Humanos, ampliando nossas concepções sobre esses termos.

Após a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, houve um consenso de que a esfera educacional precisaria também de um aparato legal, que respaldasse as novas ideias inspiradas nos ideais democráticos. Neste contexto foi promulgado em 2006 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996).

A LDB foi construída de tal forma a considerar a educação como um direito de todos e no Artigo 1º, evidenciando que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Portanto, a concepção que se tem de educação, não é pautada numa forma isolada de se pensar a criança, mas sim, na inserção desta numa dinâmica social, levando em consideração o local em que vive, sua comunidade, como é tratada e buscando respaldar formas de desenvolver melhor essa convivência.

Assim, no Artigo 2 do documento, há um complemento, afirmando que a educação é “dever da família e do Estado”, pautada nos princípios expostos no Artigo 3º da igualdade, da liberdade, do pluralismo, do respeito, da coexistência de instituições públicas e privadas, da gratuidade do ensino público, da valorização profissional, da gestão democrática, da garantia de padrão de qualidade, das experiências extraescolares, do vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, da diversidade étnico-racial e do direito à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Alguns desses princípios foram acrescentados posteriormente à instauração da Lei, resultados das inúmeras conferências, debates e diálogos advindos das questões levantadas pela LDB. A Lei 12.796, de 2013, por exemplo, alterou o dispositivo elencado no Artigo 4º da Lei de 1996, no que se referia ao “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito (...)”. (BRASIL,

1996). Assim, com a lei de 2013, ficou definido exatamente a idade contemplada pela educação obrigatória, que seria dos “4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

A LDB veio, portanto, no sentido de garantir o Direito à Educação e, conseqüentemente, ela prescreveu sobre o Dever de Educar. Assim, no Artigo 5º, ela ressalta que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Sendo a Educação um Direito de cada cidadão, é por meio dela que cada indivíduo poderá reconhecer o seu valor, partindo de um projeto pedagógico que valorize as realidades e contribua para a melhoria das relações.

Para tanto, é responsabilidade governamental a concretização deste direito à educação e este processo é legitimado por meio de uma política de financiamento. Assim, com a preocupação de se repensar sobre o desenvolvimento do Ensino Fundamental no país, em 1996, a Lei n.º 9.424/96, que previa a criação do FUNDEF e o Decreto n.º 2.264/97, que garantia a implantação deste mecanismo em janeiro de 1998.

O Artigo 1º da Lei n.º 9.424/96, afirmou que:

É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual terá natureza contábil e será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998 (BRASIL, 1996).

Com a Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Brasil, 2007), que visava justamente expandir a obrigatoriedade da educação para os indivíduos dos 4 aos 17 anos.

A expansão da obrigatoriedade do ensino, aliada a outras políticas de respeito às diferenças individuais, como a Lei 10.639/2003, que valoriza a História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003) e a Lei 11.645/2008, que estabeleceu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008), trazem uma abertura para discussões acerca da garantia dos Direitos Humanos dentro das escolas.

Neste sentido, numa dinâmica de efetivação dos direitos e na expectativa de que as crianças tenham acesso ao saber, surgiram também os Planos Nacionais de Educação, em 2001 e 2014 (PNE) e posteriormente a Base Comum Curricular, em 2017.

A Base Nacional Comum Curricular foi implementada com o intuito de fundamentar a Educação Básica brasileira, por meio da construção de um currículo nacional. Para a educação infantil, ela apresentou os direitos de aprendizagem e do desenvolvimento que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Partindo destes direitos, seriam formados os “campos de experiências”, conduzindo as práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

De acordo com o documento, as experiências vivenciadas na Educação infantil seriam aprofundadas e sistematizadas no Ensino Fundamental, fase em que começam a existir “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, provocando uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017).

Nessa trajetória, percebemos que ao se configurar a educação como um direito social, outros direitos passam a se estruturar na vida dos estudantes, visto que é neste espaço que deve existir o diálogo sobre diversos assuntos. É na escola que os direitos humanos devem ser discutidos e problematizados.

Neste ínterim, podemos mencionar a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que foi assinado em 2007. Os objetivos balizadores do PMEDH são:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2007).

Assim, a expectativa de implementar o plano seria divulgar os direitos humanos, criando uma cultura de cidadania em território brasileiro, por meio da educação.

É importante ressaltar que para que uma educação em direitos humanos aconteça, é preciso levar em consideração, não somente a parte cognitiva dos estudantes, mas também, o desenvolvimento socioemocional daqueles que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, a educação deve envolver-se também com a comunidade e com a própria história de cada criança, possibilitando “uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2007).

Dentre as ações propostas pelo Plano Nacional de Direitos Humanos, a 25ª é:

Propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (BRASIL, 2007).

Essas iniciativas são de suma importância para que a criança tenha de fato qualidade de vida em suas relações sociais. Percebemos que no Brasil, a partir de 1988 foi construído um forte aparato legal, no sentido de oferecer novos encaminhamentos e reflexões sobre os Direitos Humanos, e apesar de não terem solucionado todos os problemas relativos ao acesso aos direitos sociais, este processo teve um importante significado no encaminhamento de discussões acerca da construção de uma sociedade mais igualitária.

No próximo tópico, abordaremos as questões da escola e da família na atualidade e os desafios para se concretizar a garantia da proteção à infância.

4 GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Muitos dos que convivem com a violência dia após dia assumem que ela é parte intrínseca da condição humana, mas isto não é verdade. A violência pode ser evitada. As culturas violentas podem ser modificadas (NELSON MANDELA)⁴⁰.

De acordo com a legislação brasileira, a família e a escola são duas instâncias de fundamental importância para salvaguardarem os direitos das crianças.

A família, por seu papel fundamental, primeira instância social de convívio do indivíduo, estaria incumbida de garantir os cuidados essenciais para o desenvolvimento e vida saudáveis na infância, por meio de uma boa alimentação, higiene, saúde e educação. A educação, representada pela figura da escola, local de relacionamentos, obrigatória para todos, deveria configurar-se num espaço de respeito, boas relações e preparo para uma vida feliz e plena.

No entanto, hodiernamente, tanto a família, quanto a escola estão enfrentando inúmeros desafios, que na maioria das vezes acabam por comprometer os próprios Direitos da criança. Por este motivo, discorreremos sobre esses desafios que acometem as estruturas de apoio à infância, problematizando e tentando compreender tais processos.

4.1 A FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE

Para se pensar nos desafios atuais que envolvem as formações familiares, é preciso refletir sobre o próprio conceito do que chamamos de família. Dois clássicos estudaram esta dimensão: Morgan e Engels.

Lewis Henry Morgan fez um estudo voltado à concepção evolucionista, fundando os estudos de parentesco, bem como a própria antropologia moderna. Ele classifica o gênero humano e também as famílias, de acordo com estágios “sucessivos e unilineares”. Em, se tratando das famílias, ele estabelece uma classificação que vai da família consanguínea, ou seja, aquela formada pela união de parentes de sangue, até a formação da família monogâmica (CANEVACCI, 1981).

⁴⁰ <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>

Assim, a família consanguínea era constituída a partir da união entre irmãos e irmãs; a família punaluaana, formava-se com a união de irmãs com os maridos de uma das outras, onde um grupo de homens se casava com um grupo de mulheres (esses maridos não eram parentes entre si); a família sindiásmica ou de casal, era formada por casais individuais que podiam se separar quando uma das partes desejasse; a família patriarcal, em que um homem casava-se com diversas mulheres e, por fim, a família monogâmica, “casamento de casais individuais, com obrigação de coabitação exclusiva” (CANEVACCI, 1981, p. 57).

Um ponto importante a ser considerado é a concepção de Morgan de que “a família monogâmica deve suas próprias origens à propriedade (...)” (CANEVACCI, 1981, p.61).

Claude Lévi Strauss, na obra “As estruturas elementares do parentesco” ressalta que para Morgan, a proibição do incesto surgiu em decorrência de situações naturais e sociais. “A proibição do incesto seria uma medida de proteção, tendo por finalidade defender a espécie dos resultados nefastos dos casamentos consanguíneos⁴¹ (LÉVI-STRAUSS, 1908).

Canevacci (1981) acrescenta que no caso de Engels, “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” é inspirada pela visão materialista-histórica.

A ideia de escrever um livro sobre a origem da família e da propriedade privada surgiu nos jovens Marx e Engels como meio para demolir a ideologia burguesa anistórica, que afirma a eternidade do modo de produção capitalista e da correspondência da família monogâmica patriarcal (CANEVACCI, 1981, p.71).

De acordo com o autor, Engels defende que o vínculo familiar da família burguesa é estabelecido pelo tédio e dinheiro e dessa configuração é que se forma a família patriarcal, sob a égide da propriedade privada, em detrimento da antiga organização familiar (com vínculos de parentesco extenso). A família monogâmica sob a ótica de Engels, tem como finalidade a procriação de filhos e faz-se monogâmica para mulheres, e não para os homens que continuam a aventurar-se em suas relações extraconjugais, criando uma instituição social “indestrutível”, o adultério. Outro ponto levantado por Engels e ressaltado por Canevacci (1981) é em relação à divisão do trabalho que ocorre no casamento monogâmico:

⁴¹ Neste ponto, Claude Lévi-Strauss refere-se às crianças que nasciam da união entre parentes e apresentavam problemas de saúde, ou que sofriam de moléstias que levavam à morte (LÉVI-STRAUSS, 1908).

O primeiro antagonismo de classe a surgir na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher em regime monogâmico, e a primeira opressão de classe se manifesta com a opressão do sexo feminino por parte do masculino (p.78).

Segundo ele, a família monogâmica tornou-se um fator importante no desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que destrói os vínculos afetivos e de parentesco (consanguinidade) das famílias de sociedades ditas “primitivas” e reforçam as relações capitalistas burguesas nas famílias contemporâneas (CANEVACCI, 1981).

Considerando tais estudos clássicos sobre a formação do conceito “ família” e tendo como foco estabelecer uma discussão sobre a estrutura familiar na atualidade, nos debruçaremos a dialogar a partir de um estudo realizado por pesquisadores da Universidade Federal de Maringá, em 2013, que apresentou alguns caminhos interessantes acerca da estrutura da família contemporânea (PIATO et al., 2013). Os autores fizeram uma revisão bibliográfica sobre as publicações que tinham a família como objeto de estudo e constataram que existem várias configurações desta organização, dentre elas (de acordo com as categorias criadas pelos autores): família patriarcal, família nuclear, monoparental, extensa, plural, com pais homossexuais, adotivas e famílias que optaram por não terem filhos (p.41).

Os mesmos autores apontaram para o fato de que o modelo burguês, de família nuclear, é o que prevalece nos dias atuais. Isto ocorre, principalmente por ter se configurado um conjunto de regras que defendem que este tipo de organização é perfeita e resulta em relações mais felizes. No entanto, de acordo com Silva (2015):

A família não é estática e nem homogênea. Não há configuração familiar certa ou errada. O que existem são normatizações e protótipos, em sua grande maioria, impostos pelas classes dominantes como forma de fazer prevalecer suas idealizações e interesses em torno do que consideram válido ou inválido (p.102).

Assim, partiremos deste estudo para descrevermos, de forma sucinta as novas configurações familiares que emergiram na atualidade, com a finalidade de compreendermos este leque de relações que foram aparecendo, fugindo da visão unilateral e compreendendo as famílias contemporâneas como elas realmente são. Após, teceremos uma discussão que permeará o problema da violência doméstica contra as crianças e seus impactos, contrários à política de Direitos.

4.1.1 Transformações no conceito de família na contemporaneidade

Dentre as configurações familiares existentes, o modelo patriarcal é o mais antigo e foi o que perdurou por mais tempo, pois baseava-se na força e no poder masculino, colocado como superior ao poder feminino, por meio do controle, tanto do corpo, quanto da sexualidade e autonomia da mulher (STRÜCKER; MAÇALAI, 2016, p.3).

A família patriarcal atravessou longos períodos históricos, mantendo-se intacta, visto que ela tinha respaldo na submissão feminina e atendia ao domínio masculino. Podemos dizer que essa forma de organizar a instituição familiar não abria possibilidades para uma inversão de papéis e legitimava interesses próprios de uma sociedade excludente e machista.

De acordo com Strücker e Maçalai (2016): “Trata-se de uma forma de organização social, onde as relações são regidas pelos preceitos de que as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens, por sua vez, estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos” (p.3).

Como vemos, por tratar-se de uma estrutura fechada, foi amparada pelas visões de mundo hierarquizadas e preconceituosas, em que as mulheres e as crianças eram subjugadas como seres inferiores e indefesos.

Roosenberg (2009) afirma que no Brasil essa estrutura familiar foi considerada a “espinha dorsal” da sociedade colonial, tal como visto nas casas grandes, eram os patriarcas que comandavam os papéis de “procriação, administração econômica e direção política” (p.5).

Todo o comando da colônia era realizado pelos patriarcas e essa regra também conduzia as relações dentro das casas, consentindo ao homem total poder e autoridade, cabendo às mulheres a obediência, sem questionamentos. O significado do “pátrio poder” era muito importante para a época, pois respaldava o matrimônio e a educação dos filhos e, mesmo com as variações existentes, as famílias “baseadas nas relações patriarcais” imperavam (SAMARA, 2002, p. 27).

No entanto, em decorrência das mudanças ocorridas em sociedade, com o tempo foram surgindo também as famílias nucleares, que se configuravam em torno de um núcleo formado pelo chefe de família, que era o pai, sua esposa e os seus descendentes legítimos.

O ponto de partida para essa mudança de configuração, da família patriarcal clássica, para a denominada família nuclear no Brasil, foi a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, que possibilitou uma nova vida social na Colônia (ROOSENBERG, 2009, p.8).

Sabemos que neste período, o país passou por mudanças intensas e foi levado a organizar-se de outra forma, mais moderna e avançada aos olhos do mundo.

Com isso, as formas de se relacionar dentro da família também foram se modificando. A família nuclear, com algumas características da antiga família patriarcal, porém amparada em conceitos novos, tais como: privacidade, acalento, cuidados e ensinamento moral, parecia a solução ideal (PIATO et al, 2013).

Nessa estrutura familiar, ainda persistiu o chamado “poder paterno”, acompanhado pelo temor que os filhos tinham do castigo que recebiam quando ultrapassam “os limites esperados” (COELHO, 2010, p. 793). Como vemos, o poder patriarcal continuou persistindo, mesmo quando a sociedade estava dando indícios de mudanças.

Coelho (2010) afirma ainda que diante deste contexto da família nuclear, a mulher continuou sendo destinada aos caminhos da maternidade, “de forma que a gestão do espaço privado da família ficou inteira ao seu encargo”. Esse papel atribuía a ela a responsabilidade pela casa, saúde e educação dos filhos (p.793). Contudo, as ordens e regras passavam pelo homem, o provedor, aquele que pagava as contas, sustentava a casa e que deveria comandar o núcleo familiar. Ele era o único que podia estabelecer uma vida social ativa fora de casa, devido ao trabalho.

Fonseca (2005, p.51) explicita que a família nuclear estava ancorada “nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua”. Silva (2013), afirma que apesar das inúmeras mudanças ocorridas na sociedade, a família nuclear ainda hoje é a estrutura desejável, visto que ela é “vendida pela mídia por meio da imagem do casal feliz em uma união estável, filhos amorosos, vivendo o cotidiano com divisões sexuais de papéis e obrigações claramente definidas” (p.202).

É importante ressaltar que neste modelo familiar, como já expressamos, os papéis são previamente “postos” e organizados de forma a não existirem mudanças drásticas, assim, o homem fica com o sustento e autoridade e a mulher com as “tarefas reprodutivas”, cuidados familiares e “socialização dos filhos” (PIZZI, 2002, p.3).

No entanto, com as mudanças advindas da própria sociedade, a família passou também por transformações significativas:

[...] o processo de individuação das últimas décadas, como o trabalho assalariado individual e a expansão da escolaridade, relacionado às transformações econômicas, comprometeu a autoridade patriarcal. Desse modo, esse modelo começa a declinar quando a unidade importante torna-se o indivíduo e não mais a família (PIZZI, 2002, p.3, 4).

Assim, várias outras dinâmicas familiares foram se estabelecendo nos últimos anos, dentre elas, a família monoparental. De acordo com Scarpellini e Carlos (2011), com os movimentos sociais dos anos 60, dentre eles, “o feminismo e a Revolução Sexual”, as mulheres passaram a trabalhar fora de casa e se tornaram “co-provedoras” das famílias, o que possibilitou o crescimento das separações e divórcios, abrindo espaço para as famílias monoparentais. “São muito significativas as mudanças ocorridas no papel social da mulher no último século, desde o início do movimento feminista. Outro ponto foi o surgimento da pílula anticoncepcional que promoveu a desvinculação entre sexualidade e procriação” (ARRAIS et. al, 2019, p.40).

Neste tipo de organização, existe apenas uma figura de chefia parental, que pode ser o pai, ou a mãe. Apesar de existirem casos de pais que cuidam dos filhos sozinhos, no Brasil, há maior incidência de mulheres que conduzem suas famílias, sem a ajuda paterna.

Uma chefia feminina tem vários significados: uma mulher solteira, separada ou viúva, com filhos tendo ou não parentes e/ou agregados em casa; mulher solteira, separada ou viúva, sem filhos morando em casa, ou porque não os teve, ou [porque] adultos, já saíram de casa, ou [porque] já faleceram, tendo ou não parentes e/ou agregados vivendo no domicílio; mulher solteira, separada ou viúva, morando sozinha, ou mulher casada chefiando a família mesmo tendo um marido ou companheiro em casa. Com isso, estes conceitos tidos como sinônimos, se analisados em sua correta acepção, adquirem singularidade, devendo ser empregados em diferentes conjunturas (SILVA, 2015, p.130).

Silva (2015) destaca que o sistema familiar monoparental requer “alternativas de sobrevivência” para auxiliar esses indivíduos em suas “fragilidades”, visto que essas mulheres que conduzem as famílias de forma solitária enfrentam diversas exigências e responsabilidades para garantirem a sobrevivência dos filhos e, por isso, necessitariam de maior proteção social, o que nem sempre ocorre (p.128).

A grande preocupação é com as crianças pertencentes à essas famílias que esbarram na falta de oportunidades para que sejam consideradas cidadãs de direito. Isso não ocorre por culpa das mães, que em geral trabalham excessivamente para o sustento dos filhos, mas pelo fato de encontrarem dificuldades em receberem uma renda adequada.

Scarpellini e Carlos (2011) fizeram um estudo que contemplou a monoparentalidade feminina e a vulnerabilidade social, por meio da análise das realidades das mulheres, chefes de família, que moravam em Apucarana-Pr. De acordo com os autores, as mulheres chefes de família enfrentavam inúmeros desafios para conciliarem os afazeres da casa (com os filhos), a vida pública no trabalho e o espaço entre o “ser mulher”. Foram apontadas características dessas mães, dentre elas: algumas estudavam à noite na Educação de Jovens e Adultos, os trabalhos desenvolvidos eram caracterizados como informais, tinha as que trabalhavam em firmas ou como domésticas, a maioria era participante do Bolsa família (programa de auxílio de renda) e algumas mães estavam inscritas num programa de recebimento de leite. Quanto à organização das vidas dessas mulheres, a pesquisa mostrou que os filhos que não frequentavam as escolas ficavam com as irmãs mais velhas. Essas mães saíam logo cedo para trabalhar e voltavam somente no final da tarde “independente de sol ou de chuva ela cumpre esse ritual que não pode mudar, sob pena de acarretar dificuldades maiores para todas elas” (p.8).

Em geral, as mães reclamaram da falta de tempo de cuidarem das coisas do trabalho, dos filhos, algumas sentiam-se inseguras por não terem onde deixar os filhos, que acabavam ficando nas ruas após as aulas.

Assim, tais mulheres provedoras e mães, muitas vezes, suplantam seus desejos e sua autorrealização para cuidar somente da família. Perdem a expectativa de reconstituir suas vidas, mutilando seus sonhos, tornando-se, no decorrer de suas vidas, o arrimo e o porto seguro dos familiares (SCARPELLINI; CARLOS, p 10, 2011).

Pinto et al (2011, p. 167) expressam que a situação de muitas famílias monoparentais “é fruto da fragilidade da população sob o efeito dos processos de vulnerabilidade e exclusão, revelando a condição feminina de mulheres em situação de vulnerabilidade social”. A desvalorização das mulheres e os inúmeros encargos que essas mães assumem no cotidiano de suas vidas, prejudica o desenvolvimento saudável de muitas famílias monoparentais.

Temos como exemplo, as crianças que vivenciam a separação dos pais e muitas vezes são abandonadas por eles, ficando sob os cuidados da mãe. Melo e Marin (2016) ressaltam a importância de se ter um olhar sensível para essas crianças, pois se as questões emocionais não forem trabalhadas de forma adequada, podem gerar problemas futuros (p.6). O cuidado com o psicológico, estabelecido por meio do diálogo sobre a situação da monoparentalidade pode auxiliar as famílias e as crianças, assim como a existência de programas sociais que auxiliem nos cuidados com os filhos, um dos maiores dilemas dessas mães.

Silva (2015) aponta também para a existência de lares, que mesmo com a presença dos homens, são providos e organizados economicamente por mulheres, ficando com o homem, o papel de coadjuvante. “Muitas vezes, podemos identificar esta situação em famílias que são atingidas pelo desemprego masculino e pela inserção da mulher em espaços ocupacionais cuja remuneração é menor” (p.130).

A monoparentalidade também abrange os casos de mães que não conseguem ter um parceiro para dividir um projeto familiar ou que simplesmente não querem compartilhar com outra pessoa essa decisão e, tendem a optar pela chamada “maternidade independente”, ou “desacompanhada” (ARRAIS; GOMES; SANTOS, 2019, p.51). Este tipo de família passa a ser planejada somente pela mulher, organizando-se para lidar com os cuidados da criança, de forma autônoma. Envolve principalmente as mulheres bem sucedidas financeira e economicamente.

Outra organização familiar que podemos indicar é a concepção de família extensa, que vai além do núcleo familiar e é também uma concepção advinda dos novos arranjos sociais, sendo caracterizada pelo Artigo 25 do Estatuto da Criança e do Adolescente como “aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (BRASIL, 1990).

Pizzi (2002) afirma que a família extensa está vinculada à família nuclear, acrescentando membros de outras gerações, numa expansão vertical. Também pode representar uma expansão horizontal se considerarmos a poligamia (p.5).

No entanto, quando se trata dos cuidados com as crianças, este conceito é fundamental, pois “em caso de falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável” a guarda da criança pode passar a algum membro da família extensa (SOUZA; FERNANDES, 2020, p. 22).

Como ressalta Souza e Fernandes (2020), este fator demonstra a importância de se ter uma certa manutenção dos laços com a família biológica, nos casos de separação existente entre pais e filhos. Portanto, em geral, há uma preferência para que a guarda da criança fique sob os cuidados da família extensa e, somente na impossibilidade de tal ação é que se recorre à colocação em família substituta (p.32).

Dessa mesma forma, podemos mencionar a configuração da família plural, visto que com os novos arranjos da sociedade atual, em se tratando das exigências do mercado de trabalho e a ressignificação do papel da mulher, ocorreram algumas alterações, no sentido de ter alguém

para ficar com as crianças enquanto a mãe trabalha. Paralelo à isso, houve o aumento significativo na questão da longevidade, o que possibilitou a convivência mais prolongada de três ou mais gerações, situação que contribuiu para uma participação mais ativa dos idosos na vida familiar (MAINETT; WANDERBROOKE, 2013).

De acordo com Piato, Alves e Martins (2013):

Há famílias plurais também chamadas de abrangentes ou coabitadas, em que residem membros da família nuclear e os avós, tios, netos de gravidez precoce, ou ainda, netos que vão morar com seus avós por necessidades sociais (mães encarceradas, mães que saem para trabalhar). Ou até mesmo em situações contrárias, em que, muitas vezes, a coabitação de avós junto às famílias nucleares se dá, por adoecimento destes, ocasionando a troca de papéis com seus filhos (p.49).

Piato, Alves e Martins (2013) enfatizam ainda que neste tipo de família existe a preponderância da escolha afetiva, o que no caso dos direitos da criança, significa um lar protetivo, com cuidados importantes para seu desenvolvimento. A família plural traz em sua organização a figura dos avós e a participação destes na educação das crianças da atualidade.

No entanto, um fator que vem acontecendo com frequência é a transformação deste cuidado das avós, em integrais e até mesmo, muitas vezes essas passam a ser responsáveis legais pelos netos” (MAINETT; WANDERBROOKE, 2013). Estes casos são decorrentes das dificuldades dos pais e mães em conciliarem os filhos com suas rotinas de trabalho, ou nas situações em que os pais demonstram inexperiência nos cuidados básicos com a criança, ou ainda, em casos em que as mães são encarceradas e recorre-se à avó como família extensa.

Outra configuração familiar presente na sociedade atual é a homoparental que foge dos padrões até então colocados pela sociedade, pois não leva em conta a “diferenciação sexual” para a formação do casal (PASSOS, 2005).

A família homoparental pode ser formada de diversas maneiras: quando um dos dois traz para o relacionamento a criança gerada por um relacionamento hetero, quando há adoção ou quando é feita inseminação artificial, com sêmen de um doador, ou de uma mãe substituta (PASSOS, 2015).

O fortalecimento do vínculo entre a criança e o casal homossexual atravessa a barreira social do preconceito, pelo fato de a criança ter dois pais ou duas mães. Deste modo, por fugir dos padrões estabelecidos pela sociedade que é favorável à heterossexualidade, este tipo de parentalidade gera dúvidas e muitos questionamentos.

De acordo com Rodrigues et al (2017), a homoparentalidade “retira a ênfase no vínculo biológico existente entre o pai, a mãe e os filhos, reforçando a dimensão psíquica desse

vínculo” (p.139). Os autores mencionam ainda que tal ligação desestabiliza as relações entre sexo e gênero, colocando em questão a lógica binária “masculino/feminino, heterossexual/homossexual” (RODRIGUEZ; GOMES; OLIVEIRA, 2017, p.141).

Em se tratando de família, podemos mencionar ainda uma prática familiar muito antiga no Brasil, que é a adoção, principalmente se pensarmos na situação das crianças adotadas na época das rodas dos expostos. Como vimos, a história da criança abandonada no Brasil permeou as várias fases e mentalidades sociais e as crianças adotadas da roda dos expostos, em geral, não sobreviviam.

Na contemporaneidade as famílias adotivas devem ser citadas por sua importância em se tratando das políticas e cuidados com as crianças em situações de abandono. É importante ressaltar que os vínculos estabelecidos neste caso são de fundo emocional e possibilitam à criança uma reinserção na sociedade, oferecendo-lhe dignidade, afetividade e cuidados essenciais para sua sobrevivência de forma saudável.

No entanto, existem muitos preconceitos que envolvem essa prática e nem sempre as crianças adotadas são vistas com “bons olhos”, principalmente se considerarmos aquelas que apresentam comportamentos mais resistentes em relação ao processo. Schettini et al (2006) afirmam que ainda existe o preconceito de que “o bom gen é sempre o nosso; quanto ao do outro, todas as suspeitas são justas e cabíveis” (SCHETTINI et al, 2006, p.286).

Isso quer dizer que mesmo com tantos estudos e orientações acerca da igualdade de direitos e a necessidade do respeito, a sociedade ainda se mostra permeada por uma cultura de preconceitos e discriminações. Para justificar o quanto essas questões são fortes em nosso cotidiano, os autores retratam que:

Em geral, as representações de família presentes no imaginário social fundamentam-se nos laços consangüíneos. A maioria das pessoas atribui a eles um grande poder, considerando-os indissolúveis, por serem os “verdadeiros laços naturais”. A mãe biológica é definida como “a verdadeira mãe” (SCHETTINI et al, 2006, p.286).

Baptista et al (2013) realizaram um estudo acerca do desenvolvimento cognitivo de crianças que foram institucionalizadas, focando ainda naquelas que conseguiram ser adotadas e estes levantamentos demonstraram que aconteceram mudanças positivas no desenvolvimento delas, após a integração com as novas famílias (BAPTISTA et al, 2013, p. 73).

Assim, a adoção de forma consciente e significativa pode configurar na construção de um lar protetor e envolvido emocionalmente com a criança. Por este motivo, tal processo vem

ganhando forças, sendo considerado uma nova “possibilidade de se constituir família”, oferecendo “resultados tão satisfatórios quanto a filiação biológica” (SCHETTINI et al, 2006, p.287).

De acordo com Schettini et al (2006), no geral essa é uma opção para os casais com problemas de infertilidade, de mulheres que tenham passado da época de engravidar, nos casos de casais homossexuais ou ainda, é uma opção de escolha para pessoas solteiras que querem aumentar a família. Um alerta importante que deve ser levado em consideração pela família adotiva é a importância de se valorizar a história da família de origem da criança, tendo em mente que ela tem um passado anterior à adoção, que não deve ser apagado ou desconsiderado, pois quando isso acontece é muito prejudicial ao desenvolvimento e formação deste indivíduo (SCHETTINI et al, 2006).

Nessa configuração, quando a criança recebe os cuidados e respeito da família adotiva, ela consegue ter uma vida saudável e um bom encaminhamento para seu futuro:

Quando a mãe por adoção reconhece a falha no ambiente da criança, mesmo que essa falha não tenha sido causada por ela, e oferece os cuidados extras necessários, a criança pode recuperar-se, expressando o ódio por não ter sido atendida em suas necessidades na época correta. Logo, essa falha do ambiente precisa da adequação da mãe por adoção para que possa ser suprida, tornando o ambiente seguro e confiável, aliando-se à recuperação da criança (ALVES; HUEB; SCORSOLINI-COMIN, 2017, p. 270).

Um longo processo de cuidados e proteção deve estar dentre as prioridades daqueles que se colocam na fila da adoção, visto que este processo pode transformar a vida de pessoas, numa dinâmica acolhedora e que possibilite novos caminhos para as crianças.

Por fim, para concluirmos essa análise sobre os tipos de famílias da atualidade, ressaltamos o número cada vez maior de casais que optam por não terem filhos, fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum na sociedade. No entanto, faz-se necessário compreender que essa atitude pode ser voluntária, ou involuntária.

Na busca por saber os motivos que levam um casal a não ter filhos, Silva e Frizzo (2014) afirmam que é preciso levar em consideração dois pontos importantes: a escolha e as circunstâncias. Há casais que fazem essa opção porque querem viver outras esferas da vida, principalmente após a emancipação feminina, a mulher, por escolha, pode querer “conduzir sua vida para além da maternidade” (RIOS; GOMES, 2009). Segundo os autores, a escolha por não ter filhos oferece “um aumento na satisfação conjugal”, apesar de ainda existir “preconceito e estigmatização social” acerca dessa opção.

A partir das discussões tecidas neste tópico, pudemos identificar os tipos de famílias contemporâneas, fator que visa nos auxiliar no “olhar” para a infância, como fase que necessita de cuidados para um desenvolvimento saudável. No entanto, a família, que deveria ser o local de acolhimento, nem sempre o faz. A violência doméstica é algo muito comum na sociedade brasileira e buscaremos descrever alguns tipos de situações de perigo que muitas crianças passam dentro dos próprios lares.

4.1.2 Famílias e violências

Em 2002 a Organização Mundial de Saúde publicou um Relatório sobre violência e saúde, que identificou as diversas faces da violência como algo que sempre existiu dentre os grupos humanos e sendo a principal causa de mortes no mundo todo. Assim, o documento descreveu os impactos destes atos para a sociedade: “Todo ano, mais de um milhão de pessoas perdem suas vidas e muitas outras sofrem lesões não fatais, resultantes da violência auto-infligida, interpessoal ou coletiva” (OMS, p.20, 2002).

Neste documento, foram apontadas as preocupações com os resultados da violência visível, aquelas decorrentes de guerras e conflitos armados, mas trouxe também a convicção de que era preciso falar sobre a violência silenciosa, que muitas vezes acontece nos lares, nos trabalhos, nas instituições médicas e outros locais que deveriam oferecer cuidado e segurança para as pessoas.

O relatório configurou-se num chamamento para que os indivíduos em sociedade passassem a não aceitar a violência como inerente à condição humana e afirmou que a existência de pensamentos religiosos, filosóficos, legais e comunais agiam exatamente como formas de contenção dos comportamentos violentos (OMS, 2002).

Os fatores que contribuem para respostas violentas –sejam eles de atitude e comportamento ou relacionados a condições mais abrangentes sociais, econômicas, políticas e culturais – podem ser mudados (OMS, p.3, 2002).

Neste sentido, a questão da violência é posta como um problema de saúde pública, devendo ser tratada de forma interdisciplinar, com ações voltadas para a saúde, educação, serviços sociais, justiça e política, visto que se trata do:

(...) uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultarem lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, p.5, 2002).

No próprio documento foi descrito uma análise acerca dessa definição, pois como podemos perceber, ela ultrapassa a concepção de que para se ter violência, é preciso apresentar marcas físicas, lesões ou morte. Pelo contrário, ampliou-se a visão e os danos psicológicos e privações passaram a ser concebidos como atos de violência.

Nessa reflexão tecida, a violência foi classificada de três formas: a violência dirigida a si mesmo (autoinfligida), a violência interpessoal e a violência coletiva. Quanto aos atos violentos, eles poderiam ter a natureza física, psicológica, privações, negligências ou violência sexual.

A partir dessas definições, podemos aprofundar sobre as violências que ocorrem nos contextos intrafamiliares, investigando como essas atitudes prejudicam a luta pelos direitos da criança.

De acordo com Rajado (2012), podemos entender maus tratos como sendo tanto algum tipo de abuso, quanto a omissão ou negligência. Assim, todo ato que leve a danos físicos, psicológicos ou sexual praticados por pais, parentes ou responsáveis pelas crianças são configurados como violência doméstica (CARMO; HARADA, 2006, p. 2).

É possível afirmar que a partir dos aparatos legais de proteção à infância foi possível questionar algumas atitudes que eram tidas como “normais”. Foi isso o que aconteceu com a violência doméstica, visto que quando se começou a pensar sobre proteção à infância, houve também, de acordo com Carmo e Harada (2006), a quebra do “pacto do silêncio”, principalmente em decorrência das divulgações feitas pela imprensa escrita, televisiva e falada, abalando a forma como os pais tinham poder absoluto sobre o destino da criança (p.2).

Os autores afirmam que para impor limites não é preciso usar a violência, pois este tipo de ação não se configura em comunicação, ressaltam ainda que a evolução da violência física vai do “tapinha”, até formas mais graves e diversas de violência (CARMO; HARADA, 2006, p. 2).

A violência física que é o uso da força física contra a criança e o adolescente, causando-lhes desde uma leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade até a tentativa ou execução do homicídio. Em geral, as justificativas para tais ações vão desde a preocupação com a segurança, a educação, até a hostilidade intensa. O lar aparece como o local privilegiado para tal prática, embora as crianças que vivem nas ruas ou as institucionalizadas sejam também vítimas freqüentes (MINAYO, 2001, p.96).

Por muito tempo este tipo de ação foi autorizada pela sociedade como forma de exercer a autoridade sobre as crianças, com a finalidade de moldar o comportamento infantil. No entanto, já nos anos 70 “foi demonstrada ao mundo a gravidade dos abusos na infância através da ‘síndrome da criança espancada’, impulsionando estudos sobre violência física e violência sexual e seus impactos na saúde de crianças, adolescentes e adultos expostos a estes” (ABRANCHES; ASSIS, 2011, p.843).

Nunes et al (2020) mostram que este tipo de atitude continua sendo utilizada por meio de uma “cultura de disciplinar os filhos com agressões físicas” e podem ocasionar riscos à vida das crianças. Este tipo de violência é subnotificado, visto que “os números são bastante superiores aos que de fato chegam às autoridades” (p.79.434).

No entanto, como afirmamos outrora, há um silenciamento em relação aos casos de maus-tratos, visto que os agressores, sendo pais ou responsáveis, em geral, ficam impunes, devido à dependência (de cuidados), típica da infância. Tudo isso dificulta o relato, inibindo a notificação. Assim, é preciso que exista um olhar cauteloso por parte da sociedade e dos profissionais que trabalham com as crianças para que consigam desvelar esses segredos de família.

O tipo de violência mais difícil de ser detectado, no entanto, é a chamada psicológica, isso porque ela não deixa marcas evidentes, mas trata-se de uma ação que acarreta inúmeras consequências para o indivíduo. Esse tipo de agressão “decorre de palavras, gestos, olhares a ela dirigidos, sem necessariamente ocorrer o contato físico (SILVA, COELHO; CAPONI, 2007, p.98).

Estudos das décadas de 70, 80 e 90 apontam para a grande preocupação com o conceituar e definir a violência psicológica. Diferente das outras naturezas de violência, com definição e conceitos mais claros possibilitando assim melhor detecção e consequente intervenção, a violência psicológica é pouco diagnosticada apesar de ser mais prevalente do que as outras (ABRANCHES; ASSIS, 2011, p.843).

A violência psicológica só pode ser constatada mediante a observação do comportamento e atitude da criança agredida, visto que nem sempre ela conseguirá verbalizar o que sente, mas as atitudes podem ser modificadas, sendo este um ponto importante a ser reparado.

De acordo com Minayo (2001), a violência psicológica também pode ser descrita como tortura psicológica, fator que acontece quando os adultos “sistematicamente depreciam” as crianças (p. 97). Esse tipo de agressão pode desequilibrar o emocional infantil, pois ele se ancora no medo, baixa autoestima, angústia, ansiedade e sentimento de incapacidade.

Assim, os resultados dessa forma de violência podem causar inúmeros danos futuros à vida dos indivíduos, num caso extremo, pode levar até mesmo à prática do suicídio. Sobre este assunto, Nunes et al (2020) mostram que a “ideação suicida”, muitas vezes, vincula-se à dificuldade em se suportar ou administrar as emoções, decorrentes da própria violência psicológica.

Outra forma de violência psicológica é a exposição da criança a brigas, desentendimentos e violência por parte dos próprios pais. Essa situação foi descrita por Patias, Bossi e Dell’Aglío (2014) num trabalho que apresentou as repercussões da exposição da criança à violência ocorrida entre os pais. Neste trabalho, os autores salientaram que tal atitude pode representar a produção de inúmeros traumas na infância. Foi relatado ainda que as intervenções realizadas “em famílias expostas à violência devem abarcar a compreensão da dinâmica familiar, de forma a assegurar primeiramente, a segurança do(s) filho(s) e da vítima direta da violência conjugal – geralmente a mulher” (PATIAS; BOSSI; DELL’AGLIO, 2014, p.912).

Outro ponto que pode prejudicar a vida saudável das crianças e que decorre dos conflitos entre os pais é a alienação parental. Nas situações de separações litigiosas, em que o pai ou da mãe, agem no sentido de destruir a imagem do outro, podem gerar problemas emocionais nas crianças. Tal deturpação da figura de um dos pais ocorre quando “uma das partes passa a evidenciar atitudes hostis do outro genitor para inviabilizar o contato deste com o filho em comum” (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015, p. 79).

De acordo com Nüske e Grigorieff (2015), este tipo de exposição a falas e julgamentos que visam depredar a imagem de um dos lados, faz com que a criança passe por um “conflito de lealdade”, tendo que fazer a escolha entre um dos pais, já que foi posto que o outro é uma pessoa má. Em geral, o indivíduo que aliena a criança utiliza-se da “inocência e ingenuidade” dela, desencadeando um processo de mentiras (p. 80):

A criança transforma-se em um defensor do guardião, reproduzindo, de forma desapropriada, os discursos agressivos sobre o outro genitor. Além disso, a própria criança colabora para a desmoralização do alienado, passando a odiar e desprezar aquele genitor que até então, amava e respeitava (NÜSKE; GRIGORIEFF, 2015, p. 80).

Tal situação pode trazer transtornos para a criança, que muitas vezes se vê diante de uma situação em que precisa decidir de que lado ficará, sendo este fator considerado como violência psicológica. Por este motivo, foi criada a lei nº 12.318/2010, que dispõe sobre a alienação parental, porém a própria lei trouxe inúmeras polêmicas, pois vários agentes argumentaram que ela reforçava as divergências entre os pais.

Fatores como esses elencados outrora são classificados como violência psicológica e precisam ser repensados, problematizando as consequências destas atitudes para a vida das crianças. Abranches e Assis (2011) relatam algumas consequências que a violência psicológica pode acarretar na vida dos indivíduos:

A incapacidade de aprender, incapacidade de construir e manter satisfatória relação interpessoal, inapropriado comportamento e sentimentos frente a circunstâncias normais, humor infeliz ou depressivo e tendência a desenvolver sintomas psicossomáticos (p.844).

Por esses motivos, embora as marcas não sejam aparentes, é preciso que a sociedade se una para desenvolver mecanismos em prol do combate à violência psicológica, visto que ela está presente de forma concomitante em outras formas de violência.

Neste sentido, pensando em tipos de violência contra a criança, elencamos ainda o processo de negligência e privações, pelo qual muitas crianças passam. Sabemos que toda criança necessita de estímulos para que possa se desenvolver psicologicamente e emocionalmente, por este motivo é preciso que as famílias cuidem para que o período da primeira infância seja marcado por vivências de acolhimentos.

Sendo a primeira infância uma fase delicada, e porque não dizer decisiva, no processo de desenvolvimento do ser humano, há destaque para a relação parental paterna e principalmente materna, com elevada significância para que todos os campos de maturação sejam bem elaborados e estruturados (RAYANE; SOUSA, 2018, p.91).

Contudo, de acordo com Rayane e Sousa (2018) quando a criança não recebe esses estímulos nos primeiros 6 anos de vida, ocorrem diversas consequências, em especial “nos

aspectos cognitivo e afetivo”. Tais privações podem ter como consequência os chamados, “desvios de conduta, psicose e até mesmo a depressão” (RAYANE; SOUSA, 2018, p.92).

A negligência é uma forma de abandono parental, por este motivo as famílias devem ser assistidas em suas necessidades e acompanhadas na atuação junto às crianças, oferecendo motivação aos familiares para que auxiliem o desenvolvimento da criança. Este trabalho deve ser realizado, principalmente com as mães, para que essas não privem seus filhos dos cuidados e afetos necessários.

A falta de estímulos ocasionada pela privação parental pode causar sofrimento ao indivíduo e impedi-lo de desenvolver-se de forma saudável em suas relações com outras pessoas e consigo próprio. Rayane e Sousa (2018) ressaltam as dificuldades advindas deste distanciamento: “A fala empobrecida, como também poucas expressões faciais, ou choro excessivo, acontece pela falta da pessoa de referência nos seus primeiros meses de vida” (p. 96).

Como vimos a privação do afeto e atenção por parte dos familiares é algo que deve ser cuidadosamente analisada, pois deste contato depende a própria qualidade de vida da criança. Os pais devem ter atenção às questões ligadas à saúde e educação. De acordo com Minayo (2001) a negligência é configurada como omissão das obrigações junto às necessidades físicas e emocionais da criança. Em geral, ocorrem devido ao não oferecimento “de alimentos, de vestimenta, de cuidados escolares e com a saúde” (p.97).

É importante ressaltar que tais negligências não acontecem apenas em famílias economicamente menos favorecidas, visto que mesmo em famílias com condições financeiras estáveis, existem aquelas que escolhem não prover os recursos necessários para o crescimento saudável das crianças.

Em se tratando da saúde e educação, Rajado (2012) aponta para a importância de se ter cuidados apropriados com a vacinação, protegendo as crianças das doenças e não se esquecer que uma das obrigações das famílias é o acompanhamento da frequência e do desenvolvimento das crianças nas aulas.

Faremos uma reflexão acerca de outro tipo de problema (mencionado anteriormente) que pode envolver pessoas da própria família, a violência sexual, assim descrita por Brino et al (2011):

Consiste em todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, cujo agressor tem uma relação de poder com a vítima. Neste tipo de abuso, há a intenção de estimular a vítima sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Ele é apresentado de maneira imposta à criança ou ao adolescente pela violência física, sedução, ameaças, ou indução de sua vontade e sob a forma de práticas eróticas e sexuais o que inclui o voyerismo, exibicionismo, produção de fotos e diferentes ações que incluem contatos sexuais com ou sem penetração ou violência. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando lucros como é o caso da prostituição e pornografia (p.9).

A Violência Sexual Infantil traduz-se, portanto, no envolvimento sexual entre uma pessoa com mais idade (seja adolescente, adulto ou idoso) com uma criança. Ao contrário do que muitos pensam configura-se violência sexual não apenas os casos de penetração, o conceito vai muito além disso e deve ser colocado em pauta, visto que toda forma de violação da intimidade/ privacidade configura-se num ato violento. A relação pode ser remunerada, no caso da exploração sexual, ou não; mas de qualquer forma, trata-se de um problema de saúde pública, pois a criança não apresenta maturidade biológica ou psíquica, suficientes para este tipo de envolvimento. De acordo com Luisa Habigsang (2010) “a criança percebe-se vulnerável, mostra-se convencida das ameaças e desenvolve crenças de que é culpada pelo abuso, sentindo vergonha e medo de revela-lo à família e, então, ser punida” (p.19).

Em se tratando da exploração sexual, Alberto et al (2009) afirmam que:

A expressão exploração sexual comercial contempla dimensões mais representativas e elucidativas, porque revela que crianças e adolescentes são vitimadas por uma série de fatores de ordem econômica, social, estrutural e simbólica nas quais perdem a sua condição de sujeitos e são transformados na condição de objeto da violência (p.44).

Muitas crianças são submetidas à exploração sexual diariamente, principalmente devido ao fato de que o turismo sexual não é configurado crime no Brasil e, de acordo com Venson (2017), não há consenso nas Ciências Humanas sobre o que seria tal prática (p.580). A falta de um direcionamento acerca do tema, facilita a existência de exploradores sexuais, que conseguem ficar impunes na maioria dos casos.

A entrada de estrangeiros em território brasileiro para a exploração sexual infantil é respaldada pela falta de lei, pois mesmo que existam movimentos no sentido de acusar essa prática como crime sexual, muitos exploradores encontram formas de manobrar as autoridades, gerando a perpetuação desses problemas sociais.

Alberto et al (2009, p.49) destacam que este problema não ocorre devido à existência da pobreza, de forma isolada, embora ela seja um fator que leva à vulnerabilidade. Dentre outras questões, os autores apontam para as exclusões sociais de gênero, etnia e raça, fenômenos que ocasionam a formação de uma mentalidade que transforma, principalmente as meninas, em objetos sexuais ou mercadorias.

O preconceito e a discriminação existentes na sociedade são fatores que reforçam posturas de dominação, em que as regras de respeito e garantia de direito nada valem para os casos em que os indivíduos seguem suas próprias concepções, em que homens só visam os desejos sexuais saciados, independente de quem o faça.

Morais et al (2007) ressaltam que a exploração pode ocorrer de duas formas, sendo a formal e a informal. Quando envolvidos com o mercado formal, existe uma pessoa responsável pela negociação e no comércio informal, a relação com o explorador ocorre de forma direta e muitas vezes, a criança desenvolve a “expectativa de casamento com o cliente por parte de quem oferece o serviço” (p. 264).

A esperança de encontrar um esposo, formar uma família e transformar suas vidas, propicia um acalanto e uma espera por dias melhores, enquanto as meninas levam suas vidas, envolvidas na comercialização do sexo, permeadas por dificuldades financeiras e extrema vulnerabilidade. Assim, a exploração sexual deve ser vista como um problema a ser combatido socialmente.

Outro tipo de violência sexual, que não é construída por trocas comerciais, mas que, pelo contrário, exige do adulto (agressor), o uso de uma gama de estratégias para aproximar-se de forma a envolver a criança é o denominado “abuso sexual, agressão sexual, vitimização sexual, maus-tratos, sevícia sexual, crime sexual e outros tantos termos utilizados, indiscriminadamente, na literatura como sinônimos” (AMENDOLA, 2009, p.197).

Este tipo de relação visa a satisfação dos desejos sexuais do agressor e, em geral acontecem nos meios familiares ou na própria comunidade em que a criança vive. Para tanto, é estabelecida uma atmosfera de culpa e medo que, muitas vezes, impossibilita a criança de desvencilhar-se da situação.

O agressor usa da relação de confiança que tem com a criança ou adolescente e de poder como responsável para se aproximar cada vez mais, praticando atos que a vítima considera inicialmente como de demonstrações afetivas e de interesse. Essa aproximação é recebida, a princípio, com satisfação pela criança, que se sente privilegiada pela atenção do responsável. (...) As abordagens, que se tornam cada vez mais freqüentes e abusivas, levam a um sentimento de insegurança e dúvida, que pode permanecer por muito tempo, na dependência da maturidade da vítima, de sua estrutura de valores e conhecimentos, além da possibilidade ou não que teria de diálogo e apoio com o outro responsável, habitualmente favorecedor, consciente ou não, da violência (PFEIFFER; SALVAGNI, 2005, S.199).

Sanderson (2005) trata dessas questões como sendo “abusos sexuais” e afirma, portanto, que apesar de ser considerado um ato violento, na forma como ele se configura, em geral, não existe a violência física, assim “a maioria dos abusos sexuais implicam numa lavagem cerebral sutil da criança, que é recompensada com agrados ou com mais amor e atenção ou, ainda, subordinada para se manter quieta” (p.1).

Como vimos, tais atitudes podem ocasionar muitos problemas emocionais para a vítima, visto que a mesma pessoa que comete os atos sexuais, deveria oferecer proteção e cuidados, porquanto em geral, é pessoa do entorno familiar da vítima.

De acordo com uma análise epidemiológica da violência sexual infantojuvenil, realizada pelo Ministério da saúde, tendo como base os anos de 2011 a 2017:

A avaliação das características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual mostrou que 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino e 14.996 (25,8%) eram do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, 45,5% eram da raça/cor da pele negra, e 3,3% possuíam alguma deficiência ou transtorno. As notificações se concentraram nas regiões Sudeste (40,4%), Sul (21,7%) e Norte (15,7%) (BRASIL, 2018).

Assim, trata-se de um problema a ser debatido, ainda mais se considerarmos que as notificações não atingem a totalidade do problema, visto que muitas crianças sofrem caladas. O medo de expor a situação e acontecer alguma coisa contra si ou contra alguém que ama, além da culpa, por sentir que provocou o ato, levam muitas vítimas ao silenciamento.

Fazer a acusação sobre alguém que oferece o sustento da casa ou que traz o afeto, não é uma situação fácil. Nessas ocasiões, as crianças ficam muito desorientadas, sem saber exatamente o que fazer. Existem ainda os casos em que elas são ameaçadas, o que pode inibir ainda mais qualquer forma de reação.

A quantificação da violência sexual é muito difícil porque, envolvido em tabus culturais, relações de poder nos lares e discriminação das vítimas como culpadas, esse fenômeno aparece subestimado nas estatísticas do sistema de saúde e das secretarias de polícia (MINAYO, 2001, p.97).

De acordo com os dados do Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos, em 2019, o Dique Direitos Humanos (também conhecido como Disque100), registrou 159 mil denúncias, sendo 11 % destas, classificadas como violência sexual. Em geral os atos de violência acontecem na residência da própria vítima ou do suspeito. Em 40 % dos casos tais atos são cometidos pelos pais ou padrastos⁴².

Sanderson (2005) esclarece a diferença entre os pedófilos predadores e os não predadores. Segundo a autora os predadores são aqueles envolvidos em raptos e assassinatos, mas esses são minorias nos casos de violência sexual contra a criança. A segunda categoria, a dos pedófilos não predadores, correspondem a 87% dos casos dos abusos sexuais em crianças e estes fazem parte do próprio cotidiano das meninas e meninos.

No sentido de discutir sobre a questão do perpetrador, Williams (2012) fez um estudo denominado “Pedofilia” em que traz a seguinte reflexão:

A pesquisa específica da área é unânime em afirmar que nem todo ofensor de criança é um pedófilo, assim como nem todo pedófilo é um abusador de crianças. Embora no dia a dia, leigos chamem qualquer ofensor sexual de ‘pedófilo’ (...) o indivíduo pode apresentar fantasias eróticas com crianças, mas consegue se controlar, sem abusá-las (...) Paralelamente, as pesquisas sugerem que a maioria das pessoas que já abusou sexualmente de crianças não apresenta o transtorno (...) (p.20/21).

Assim, podemos afirmar que a violência sexual contra as crianças, em geral, é praticada por pessoas muito próximas, que fazem parte dos círculos de convivência da família ou são pertencentes à própria família, pessoas que estão acima de qualquer suspeita. Neste sentido, a configuração que a violência sexual assume dificulta a denúncia e investigação dos casos.

Num estudo transversal, descritivo e analítico, acerca dos casos suspeitos ou confirmados de abuso sexual infantil, entre janeiro de 2008 a dezembro de 2014, realizado por PLATT et all (2018), foram analisadas as notificações feitas num hospital pediátrico de Florianópolis- SC e chegou-se à conclusão de que a maioria das vítimas eram meninas brancas e sem deficiência. Embora a pesquisa traga esses dados, a literatura científica mostra que outros

⁴² <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes>

públicos também são vulneráveis à violência sexual infantil, com isso, é preciso pensar também nas meninas negras (e até mesmo nas meninas brancas que não conseguem denunciar), nos meninos, brancos ou negros e nas crianças com deficiência (que nem sempre conseguem expressar o que está acontecendo). Os dados apresentados servem como um alerta para que a sociedade fique atenta também à subnotificação, casos que nem sempre chegam aos sistemas de denúncia.

Ainda de acordo com a pesquisa de PLATT et al (2018), os agressores, em geral, eram homens próximos às vítimas, a maioria agindo sozinho e sem o uso de bebidas alcoólicas. Dentre os traumas constatados nas vítimas, destacou-se algumas tentativas de suicídio, transtornos mentais e transtornos de estresse pós traumático.

Nesta configuração, é preciso pensar de que forma esses traumas afetam a vida das crianças:

Estudos realizados apontam que o abuso sexual ⁴³em crianças e adolescentes provoca graves danos à saúde e traumas irreversíveis, os quais desencadeiam uma grande violação dos limites físicos e psicológicos, gerando consequências extremamente negativas para a vítima ao longo de seu desenvolvimento, especialmente para os relacionamentos interpessoais futuros (MIORANZA; ROCHA; BOLSO, 2018, p.57).

Borges e Dell'Aglio (2008) afirmam que há uma “variedade de sequelas emocionais e comportamentais” que envolvem o Abuso Sexual Infantil, tais como: “dificuldade de concentração, medos, choro freqüente, pesadelos, comportamento sexualizado e enurese”. No estudo realizado pelos autores, destacou-se o fato de “que algumas crianças não desenvolvem psicopatologias” (BORGES; DELL'AGLIO, 2008, p.535).

Neste mesmo sentido, podemos citar os estudos de Habigzang et al (2010) sobre o Transtorno de Estresse após a exposição a um evento traumático (TEPT). Tal investigação foi realizada com 15 meninas que haviam sido vítimas de abuso sexual intra e/ou extrafamiliar, na faixa etária entre sete e 13 anos. O objetivo era avaliar a presença do diagnóstico de TEPT nessas meninas. O resultado foi que existe uma alta prevalência de TEPT entre as vítimas de abuso sexual. No entanto, considerou-se neste estudo que as meninas que não tiveram este diagnóstico receberam intervenções precoces, tendo a oportunidade de ajustarem suas emoções após o trauma.

⁴³ O termo “abuso sexual” foi utilizado pelos autores.

Com isso, evidenciamos que quando a criança consegue expor seu problema logo de início, há grandes chances de ela superar os traumas da violência sexual, mas para que a vítima receba esses cuidados, é preciso que exista a denúncia. Assim, falamos em fortalecimento dos mecanismos de denúncia e incentivo às ações de prevenção da Violência Sexual Infantil. Tais atitudes visam auxiliar a criança nesses pontos quando ela é ameaçada ou quando sofreu algum trauma. Sobre este assunto, aprofundaremos ainda mais nos próximos tópicos.

Em se tratando de caracterização das vítimas, Douglas e Finkelhor (2005) destacam a impossibilidade de se traçar um perfil das crianças que sofrem abuso sexual, no entanto, afirmam que existem algumas características mais comuns, pautadas em questões demográficas e de gênero, para tanto, consideram que muito mais meninas do que meninos são vítimas desse tipo de situação.

Todavia, existem muitos meninos que também passam por este tipo de atrocidade, mas nem sempre têm coragem de denunciar, por receio da exposição, principalmente se considerarmos as raízes da sociedade preconceituosa, baseada nos estereótipos de masculinidade e sexualidade, tal como expressa Sanderson (2005). “Nessas culturas, em que se espera que os homens sejam capazes de se proteger de abusos e de ser os iniciadores sexuais, os garotos podem experimentar enorme vergonha e culpa se forem vitimados” (p.18).

Almeida, Penso e Costa (2009) afirmam que:

Afinal, dentro do arcabouço de nossa cultura machista-patriarcal, recaem olhares e sentimentos aos meninos abusados que os impedem de retornar à condição de “homens”, restando-lhes o homossexualismo praticamente como um destino, ao mesmo tempo que prevalecem comandos socioafetivos às meninas de que teriam respondido à sua “natureza” precocemente, o que as levaria mais facilmente à prostituição ou à maior permissividade sexual (p. 47).

Em consequência destes elementos, a sociedade que visa trabalhar com a prevenção da Violência Sexual Infantil, deve levar em consideração ainda as questões de gênero, debater sobre masculinidades e feminilidades, quebrar preconceitos e estigmas arraigados na sociedade.

Azambuja (2004), ao expor sobre a violência sexual afirma que a família incestuosa é “perturbada e disfuncional”, por este motivo, a autora expõe que “os casos de violência sexual intrafamiliar, assim como a imensa gama de situações de suspeita ou confirmação de maus-tratos praticados contra a criança ou o adolescente, devem ser comunicados ao Conselho Tutelar (p.70).

Neste seguimento, Pfeiffer e Salvagni (2005) declaram que trata-se de uma “doença familiar”, pautada numa “distorção relacional”, sendo que a denúncia é um processo de quebra dessa estrutura. Habigsang (2010), aponta para as pesquisas que mostram a vulnerabilidade da família que comete o incesto e mostra que dentre outros fatores, pode haver a ocorrência de abuso na infância dos pais, uso de drogas (bebidas ou outra/s), falta de comunicação, autoritarismo, desemprego, problemas conjugais ou mesmo famílias reconstituídas com padrasto ou madrasta, transtornos psiquiátricos por parte dos pais, dentre outros.

Sabemos, contudo, que mesmo após a denúncia, podem surgir alguns dificultadores no processo de investigação, que acabam prejudicando a vida da criança e estendendo seu sofrimento. Dentre os problemas advindos após a denúncia, Pfeiffer e Salvagni (2005) apontam a dificuldade na “comprovação do abuso sexual⁴⁴ quando falta a evidência física” (S.200).

Dependendo do ato sexual cometido, as evidências físicas não se estabelecem e este acaba sendo um dificultador do processo de investigação. Se a justiça considerar apenas as provas físicas, a criança tende a passar por mais sofrimento e constrangimento. Por este motivo, torna-se necessário um trabalho interdisciplinar para que atenda essa criança em suas necessidades, física, emocional e psicológica. Esta equipe em conjunto, investigando o caso pode auxiliar na compreensão da violência ocorrida, sem prejudicar ainda mais a vida da vítima.

Outra adversidade que pode surgir após a denúncia é a falta de preparo dos adultos, responsáveis pela escuta da vítima, que muitas vezes levam a pessoa a uma exposição ainda maior. O uso de perguntas inadequadas ou a antecipação de respostas podem configurar encaminhamentos que desconfiguram a veracidade do processo. Salientamos que é preciso que as autoridades tenham cuidado, por exemplo, na execução da anamnese, buscando poupar a criança, evitando que ela tenha que reviver a dor da violência sofrida, assim como descrito por Pfeiffer e Salvagni (2005):

⁴⁴ Utilizaremos o termo abuso sexual quando os autores de referência assim o fizerem, mas optamos sempre por tratar de violência sexual.

A avaliação da história colhida em momentos diferentes com outras pessoas envolvidas (além do próprio paciente, seus acompanhantes e responsáveis), procurando observar se há incoerências e contradições, pode conduzir ao diagnóstico definitivo. Nem sempre a queixa é clara e, nos casos mais habituais, que são crônicos e sem sinais físicos específicos, a participação de profissional especializado na área emocional, como psicólogos, psiquiatras ou psicanalistas, é fundamental. O uso de estratégias como brincar com bonecos ou colocar a vítima nos papéis de filha, filho ou responsáveis pode evidenciar alguns sinais ou sintomas. Também nos desenhos, muitas vezes, a criança descreve, até mesmo em detalhes, às vezes simbólicos, todo seu sofrimento (S.201).

Amazarray e Koller (1998) também salientam o quanto é necessário tomar cuidado para não causar danos psicológicos adicionais à vítima, considerando as formas como deve ser feita a abordagem à pessoa violentada, sempre levando em consideração o ouvir sem julgamentos, oferecendo a ela o apoio que necessita⁴⁵. O mesmo se recomenda à família, que deve acolher a criança e não a culpar pela violência ocorrida.

Sobre a questão da necessidade de distanciamento entre a criança e o agressor, Azambuja (2004) tece uma reflexão, afirmando que é preciso considerar que ele deve ser afastado da família e somente se isso não ocorrer, em última instância, é que a criança deve ser retirada de casa, mas para isso, precisa receber uma explicação para que compreenda a situação.

Almeida, Penso e Costa (2009) retratam a realidade das vítimas de abuso sexual infantil, que passam a ter medo, tendo de “restringir seus espaços de locomoção”, enquanto o agressor, “permanece na impunidade ou segue com ameaças de vingança, mesmo estando relativamente afastado” (p. 62).

Essas situações traduzem as falhas da justiça brasileira que tendem a agravar a situação da Violência Sexual Infantil. Nos casos citados, o abusador sexual tem por vezes mais regalias do que a própria vítima, que vive com temor das ameaças advindas de uma pessoa que já lhe fez tanto mal.

⁴⁵ Neste sentido, é possível citar a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Art. 7º, da Escuta especializada, que consiste numa forma de entrevista, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade.

<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/escuta-especializada-x-depoimento-especial#:~:text=Lei%20n%C2%BA%2013.431%2C%20de%204%20de%20abril%20de%202017.&text=Art.,o%20cumprimento%20de%20sua%20finalidade.>

Dando continuidade à temática da Violência Sexual Infantil, destacamos ainda os problemas do assédio sexual infantil advindos dos meios digitais, ou seja, os casos de envolvimento entre adultos e crianças via internet.

Com o avanço das novas tecnologias e o uso frequente da internet por parte de crianças e adolescentes, houve também a utilização dessas ferramentas para a criminalidade, assim como esclarecem Nascimento e Silva (2014):

As potencialidades da Internet otimizam as ações cotidianas e possibilitam um processo de interação e comunicação constante. Entretanto, esta mesma interatividade também desperta preocupações, sobretudo no que se refere à crescente criminalidade que também se beneficia do ciberespaço (NASCIMENTO; SILVA, 2014, p.3).

Hennicka e Richter (2019) afirmam que nesses ambientes virtuais as situações que ultrapassam os limites entre a relação do adulto com a criança, por meio de comentários inapropriados, ou até mesmo com o teor sexual são reforçadas pela facilidade que se tem “de agir como se quer” nestes espaços.

Nascimento e Silva (2014), enfatizam que dependendo de como se utilizam essas ferramentas tecnológicas, elas podem se tornar nocivas, de forma a violar os direitos de crianças e adolescentes. Isto porque na maioria das vezes, nem a criança, nem os pais, conseguem perceber os riscos a que estão expostos, o que facilita ainda mais a atuação dos perpetradores e usuários de pornografia infantil.

Tudo isso ocorre, devido ao fato de se ter facilidade em encontrar informações e dados das crianças usuárias de tecnologias, sendo que os agressores conseguem obter referências de suas vítimas a partir de uma busca simples. “Basta criar um perfil falso, também conhecido como fake e passar a interagir em ambientes frequentados pelo público alvo, o que facilita as práticas de pedofilia ⁴⁶” (NASCIMENTO; SILVA, 2014, p.6).

De acordo com Felipe (2006), o Brasil encontra-se em quarto lugar em termos de produção de materiais pornográficos de crianças, produtos consumidos por agressores sexuais, que se fortalecem com tais ações. A produção em série de pornografia infantil faz aumentar ainda mais as violações dos direitos da criança e do adolescente, mas como simboliza o lucro, muitas vezes as autoridades não avançam no sentido do endurecimento das leis que combatem esse problema social.

⁴⁶ Termo utilizado pelos autores.

A rede que contribui para o avanço da pornografia infantil abrange as diversas localidades e pessoas e envolve os “angariadores”, que sequestram as crianças e os “monitores”, que fazem as filmagens e a violência sexual (FELIPE, 2006).

Sanderson (2005) problematiza tal situação, trazendo para a reflexão que não há como quantificar os perpetradores sexuais que ficam apenas “só olhando”, visto que muitos, com o tempo, passam a buscar a excitação na prática da violência sexual contra crianças, pois já não se satisfazem apenas com as imagens. Outro uso que eles fazem dessas imagens, é quando apresentam às crianças, com a finalidade de “dessensibilizá-las”, facilitando assim o ato sexual com elas.

Para abusar sexualmente de crianças, os agressores investem tempo na conquista e aliciamento de suas vítimas, detectam suas fraquezas, as falhas dos pais e agem nestes pontos, de forma a tentar suprir as necessidades infantis. Assim como relata Sanderson (2005): “para aliciar crianças, os pedófilos fingem ser: charmosos, simpáticos, compreensivos, úteis, generosos com tempo, dinheiro, presentes e agrados, atenciosos, afetivos, disponíveis emocionalmente e voltados para crianças e amigáveis com elas” (p.144).

Christiane Sanderson (2005), em seus estudos sobre o abuso sexual em crianças, numa perspectiva de fortalecimento dos pais e dos professores, faz uma análise sobre os estágios do envolvimento entre os agressores sexuais e as crianças via Internet. Para isso, ela baseia-se nas obras de O’Connell (2003), em que classifica o estágio inicial de aproximação, como o momento da formação da amizade, onde o autor da violência vai querer saber mais sobre a criança e solicita uma fotografia da criança não sexual.

O segundo estágio seria a formação do relacionamento, a aproximação é tanta, que ele torna-se o confidente, amigo, figura de confiança da criança. Depois, ele passa a avaliar os riscos, tentando retirar da criança informações que possam ajudá-lo a saber se mais pessoas terão acesso às conversas, se existem mais usuários no computador da criança e até mesmo como a criança se relaciona com a família. A aproximação dos dois vai se fortalecendo até o ponto em que atinge o estágio sexual, pautado numa relação de amor pelo agressor, chantagens emocionais e total envolvimento da criança em assuntos e práticas sexuais virtuais, com a finalidade de satisfazê-lo.

A Violência Sexual Infantil envolve muitos mitos, dentre eles, acredita-se que ela se restringe à camada mais pobre da população, às crianças em situações de vulnerabilidade e acometendo somente as meninas. Vimos que tais fatores contribuem para o aumento da

vulnerabilidade e ocorrência deste tipo de crime, no entanto, é possível afirmar que este é um problema social e que qualquer criança pode tornar-se vítima dessas atrocidades, de uma forma ou de outra. O que ocorre é uma subnotificação, que aponta as meninas das classes menos favorecidas como as principais vítimas, mas os casos das famílias de classe mais abastada e a violência sexual contra meninos, em geral, são mais camufladas e silenciadas. Por este motivo, é preciso que se invista em programas de prevenção nas escolas e junto às famílias, além de uma política de fortalecimento e incentivo às denúncias, estimulando para que os profissionais e familiares conheçam as legislações que protegem à infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo.

Buscar saídas para o problema da Violência Sexual Infantil faz-se necessário, mas essa mobilização, de acordo com Neves (2010) é lenta e carente de discussões, bem como de “instrumentos articulados”. É preciso que a sociedade dialogue sobre estes temas e que busque uma linguagem comum entre as instâncias de proteção e a criança, para que haja um movimento em prol da segurança dos meninos e meninas, assim como está expresso nas legislações.

Florentino (2014) afirma que este deve ser um trabalho interdisciplinar e intersetorial, visto que “em muitos casos, observa-se que o agressor e toda a família também possuem diversos direitos violados e são privados de determinadas possibilidades para desenvolver-se (FLORENTINO, 2014, p.67).

Quando tratamos de violência sexual, muitas questões surgem, a começar pela dificuldade em se saber se o relato da criança é verdadeiro e ainda, o receio de prejudicar a vida daquele que está sendo acusado. Entretanto, o fato é que as crianças precisam ser amparadas e necessitam de encaminhamentos para profissionais que farão a investigação; no entanto, a denúncia deve ser feita e a quebra do silenciamento deve prevalecer.

Assim, há de se ter um olhar cuidadoso para todos estes pontos elencados. No próximo capítulos discutiremos algumas ações e estratégias já existentes acerca do combate à Violência Sexual Infantil.

4.2 A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Como vimos no tópico anterior, a família, que deveria ser a responsável principal pela proteção infantil, nem sempre o faz; em muitos casos, o núcleo familiar, além de não proteger, ainda expõe as crianças a situações de vulnerabilidade. Neste espaço, discutiremos o papel da escola e trataremos sobre suas dificuldades no cumprimento dos direitos da infância.

A escola vive hodiernamente um emaranhado de demandas e expectativas que são depositados sobre ela e que acabam resultando em sobrecargas e indefinições acerca dos verdadeiros objetivos que essa instituição deve ter no espaço social.

O intento de passar os conteúdos, promover a leitura, a escrita e abordagens matemáticas sempre corresponderam aos protocolos que se esperavam deste local. De acordo com Coimbra (1989), foi na Idade Média que a educação passou a ser vista como “produto da escola”, possibilitando a existência de pessoas destinadas a transmitir os saberes e no século XVII ela passou a ser vista como instituição, concomitantemente ao desenvolvimento do capitalismo.

Ocorre que as transformações sociais foram incorporadas àquilo que se propunha à educação escolar; como exemplo, podemos citar as demandas trazidas da Revolução Industrial, momento em que tais instituições passaram a ser organizadas como indústrias, num sistema de produção e regras rígidas, guiados por supervisores e diretores.

Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas (COIMBRA, 1989, p. 15).

As relações dentro das indústrias eram estabelecidas verticalmente, onde o chefe mandava no restante. Dentre os objetivos deste tipo de relação, podemos elencar: o controle, a rigidez, a hierarquização, a mecanização e a uniformização. Tais fatores preponderaram a dinâmica do trabalho proposto. Neste contexto, surgiu a Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor:

A Teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor (1856 – 1915) fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade. Essa teoria provocou uma verdadeira revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial. Para o aumento da produtividade propôs métodos e sistemas de racionalização do trabalho e disciplina do conhecimento operário colocando-o sob comando da gerência; a seleção rigorosa dos mais aptos para realizar as tarefas; a fragmentação e hierarquização do trabalho (MATOS; PIRES, 2006, p.509).

Nessa mesma dinâmica, as escolas passaram a incorporar tais conceitos provenientes da industrialização e do modelo Taylorista, adaptando para as relações dentro da instituição, entre alunos, professores, diretores e demais sujeitos. Tudo isso era permeado por uma atmosfera pautada em burocracias com a finalidade de comprovação do trabalho executado, que caracterizou o sistema educacional, sobretudo dos anos 70 e parte dos anos 80, durante o regime

autoritário. Enfim, o taylorismo foi a coroação de uma tendência que já vinha desde o século XVIII, de qualificar os trabalhadores para atuarem na “maquinaria fabril”.

É importante ressaltarmos que a dinâmica Taylorista não visava trabalhar com a liberdade sexual, pois via este movimento como perda de energia para o trabalho. Da mesma forma, a escola tratou a sexualidade dos estudantes sob a ótica da “maquinaria disciplinar”, com base em princípios da medicina, da biologia e da psicologia, tendo a Europa e os Estados Unidos como modelos, mas que ainda não superava completamente preconceitos e tabus enraizados, principalmente nas famílias (SIBILIA, 2012).

Entre 1950 e 1970, portanto, não somente o Brasil, como os outros países da América Latina, viram-se envoltos por políticas de industrialização e modernização, caracterizada pelo capitalismo industrial, decorrente das mudanças advindas no pós-Segunda Guerra. Tais concepções adentraram as práticas escolares, como pudemos perceber. Foi somente com as legislações dos anos 1980/ 1990 que a educação foi assumindo um teor mais democrático, marcado pela chamada à participação, por meio de uma gestão compartilhada, sendo tudo isso expresso em lei. Tais documentos trouxeram para o campo educacional a discussão sobre temáticas como inclusão, qualidade na educação, democratização do ensino respeito à pluralidade cultural e sexualidade.

Outro aspecto social que influenciou nas mudanças escolares com o passar do tempo foi a alteração no formato da família; a saída do pai e da mãe para o trabalho depositou na escola a expectativa de que essa fosse mais assistencial, considerando que enquanto os familiares trabalhavam, as crianças deveriam ter a merenda escolar e os cuidados básicos supridos. A boa formação e a construção do comportamento adequado na infância passaram a fazer parte do hall de exigências da escola, afinal de contas, as famílias, sem tempo de diálogo com os filhos, não tinham mais condições de suprir tais demandas.

O que vemos é, muitas vezes, a família delegando à escola responsabilidades que outrora eram culturalmente suas. O declínio do exercício das funções parentais gera impasses na constituição subjetiva, fazendo com que as crianças cheguem às escolas com fraturas significativas no desejo de aprender (TRAVI, 2009, p.427).

Com todas essas mudanças, foram surgindo também muitas incertezas, a escola viu-se perdida diante da exigência de que teria de receber todas as crianças do país (sem diferenças, visto que os direitos eram iguais) e mais desorientada ainda porque muitas dessas meninas e

meninos iam para as aulas agitadas e não prestavam atenção; o problema agora era a indisciplina, um grande desafio para professores e demais funcionários escolares.

Assim, podemos dizer que algo nunca antes constatado foi evidenciado nas escolas, um fenômeno traduzido por uma série de diagnósticos de distúrbios e transtornos infantis, que contava com o apoio da indústria farmacêutica, visando desacelerar as crianças, de forma com que fosse facilitada a convivência. De acordo com Barbosa (2019), entre os anos de 1988 e 1994, houve um elevado índice de crescimento na prescrição de medicamentos para TDAH e também antidepressivos para crianças e adolescentes. Uma tentativa desesperada de conter a agitação e manter a disciplina em sala de aula.

A escola, que deveria assegurar os direitos da criança, passou a esbarrar em dilemas que acabaram por comprometer o bem-estar destes.

Se nos colocarmos a discutir as fragilidades da escola nos últimos anos, podemos apontar inúmeras dificuldades pelas quais as instituições de ensino passaram e continuam passando. Assim, para delimitarmos o tema, observaremos a escola sob o prisma da violência, de tal forma a ampararmos nossas próximas discussões.

4.2.1 Violência e escola

Williams e Stelko-Pereira (2014), na obra intitulada “Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola”, trabalharam na perspectiva de formar um conceito que abarcasse a violência na escola, buscando alternativas para superação e assim afirmam que “a violência na escola pode envolver todos os que nela convivem, ou seja, abrange relações entre alunos, alunos e funcionários, alunos e pais de alunos, pais de alunos e funcionários” (p.22).

A violência escolar tem sido alvo de muitas discussões nos meios educacionais contemporâneos, visto que é algo que dificulta o processo do ensino e aprendizagem e, também, a própria organização da instituição. A superação deste problema é necessária, mas para isso, devemos pensar nos tipos de violência que acontecem na escola.

Charlot (2002) classifica três tipos: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Assim sendo, a violência na escola é realizada nas dependências do espaço escolar, mas não se relaciona com as atividades propostas pela escola; a violência à escola é aquela provocada pelos estudantes contra o espaço físico da escola e aqueles que lá atuam. A violência da escola é também denominada como “institucional ou simbólica”, é o tipo de

agressão que vem da instituição contra os estudantes, por meio de segregações, discriminações e atos violentos.

Isto posto, dividiremos o assunto para melhor compreensão, a partir dessas três categorias, buscando expor elementos sobre a relação existente entre violência e escola.

4.2.2 Violência na escola

A escola é um espaço de envolvimento entre as pessoas, local de interação, onde acontecem as trocas de saberes e experiências. Nem sempre essas experiências coletivas são positivas e é sobre este ponto que discorreremos.

De acordo com a literatura, a violência entre os alunos geralmente acontece mais em escolas com certa dificuldade de organização e com pouco poder de envolvimento dos estudantes com seu Projeto Político-Pedagógico. Podemos afirmar que quando os grupos estudantis não vislumbram os objetivos educacionais, existe a tendência a não gostar da escola, dos professores e até mesmo do espaço. Há nesses casos um desejo por impor regras próprias, desvelado por intenções de rebeldia e depredação.

Muitas vezes há conflitos para se demarcar territórios e ocorre a necessidade de alguns alunos formarem lideranças e influências sobre os demais. Neste sentido, o que vale é a lei dos mais fortes e as brigas acabam dividindo os estudantes considerados fortes (os líderes) daqueles vistos como fracos (subordinados).

As famosas brigas nos intervalos e nas saídas após a aula são vistas como formas de se estabelecer os comandos pelo espaço escolar. Esses eventos, marcados pela rispidez e agressividade traduzem as formas de tratamento no interior de muitas escolas. Dentre outros fatores, esses episódios podem ser decorrentes de conflitos na própria comunidade e que ganham forma na escola. Witter (2010) traz à discussão o fato de que em muitas escolas brasileiras, a relação dessas brigas com o tráfico de drogas é real.

Assim, o autor salienta que “essa é uma violência que prejudica a saúde física e psicológica das crianças e dos jovens. Conseqüentemente, requer uma legislação mais rigorosa e efetivamente cumprida, bem como preparo adequado dos docentes e administradores” (WITTER, 2010, p.14).

A realidade brasileira é drástica no sentido da existência da violência na escola, no entanto, apesar “da indignação, consternação e medo”. Witter (2010) afirma que pouco tem sido feito no sentido de reverter essa situação. De acordo com o autor, falta um olhar para a

formação de professores para trabalharem com os pais, potencializando uma relação saudável com as crianças e adolescentes.

Quando pensamos na violência acometida por alunos, podemos nos respaldar nas indicações de Tavares e Pietrobom (2016) que ao analisarem os fatores que se associam aos atos violentos em escolas do estado de São Paulo, chegaram à conclusão de que a dificuldade de gestão e as condições socioeconômicas foram as que mais se destacaram.

Outro ponto que podemos analisar são os frequentes casos de bullyings, tão discutidos nos dias atuais, assim definido como um “fenômeno que ocorre entre pares” (RAMOS, 2019). Aliás, essa é uma questão importante de ser destacada, pois o termo tem sido utilizado de forma genérica para classificar toda forma de agressão verbal ou discriminação expressa nos meios escolares, por quaisquer agentes. Quando definimos que se trata de uma ocorrência entre os pares, é possível mensurar melhor as características do problema.

Outro ponto importante de ser destacado acerca da caracterização do bullying é que para ser configurado nessa categoria, é necessário que ocorra de forma repetida. Este é mais um problema de conceituação do fenômeno, visto que há certa confusão em se pensar que um xingamento, de forma isolada já seja considerado bullying⁴⁷.

De acordo com Ristum (2010), o bullying é um tipo de violência que traz inúmeras consequências para todos os envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas. Dessa forma, “as características de intencionalidade e de crueldade, de humilhação e submissão do outro ressaltam um claro problema social nas relações interpessoais mediadas pelo poder” (p.81).

Em geral, a intenção daquele que oprime é ter o poder, ou seja, dominar a partir do controle. Matos e Gonçalves (2009) pontuam que as pessoas que oprimem têm pouca empatia pela vítima e utiliza-se de sua influência no grupo para se impor e destruir a imagem daquele que está sendo vitimizado. Os autores fazem uma análise também do perfil das pessoas que são oprimidas, afirmando que essas geralmente tendem a ser mais fechadas, demonstrando fraquezas, sensibilidade, baixa autoestima, poucos amigos.

Toro et al (2010) ressaltam que “a humilhação social pode ainda ser compreendida como manifestação perversa, consciente ou inconsciente, na vivência coletiva” (p.125). Assim, as famílias e educadores devem prestar atenção nos casos de bullying, não

⁴⁷ Independentemente de como o fenômeno é nomeado, o bullying se refere a posturas violentas, físicas ou verbais, entre os estudantes, sem que exista uma motivação aparente. (TORO et al, 2010, p.125)

somente nas escolas, mas também nos meios eletrônicos em que as crianças estão se inserindo (definidos como cyberbullying).

Dessa forma, falamos em cyberbullying, que são:

(...) os atos de violência psicológica e sistemática contra crianças e adolescentes perpetrados nas ambiências das redes de sociabilidade digital mensagens de textos, fotos, áudios, ou vídeos, expressos nas redes sociais ou em jogos em rede, transmitidas por telefones celulares, tablets ou computadores e cujo teor tem a intencionalidade de causar dano à outra pessoa (FERREIRA; DESLANDES, 2018).

De acordo com os estudos de Marques et al (2019) que preocuparam-se com a relação entre bullying e os danos à saúde mental, tal violência pode ocorrer de forma verbal, física ou psicológica. Apesar das consequências para a vida do indivíduo, nem sempre os adultos se dão conta da gravidade do problema, porque acreditam que são “brincadeiras” típicas da idade. Trata-se de um problema marcado pela invisibilidade.

Os mesmos autores afirmam que dentre os problemas causados pelo bullying estão os danos psicológicos que podem chegar até mesmo a ideações suicidas. Tais danos envolvem não somente as vítimas, mas também os espectadores e agressores, visto que diante de uma situação assim vivida na infância, pode-se projetar as relações futuras baseada em agressões e violências.

Por outro lado, a escola também pode ser palco da violência sexual, como descreve Santos et al (2018). Na pesquisa realizada pelos autores, cujo objetivo era investigar a violência sexual praticada contra crianças (0 a 9 anos) e adolescentes (10 a 19 anos) no ambiente escolar, constatou-se, por meio dos dados do SINAN (Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes) que entre os anos de 2010 e 2014 foram realizadas 2.226 notificações de ocorrências deste tipo de violência em escolas brasileiras.

Dentre os tipos de violência sexual que ocorreram nas escolas, a pesquisa de Santos et al (2018) aponta para as principais que são: o estupro, assédio sexual e atentado ao pudor. A maior parte das vítimas eram do sexo feminino e sobre os agressores, a maioria eram “indivíduos do sexo masculino (88,9%) e (...) conhecidos da vítima (46%)” (SANTOS et al, 2018, p.4).

Trata-se, portanto de se repensar as relações estabelecidas na escola, a formação da criança que está em questão e toda a carga de influência que tais violências podem ocasionar para a vida desses indivíduos. Isso porque “sem dúvida, a escola ainda ocupa um lugar central na vida das pessoas. É nela que são depositadas inúmeras expectativas em relação ao futuro do

sujeito e da sociedade.” (TRAVI; OLIVEIRA-MENEGOTTO; SANTOS, 2009, p. 427). Por este motivo, é preciso que se construa um trabalho no sentido da prevenção de violências, fatores que discutiremos nos próximos tópicos.

4.2.3 Violência à escola

Ainda de acordo com a classificação de Charlot (2002), existe a categoria denominada “Violência à escola”, a qual configura-se em retaliações e destruições que atingem diretamente o patrimônio escolar e os funcionários, em especial os docentes.

Numa pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entrevistando mais de 100 mil professores brasileiros, descobriu-se que 12,5% destes são vítimas de algum tipo de agressão verbal ou de intimidação, pelo menos uma vez por semana.⁴⁸ Este dado mostra o quanto é alarmante a situação do trabalho docente, que conta com salários baixos e falta de incentivo para desenvolver uma atuação de qualidade, aliado a isso, são constantemente ameaçados e confrontados por estudantes em atos de rebeldia.

A situação é problemática, ainda mais se ampliarmos nossas perspectivas e percebermos que muitas escolas contemporâneas são palcos de pessoas insatisfeitas. Professores que são desestimulados com a realidade profissional que vivem, estudantes porque não concordam com o sistema imposto e assim, são gerados ciclos de violências na escola e contra a escola.

Melanda et al (2018) apontam na pesquisa “Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais” que além da violência psicológica (tipo de violência mais comum), há relatos de “agressões físicas e com armas contra professores”, revelando que estes tipos de violência também ocorrem na escola. (p.8). Este é um problema a ser discutido pela sociedade, partindo do pressuposto de que a escola deve ser um espaço de aprendizagens e experiências positivas.

Outro tipo de violência que ocorre contra a escola é aquela que se configura contra o patrimônio, por meio de destruições de móveis e até mesmo do prédio onde a instituição localiza-se.

⁴⁸https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw

Violência contra a escola é representada como atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio como: paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares. Esses atos de violência implicam tanto aos membros da escola como à comunidade e estranhos à escola (PRIOTTO; BONETI, 2009, p.168).

Pensar nas relações entre estudantes e comunidade junto ao patrimônio público é importante, visto que quando os indivíduos destroem a escola é porque eles não estão sentindo-se pertencentes ao sistema e de alguma forma isso deve ser revisto a partir de uma prática mais democrática e participativa.

4.2.4 Violência da escola

Em se tratando da violência praticada pela escola, trazemos à reflexão os pensamentos de Witter (2010) de que existem instituições com prédios precários, mobílias que não garantem a acessibilidade para todos, livros com imagens e textos carregados de preconceitos e discriminações. Assim, percebemos, que muitas vezes, mesmo sem uma intenção explícita, a escola é um ambiente que favorece e até mesmo pratica a violência.

Sendo a escola reprodutora dos comportamentos da sociedade, Pereira e André (2014) expressam que ela reflete os preconceitos que são ocultados, abordando os estereótipos sociais por meio de brincadeiras.

Como violência escolar podemos incluir os fracassos dos alunos, o distanciamento entre realidade e escola, as evasões escolares, o isolamento da escola em relação a sua comunidade, os conteúdos desconectados da prática, os preconceitos sofridos, além da “indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar (...)” Essas são as práticas violentas “que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p.169).

Em geral, a escola esconde as inúmeras fragilidades existentes, seus preconceitos, os comportamentos discriminatórios e tenta mostrar uma postura democrática e igualitária, mas o verdadeiro ímpeto acaba sempre surgindo por meio de falas e atitudes pautadas pela intolerância.

Neste sentido, podemos pensar no tratamento oferecido às questões de gênero e diferenças étnicas. Carvalho e França (2019) expressam que as políticas educacionais tem se mostrado insuficientes no enfrentamento às desigualdades raciais, que conduzem muitas vezes, “o acesso, a permanência” e a aprendizagem das crianças e adolescentes negras (p.149).

De acordo com os autores, apesar de terem conseguido fazer um levantamento de dados que comprovaram a existência do racismo na escola, os discursos negam sua existência:

A manifestação discriminatória dentro do processo educativo tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarreta sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros (CARVALHO; FRANÇA, p.150).

Da mesma forma, as relações de gênero na escola e os preconceitos advindos das diferenciações sociais entre meninos e meninas, permanecem veladas, visto que não são proferidas pelas políticas públicas, e mesmo quando são, não problematizam os antagonismos de gênero presentes nas escolas (VIANNA, 2004).

Cordeiro e Buendgens (2012) definem a escola como um espaço reprodutor de estereótipos, um local que ainda não definiu de forma efetiva as reflexões acerca do preconceito e muitas vezes, “os professores em sua forma de agir acabam fazendo ao contrário do que se espera, isto é, suas ações auxiliam na produção de estigmas em relação àqueles que desviam das normas socialmente construídas” (CORDEIRO; BUENDGENS, 2012, p.52).

Dessa forma, Reis (2009) esclarece que:

Uma sociedade não será democrática na medida em que as oportunidades dos indivíduos estejam condicionadas por sua inserção nesta ou naquela categoria social: sejam quais forem os critérios com base nos quais tais categorias se constituam (raça, classe, etnia, religião, gênero...), a sociedade assim caracterizada será fatalmente hierárquica e autoritária, e as oportunidades diferenciais por categorias expressarão, ao cabo, o desequilíbrio nas relações de poder entre elas e a subordinação de umas às outras (REIS, 2009, p.447).

Assim, é preciso dialogar sobre as questões relativas ao preconceito e diferenças nas escolas, no ímpeto de combater a violência estabelecida e encoberta. Trazer à tona tais demandas pode significar um novo rumo para a educação escolar.

4.2.5 A escola e a família na prevenção de violências

Os objetivos deste capítulo permearam a conceituação dos dois espaços encarregados (perante as leis) de protegerem a infância: a escola e a família. A partir das discussões tecidas, percebemos que ambos têm se transformado com o passar do tempo, mas ainda precisam de adequações, visto que pela fragilidade expressa, acabam abrindo caminhos para a existência de diversos tipos de violência.

Assim, pensar em estratégias de superação para a violência é necessário e deveras urgente. Por este motivo, discorreremos sobre a importância do trabalho conjunto entre as escolas e as famílias, refletindo sobre as possibilidades que podem surgir em prol da proteção à infância.

Como já abordado anteriormente, a escola é o local em que existem as interações e as relações, palco também das mais diversas formas de violências. No entanto, se pensarmos nos objetivos educacionais, podemos verificar que esta pode também ser um espaço propício para ensinar comportamentos e atitudes que superem a violência⁴⁹.

Por este ângulo, buscaremos elementos para defender a importância de a escola voltar-se para o problema das agressões e atitudes de violência, com um olhar crítico, chamando todos os envolvidos para um diálogo em prol de atitudes pacíficas. Para tanto, é importante que a escola se una com a comunidade em que está inserida, trazendo os diferentes atores para refletirem juntos sobre uma proposta pedagógica diferenciada, pautada no respeito mútuo.

Neste tópico discutiremos sobre os espaços de participação existentes na escola e que podem ser utilizados para a aproximação com as famílias. Com isso, refletiremos sobre o Conselho Escolar, o Projeto Político-Pedagógico, reunião de pais e ciclos de palestras.

O Conselho Escolar está ligado a um propósito de escola democrática e participativa, tema relevante e bastante discutido no início do século XXI. Luiz et al (2013) afirmam que “a instauração de um sólido processo democrático demanda tempo de amadurecimento e implica uma mudança de práticas e a implantação de estratégias que garantam o direito de participação coletiva. (...)” (p. 27).

Assim, pensar em tais mudanças paradigmáticas envolve um longo processo, que seja capaz de transformar mentalidades e empoderar pessoas, vislumbrando um novo conceito, pautado no compartilhamento de decisões. Nessa configuração, o Conselho Escolar, organizado com representantes tanto da escola, como da comunidade, traduz-se numa forte ferramenta no

⁴⁹ Sobre essa questão, é possível mencionar as novas tendências trazidas pelo governo atual, os projetos das escolas cívico-militares, que pretende passar para as polícias militares a responsabilidade da disciplina, do comportamento social, dos valores patrióticos e outros; neste sentido, o projeto objetiva “proteger os alunos” do tráfico e da violência no entorno das escolas e formá-los para a atuação em sociedade. Tal proposição vem gerando muitos debates e conflitos acerca de como ficaria o papel da escola e das famílias neste contexto, pois parece inapropriado se pensar nesta relação em que a polícia atua diretamente na parte pedagógica da escola. BRASIL (Ministério da Educação). Portaria No.2015, de 20/11/2019. Regula a implantação do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM), disponível em <<https://www.in.gov.br/web//dou/-portaria-n-2.015-de-novembro-de-2019-228864271>>

combate à violência, visto que por ser um espaço de atuação dos diferentes atores escolares é capaz de trazer à tona diferentes opiniões e pontos de vista.

Numa situação de preconceito, por exemplo, o Conselho pode atuar como entidade forte de combate à violação de direitos. Assim, os temas pertinentes à educação, tais como os investimentos, os planejamentos, as ocorrências da escola e da comunidade, tudo isso são pautas pertinentes à discussão no Conselho.

Um dos pontos trabalhados no Conselho Escolar é justamente a elaboração e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Toda escola precisa ter claro os objetivos a que se propõe, no entanto, essa definição não cabe apenas à equipe gestora, pelo contrário, tais direcionamentos devem ser discutidos e vivenciado por todos os envolvidos: professores, pais, direção, estudantes e funcionários. Neste ponto, o Conselho é o local ideal para essa abertura à participação.

De acordo com Veiga (1995):

O Projeto Político-Pedagógico é entendido(...) como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do Projeto Político-Pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e /ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (p.22).

Tendo como objetivo a participação de todos e a valorização dos indivíduos, independentemente de suas diferenças, o PPP deve ser um documento marcado pela representatividade do coletivo escolar.

Neste sentido, quando a escola passa a ter esse olhar para a comunidade, ela expressa uma construção pacífica e automaticamente coloca-se contrária à violência. Neste ínterim, pode-se fazer valer deste espaço para repensar as relações, estabelecendo projetos pedagógicos que incentivem uma formação não violenta.

Bussmann (1995) retrata a importância do PPP, afirmando que ao se construir este documento de forma coletiva, a escola está indo além da simples elaboração documental, ela se propõe a “implantar um processo de ação-reflexão” sobre as práticas escolares (p.37).

Nessa perspectiva, Ivenickia (2019) defende que há relevância nas experiências concretas do trabalho articulado com a cultura da comunidade, visto que é necessário inserir, tanto a escola, quanto seus atores no contexto político das localidades, fazendo conexão entre os indivíduos e ressignificando os grupos marginalizados.

No entanto, para que tais ações ocorram, a escola deve ter uma liderança focada num espírito de equipe, pautada em objetivos claros, galgando sempre oportunidades para melhorar e desenvolver-se, por meio de ações empreendedoras e proativas, numa busca pela formação dos alunos e tendo elevados níveis de expectativas em prol da melhoria contínua (LUCK, 2014).

Tendo como base as ideias de Ivenickia (2019), para a concretização de mudanças políticas e organizacionais deste porte, é primordial o investimento em formações inicial e continuada dos professores, de forma que eles compreendam a pluralidade de identidade existente entre seus alunos, problematizando os preconceitos e expressões violentas.

Nesta configuração, o PPP é um documento de extrema significância para o processo de conscientização contra as práticas de violência, tanto na escola, quanto na comunidade e essas ações podem interferir ainda nas dinâmicas familiares, visando a abertura para os espaços de diálogo e compreensão para as diversas realidades e opiniões.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas pode trazer ainda ciclos de palestras para a formação de pais, abrindo para o diálogo e compartilhando saberes. Neste sentido, os temas das palestras podem envolver a problemática da violência em suas várias faces e ainda, a formação de uma dimensão não violenta das relações.

Nestes espaços, a escola pode apresentar temas de interesse da comunidade, palestras sobre os cuidados com os filhos, fortalecimento das estratégias de apoio às famílias violentas e várias outras possibilidades. Para isso, a instituição não precisa atuar sozinha, ela pode convidar membros do Conselho Tutelar, da polícia, profissionais diversos para desenvolverem os temas propostos.

Com as demandas das tecnologias que se fazem presentes nas vidas das crianças, a escola pode trazer profissionais para conversarem sobre cyberbullyings, assim como expressa Ivenickia (2019), com o intuito de:

(...) mitigar polarizações, episódios de violência, presentes no contexto da ampliação de situações de conflito verificadas em escolas e exacerbadas pela internet, por meio de cyberbullying. Neste sentido, currículos multiculturais, bem como ações, políticas e programas que incluam apoio a alunos e famílias, visitas a domicílios e outras medidas que visam aproximar a escola dos pais e familiares, bem como políticas a nível macro de melhoria das condições de vida da população podem ser articuladas para que a diversidade e a inclusão se concretizem (IVENICKIA, 2019, p.7).

As reuniões de pais também poderiam ser consideradas espaços de conquista e estreitamento dos laços entre escola e comunidade, mostrando às famílias o quanto elas são importantes para a construção da identidade dos alunos.

No entanto, as escolas utilizam as reuniões, em geral, para lamúrias e depósito de críticas em cima dos pais, principalmente para os representantes dos alunos que não atingem bom rendimento nas disciplinas ou que apresentam mau comportamento. Por este motivo, os pais destes alunos, na maioria das vezes não frequentam tais reuniões.

Inverter a lógica e recepcionar bem todos os familiares pode significar um importante passo no sentido de acolhimento e parceria. Cabe à escola desenvolver habilidades comunicativas com as famílias e mostrar para todos a importância de se estreitar os laços de envolvimento. Este configura-se num trabalho educativo e de fundamental importância no combate à violência e fortalecimento de uma sociedade voltada aos ideais de expressão não violenta.

Sabemos que as relações sociais se fazem cada vez mais complexas, por este motivo, assim como Travi, Oliveira- Menegotto e Santos (2009), defendemos que a escola contemporânea deve assumir uma perspectiva interdisciplinar, vislumbrando vários e diferentes saberes. É neste sentido que se torna cada vez mais necessário que os profissionais da escola conheçam e reconheçam quem são os estudantes, a comunidade e suas características, tal como Martins (2015) afirma: “é preciso decodificar as marcas de abandono, subalternidade, trazidas pelas crianças, adolescentes e suas famílias, que revelam a condição de classe social à qual pertencem(...)” (p. 225).

Albuquerque, Stelko-Pereira e Williams (2014) expõem sobre a necessidade de a escola ir além do “insistir” com as famílias, adentrando ao universo do persistir, visto que a insistência é tentar da mesma forma e persistência é utilizar novas estratégias para o que se quer. Se a gestão democrática e a participação das famílias são importantes, é de extrema relevância que a equipe escolar persista sobre este objetivo.

As autoras apresentam algumas estratégias, consideradas universais para alunos, para pais de alunos, para professores e funcionários e em relação ao espaço físico. No tocante aos alunos, elas sinalizam a importância de eles conhecerem as leis que estabelecem seus direitos e algumas ações apontadas são as distribuições de panfletos, oferecimento de palestras, inserção em projetos desenvolvidos pela escola. As estratégias para professores e funcionários incluem formações para o reconhecimento dos vários tipos de violência, estratégias de enfrentamento,

além de elaboração de atividades que possibilitem aos alunos sentirem-se pertencentes daquele local. Para isso, elas sinalizam a relevância de relações pautadas em respeito e feedbacks positivos. Quanto ao espaço físico, a preocupação com a segurança é um ponto fundamental e deve ser discutida com todos, construindo um planejamento com ações que possam fortalecer este aspecto (ALBUQUERQUE; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2014).

Enfim, promover ações de união entre famílias e escolas podem mitigar as práticas de violências familiares e escolares. Neste sentido, no próximo capítulo discorreremos sobre as formas de prevenção da Violência Sexual Infantil, apontando para a necessidade de a escola tratar deste tema de maneira efetiva, investindo nas habilidades socioeducativas com as crianças, possibilitando que elas criem um repertório baseado no autocuidado.

Essa proposta é importante, tanto para a prevenção primária, atuando com as crianças que não passaram por violência, e também fortalecendo aquelas que foram vítimas silenciadas. Boarati (2009) afirma que a criança que foi violentada traz “sentimentos de insegurança, solidão e desamparo” e compete aos adultos da rede de proteção, a qual a escola está inserida, trabalhar no sentido de reestabelecer a confiança para poder auxiliá-la.

5 A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

“Todas as crianças têm direito a proteção especial e a todas as facilidades e oportunidades para se desenvolverem plenamente, com liberdade e dignidade. As leis deverão ter em conta os melhores interesses da criança.” Princípio 2º, da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959).

Como vimos no capítulo anterior, a Violência Sexual Infantil é um problema que assola a vida de muitas crianças, visto que o desenrolar de uma situação abusiva envolve sentimentos confusos e uma série de situações que deixam a criança vulnerável à ação do abusador.

Por este motivo, trabalhar na perspectiva do diálogo e da conscientização, quebrando o silenciamento e fortalecendo ações de proteção aos direitos individuais, tendem a ser importantes elementos na construção de uma sociedade mais humana e pacífica.

Neste sentido, no site Childfund (Fundo para crianças) Brasil⁵⁰, existem algumas sugestões para que a sociedade possa enfrentar o problema da Violência Sexual Infantil e, dentre elas, podemos citar:

- Oferecer informações às crianças acerca do tema violência sexual;
- Sensibilizar os pais sobre o assunto;
- Treinar educadores para que possam auxiliar crianças;
- Reduzir a pobreza e a desigualdade social.

Dessa forma, percebemos que o acompanhamento relativo à garantia de direitos à infância é de fundamental importância numa política que se faça de fato protetiva contra a violência sexual. Neste sentido, o Plano Nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes (2013) também reafirma a importância de se pensar nos cuidados específicos à infância. No eixo “prevenção”, ele expõe o objetivo primordial que é “assegurar ações preventivas contra o abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes, fundamentalmente pela educação, sensibilização e autodefesa” (p.27).

Nesta perspectiva, ele apresenta como indicadores de monitoramento o levantamento de ações, programas, organizações, empresas, metodologias nacionais/ internacionais e número de profissionais capacitados voltados para prevenção do abuso e/ou exploração de crianças e adolescentes.

Para que se concretize uma política de prevenção, o material relata a necessidade de se pensar em ações educativas e formativas com foco na garantia de direitos, na sensibilização e

⁵⁰ <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/prevencao-ao-abuso-sexual-infantil-como-protoger-os-seus-filhos/>

capacitação de profissionais, na organização de campanhas, na efetivação de políticas públicas que envolvam vários setores, na criação de Códigos de Conduta do Turismo, na inclusão da Educação Sexual nos currículos escolares, no envolvimento de empresas em áreas de prevenção contra este tipo de violência, na criação de programas de inserção de adolescentes na esfera socioproductiva, na efetivação de políticas públicas, tendo como foco os temas “direitos sexuais e reprodutivos” e de “prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes”, nos programas de igualdade racial e de gênero e por fim, na “implementação de metodologias nacionais e internacionais bem-sucedidas em prevenção do abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2013).

A partir do exposto, procuramos reafirmar que a sociedade necessita de estratégias para a não incidência da violência sexual e, para tanto, deve se organizar para construí-las coletivamente, quebrando os silenciamentos. Um estudo realizado no ano de 2014, que resultou no Relatório de monitoramento sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes mostrou que este tipo de violência é de fato um problema que se evidencia nas ruas, nas comunidades e nos povoados de diversos países. No entanto, trata-se de uma situação que fica encoberta por questões sociais e culturais (BRASIL, 2014).

O documento relata a realidade brasileira, a vulnerabilidade e a exposição de crianças à exploração sexual, principalmente em situações de eventos de grande porte. Assim, ele menciona o exemplo da Copa do Mundo de 2014, quando foi criado o programa de prevenção à violência sexual, denominado “Entre em Campo – Redes Pelos Direitos da Criança e do Adolescente”, que reuniu vários órgãos de proteção à infância, numa importante articulação que discutiu estratégias para fortalecer o enfrentamento a este tipo de violência.

Atitudes como esta devem ser incentivadas pela sociedade, pelos governantes, empresas privadas e instâncias de apoio à infância. O próprio documento relata outras ações realizadas, como foi o caso da atuação da Polícia Federal, em vários estados do Brasil, que objetivou combater a pornografia infantil, adentrando os bastidores da Deep Web⁵¹. Este relatório evidencia ainda a necessidade de existirem ações e estratégias políticas para proteger as crianças mais vulneráveis, vítimas da “pobreza, desigualdades e exclusão social e educacionais”.

⁵¹ A Deep Web, também chamada de *deepnet* ou *undernet*, é uma parte da web que não é indexada pelos mecanismos de busca, como o [Google](#), e portanto fica **oculta ao grande público** — a internet profunda. É um termo geral para classificar diversas redes de sites distintas que não se comunicam e cada uma tem o seu próprio método de acesso. <https://tecnoblog.net/189897/como-acessar-deep-web-links/>

Assim, ele reitera a necessidade de se refletir sobre uma “educação em autoproteção dirigida às crianças e aos adolescentes, promovendo o protagonismo infanto-juvenil” (BRASIL, 2014, p.57).

Em se tratando de políticas de Prevenção à Violência Sexual, podemos afirmar que nos últimos anos tivemos, no Brasil, um cenário muito significativo na produção de materiais didáticos educativos, com um teor de orientação e prevenção a este tipo de violência, visando o compartilhamento de estratégias de proteção à infância para familiares, profissionais da saúde/ educação e para as próprias crianças.

Este tipo de conteúdo, elaborado em formato de cartilha, é encontrado facilmente em pesquisas simples na Internet. Descreveremos a seguir um levantamento de cartilhas, realizado em pesquisa midiática, com a finalidade de compreendermos a dinâmica de produção destes materiais e a contribuição que trazem na área de Prevenção da Violência Sexual Infantil. Em seguida, apresentaremos também outros tipos de recursos que visam trazer contribuições para a área de proteção à infância.

5.1 AS CARTILHAS COMO FERRAMENTA PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Para ilustrar a importância deste aparato didático, fizemos um levantamento de materiais, a partir de uma pesquisa com os descritores “Violência Sexual Infantil- cartilhas”, no Google, em março de 2021.

Dentre os artigos, documentos e escritos diversos, foram disponibilizadas 54 cartilhas. Após um estudo das características de cada uma (conteúdo, público-alvo e localidade), fizemos a opção por organizar os materiais, seguindo a ordem de iniciativas por região brasileira e com isso, selecionamos 38 documentos. Portanto, o critério de exclusão seguiu a linha de que todos os documentos para a análise deveriam ser cartilhas sobre prevenção de violência sexual/ abuso sexual de uma das regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Com isso, em primeira instância, separamos todas as cartilhas e num segundo momento, foram excluídas as cartilhas advindas do Governo Federal ou aquelas que tinham autoria própria.

A categorização dos dados seguiu uma classificação que visou investigar sobre como essas cartilhas atuam e, conseqüentemente, compreender de que forma a produção deste tipo de materiais tem se configurado em cada localidade brasileira.

Apresentaremos, com isso, a sistematização dos documentos encontrados por região: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Ressaltamos que os documentos apresentados neste tópico não correspondem à totalidade de produções deste tipo de material existentes no país, visto que consideramos para o presente estudo somente os resultados que apareceram na pesquisa realizada no Google com os descritores anteriormente mencionados.

Para tratamento dos conteúdos das cartilhas foram construídas tabelas, separando as iniciativas por regiões, tendo como foco os seguintes aspectos: título, público-alvo e conteúdo resumido. Dentre as cartilhas selecionadas, algumas traziam elementos específicos (que não tinham sido abordados pelas demais cartilhas) e que poderiam contribuir para esclarecimentos acerca da temática da tese, nestes casos, além de citar nas tabelas, também descrevemos tais elementos de forma individual.

Assim, na pesquisa realizada, encontramos seis cartilhas produzidas na Região Norte que serão apresentadas a seguir:

Em se tratando de prevenção, a imagem 5 traz a capa do material “Brincando”, da Fundação Pará Paz. A Cartilha traz nas primeiras páginas um convite: “Vamos falar sobre nosso corpo e saber reconhecer os nossos limites, identificando o que nos faz triste e o que nos faz feliz?”.

Nela são utilizados recursos diversos como estratégia para atrair as crianças, tais como: caça -palavras e pintura.

Imagem 5: Cartilha “Brincando”



Fonte: <https://drive.google.com/file/d/1difnkGcwqc1ZL-776P3uTy6atJvSAXH5/view>

Neste mesmo sentido, de trazer os cuidados com as crianças, é que foi escrita também a “Cartilha de Orientações para a Prevenção e Combate ao Abuso e Assédio Sexual” (Imagem 6), produzida pelo Instituto Federal do Amazonas.

Imagem 6: Cartilha de Orientações para a Prevenção e Combate ao Abuso e Assédio Sexual



Fonte: <http://www2.ifam.edu.br/cartilhacampanha2020.pdf>

Podemos apontar também o material intitulado “Não destrua o caminho de uma criança”, da imagem 7, que foi produzido pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente “Glória de Ivone”, de Palmas- Tocantins. Ele trabalha na perspectiva de que a violência sexual não é um fenômeno novo, visto que já era registrada até mesmo nos relatos Bíblicos. Dessa forma, a violência sexual ocorre devido a frágeis noções de Direitos Humanos, omissão e incapacidade dos órgãos político-administrativos, além de questões psicológicas e econômicas.

Imagem 7: Cartilha “Não destrua o caminho de uma criança”



Fonte: http://www.cedecato.org.br/site/images/ar_campanhas/cartilha-de-combate-a-violencia-e-exploracao-sexual.pdf

Em consonância com o tema, a cartilha, “Combate à Violência Sexual de Criança e Adolescente”, da Eletrobras- Amazonas (Imagem 8), trabalha na perspectiva de que as crianças e adolescentes são sujeitos de direito.

Imagem 8: Cartilha: Combate à Violência Sexual de Criança e Adolescente- Eletrobras



Fonte: <http://www.eletobrasamazonas.com/meioambiente/wp-content/uploads/2017/05/CARTILHA-ENF-A-VIOL%C3%8ANCIA-INFANTIL-P%C3%9ABLICO-ALVO-CRIAN%C3%87AS.pdf>

Outro material importante de ser mencionado é o “Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência: uma abordagem interdisciplinar em saúde”

(Imagem 9) , pois tem o intuito formativo de se pensar nos procedimentos a serem realizados junto às crianças vítimas de violência sexual. Ele dialoga sobre as experiências do Pará e aponta como estratégia, a saúde da família como importante ferramenta no enfrentamento à violência.

Imagem 9: Cartilha “Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência”



Fonte:

http://www.mpap.mp.br/images/Documentos/caopij/Viol%C3%A2ncia%20Sexual/protocolo_atencao_crianças_vítimas_violencia.pdf

A cartilha “Violência contra crianças e adolescentes: conhecer, identificar e notificar para cuidar” (imagem 10) foi criada pela Universidade Federal do Pará. Essa cartilha traz a seguinte afirmação: “E lembre-se: você também é responsável pelas crianças e adolescentes. Vamos dar um basta na violência!”

Imagem 10: Violência contra crianças e adolescentes: Orientações para profissionais de saúde



Fonte:

[https://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Para%20Profissionais%20de%20Sa%C3%BAde%20altera%C3%A7%C3%B5es%20\(2\).pdf](https://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Para%20Profissionais%20de%20Sa%C3%BAde%20altera%C3%A7%C3%B5es%20(2).pdf)

A seguir, será apresentado um quadro, sintetizando essas produções da Região Norte, considerando suas principais características: título, público-alvo e conteúdo resumido.

Tabela 2: Cartilhas da Região Norte

Região	Título	Público-Alvo	Conteúdo resumido
Região Norte	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: “Brincando”, da Fundação Pará Paz; 	-Crianças	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação das emoções; -Identificação de ações abusivas; -Abordagem relativa ao segredo; -Partes íntimas; -Perigos da Internet; -Conscientização sobre a importância do amor e proteção.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha : “Cartilha de Orientações para a Prevenção e Combate ao Abuso e Assédio Sexual” 	-Toda a comunidade do Instituto Federal do Amazonas: docentes, discentes, técnicos administrativos e colaboradores.	<ul style="list-style-type: none"> - Sinais e consequências da violência sexual; -Além da prevenção.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: “Não destrua o caminho de uma criança” -CEDECA/TO; 	-Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> -Tipos de violência; -Quem são os abusadores; -As vítimas; -Os pontos que dificultam quebrar os mitos e segredos que envolvem essa prática; -Legislações (Constituição, Código Penal e ECA).
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: “Combate à violência sexual de criança e adolescente” da Eletrobrás; 	-Famílias, sociedade e Estado	<ul style="list-style-type: none"> -Formas de violência; -Cuidados com a Internet; -Os mitos e verdades sobre a violência sexual; -Contatos dos canais de comunicação; -Principais diretrizes do Código Penal.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência: uma abordagem interdisciplinar na saúde. 	-Profissionais da saúde	<ul style="list-style-type: none"> -Violência sexual contra a criança e o adolescente e a relação com a área da saúde; -Fases e os tipos de violência; -Importância do atendimento humanizado às vítimas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha “Violência contra crianças e adolescentes: conhecer, identificar e notificar para cuidar” 	-Profissionais da saúde.	<ul style="list-style-type: none"> -Tipos de violência; -Formas de investigação dos sinais; -Importância do profissional da saúde no fluxo de atendimento.

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos materiais produzidos na Região Norte, das seis cartilhas encontradas, apenas uma era destinada às crianças (Cartilha: “Brincando”, da Fundação Pará Paz:); este ponto nos faz pensar sobre a importância de a sociedade voltar-se para a necessidade de produções com este teor para o público infantil e o quanto tais documentos podem contribuir para a prevenção de situações abusivas. De acordo com os estudos da ONU, a Prevenção da Violência Sexual desde a primeira infância pode auxiliar na resolução de tais problemas a longo prazo⁵².

Algo a ser destacado sobre a Região Norte é a iniciativa do Instituto Federal do Amazonas em produzir um material próprio para discentes, docentes, técnicos administrativos e colaboradores, visando debater o tema internamente e, por estar disponível on-line, pode auxiliar também outros indivíduos em sociedade. Tal passo é fundamental para que possamos pensar em estratégias de conscientização social, em que as diversas camadas da população têm a possibilidade de compreender que tais atos contra as crianças não devem ser silenciados.

Nessa região também foram elaborados dois materiais voltados aos profissionais da saúde, o que demonstra a preocupação em preparar pessoas para cuidarem das crianças que passam por este tipo de violência, de forma a diminuir os traumas causados e redobrar a atenção aos sinais emitidos pelas vítimas (que nem sempre a sociedade está preparada para perceber).

Outras razões que podem levar a essa preocupação na divulgação de materiais preventivos para a área da saúde é que estes são profissionais que podem desempenhar função importante na identificação da violência sexual; em especial os pediatras que trabalham diretamente com as crianças. Ademais, existe a notificação obrigatória dos profissionais, amparada pelo ECA.

Destaca-se também a existência de uma cartilha destinada à família, sociedade e Estado, compreendendo o que foi previsto pela Constituição Federal de 1988, no artigo 227, já mencionado nessa tese, sobre a necessária proteção à infância, evitando qualquer configuração de violência.

Quanto ao conteúdo das cartilhas da Região Norte, percebemos que 50% delas abordou a questão das formas e tipos de violência, enfocando posteriormente a violência sexual. Dos temas abordados acerca da conscientização sobre as questões relativas à Violência Sexual Infantil, podemos destacar também os mitos e a legislação de proteção à infância.

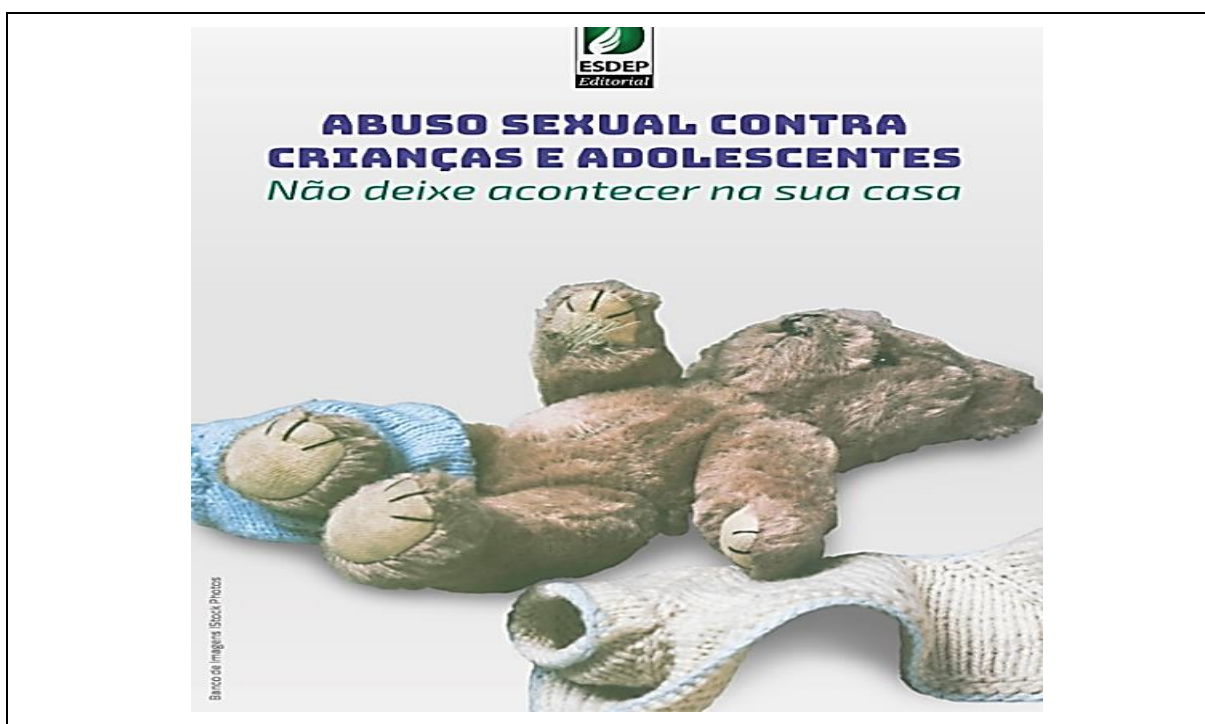
Nessa região não foi encontrada cartilha voltada exclusivamente à formação e preparo dos profissionais da área da Educação.

⁵² <https://bernardvanleer.org/pt-br/ecm-article/2018/violence-prevention-must-start-in-early-childhood/>

Em continuidade aos materiais encontrados na pesquisa, em relação à Região Nordeste, destacamos seis documentos, como observaremos a seguir:

O primeiro documento corresponde à Cartilha: “Abuso sexual contra crianças e adolescentes: Não deixe acontecer em sua casa” (imagem 11), que foi produzida pela Defensoria Pública da Bahia e traz a importância de se falar sobre o abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes, justificando que este tipo de violência pode deixar marcas irreversíveis.

Imagem 11: Cartilha abuso sexual contra crianças e adolescentes:



Fonte: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/cartilha-abuso-sexual-crianca-adolescentes-web-1.pdf>

Outro material encontrado foi a cartilha “Violência Sexual contra crianças e Adolescentes- “O silêncio que destrói infâncias”, da imagem 12, que foi criado pelo Ministério Público do Estado do Ceará e afirma, logo nas primeiras páginas, o quanto é necessário falar sobre violência sexual, alegando que no Brasil muitas crianças são vítimas deste tipo de situação. A cartilha traz falas de crianças que foram violentadas sexualmente para impactar o leitor e sensibilizá-los para essa luta.

Imagem 12: Cartilha “Violência Sexual contra crianças e adolescentes- o silêncio que destrói infâncias



Fonte: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2020/12/CARTILHA-Viol%C3%Aancia-Sexual-contra-Crian%C3%A7as-e-Adolescentes.pdf>

Nessa Região também encontramos a cartilha “Violência Sexual contra crianças e adolescentes: Você sabe como agir?”, exposta na imagem 13. Ela foi produzida em Natal-RN.

Imagem 13: cartilha “Violência Sexual contra crianças e adolescentes: Você sabe como agir?”

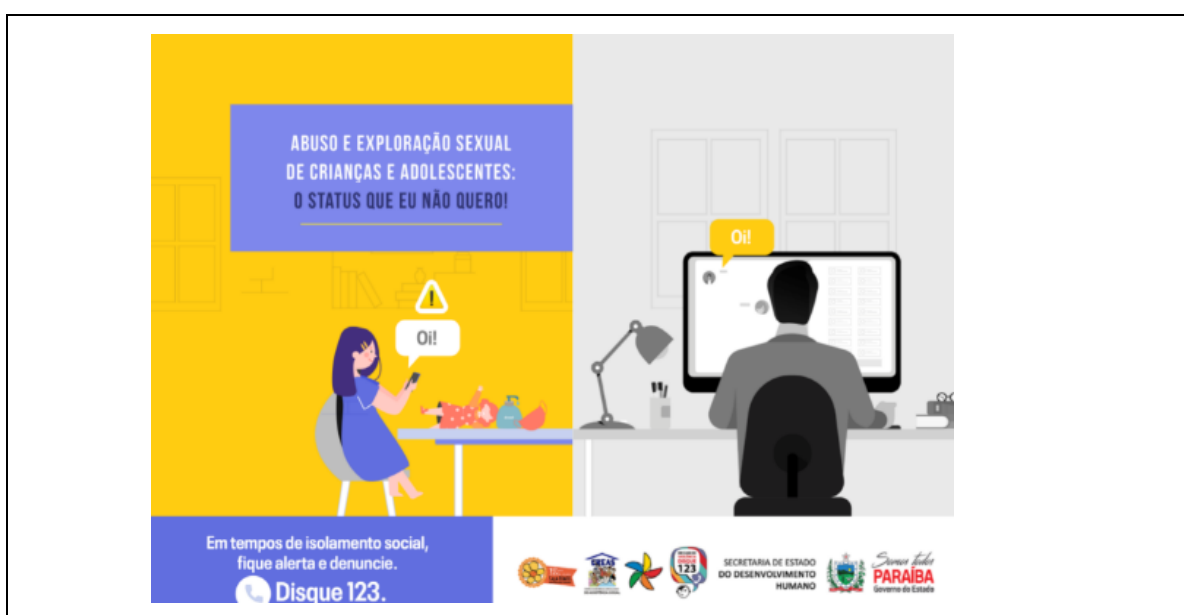


Fonte: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/violencia-sexual/cartilhas/cartilhavocesabecomogir_04_05_06.pdf

A Cartilha “Abuso e exploração Sexual de Crianças e adolescentes”: o status que eu não quero”, da imagem 14, é um material produzido pelo Governo do Estado da Paraíba no contexto de Pandemia do Covid-19.

O material enfatiza a diferença entre abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes e foca nas questões da Internet, visto que houve um aumento significativo de casos neste período de confinamento. Por este motivo, ele traz medidas de prevenção, salientando que em tempos de Pandemia os cuidados devem ser redobrados.

Imagem 14: Cartilha “Abuso e exploração Sexual de Crianças e adolescentes: o status que eu não quero”



Fonte: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/conteudo-de-links/cartilha-campanha-18-de-maio-o-status-que-eu-nao-quer>

Um dos documentos selecionados foi a Cartilha “Como identificar, prevenir e combater a Violência Sexual contra crianças e adolescentes”, da imagem 15, que foi elaborada pelo governo de Fortaleza. A motivação para a elaboração deste material foi justamente devido à posição que o Ceará assume no ranking brasileiro em casos de exploração sexual, estando em oitavo lugar.

Imagem 15: Cartilha “Como identificar, prevenir e combater a Violência Sexual contra crianças e adolescentes”



Fonte: http://www.iepro.org.br/wp-content/uploads/2017/08/violencia_sexual_12_07_2010.pdf

Outro material da Região Nordeste é a “Cartilha de prevenção ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes” (imagem 16), que foi produzida por Juliana Batistela, magistrada da 14ª Vara Criminal da Capital - Crimes Contra Populações Vulneráveis de Maceió.

Imagem 16: “Cartilha de prevenção ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes”



Fonte: <https://www.tjal.jus.br/download/CARTILHA-INFANCIA.pdf>

A seguir, temos a tabela com o levantamento das iniciativas da Região Nordeste:

Tabela 3: Cartilhas da Região Nordeste⁵³

Região	Título	Público-Alvo	Conteúdo resumido
Região Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> Cartilha: Abuso sexual contra crianças e adolescentes: Não deixe acontecer em sua casa 	-Pais	<ul style="list-style-type: none"> -Formas de abuso; -Quem é o agressor; -Consequências físicas e psicológicas do abuso; -A exploração sexual e a pornografia infantil; -Tráfico de crianças para a exploração e turismo com motivação sexual.
	<ul style="list-style-type: none"> Cartilha: Violência Sexual contra crianças e Adolescentes- O silêncio que destrói infâncias 	- Pais, responsáveis e agentes da rede de proteção (incluindo educadores e demais pessoas que trabalham com crianças)	<ul style="list-style-type: none"> - O que é violência sexual infantil; -Importância do diálogo; -Os perigos da Internet; -Formas de prevenção; -Traumas e consequências; -Canais de denúncia.
	<ul style="list-style-type: none"> Cartilha: Violência Sexual contra crianças e adolescentes: Você sabe como agir? 	- Profissionais que lidam com o público infanto-juvenil	<ul style="list-style-type: none"> -Conceituação de violência; -Identificação dos sinais; -Papel da rede de proteção; -Leis de proteção à infância; -Percurso da denúncia e da notificação.
	<ul style="list-style-type: none"> Cartilha: Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: O status que eu não quero! 	- Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> - Diferença entre abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; -Questões da Internet.
	<ul style="list-style-type: none"> Cartilha: Como identificar, prevenir e combater a Violência Sexual contra crianças e adolescentes. 	-Educadores sociais, professores, profissionais de saúde e a comunidade em geral	<ul style="list-style-type: none"> - Violência; - Trilha da denúncia e notificação; -Instituições de apoio à vítima.
	<ul style="list-style-type: none"> Cartilha de prevenção ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes 	-Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> -Partes íntimas; - Violência Sexual; -Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁵³ Fonte: elaborado pela autora

Como vemos na tabela 3, dos materiais encontrados na Região Nordeste, dois foram elaborados para pais, 3 para profissionais (agentes da rede de proteção, incluindo professores) e dois deles, para adultos da sociedade civil.

Construir materiais para profissionais que atuam diretamente com crianças, significa um avanço em termos de trabalho preventivo, visto que nos serviços com a infância é possível detectar as formas de violência, desde que exista preparo adequado.

De acordo com os dados do Childhood, o Nordeste é a região que tem o maior número de denúncias no Dique 100 (37%)⁵⁴ e, com isso as campanhas realizadas por meio de cartilhas, podem ser eficazes no enfrentamento e prevenção. Nesta pesquisa não foi encontrada cartilha destinada às crianças, um elemento importante para o combate deste tipo de crime, uma lacuna séria diante de uma região que merece um olhar atento por parte das instituições regionais.

Em se tratando dos conteúdos abordados pelas cartilhas, podemos elencar desde a diferenciação entre abuso e exploração sexual, até temas de prevenção, caminhos para a denúncia e notificação.

Em relação à Região Centro-Oeste, nessa pesquisa foram encontrados 6 materiais, que serão descritos a seguir:

O material “Todos contra a pedofilia”, da imagem 17, foi produzido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal. No sentido de proteger as crianças, a cartilha trabalha de forma a conceber a criança como sujeito de direitos. Sobre o abusador, ela defende o ponto de vista de que a grande maioria já sofreu abuso e perante a sociedade, em geral, são pessoas acima de qualquer suspeita e conquistam as crianças com presentes, elogios e dinheiro. Outra característica predominante nos abusadores é que fazem parte do círculo familiar ou social da criança.

Os mitos relacionados à violência sexual são trabalhados pelo livro, de forma a conscientizar o leitor de que estes mitos não correspondem à realidade. Dentre os exemplos citados estão:

- A criança mente;
- Se consentiu deve ter gostado;
- Somente meninas são abusadas;
- Somente homens abusam;
- O abusador é um estranho;

⁵⁴ <https://www.childhood.org.br/nordeste-e-sudeste-tem-maior-numero-de-denuncias-no-disque-100>

- A criança não se lembrará e crescerá saudável;
- Crianças só revelam se forem ameaçadas;
- O abuso sexual é raro.

O material indica os sinais físicos e comportamentais do abuso e reforça a necessidade de se ter cuidados necessários nos atendimentos às vítimas e a importância da prevenção, que deve ser feita a partir de ações, como:

- Não deixar as crianças e adolescentes com estranhos;
- Acompanhar o que eles fazem na Internet;
- Ensinar sobre as partes íntimas e ressaltar que elas não devem ser tocadas;
- Estimular a denúncia e o relato;
- Conhecer os amigos;
- Fazer-se presente.

Imagem 17: Cartilha “Todos contra a pedofilia”



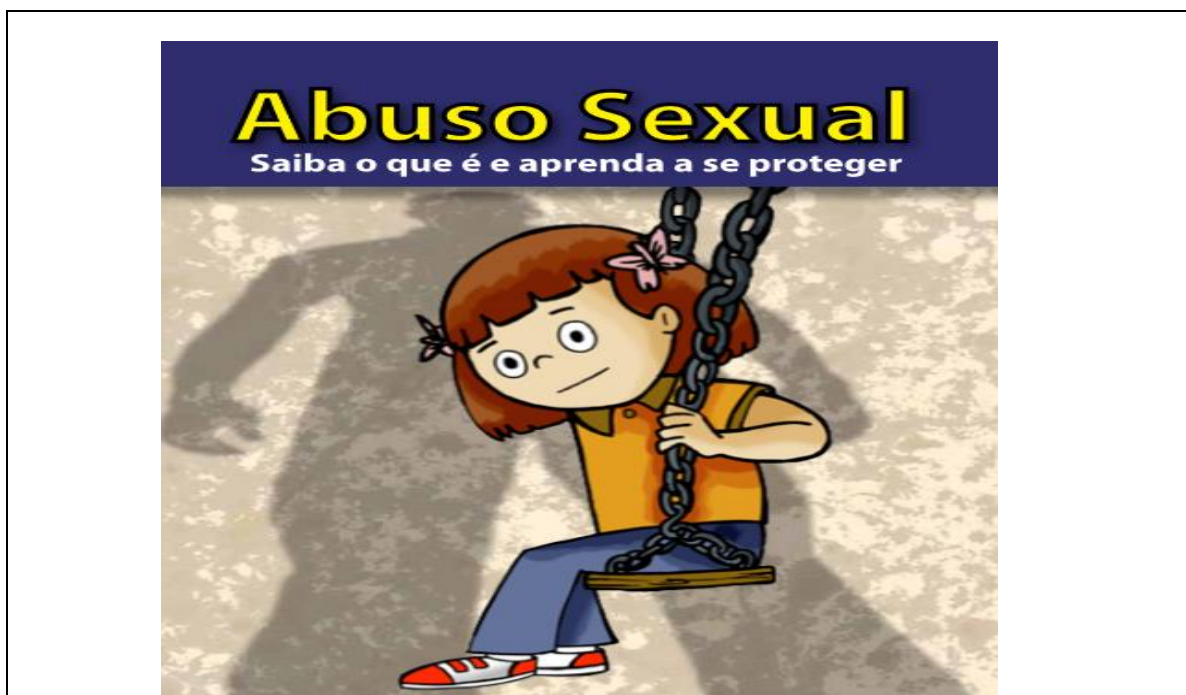
Fonte:

<https://www.cl.df.gov.br/documents/10162/17733395/CARTILHA+PEDOFILIA+20112018.pdf>

A cartilha: “Abuso sexual: saiba o que é e aprenda a se proteger”, presente na imagem 18, é um material elaborado pelo Ministério Público de Goiás, com o objetivo de “contribuir com um debate amplo e transparente acerca desta problemática, envolvendo toda a comunidade

responsável, inclusive na perspectiva de fomentar a implementação de políticas sociais públicas de enfrentamento à violência sexual”(p.13).

Imagem 18: Cartilha “Abuso sexual: saiba o que é e aprenda a se proteger”

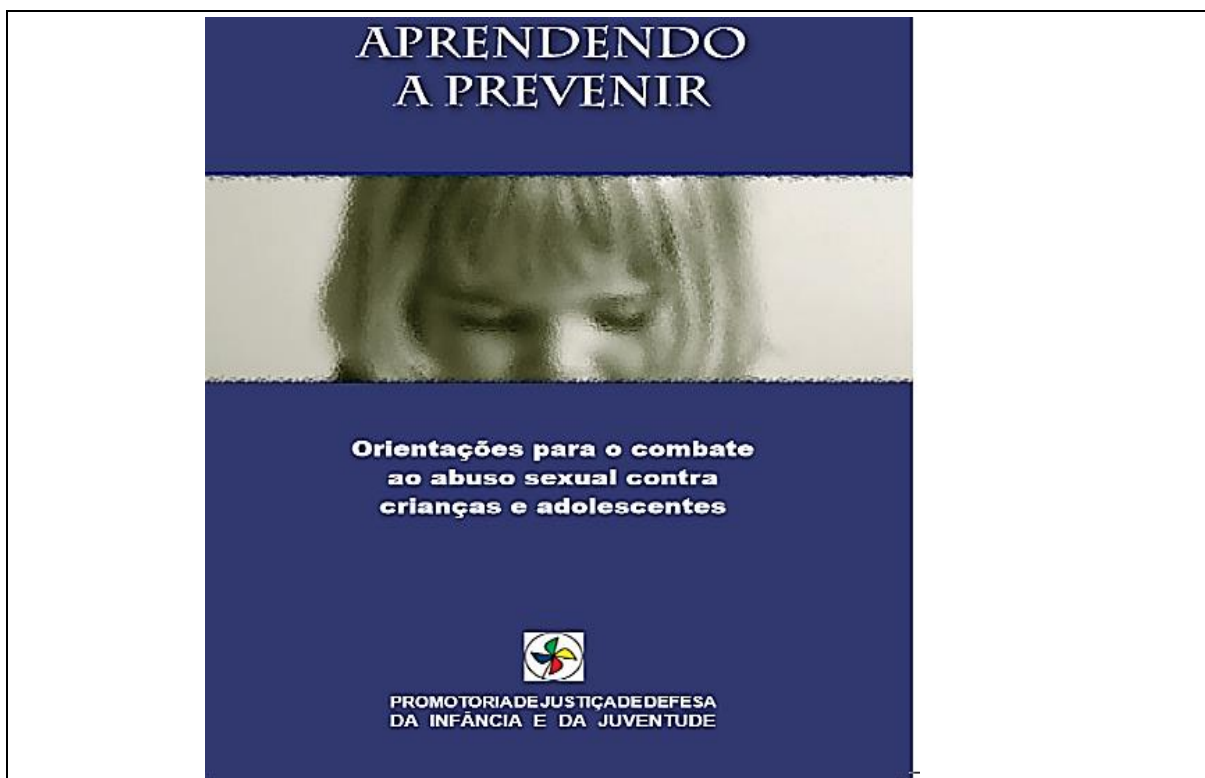


Fonte:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/07/12_30_04_637_Cartilha_Abuso_Sexual_Saiba_o_que_%C3%A9_e_aprenda_a_se_proteger.pdf

Também nesta configuração, a Cartilha “Aprendendo a prevenir- Orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes” (da imagem 19) foi elaborada pela Promotoria de Justiça de defesa da Infância e da Juventude de Brasília- DF.

Imagem 19: Cartilha “Aprendendo a prevenir- Orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes”



Fonte: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_aprendendo_a_prevenir.pdf

O material “Um presente especial”, que é apresentado na imagem 20, foi elaborado pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal.

Imagem 20: Cartilha “Um presente especial”



Fonte: https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/edicoes/manuais-e-cartilhas/cartilha_um_presente_especial.pdf

A imagem 21 traz a cartilha “Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento”, do Ministério Público do Distrito Federal e territórios.

Imagem 21: “Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento”



Fonte: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_violencia_contra_crianças_adolescentes_web.pdf

Outro material apresentado pela Região Centro-Oeste é a Cartilha “Violência sexual contra crianças e adolescentes: Reflexões e abordagens” (imagem 22), do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, que aborda os problemas que envolvem a revitimização e o quanto este processo pode ser difícil para as crianças, vítimas de abuso sexual.

Imagem 22: Cartilha “Violência sexual contra crianças e adolescentes: Reflexões e abordagens”



Fonte: https://www.tjac.jus.br/wp-content/uploads/2014/07/Cartilha_Violencia_Sexual_contra_Crianças_e_Adolescentes_MPGO_TJGO.pdf

Tendo com finalidade, a organização dos dados da Região Centro-Oeste, construímos uma tabela com as principais características das cartilhas encontradas.

A seguir, temos a tabela com o levantamento das iniciativas da Região Centro-Oeste:

Tabela 4: Cartilhas da Região Centro- Oeste

Região	Título	Público-Alvo	Conteúdo resumido
Região Centro-Oeste	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: Todos contra a Pedofilia 	-Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> - Violência sexual contra crianças e adolescentes; -Pedofilia; -Abuso sexual; -Exploração sexual; -Incesto; -Mitos; - Prevenção.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: Abuso sexual: saiba o que é e aprenda a se proteger 	-Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> - Abuso sexual; -Adulto de confiança; -Perfil do abusador; -Problemas decorrentes do abuso; -Sinais de comportamento das vítimas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: Aprendendo a prevenir- Orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes 	-Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> - Abuso sexual; -Perfil do abusador; -Leis de proteção à infância.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: Um presente especial 	-Crianças	<ul style="list-style-type: none"> -Formação da criança; -A criança é única; -Tipos de toques; -Adulto de confiança; -Órgãos de proteção à infância.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento 	- Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> -Mitos; -Enfrentamento da violência e exploração sexual de crianças e adolescentes; -Caminhos para a denúncia; -Proteção à infância; -Leis de proteção à criança.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilha: Violência sexual contra crianças e adolescentes. Reflexões e abordagens 	- Adultos da sociedade civil	<ul style="list-style-type: none"> -Revitimização; -Vítimas de abuso sexual; -Avaliação psicológica para vítimas; -Políticas públicas de proteção à infância.

55

Os documentos da Região Centro-Oeste foram criados por órgãos instituições públicas, como os Ministérios Públicos de Goiás e do Distrito Federal e a Promotoria de Justiça, da Infância e Juventude de Brasília. Também foram levantadas cartilhas criadas pelos tribunais de Justiça de Goiás e do Distrito Federal.

A rede de apoio construída pelas Instituições Públicas e pelos órgãos ligados à Justiça, podem ajudar muitas crianças que passam por situações de violência sexual. Silva, Ferriani e Silva (2012) fizeram um estudo sobre o poder Judiciário como instância de proteção às crianças e adolescentes, eles afirmaram que:

Na busca da melhor compreensão do fenômeno, considera-se imprescindível o conhecimento das representações socialmente construídas dos profissionais, o que permitirá subsídios para a elaboração de estratégias preventivas dessa forma de violência (p.3).

Em se tratando dos temas abordados pelas cartilhas dessa região, podemos elencar a violência sexual e a diferenciação entre abuso e exploração, o diálogo sobre o incesto, a caracterização dos abusadores, os sinais que as vítimas transmitem, as diversas formas de enfrentamento e superação dos mitos, bem como as dificuldades da revitimização.

Sobre os materiais encontrados na Região Sul, foram encontrados nove documentos que visavam trabalhar a violência sexual, que apresentaremos a seguir:

O documento intitulado “Cartilha de Prevenção e Combate à violência Sexual de Crianças e Adolescentes” (imagem 23), criado pelo Ministério Público de Santa Catarina, governos municipais de Catanduvas, Jaborá e Vargem Bonita e sociedade civil, faz parte de uma campanha de prevenção e combate à violência sexual de crianças e adolescentes.

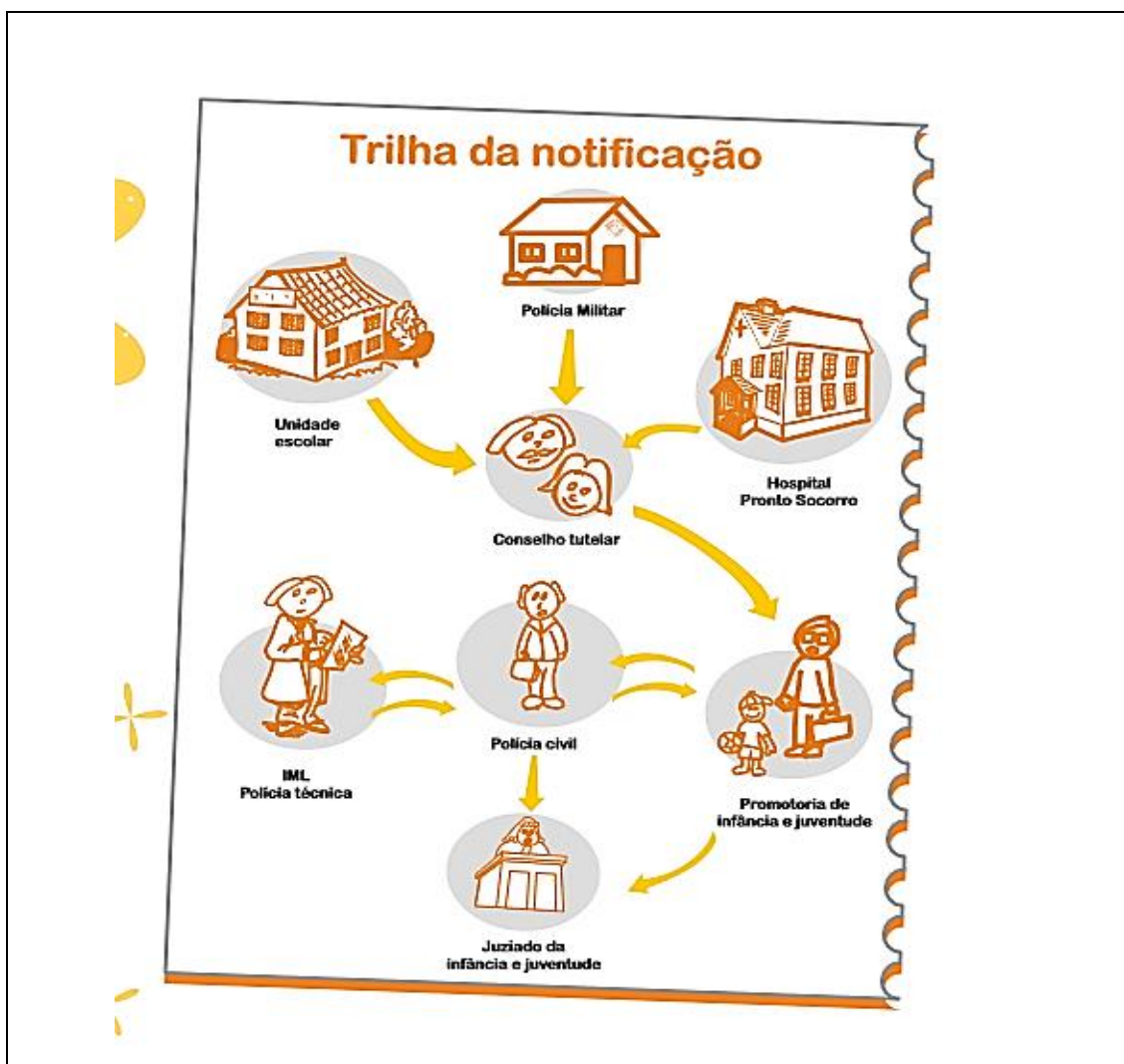
Imagem 23: “Cartilha de Prevenção e Combate à violência Sexual de Crianças e Adolescentes”



➤ Fonte: https://static.fecam.net.br/uploads/709/arquivos/1788619_cartilha_violencia_sexual.pdf

Na cartilha tem a chamada “Trilha da notificação”, que são os caminhos que a denúncia toma após ser feita, conforme exposto na imagem 24:

Imagem 24: Trilha da notificação



Fonte: <https://www.vargembonita.sc.gov.br>

A cartilha aborda ainda os mitos e realidades sobre o abuso. Dentre as realidades, destacamos:

- Não precisa existir marcas físicas para se configurar abuso, visto que muitas vezes esses atos são disfarçados por manifestações de carinho e amor;
- Não são somente as meninas que sofrem este tipo de violência;
- Homens e mulheres abusam de crianças;
- Mesmo que a criança não se recorde do abuso sofrido, ela sofre os efeitos deste ato;
- As crianças, na maioria das vezes, se retratam com os abusadores por pressão familiar;
- É errado pensar que a criança colabora de alguma forma com o abusador;

- A recuperação após ter sofrido este tipo de violência depende muito da resiliência da criança.

Ainda, investigando as cartilhas dessa região, foi encontrado um documento produzido pela Coordenadoria Estadual da Infância e Juventude de Rio do Campo, uma cartilha para crianças, denominada “Os super adultos de confiança” (exposto na imagem 25). Neste material, por meio de histórias em quadrinhos, são desveladas situações que fazem a criança refletir sobre atos abusivos e atitudes de proteção:

- 1- A primeira história fala de uma menina que foi fotografada pelo irmão enquanto tomava banho. Num dos quadrinhos finais aparece o menino apagando as imagens e dizendo que as fotos eram para o padrasto em troca de dinheiro.
- 2- Na história 2, um menino queria ver o que as bonecas da irmã tinham embaixo das roupas. Neste momento, o pai faz uma intervenção certa, dizendo que todos temos partes íntimas e instrui o garoto que ninguém pode vê-las à força. O pai ensina o filho a respeitar seu corpo e o das outras pessoas.
- 3- Na terceira história, uma menina está no ônibus lotado e um homem faz um convite para ela descer que ele poderá dar um jeito de levá-la para casa. Ela fica querendo aceitar, mas desconfia de algo.
- 4- A história 4 acontece na escola, onde mostra uma palestra sobre o A.C, que é o Adulto de Confiança e sua importância para a segurança infantil.

Em síntese, a cartilha expõe várias situações abusivas e mostra como um adulto de confiança pode ajudar a criança.

Imagem 25: Cartilha “Os super adultos de confiança”



Fonte:

<https://www.tjsc.jus.br/documents/52800/59623/Cartilha+Os+Super+Adultos+de+Confian%C3%A7a/f13debed-d84c-49b0-8fb2-f20034573a87>

Outro material encontrado foi o denominado: “Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes”, exposto na imagem 26, produzido pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul:

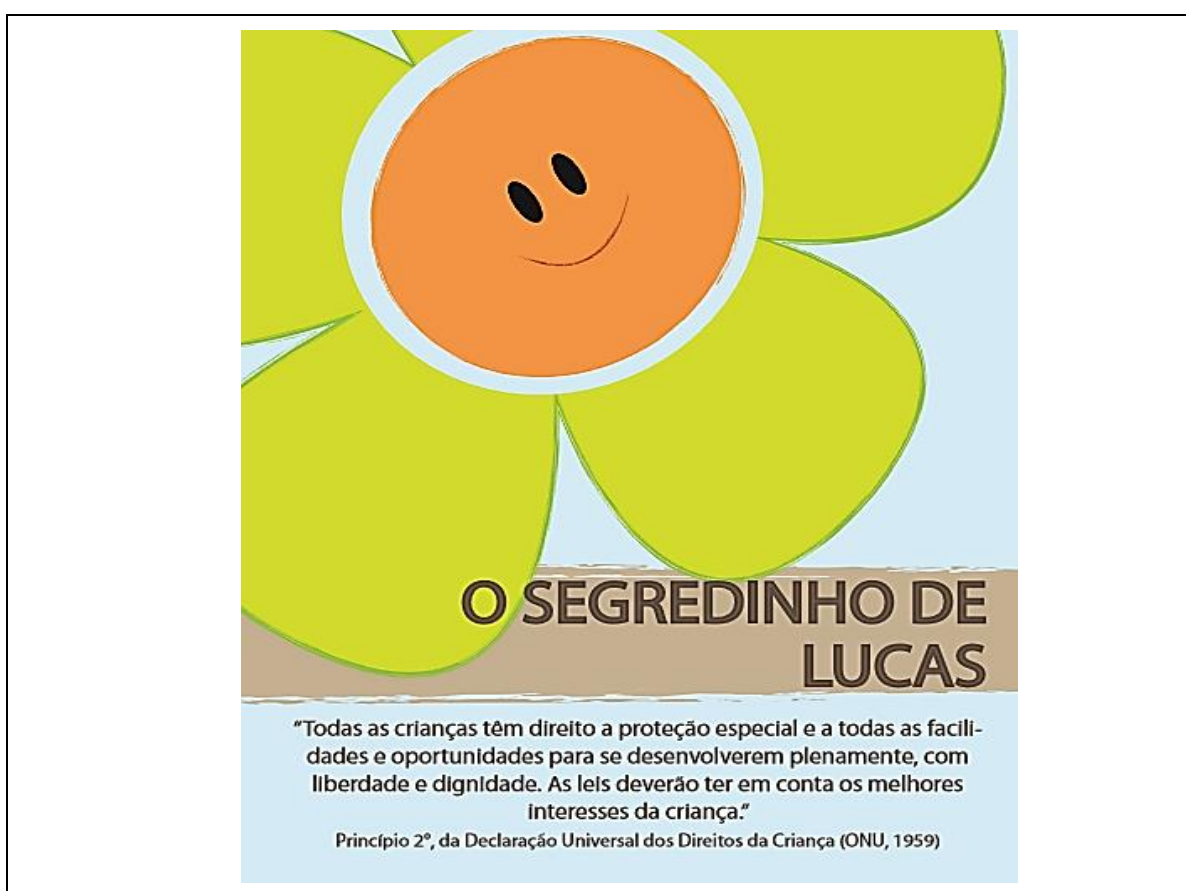
Imagem 26: Cartilha “Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes”



Fonte: https://www.tjrs.jus.br/abuso_crianças_adolescentes/doc/cartilha_abuso_sexual.pdf

O livro virtual “O segredinho de Lucas”, elaborado pelo Comitê da Prefeitura de Porto Alegre, conta a história de uma flor amarela que tinha um amigo chamado Lucas (imagem 27). Na história deste livro, Lucas contou à flor que tinha medo que adultos tocassem em seu corpo, demonstrando que alguma situação de violência já havia acontecido. A florzinha, querendo ajudar, contou o caso de Júlia, outra amiguinha dela, que revelou seu segredo e ficou mais feliz. Nessa conversa, a florzinha mostra a Lucas que ele pode contar seu segredo para a professora, para a tia ou para o médico. Ele escolheu a professora Dóris, ela o ajudou e ele ficou feliz. No final, o material apresenta ainda os telefones disponíveis para denúncia.

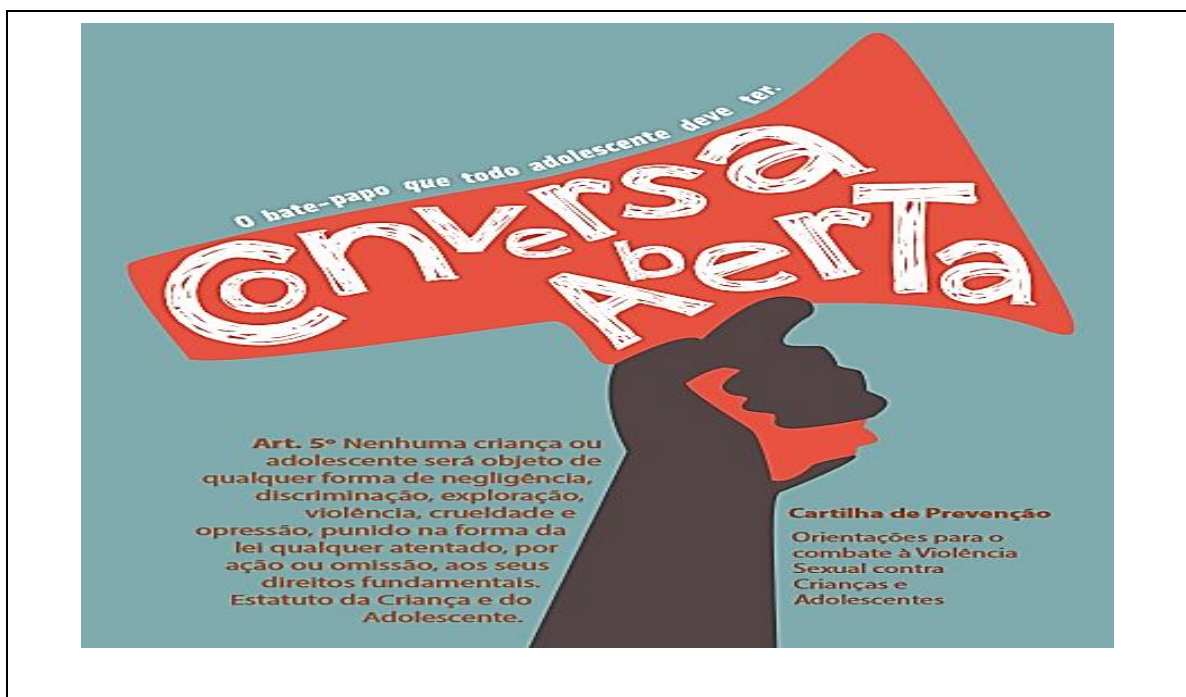
Imagem 27: Livro virtual “O segredinho de Lucas”



Fonte: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smgl/usu_doc/cartilha_infantil_evesca_2012.pdf

Nessa configuração, a prefeitura de Porto Alegre também criou o documento “Conversa Aberta (imagem 28).

Imagem 28: Cartilha “Conversa Aberta, pautado nas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente”



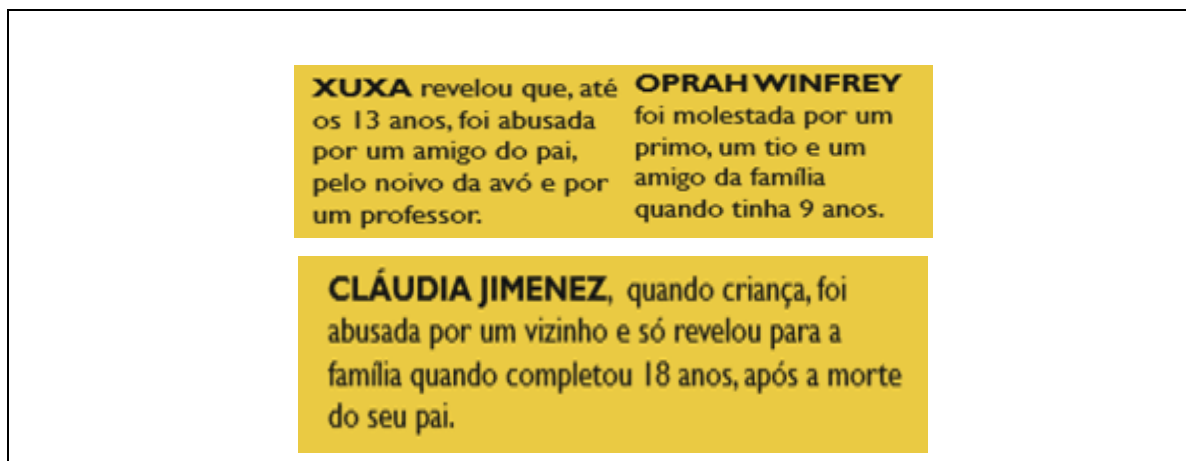
Fonte: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smgl/usu_doc/cartilha_jovem_2013.pdf

O material trabalha inicialmente com os mitos e verdades. Dentre os mitos apontados, destacamos:

- 1- Meu corpo não é mais de criança, então já estou preparado para o sexo;
- 2- Para denunciar o abuso, adolescentes e crianças precisam identificar e ter certeza do ocorrido.
- 3- O material descreve ainda os cuidados necessários com o uso da Internet, por meio de três dicas:
- 4- Interrompa conversa suspeita;
- 5- Não adicione estranhos;
- 6- Não forneça dados pessoais.

Por fim, são disponibilizados os telefones de instituições de proteção, algumas curiosidades acerca da revelação de abuso feitas por alguns famosos (imagem 29) e as sugestões de alguns filmes.

Imagem 29: Famosos que denunciaram abuso sexual



Fonte: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/fundocrianca/>

Neste processo investigativo, destaca-se que uma das grandes preocupações que devemos ter quando pensamos em revelação da violência sexual é o depoimento, evitando fazer com que a criança passe pelo processo de revitimização (que é extremamente desgastante para as vítimas). Por este motivo, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul criou a revista “Turminha da Justiça em: Ouvindo a criança e o adolescente”(imagem 30). O objetivo deste material é dialogar sobre o depoimento especial, por meio de uma história em quadrinhos.

A história tem como personagens as crianças Mel, Kim, Tom e Gigi. Eles tratam do conceito “sujeito de direitos”, afirmando que as crianças e adolescentes devem ser protegidos integralmente. Traz também o papel do juiz que é o de ouvir pessoas. É importante ressaltar que o chamado “Depoimento sem Dano“ ou Depoimento Especial teve como idealizador, no ano de 2003, o Desembargador José Antônio Daltoé Cezar. Na época ele ainda era Juiz da Infância e Juventude em Porto Alegre⁵⁶.

⁵⁶ Hoje, a metodologia é lei (Lei nº 13.431/2017) em todo o país. E todas as 165 comarcas gaúchas dispõem de uma sala de DE, sendo que a Capital conta com três, totalizando 168 espaços especializados. <https://www.tjrs.jus.br/novo/noticia/depoimento-especial-completa-18-anos-nascido-no-rs-e-lei-nacional/>

Imagem 30: Cartilha “Turminha da Justiça em: Ouvindo a criança e o adolescente”.



Fonte:

https://www.tjrs.jus.br/abuso_crianças_adolescentes/doc/cartilha_ouvindo_crianca_adolescente.pdf

Destacando outro material desta região, com o intuito de trabalhar a proteção infantil, os estudantes de Psicologia do Centro Universitário Autônomo do Brasil criaram a Cartilha “enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes” (imagem 31). Fica claro nesta cartilha, a necessidade desta luta e a importância do dia 18 de maio como data a ser considerada no combate à violência sexual.

O material faz uma discussão importante, salientando que nem sempre as crianças vão saber que estão passando por violência sexual, abuso ou exploração, por isso é preciso orientá-las desde cedo, de acordo com sua linguagem e nível de compreensão, oferecendo noções de toques carinhosos e toques violentos.

Imagem 31: Cartilha “enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes”



Fonte: <https://www.unibrasil.com.br/wp-content/uploads/2020/05/cartilha3.pdf>

Outro material que trata da temática é a cartilha “Abuso e exploração Sexual de crianças e adolescentes- A infância pede socorro” (imagem 32) que foi criada pelo “Projeto ação educativa contra a exploração e o abuso sexual de crianças e adolescentes”, do curso de Filosofia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras- FAFIUV, em União da Vitória- PR.

Imagem 32: Cartilha “Abuso e exploração Sexual de crianças e adolescentes- A infância pede socorro”



Fonte: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/Cartilha-abuso.pdf>

O material “Atenção à saúde de crianças e adolescentes em situação de violência” (imagem 33) foi criado pela Universidade Federal de Santa Catarina”, em 2018.

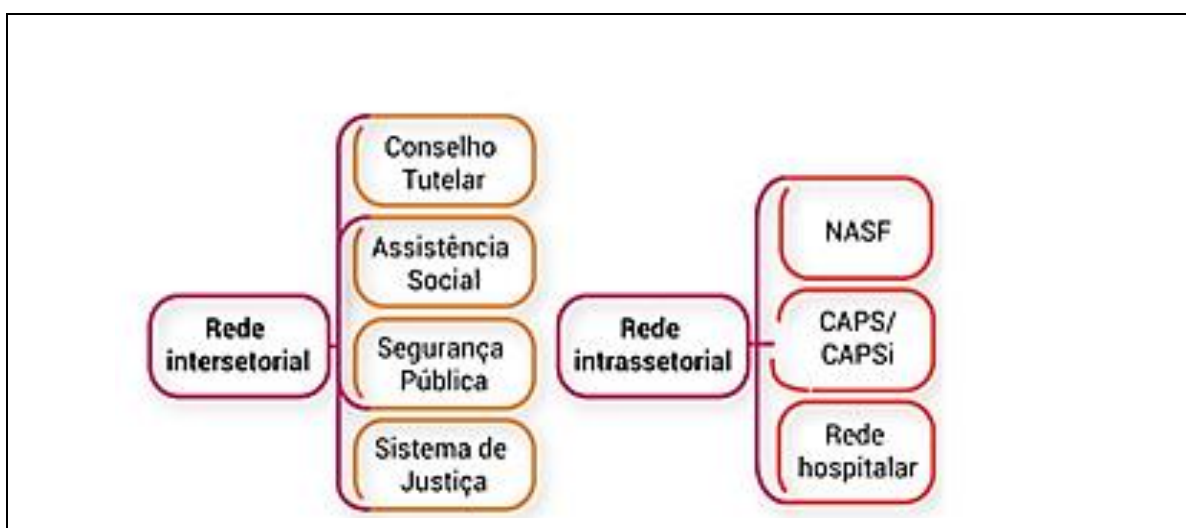
Imagem 33: Cartilha: “Atenção à saúde de crianças e adolescentes em situação de violência”



Fonte: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/13970/1/MOOC-Crianca.pdf>

O material aborda a importância de se conhecer a rede de proteção (imagem 34).

Imagem 34 : Rede de Proteção à infância. ⁵⁷



Fonte: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/13970/1/MOOC-Crianca.pdf>

⁵⁷ NASF- Núcleo Ampliado de Saúde da Família
CAPS- Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi- Centro de Atenção Psicossocial Infantil

A seguir, será exposta uma tabela que resume os principais tópicos das cartilhas encontradas na Região Sul, para melhor análise e compreensão:

Tabela 5: Cartilhas da Região Sul

Região	Título	Público-Alvo	Conteúdo resumido
Região Sul	• Cartilha de Prevenção e Combate à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes	- Adultos da sociedade civil	- Abuso sexual e suas consequências; -Perfil do abusador; -A revelação e como se dá a avaliação da criança; -Trilha da notificação/ legislação de proteção à criança/ canais de denúncia.
	• Cartilha: os Super adultos de confiança	-Crianças	-Histórias que falam sobre prevenção da violência sexual infantil expondo situações que são abusivas.
	• Cartilha: abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: Mitos e verdades	- Adultos da sociedade civil	- Modalidades de violência sexual; -Mitos e verdades.
	• Cartilha: O segredinho de Lucas	-Crianças	-Alerta sobre a violência sexual; -Pessoa de confiança.
	• Cartilha: Conversa aberta- o bate-papo que todo adolescente deve ter	-Crianças e Adolescentes	-Mitos e verdades; -Cuidados com o corpo; -Cuidados com a Internet; - Denúncia; - Exemplos de pessoas que fizeram a denúncia; -Dicas de filmes.
	• Cartilha: Ouvindo a criança e o adolescente: o depoimento especial	- Crianças e Adolescentes	-Depoimento; -Revitimização.
	• Cartilha: Enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes	- Adultos da sociedade civil	-Diferenciação entre abuso e exploração sexual; -Agressores; -Indicadores comportamentais e físicos; -Consequências psicológicas.
	• Cartilha: Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: a infância pede socorro	-Professores e diretores	-Perfil do abusador; -Sinais apresentados pelas vítimas; -Denúncia.
• Cartilha: atenção à saúde de crianças e adolescentes em situação de violência	-Profissionais da saúde e adultos da sociedade civil	- Violência sexual infantil sob a perspectiva da saúde; - ECA; -Rede de proteção.	

Elaborado pela autora.

Como vimos, na Região Sul, duas cartilhas foram destinadas à adultos da sociedade civil, quatro destinaram-se às crianças (e destas, duas incluíram uma preocupação com os adolescentes), uma foi destinada especialmente para profissionais da educação e outra aos profissionais da saúde.

É possível perceber que os materiais encontrados na Região Sul remetem-se aos diversos públicos, chamando atenção para a necessária articulação e preparação da Rede na Prevenção da Violência Sexual Infantil e este é um ponto importante no enfrentamento deste crime. De acordo com Silva e Alberto (2019), no estudo que fizeram, denominado “Fios Soltos da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes” : “A Rede é uma ferramenta das políticas públicas cujo objetivo é proteger os direitos das crianças e dos adolescentes, formada pelos atores sociais das várias instituições engajadas no mesmo propósito” (p.3). No entanto, os resultados da pesquisa mostraram que, apesar de as redes existirem, em geral elas não funcionam e os motivos principais apontados foram: a “falta de comunicação entre as instituições, a indecisão sobre a quem recorrer, a falta de conhecimento de algumas instituições como fazendo parte da Rede, a divergência de conceitos sobre a Rede (...) (SILVA e ALBERTO, 2019, p. 5/ 6).

Assim, dos temas abordados nas cartilhas da Região Sul, podemos elencar a diferenciação entre abuso e exploração sexual, perfil dos agressores, o abuso sexual e suas consequências, a revelação, a revitimização, a denúncia e as legislações de proteção à criança.

Na Região Sudeste, de acordo com a pesquisa realizada, foram encontradas 11 cartilhas que serão apresentadas a seguir:

-O material denominado “Abuso sexual: que violência é essa?” (Imagem 35) foi elaborado pelo Centro Regional de atenção aos maus tratos na infância da região do ABCD paulista tem como coordenador o psicólogo Marcelo Moreira Neuman.

Imagem 35: Cartilha “Abuso sexual: que violência é essa?”



Fonte: <http://www.usp.br/cearas/cartilha/cartilha.pdf>

Neste sentido, a Câmara Municipal de Campinas também organizou a “Cartilha de orientação para o enfrentamento do fenômeno da violência doméstica contra criança e adolescente” (Imagem 36), cujo objetivo é descrever os tipos de violência: física, psicológica, sexual, negligência e fatal.

Imagem 36: “Cartilha de orientação para o enfrentamento do fenômeno da violência doméstica contra criança e adolescente”



Fonte:

http://www.mpggo.mp.br/porta/arquivos/2015/05/25/09_03_05_63_Cartilha_viol%C3%Aancia_dom%C3%A9stica.pdf

A Comissão Municipal de enfrentamento da violência sexual infantojuvenil (CEVISS) de Santos elaborou um documento discutindo o fluxo de atendimento às crianças e Adolescentes vítimas de violência sexual (Imagem 37). Tal material surgiu a partir de uma discussão sobre a conscientização acerca da necessidade de um atendimento mais humano e eficaz na cidade. O grupo é formado por representantes dos diversos segmentos da sociedade e dos serviços de atendimento de crianças e adolescentes, além de representantes do governo.

Imagem 37: Cartilha “fluxo de atendimento às crianças e Adolescentes vítimas de Violência Sexual”



Fonte: https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/conselhos/CEVISS/cartilha_ceviss_2016.pdf

O Projeto Piar é outra ação de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, pois aborda estratégias a serem desenvolvidas em grandes eventos esportivos (imagem 38). A expectativa é transmitir informações sobre os tipos de violência e alguns métodos de proteção e prevenção. Elaborada por jovens da região Sul da cidade de São Paulo, tem como objetivo defender as crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual que acontecem nos megaeventos.

Imagem 38: Cartilha “Piar em ninho virtual”



Fonte: http://www.sedes.org.br/Centros/cartilha_PiAR.pdf

Outro material encontrado foi a Cartilha “Enfrentamento à violência sexual: Dever de todos. Orientações à polícia Militar, civil e guarda municipal” (Imagem 39), elaborada pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro trata da exploração e do abuso sexual.

Imagem 39: Cartilha “Enfrentamento à violência sexual- Dever de todos”

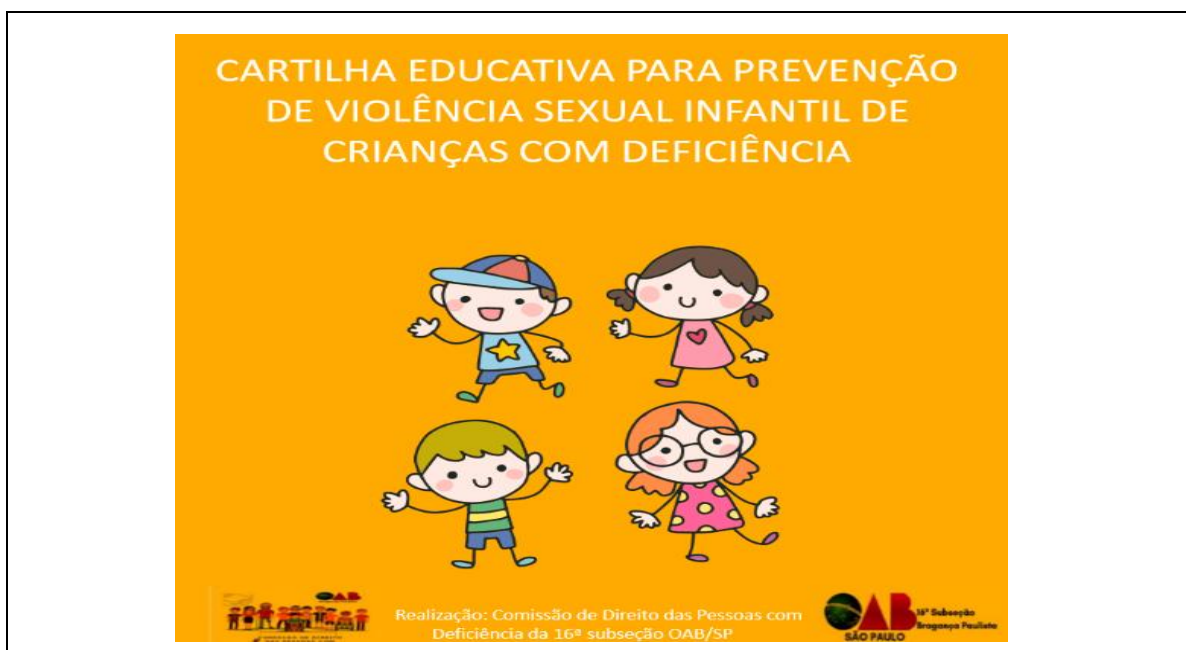


Fonte:

http://www.mpap.mp.br/images/Cartilha_EnfretamentoViolenciaSexual_web.pdf.%20Acesso%20em%2031/03/2021

Nessa busca também foi encontrado um documento que discorre sobre essa temática, elaborado pela Comissão de direitos das pessoas com deficiência da 16ª subseção OAB de Bragança Paulista/SP, em parceria com os profissionais de psicologia. Trata-se da “Cartilha Educativa para prevenção de Violência Sexual Infantil de crianças com deficiência” (Imagem 40).

Imagem 40: Cartilha Educativa para prevenção de Violência Sexual Infantil de crianças com deficiência



Fonte: <http://oabbraganca.com.br/wp-content/uploads/2020/07/cartilha-cdpcd-prev-abuso-sexual-infantil-e-pessoa-com-deficiencia.pdf-vf.pdf>

A imagem 41 apresenta a cartilha “Sexualidade NÃO É violência: saiba entender, conduzir situações e diferenciar”, que trata-se de um guia para educadores, conselheiros tutelares, assistentes sociais, profissionais de saúde e outros profissionais. O objetivo é esclarecer dúvidas relativas à sexualidade. A cartilha traz o que é considerado sexualidade natural em cada faixa etária para que as pessoas possam saber discernir o normal do que é violência.

Imagem 41: Cartilha “Sexualidade NÃO É violência: saiba entender, conduzir situações e diferenciar”



Fonte: FIGUEIREDO, REGINA. Sexualidade NÃO É violência: saiba entender, conduzir situações e diferenciar...- guia rápido para educadores, conselheiros tutelares, assistentes sociais, profissionais de saúde e outros interessados. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018. 56p.

Outro material que podemos citar nesta região é a Cartilha sobre violência contra crianças e adolescentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Imagem 42)

Imagem 42: Cartilha sobre violência contra crianças e adolescentes



Fonte: [file:///C:/Users/Rita%20Cândido/AppData/Local/Temp/Cartilha-sobre-violência-contra-crianças-e-adolescentes-para-pais-e-cuidadores%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rita%20Cândido/AppData/Local/Temp/Cartilha-sobre-violência-contra-crianças-e-adolescentes-para-pais-e-cuidadores%20(1).pdf)

O material cita algumas dicas para os pais se aproximarem dos filhos e traz perguntas para que a família possa avaliar como estão essas questões de proteção à infância na prática.

-O Governo do Estado de São Paulo também elaborou, no ano de 2019, a Cartilha: “A escola contra o abuso sexual infantil- Guia de orientação aos profissionais de ensino: Identificar, acolher, não se omitir” (Imagem 43).

Imagem 43: Cartilha “A escola contra o abuso sexual infantil- Guia de orientação aos profissionais de ensino: Identificar, acolher, não se omitir”.



Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/sites/17/2019/11/Guia-de-Orienta%C3%A7%C3%A3o-A-Escola-Contra-o-Abuso-Sexual-Infantil-.pdf>

O documento afirma que a violência sexual é bastante grave e frequente; além disso, muitos casos são revelados na escola, por este motivo a Secretaria de Segurança Pública criou um grupo de trabalho para construir um documento que pudesse orientar as escolas.

Outro material construído pela Região Sudeste é a cartilha “Violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes- Diga não! Projeto Sexualidade em ação”, criado pela Fundação Gol de Letra, dos jogadores de futebol Raí e Leonardo (Imagem 44). Tal instituição atende crianças, adolescentes e jovens de São Paulo e do Rio de Janeiro e elaborou o material com o intuito de protegê-los das diversas violências.

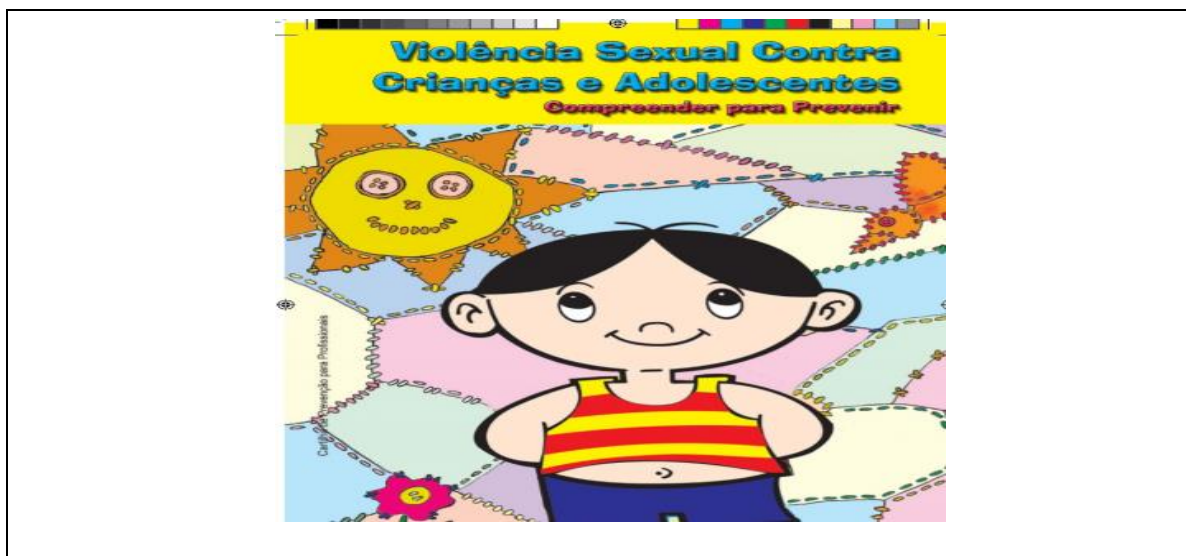
Imagem 44: Cartilha “Violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes- diga não!”



Fonte: <https://www.goldeletra.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica.pdf>

O Centro Regional de atenção aos maus tratos na infância do ABCD elaborou a cartilha “Violência Sexual Contra Crianças e adolescentes: Compreender para prevenir” (Imagem 45). O documento afirma que para se construir uma sexualidade de forma saudável, segura e protegida, é preciso que se comece a pensar sobre o assunto desde a infância.

Imagem 45: Cartilha “Violência Sexual Contra Crianças e adolescentes: Compreender para prevenir”



Fonte: <http://ficardebem.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/09/VIOL%C3%80NCIA-SEXUAL-COMPREENDER-PARA-PREVENIR-Profissionais-Petrobr%C3%A1s-Diadema.pdf>

Tabela 6: Cartilhas da Região Sudeste

Região	Título	Público-Alvo	Conteúdo resumido
Região Sudeste	• Cartilha: Abuso sexual: que violência é essa?	-População e profissionais que atuam com crianças que sofrem abuso sexual.	-Acolhimento à vítima; -Revelação.
	• Cartilha de orientação para o enfrentamento do fenômeno da violência doméstica contra criança e adolescente.	-Adultos da sociedade civil	-Tipos de violência; -Indicadores físicos; -Comportamento das vítimas.
	• Cartilha: Fluxo de atendimento às crianças e Adolescentes vítimas de violência sexual.	- Profissionais que atendem as crianças que sofrem abuso sexual.	-Atendimento às crianças; - Enfrentamento.
	• Cartilha “Piar em ninho virtual: Enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes em grandes eventos esportivos.	- Adultos da sociedade civil	-Abuso sexual, exploração sexual, turismo sexual infanto-juvenil; -Violência sexual na internet e cyberbullying.
	• Cartilha: Enfrentamento à violência sexual: Dever de todos. Orientações à polícia Militar, civil e guarda municipal.	- Polícia Militar, civil e guarda municipal	- Abuso e exploração sexual; -Fluxo de atendimento; -Legislação.
	• Cartilha Educativa para prevenção de violência sexual infantil de crianças com deficiência.	- Adultos da sociedade civil	- Violência sexual contra as crianças e adolescentes com deficiência; -ECA/Lei nº 13.146/2015; -Perfil do abusador; -Denúncia.
	• Cartilha: Sexualidade NÃO É violência: saiba entender, conduzir situações e diferencia.	- Adultos da sociedade civil	-Desenvolvimento da sexualidade na infância; - O que é violência sexual; -Canal de denúncia.
	• Cartilha sobre violência contra crianças e adolescentes para pais e educadores.	-Pais e educadores	- Tipos de violência que podem acontecer contra crianças; - Perfil dos abusadores; -Prevenção; -Denúncia.
	• Cartilha: A escola contra o abuso sexual infantil: Guia de orientação aos profissionais de ensino.	-Profissionais de ensino	-Violência sexual; -Depoimento especial.
	• Violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes- Diga não! Projeto Sexualidade em ação.	- Adultos da sociedade civil	-Violência; -Papel dos profissionais; -Denúncia.
• Violência Sexual Contra Crianças e adolescentes: Compreender para prevenir.	- Adultos da sociedade civil	-Violência sexual; -Características da família abusadora; -Notificação; -Denúncia.	

Fonte: Elaborado pela autora

Na Região Sudeste, foram encontradas 2 cartilhas que visam auxiliar os profissionais que trabalham com crianças violentadas sexualmente, uma delas destinada à Polícia e guarda Municipal, outra aborda a questão diretamente com pais e duas com educadores. As demais foram destinadas aos adultos da sociedade civil. Percebemos com isso, a importância da linguagem específica para cada grupo, considerando a esfera de cada sujeito na proteção à infância. Na pesquisa realizada não encontramos cartilhas destinadas à criança e adolescente na Região Sudeste.

Um destaque importante é a questão da cartilha destinada às crianças com deficiência, da OAB de Bragança Paulista/SP. De acordo com informações do Childhood⁵⁸, descrevendo um estudo realizado pelo Unicef em 2013, foi evidenciado que existe a possibilidade (três a quatro vezes mais alta) de crianças com deficiência sofrerem violência (negligência, física, psicológica ou sexual). Os fatores que aumentam os riscos das crianças com deficiência é que muitas passam a viver sob a tutela do governo e, ainda devido ao fato de que essas crianças apresentam, em geral, dificuldade na comunicação, o que dificulta o relato da situação vivida. Dessa forma, é importante a abordagem da cartilha, no sentido de orientar a sociedade sobre os cuidados a serem destinados às crianças com deficiência.

Assim, concluindo o resultado da pesquisa sobre cartilhas, percebemos que em todas as regiões brasileiras existem iniciativas didáticas de ensinar a população sobre a importância e a necessidade de proteger as crianças e adolescentes da Violência Sexual, por meio destes documentos. Percebemos ainda as especificidades de cada região em se tratando das temáticas apontadas nas tabelas e também algumas lacunas existentes (como por exemplo, a falta de materiais para todos os públicos, desde crianças até profissionais das áreas de proteção à infância), no entanto, é preciso ressaltar a importância deste tipo de material na condução de um trabalho preventivo.

Neste sentido, para avançar na pesquisa referente às cartilhas, seria interessante novos estudos acerca dos seguintes pontos: (1) as pessoas realmente conseguem ter contato com esse material? De que forma?; (2) É possível medir o quanto suas práticas se alteraram a partir do contato com as cartilhas?

A avaliação destes tópicos pode trazer respostas acerca do real impacto destes materiais junto à população brasileira, mapeando estratégias de divulgação que chegam ao

⁵⁸<https://www.childhood.org.br/criancas-com-deficiencia-prevencao-contra-o-abuso-sexual#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20di%C3%A1logo%20para%20a,sexual%20de%20crian%C3%A7as%20com%20defici%C3%Aancia.>

público e criando espaços para novos projetos de Prevenção da Violência Sexual Infantil a partir dos materiais que já estão disponíveis on-line.

5.2 LIVROS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Soma e Williams (2017) realizaram um estudo que visava refletir sobre o trabalho com Livros Infantis de Abordagem Preventiva (LIAPs). Nessa pesquisa percebemos a importância deste tipo de material para o trabalho com as crianças na área de prevenção à Violência Sexual Infantil. De acordo com as autoras, investir numa abordagem com livros infantis é relevante porque “as crianças gostam de histórias e narrativas que as levem a ter contato com diversos enredos e personagens” (p. 1202). No entanto, elas advertem para os cuidados com dois pontos:

-em um trabalho preventivo de excelência⁵⁹, é esperado que não se utilize os livros de forma isolada, visto que eles devem ser associados a outras ferramentas (vídeos, músicas, jogos e brincadeiras);

-pelo fato de as crianças não terem uma visão crítica tão elaborada⁶⁰, elas são mais propensas às “ideologias contidas nos textos ou nas ilustrações” (p. 1203).

Por este motivo, o adulto deve fazer as escolhas adequadas, observando a linguagem, o tema, as ilustrações, a mensagem, os elementos em evidências ou subentendidos nas obras infantis.

Em relação à abordagem preventiva, Soma e Williams (2017) analisaram livros que se propunham a trabalhar com a temática (Violência Sexual Infantil), sinalizando os aspectos apresentados neles que poderiam auxiliar num trabalho preventivo e mostrando alguns pontos a serem aperfeiçoados em edições posteriores.

Ao final da pesquisa, as autoras mencionaram a dificuldade de se encontrar materiais que atendam a todos os critérios estabelecidos para ser um LIAP. No entanto, emitiram um parecer sobre os materiais analisados:

Pela análise qualitativa é importante ressaltar que todos os títulos avaliados, segundo os juízes, apresentam potencial para prevenção do abuso sexual infantil, pois contém informações importantes para auxiliar crianças a se proteger do mesmo (SOMA; WILLIAMS, 2017, p.1210).

⁵⁹ Neste trecho as autoras mencionam um trabalho preventivo que pode trazer resultados positivos para crianças.

⁶⁰ Essa expressão utilizada pelas autoras faz referência à pouca experiência leitora das crianças.

Entendendo a importância de se fazer uso deste tipo de material no repertório preventivo, apontamos logo abaixo algumas sugestões de livros sobre prevenção da Violência Sexual Infantil, indicados em sites da Internet⁶¹.

Os livros Pipo e Fifi e Pipo e Fifi para bebês, de Carolina Arcari (Imagem 46) trabalham na perspectiva de ensinar os conceitos básicos sobre corpo e autocuidado para crianças, desde bebê. Também enfocam a relevância de se ter alguém de confiança para poder contar quando alguma situação de violência sexual acontecer.

Com personagens coloridos e que se aproximam da realidade das crianças (usando fraldas, calcinhas e cuequinhas), as personagens são coloridos para prenderem a atenção das crianças.

Imagem 46: Livros “Pipo e Fifi”



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁶²

O livro “Mão boa e mão boba” de Renata Emrich (Imagem 47) conta a história de uma criança que é ⁶³vítima de uma ‘mão boba’ que a faz sentir-se mal. Em alguns momentos a mão lhe oferece presentes, em outras situações, troca o presente pelo toque. Em um determinado ponto da história, a criança até consegue fugir, mas depois volta a ser vítima. O material tem

⁶¹<https://www.childhood.org.br/leitura-infantil-5-dicas-de-livros-de-prevencao-ao-abuso-sexual/>
<https://cangurunews.com.br/livro-que-falam-sobre-abuso-sexual/>

⁶² https://issuu.com/pipoeffifi/docs/pdf_web_final_1_bbe24459e525c1
<https://www.amazon.com.br/Pipo-Fifi-Paranaense-Caroline-Arcari/dp/8592468205>

⁶³ <https://padecendo.com.br/a-mao-boa-e-mao-boba/>

como objetivo mostrar o que é um toque abusivo, servindo de alerta para os casos em que não se consegue perceber a diferenças entre toques de carinho e toques que envolvem a violência sexual.

Imagem 47: Livro “ A mão boa e a mão boba”

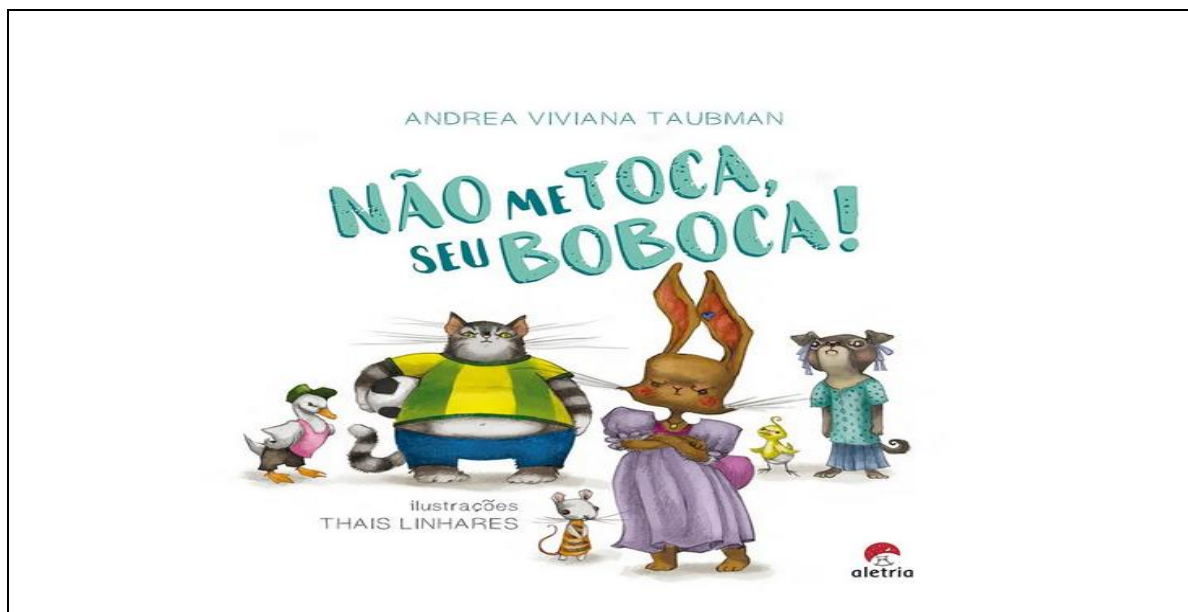


Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁶⁴

O livro “Não me toca Seu boboca” (Imagem 48) de Andrea Viviana Taubman conta a história de Ritoca, que sofre violência sexual por parte de um tio, uma pessoa aparentemente gentil, mas que na verdade não era. A personagem e seus amigos conseguem escapar. Ritoca ensina várias lições para as crianças, tais como: a diferença entre toques de carinho e toques violentos, a necessidade de se pedir ajuda nos momentos de apuros e que nem sempre as pessoas gentis nos fazem somente o bem.

⁶⁴ <https://www.lojaeditoraramalhete.com.br/produto/316501/a-mao-boa-e-a-mao-boba>

Imagem 48: Livro “Não me toca seu boboca”



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁶⁵

Antônio é um livro de Hugo Monteiro Ferreira (Imagem 49) e conta a história de um menino que tinha muitos sonhos e era feliz, mas um dia tudo mudou porque “a grande mão” fazia muitas maldades com ele e o ameaçava. A simbologia utilizada no livro, destacando “A grande mão” representa os toques violentos, com isso, o livro trabalha na perspectiva de diferenciação entre toques abusivos e toques de carinho.

Imagem 49: Livro “Antonio”



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁶⁶

⁶⁵ <https://www.amazon.com.br/Leila-Tino-Freitas/dp/8594680333>

⁶⁶ <https://busca.saraiva.com.br/q/livro-antonio-hugo-monteiro-ferreira>

O livro “Segredo segredíssimo” de Odívia Barros (Imagem 50) conta a história de Adriana, uma menina triste que carregava um “segredo segredíssimo”. O livro trata da violência sexual e a superação deste problema. As grandes lições que ele apresenta estão relacionadas a atenção que a criança deve ter em se tratando de toques abusivos, os cuidados com os segredos ruins e a necessidade de se buscar ajuda.

Imagem 50: Livro “Segredo segredíssimo”



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁶⁷

O livro “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa” (Imagem 51) trata de segredos bons e ruins e auxilia as crianças a identificarem quando estão sofrendo violência sexual e o que fazer para se livrar desse tipo de problema. O livro trabalha com os conceitos de autoproteção, identificação da violência sexual, pessoa de confiança e comandos para se buscar ajuda.

⁶⁷ <https://www.travessa.com.br/segredo-segredissimo-1-ed-2011/artigo/d36af5a3-4e3f-496b-84c7-5832d72a471f>

Imagem 51: Livro “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa”



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé ⁶⁸

O livro “O segredo da Tartanina” (Imagem 52) conta a história de uma tartaruginha que vivia muito feliz com seus amigos. Tartanina ia para a escola junto com sua turminha, mas um dia, de repente, ela mudou totalmente seu comportamento e passou a se afastar dos amigos. Isso despertou a curiosidade de seu amigo Glub, que de tanto investigar, descobriu que Tartanina estava sendo fotografada sem o casco pelo polvo Malvo. No final, eles procuram a ajuda da professora Dona Baléa e as autoridades competentes.

O material auxilia na criação de um repertório de autoproteção frente à pornografia infantil e disponibilização de fotos e vídeos de crianças sem roupa.

O livro trabalha com temas importantes na área da Prevenção da Violência Sexual Infantil, tais como: pornografia infantil, assédio, aliciamento, rede de apoio, atenção aos comportamentos da vítima e necessidade de ter uma pessoa de confiança.

⁶⁸ <https://editoramultifoco.com.br/loja/product/sem-mais-segredo-juju-uma-menina-muito-corajosa/>

Imagem 52: Livro “O segredo de Tartanina”

Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁶⁹

Para compreendermos melhor as temáticas e conteúdos abordados nos livros infantis, criamos uma tabela, contendo o título, autor/a e temas relativos à Prevenção da Violência Sexual Infantil:

Tabela 7: Temas relacionados à Prevenção da Violência Sexual Infantil em livros para crianças⁷⁰

Título	Autor/a	Temas relativos à Prevenção da Violência Sexual
Pipo e Fifi	Caroline Arcari	-Conceitos básicos sobre corpo/ partes íntimas; -Autocuidado; - Toques de carinho e toques abusivos; -Pessoa de confiança.
Mão boa e mão boba	Renata Emrich	-Toques de carinho e toques abusivos; -Incentivo à denúncia; -Cuidados com os presentes em troca de toques abusivos; - Incentivo ao não silenciamento; -Busca por ajuda; -Pessoa de confiança.
Não me toca Seu boboca	Andrea Viviana Taubman	-Toques abusivos; -Cuidados com os presentes em troca de toques abusivos; -Busca de ajuda; -Cuidados com adultos que trazem perigo; -Repertório de autoproteção.
Antônio	Hugo Monteiro Ferreira	-Situações abusivas; -Abuso sexual intrafamiliar; -Toques abusivos;

⁶⁹ https://sapiens-psi.com.br/index.php?_route_=o-segredo-da-tartanina

⁷⁰ Elaborado pela autora.

		-Silenciamento; -Busca de ajuda.
Segredo segredíssimo	Odívia Barros	-Silenciamento; -Toques abusivos; -Revelação; -Adulto de confiança.
Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa	Raquel Baptista Spaziani Ana Cláudia B. Maia Juliana Lapa Rizza Dárcia Amaro Ávila	-Diferença entre toques de carinho e toques abusivos; -Silenciamento; -Ameaças; -Abuso sexual intrafamiliar; -Segredos bons e segredos ruins; -Papel da Rede de Proteção; -Denúncia.
O segredo de Tartanina	Alessandra R. Santos Silva; Sheila Maria Prado Soma; Cristina F Watarai.	-Silenciamento/ segredo; -Pornografia infantil; -Cuidados com os presentes em troca de toques abusivos; -Pessoa de confiança; -Rede de proteção.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise destes materiais, destacamos que dos sete livros indicados, seis deles apresentam a reflexão sobre a diferença entre toques abusivos e toques de carinho. Tais informações são necessárias para que a criança possa distinguir quando alguma ação lhe faz mal. Maduro e Brito (2021) fizeram uma pesquisa que consistiu em analisar as histórias como práticas pedagógicas de prevenção contra a violência sexual na infância, partindo da concepção de que existe “a necessidade de investir nas intervenções que forneçam informações sobre violência sexual e sua prevenção para as crianças, pais, educadores e outros profissionais que trabalham com o público infantil” (p.122). Nesta perspectiva, as autoras chegaram à conclusão de que os livros tem um forte potencial para auxiliar na prática pedagógica acerca deste tema.

Outro ponto trabalhado por todos os livros é a questão do silenciamento versus revelação. Neste sentido, cada obra abordou este aspecto de uma forma, algumas trabalharam mais com a concepção da construção da imagem da pessoa de confiança (“Pipo e Fifi”, “Mão boa e mão boba”, “Segredo segredíssimo” e “O segredo de Tartanina”), outras, discutiram os canais a serem procurados em caso de violência sexual para denúncia (“Mão boa e mão boba”, “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa” e “O segredo de Tartanina”) e outras ainda focaram na rede de proteção (“Não me toca Seu boboca”, “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa” e “O segredo de Tartanina”).

Os livros “Mão boa e mão boba”, “Não me toca Seu boboca” e “O segredo de Tartanina” abarcam a questão dos cuidados com os presentes em troca de toques abusivos. Este ponto é de extrema relevância, pois essa é pode ser uma das estratégias utilizadas pelos agressores sexuais, visto que estes, em geral, aproximam-se do universo infantil, utilizando aquilo que as crianças

gostam, para agradá-las e com isso, fazerem a aproximação, concluindo seus objetivos criminosos⁷¹.

Por fim, destacamos o ponto trabalhado no livro “O segredo de Tartarina” acerca da pornografia infantil. No livro, as autoras utilizam-se da simbologia da “tartaruga sem o casco” para que a criança possa compreender a questão das fotos e vídeos de crianças sem roupa. Este é um tema que deve ser trabalhado com as crianças, principalmente em se tratando de um período em que há uso excessivo de telas e muitos abusadores estão espalhados nas redes sociais, buscando novas vítimas.

Assim, além das cartilhas e livros, também podemos refletir sobre o fato de que com o aumento de canais no Youtube e as ferramentas de vídeo do Facebook, começaram a acontecer compartilhamentos de materiais diversos na Internet. Dentre estes, existem alguns que abordam os temas relacionados à prevenção à violência sexual infantil, recursos disponibilizados gratuitamente e de fácil acesso para pais, professores e para as próprias crianças. Abordaremos este tema no próximo tópico.

5.3 VÍDEOS DE MÚSICAS E ANIMAÇÕES NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Dentre os recursos disponibilizados para se trabalhar com a Prevenção da Violência Sexual Infantil nos meios digitais, podemos destacar os vídeos de histórias, divulgados em canais do Youtube e Facebook. Tais ferramentas visam facilitar e democratizar o acesso aos conteúdos de histórias para pais, crianças e professores, de forma gratuita e com linguagem simplificada. A seguir, selecionamos alguns exemplos nas imagens 53, 54, 55 e 56.

Os vídeos com histórias, selecionados para a pesquisa, foram elaborados entre 2017 e 2020, sendo que três deles foram lançados no contexto de Pandemia do COVID-19, momento em que as crianças ficaram impossibilitadas de frequentarem as escolas, devido ao contágio da doença (2020 e 2021). O contexto de Pandemia trouxe preocupações acerca do aumento do número de casos de violência sexual, visto que de acordo com o Dique 100 no primeiro semestre de 2020 foram feitas 3342 denúncias e de janeiro a maio de 2021, foram registradas 5106 violações.⁷²

⁷¹ SANDERSON (2005) aborda as fases da ação dos agressores sexuais.

⁷² <https://emails.estadao.com.br/blogs/bruna-ribeiro/pandemia-aumenta-risco-de-abuso-e-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes/>

Imagem 53: A contadora de histórias Marina Bastos contando “Não me toca seu boboca”



Fonte: <https://id-id.facebook.com/MarinaBastosContadoraDeHistorias/videos/live-n%C3%A3o-me-toca-seu-boboca/277522566583201/>

Imagem 54: A contadora de histórias Fafá contando “Pipo e Fifi”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ecmU5B9N960>

Imagem 55: A contadora de histórias Rita Cândido contando “Chapeuzinho e o Segredo de maldade”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CxnRJmiroKE&list=PL14HcsO8dRMilzEiQkqapyeuZiya7GQET&index=3>

Imagem 56: O canal Tantos Contos representando os ensinamentos da Cartilha “Eu me protejo”



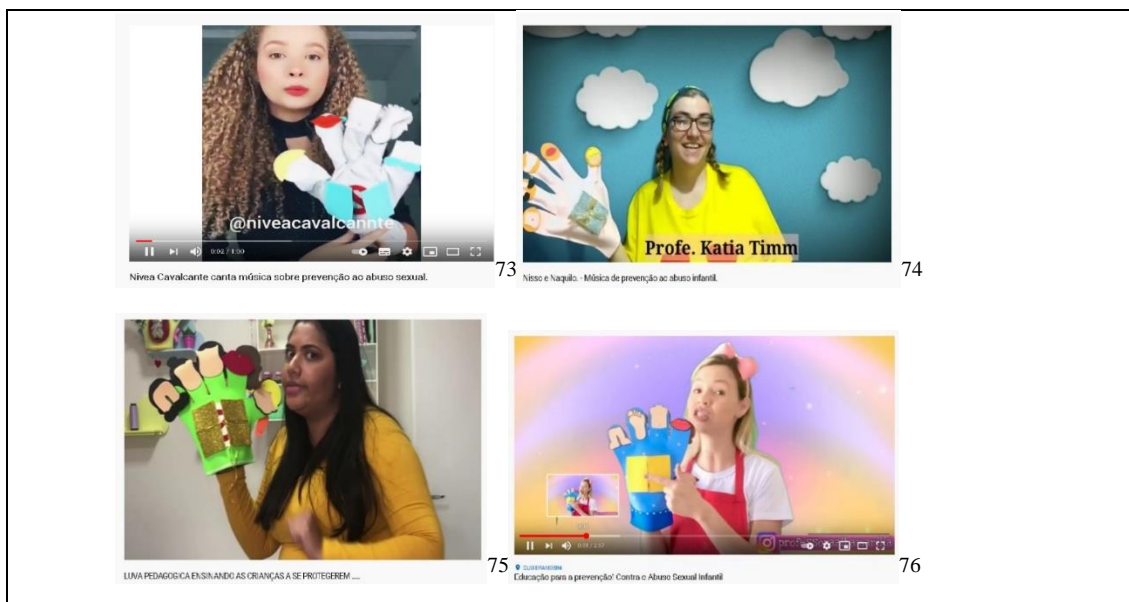
<https://www.youtube.com/watch?v=bgzuXY3kBZE&list=PL14HcsO8dRMilzEiQkqapyeuZiya7GQET&index=4>

Outros recursos disponibilizados na Internet são as músicas e as animações que trabalham a Prevenção da Violência Sexual Infantil. Para selecionar os materiais que serão elencados a seguir, seguimos a busca via Internet com os descritores “Músicas/ Violência Sexual Infantil” e “Animações/ Violência Sexual Infantil”. Sendo assim selecionados os conteúdos que foram mais acessados.

Uma das canções mais interpretadas nas mídias sociais (de acordo com pesquisa realizada sobre o número de acessos) é a denominada “Nisso e naquilo”, de Letícia Santos, que trata das várias partes do corpo e chama “isso ou aquilo” as partes íntimas. A instrução oferecida na canção é “Nelas ninguém pode tocar não, se não tiver a minha permissão. Se desobedecer e nelas tocar, vou correndo pra mamãe contar.” Assim, há o ensinamento de que ninguém deve tocar nas partes íntimas e se isso acontecer, é preciso que a criança busque um adulto de confiança.

A seguir, selecionamos alguns prints de educadoras e artistas que utilizaram a música “Nisso ou naquilo” (Imagem 57) para trabalhar a prevenção da Violência Sexual Infantil. No caso específico desta canção, o uso da luva em tamanho grande, contendo as partes do corpo e no centro, as partes íntimas “fechadas”, demonstram que essas partes devem ficar guardadas e a criança não deve deixar pessoas tocarem sem a permissão.

Imagem 57: Prints dos vídeos feitos para interpretar a música “Nisso e Naquilo”



Fontes: disponibilizadas em notas de rodapé.

⁷³ <https://www.youtube.com/watch?v=YFTbPF51roE>

⁷⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=wmooRfOXSOI>

⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=TpBFFJ30AfI>

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=UrdOqQW2FoA>

Outra música produzida para trabalhar a prevenção da Violência Sexual Infantil e compartilhada na Internet é a canção “Deus te fez para sorrir” (Imagem 58), da Igreja Adventista. Com um teor mais religioso e criacionista, apresenta os cuidados a serem tomados pela criança com o corpo feito por Deus.

A música ressalta a importância de não deixar ninguém tocar a criança e se isso acontecer, ela deve correr e contar para alguém, visto que ela não foi feita para chorar e sim para sorrir.

Imagem 58: Print do clip “Deus te fez para sorrir”



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁷⁷

A música “Hora do banho” (Imagem 59) também visa trabalhar no sentido de conscientizar sobre o corpo e os cuidados que as crianças devem ter na hora do banho. A letra da canção salienta as partes que podem ser tocadas e as que não podem.

⁷⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=KWGRMfqjDI>

Imagem 59: Print do clip: “Hora do banho”



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁷⁸

No sentido de trabalhar a conscientização acerca dos cuidados corporais, a música “O seu corpo é um tesourinho” (Imagem 60) traz uma mensagem importante de proteção à infância. Ela faz uma reflexão acerca do segredo que não deve ser guardado e ressalta algumas pessoas de confiança que podem ajudar nos casos de perigo. No caso da canção, ela cita o papai, a mamãe e o professor, como adultos de confiança, pessoas que podem auxiliar as crianças em situações de perigo.

⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=nRvXUygJUEY>

Imagem 60: Print do clip: O seu corpo é um tesourinho



Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁷⁹

No vídeo abaixo, intitulado “Prevenção ao abuso sexual infantil- aula completa com história, música e semáforo do toque”, a professora Lary aborda várias questões para estimular um repertório autoprotetivo nas crianças. Primeiro ela conta a história “O segredo de Tartanina”, fala sobre as partes do corpo e diz que algumas não podiam ser tocadas. Em seguida, apresenta dois corações, um vermelho e um preto. O vermelho simboliza os toques que a gente gosta de receber e o preto, os toques que não são bons.

Depois ela explica o “Semáforo do Toque”. Com as cores do sinal de Trânsito, a professora ensina quais são as partes do corpo que podem ser tocadas (sinal verde), as que devem ter atenção (amarelo) e as que não podem ser tocadas (vermelho).

De acordo com a professora, as partes que podem ser tocadas são aquelas que nos fazem ficar bem, por exemplo: cabelo e pé. A parte que temos que ter atenção, de acordo com a explicação, são os carinhos na barriga. E, por fim, as partes que não podem ser tocadas, são as denominadas partes íntimas. A professora fala ainda sobre o “beijo na boca” de criança que não

⁷⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=qCePUmhrzgc>

pode acontecer. No final, ela fecha a aula com a música “nisso e aquilo”. Conforme a imagem 61.

Imagem 61: Print das orientações sobre o semáforo do toque

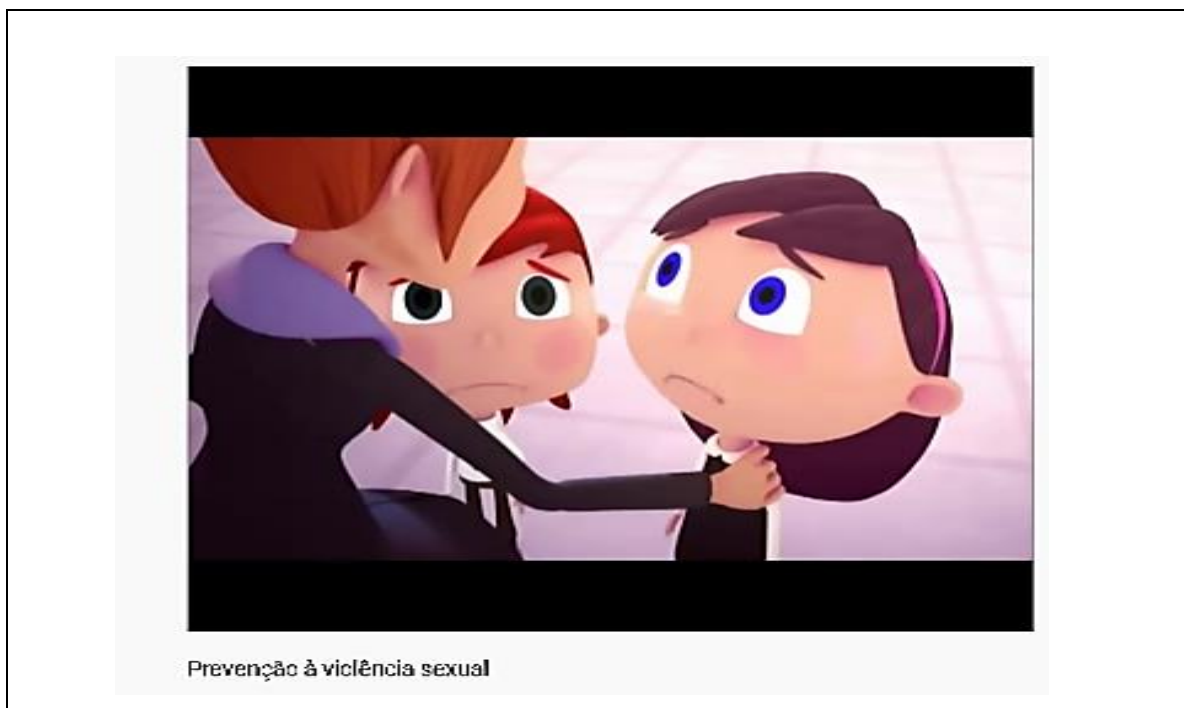


Fonte: Disponibilizada em nota de rodapé⁸⁰

No Youtube também estão disponibilizados vários conteúdos com animações que trazem informações sobre a prevenção da Violência Sexual Infantil. Esses vídeos são desenhos animados e apresentam histórias com muitas cores, bonecos coloridos, vozes diferentes, músicas e outros recursos. As imagens 62, 63 e 64 consistem em exemplos destes materiais que podem ser utilizados por pais e professores num trabalho sobre prevenção da violência sexual com crianças.

⁸⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=whxAms03p8o>

Imagem 62: Print de animação sobre Prevenção da Violência Sexual Infantil



Fonte: ⁸¹

Imagem 63: Print de animação sobre Prevenção da Violência Sexual Infantil

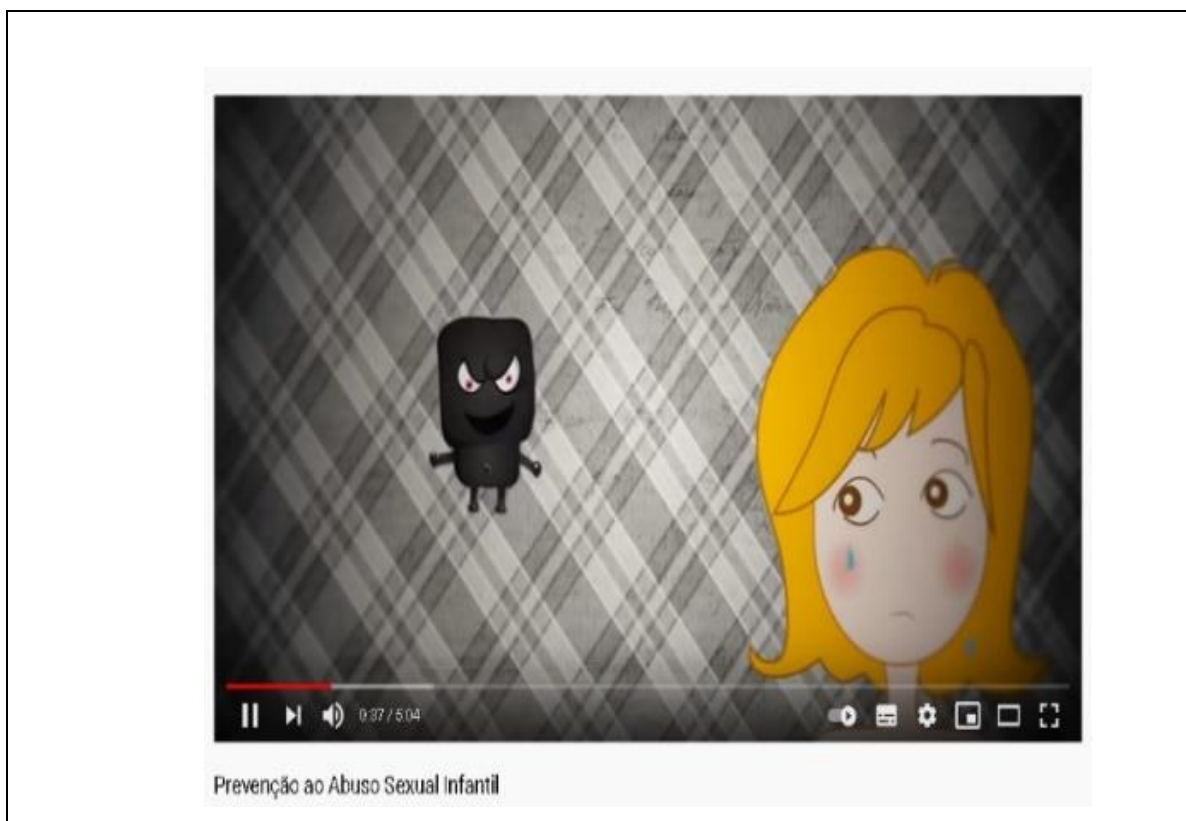


Fonte: ⁸²

⁸¹ <https://www.youtube.com/watch?v=VEI-fotjpYg>

⁸² <https://www.youtube.com/watch?v=qoVTHPNzTj4>

Imagem 64: Print de animação sobre Prevenção da Violência Sexual Infantil



Fonte:⁸³

Por fim, outra ação realizada pela sociedade brasileira são as campanhas de combate à exploração e Violência Sexual Infantil. Na imagem 65, temos a representatividade da cantora Ivete Sangalo na Campanha contra a Exploração Sexual Infantil, do Ministério Público da Bahia.

Tais campanhas costumam ter influência na vida das pessoas, visto que trazem mensagens importantes e são transmitidas por artistas famosos.

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=UITCQZJtWAs>

Imagem 65: Print da Campanha da Prevenção à Violência Sexual do Ministério Público da Bahia



Fonte:⁸⁴

5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CARTILHAS, LIVROS E RECURSOS MUDIÁTICOS

Após trazermos para a análise algumas cartilhas, livros e recursos midiáticos que abordam a conscientização corporal e a consequente proteção à infância, é necessário tecermos uma reflexão acerca do salto qualitativo que estamos dando (enquanto sociedade) no sentido da efetivação dos Direitos da Criança e quais os pontos que ainda faltam para concretizarmos este processo.

Como vimos, são inúmeros os materiais que visam abordar a Prevenção da Violência Sexual Infantil⁸⁵ e muitos estão disponibilizados gratuitamente para consulta pública. Tais iniciativas são de extrema relevância se pensarmos na democratização do acesso às informações disponíveis para a consulta pública, no entanto, surge a indagação: como garantir que esses materiais cheguem até os indivíduos? Como asseverar que a conscientização de fato ocorra?

⁸⁴ https://www.youtube.com/watch?v=b9_-BIGcB04

⁸⁵ É importante ressaltar que adotamos o termo “Violência Sexual Infantil”, mas quando citamos outros materiais que trazem a nomenclatura “abuso”, seguimos com a forma mencionada pelo autor.

Estar na Internet não significa chegar às pessoas e mesmo que isso aconteça, muitos não sabem o que fazer com as informações e é por este motivo que enfatizamos a necessidade de ter a escola como mediadora entre os conteúdos referentes aos direitos da criança (legislações, cartilhas, livros, músicas, vídeos e jogos) e a aplicação junto aos estudantes/ comunidade em que ela está inserida. Acreditamos que a escola, como espaço que interage com famílias e crianças, deva fortalecer a ação preventiva, num formato didático e educativo.

Neste sentido, as instituições escolares devem trabalhar numa concepção de fortalecimento do desenvolvimento integral do indivíduo, visando a formação da criança, focando, assim como expressa Paiva (2015) no “desenvolvimento emocional, social, como também às necessidades de cuidado com a saúde, com o bem-estar, entre outros” (p. 19).

Quando a escola passa a ter uma visão mais humanizada, considerando as realidades dos estudantes, sua comunidade e entendendo que abordar as questões pertinentes à proteção infantil, pode ser um recurso eficaz para o desenvolvimento integral do indivíduo, ela está atuando no sentido da garantia dos Direitos Humanos.

Na maioria dos materiais consultados (cartilhas, guias de proteção à infância, livros infantis), o professor é apontado como “pessoa de confiança”, mas como aproximá-lo, de forma que a criança possa lhe contar sobre uma violência sofrida? De que forma a escola pode se tornar um local de proteção à infância?

De acordo com a literatura científica, muitas crianças sofrem violência, mas não sabem que estão sofrendo, pois esses atos vêm de pessoas que estão muito próximas a elas. Assim, uma educação preventiva deve ser capaz de orientar sobre sexualidade, de trazer o conhecimento sobre o corpo e limites para os toques.

A seguir refletiremos sobre dois pontos importantes num trabalho preventivo dentro das escolas, as abordagens em sexualidade e gênero.

5.4.1. Sexualidade

No ano de 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que consistem em diretrizes para a educação brasileira, propostas pelo governo Federal. Na ocasião foram apresentadas as reflexões para cada área do conhecimento e, dentre as várias temáticas, houve a necessidade de se trabalhar a “Orientação Sexual” nas escolas.

Apesar de os Parâmetros terem surgido apenas no final dos anos 1990, desde os anos 1960 e 1970, a sociedade passou a experimentar novos pensamentos e mudanças que levantaram

bandeiras importantes acerca das preocupações com a gravidez precoce e o aumento de casos de pessoas que vinham adquirindo infecções sexualmente transmissíveis.

De acordo com os Parâmetros Curriculares, a Educação Sexual é produzida nas relações com a família, dentro da escola e até mesmo com os amigos. Ela acontece, independentemente se os atores reprimem ou dialogam sobre a questão, portanto, a todo momento e todas as ações contribuem para a formação da sexualidade (BRASIL, 1997).

No entanto, nem sempre as famílias e as escolas estão preparadas para atuarem como potencializadoras deste tipo de Educação. Sobre a relação entre a escola e a sexualidade, o documento ressalta que:

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1997, p. 292).

O material mostra ainda o quanto é importante e necessário que a escola se abra para as curiosidades na área da sexualidade, pois assim as crianças podem buscar respostas e aprender cada vez mais ao longo de suas vidas. Ao proibir perguntas e expressões referentes ao autoconhecimento, são geradas ansiedades e tensões e a criança acaba inibindo os próprios comportamentos sexuais ou aprendendo de forma errada como lidar com o próprio corpo.

Com a criação dos Parâmetros e a ideia de se trabalhar sob a perspectiva da orientação sexual, surgem ações em prol da preservação da saúde, focando, principalmente na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. No entanto, no corpo do texto do PCN, é mencionado que: “o trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez indesejada” (BRASIL, 1997, p.293).

Isto posto, com o lançamento do PCN, buscou-se uma definição para o conceito de sexualidade, para além de uma prática reprodutiva, abordando uma concepção mais ampla e inerente à natureza humana:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito (BRASIL, 1997, p.295).

O PCN de “Orientação sexual” consiste em um ponto importante para a Educação Sexual, porque trouxe conceitos que antes ficavam escondidos. Com isso, novas perspectivas foram aceitas e a escola passou a ser considerada um lugar para se discutir e se repensar as ações humanas, os conhecimentos sobre o corpo, as relações de gênero e as infecções sexualmente transmissíveis.

É importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais não são documentos obrigatórios, pois ao contrário disso eles servem como apontamentos, ou seja, uma orientação para aqueles que querem segui-lo. Sobre a implementação de um documento que garanta a obrigatoriedade curricular, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 já vislumbrava, em 1996, a necessidade de se construir uma Base Curricular Comum Nacional, contendo uma intensa reflexão acerca do que seria um currículo comum para todas as escolas brasileiras (BRASIL, 1996).

Após intensas discussões, conferências e consultas públicas, em 2017 houve a elaboração da Base Curricular Nacional, contemplando todas as áreas do conhecimento e prevendo o currículo comum a ser aplicado nas escolas brasileiras. No entanto, a Base não enfatizou a importância do trabalho com a sexualidade (não tornou obrigatório incorporá-lo). Nesse material, a sexualidade foi apontada, mas não foi prioridade (LIMA; OLIVEIRA; DELLA JUSTINA, 2019).

De acordo com os autores, a sexualidade foi mencionada de maneira “generalista”, sendo atribuída para poucas disciplinas, como em Arte (nas danças e teatros) e em Ciências (somente como conteúdo dos anos finais do Ensino Fundamental). Lima, Oliveira e Della Justina (2019) comentaram que a Base tratou mais do respeito às diferenças do que das questões do corpo, mas enfatizam que: “apesar desse foco social destacando a importância do respeito ao próximo, não é suficiente para abranger aspectos voltados a sexualidade” (p.5).

Essa nova situação dificulta o trabalho em prevenção da Violência Sexual Infantil, pois ao abordar as noções corporais, a diferenciação entre toques de carinho e toques abusivos, ao ensinar a criança repertório de autoproteção e autorizá-la a pedir ajuda se algum perigo acontecer, estamos garantindo que a criança não se cale diante de situações abusivas. Para Leão (2009) a escola precisa “possibilitar às crianças informações claras e precisas acerca da sexualidade, de forma que não sejam cativas dos mitos, preconceitos e vulgarizações sexuais que insistem a se perpetuar na sociedade” (p.60). Mas como fazer isso, em meio às amarras do currículo e a redução dos espaços de discussão?

Toda essa forma de ver a educação sexual por meio de proibições e inibições, desconsidera as curiosidades infantis e são pautadas em resquícios da sociedade autoritária e repressora, visto que:

(...) há nas distintas instâncias sociais receios de se falar em sexualidade infantil, sobretudo em vista do temor de ocasionar ou contribuir para perda da inocência da criança, assim como, despertar um comportamento sexual precoce. Em virtude disso persiste na sociedade a cultura da ‘dessexualização’ desta fase da vida, como se isso fosse possível e necessário (LEÃO, 2009, p.60/61).

No entanto, como discutimos anteriormente, quando a escola não cumpre seu papel, no sentido de dialogar sobre essas questões, ela contribui para o fortalecimento de práticas sexuais com crianças (violências sexuais), visto que essas se tornam, assim como expressa Leão (2009) “presas fáceis”.

Spaziani e Maia (2015) afirmam que a criança é vista por muitos adultos ainda como “assexuada e inocente” e estes profissionais temem trabalhar a sexualidade e estimulá-las, antecipando comportamentos sexuais. Esse pensamento consiste em um dos muitos mitos que existem e impossibilitam o avanço necessário na área.

As crianças têm curiosidade sobre seus corpos, como se desenvolvem as diferenças corpóreas entre meninas e de meninos, entre outros. Assim, se conseguem expor e dialogar sobre essas dúvidas num espaço de acolhimento, as chances de se tornarem vítimas de abusadores diminui. Quando o professor trata de temas relacionados à sexualidade, corporeidade e autoconhecimento, ele possibilita que a criança desenvolva habilidades autoprotetivas.

Dessa maneira, a educação para a sexualidade no contexto escolar visa dar voz às crianças, problematizando as relações de poder e de gênero, sanando as suas curiosidades sobre a sexualidade humana, bem como questionando a utilização da infância como alvo e objeto de consumo – como nas diversas propagandas em que a criança é colocada como um corpo erotizado a ser consumido (SPAZIANI; MAIA, 2015, p.62).

As autoras acrescentam que esse trabalho “pode ser feito por meio da leitura de livros infantis sobre a prevenção da violência sexual ou, até mesmo, por meio da apresentação de filmes, teatros ou dramatizações sobre o tema” (p.62). Vizenim e Milani (2020) também apontam como metodologia para se trabalhar sexualidade em sala de aula, a caixa de perguntas, possibilitando envolver até mesmo o estudante mais tímido ou desinteressado.

De acordo com Leão (2009; 2020), Spaziani e Maia (2015), Brino e Willians (2003) e Silva (2011), é importante que o professor passe por formação para que possa atuar na prevenção da Violência Sexual Infantil e evidenciando a sexualidade em sala de aula.

Leão (2009, p. 109) acrescenta que:

Esta formação geralmente fornece ao professor espaço para pensar em si, em sua sexualidade, o que de fato é prazeroso, pois é benéfico às pessoas terem um tempo para poderem refletir acerca do que pensam e do que gostam. Afinal, é salutar a todos, o que abarca este profissional poder meditar e constatar quantas ações e pensamentos podem ser aperfeiçoados de forma a trazer melhor qualidade de vida a si próprio, bem como, ao coletivo, compreendendo neste caso os alunos.

Brino e Williams (2003) ressaltam que quando há “lacunas na formação docente”, fica mais complicado a disseminação de informações apropriadas acerca do abuso sexual, por exemplo. As mesmas autoras salientam que num curso oferecido sobre essa temática, houve um número reduzido de participantes e elas justificam que isso se deu, possivelmente, pelo “desconforto que o tema abuso sexual infantil ainda acarreta nas pessoas” (p.127).

Existem muitos tabus que envolvem essa área e a sociedade ainda é muito resistente para lidar com tais temáticas. A partir de pesquisa realizada em espaço escolar, Leão (2013) comprovou que tanto professores, quanto gestores escolares tinham dificuldade em abordar a temática da sexualidade, em decorrência da falta de formação na área.

Louro (2014) avança na questão e mostra o quanto a escola pode dificultar a segurança dos estudantes, quando nega que tal situação pode fazer parte de sua realidade:

Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: ‘em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área’, ou, então, ‘nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos’ ” (LOURO, 2014, p.84).

Este é um problema muito sério, ainda mais quando a escola atribui a formação em Educação Sexual somente para a família, que, em muitos casos, é o local em que as violências acontecem. O que defendemos é que a escola deve atuar em parceria com as famílias, num processo formativo e consciente acerca da sexualidade humana.

Por este motivo, as formações docentes nessa área necessitam questionar os mitos sociais que trazem justificativas infundadas para práticas sexuais abusivas e contribuem para perpetuar a violência. Com isso, Silva (2011) expõe que os professores necessitam conhecer questões teóricas, participar de discussões e preparar-se para a atuar com os estudantes na área da sexualidade.

Nas formações, os professores precisam ter acesso a conteúdos relativos à forma de abordar o tema sexualidade e suas construções sociais, os conceitos de privacidade e intimidade, como identificar os sinais da criança que é vítima de Violência Sexual Infantil, como lidar com o relato, para quem encaminhar as denúncias.

Para que essas conversas se tornem até mesmo pensáveis em relação à educação é preciso que as educadoras e os educadores se tornem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades (...) (BRITZMAN, 2016, p.109).

Como já mencionamos, neste período de avanços tecnológicos, é sempre importante discutir a proteção infantil nas plataformas digitais e sobre este assunto, Landini (2011) ressalta a necessidade de se dialogar sobre sexualidade, de forma a “não isolar” as crianças e adolescentes do mundo real e virtual, pelo contrário, é preciso prepará-los para viverem no mundo e se defenderem dessas situações.

Azambuja (2004) expõe que muitas crianças (vítimas de violência sexual) exibem “marcas na pele de beliscões, hematomas, queimaduras e diversas agressões. Apresentam, não raras as vezes, bloqueio neuropsicomotor que as impede de brincar, de ter alegria, manifestando tristeza, isolamento e comportamento nostálgico” (AZAMBUJA, 2004, p.152). Neste sentido, se o professor não for sensível a questão, ele pode até postergar esses sinais e desconsiderar o que está acontecendo com a criança. Sobre essa questão, Azambuja (2004) afirma que a situação torna-se árida “quando os professores sequer recebem noções mínimas sobre as diversas formas de maus tratos na infância e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente nos cursos de formação profissional” (p.153).

A formação docente na área da sexualidade precisa levar em consideração dois pontos expostos por Louro (2016) que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; (...) que a sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (p.11).

Com isso, ao aprender sobre sexualidade e abrir-se para compreender o assunto, para além dos tabus e mitos, o professor poderá atuar numa formação preventiva com os estudantes em sala de aula e, também junto às famílias.

De acordo com o site Childfund (Fundo para crianças)⁸⁶, os pais também precisam prevenir o abuso sexual em casa, mas sem as devidas orientações, como já afirmamos

⁸⁶ <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/prevencao-ao-abuso-sexual-infantil-como-protger-os-seus-filhos/>

anteriormente, essa proteção pode não acontecer. Se a escola abordar esse tema nos Conselhos Escolares ou reunião de pais, é possível que as famílias consigam atuar melhor no papel atribuído a elas. Dentre as orientações oferecidas no site Childfund aos pais⁸⁷, citamos:

- Conversar com a criança sobre as partes íntimas do corpo;
- Explicar sobre os limites do corpo;
- Incentivar a criança a conversar;
- Saber com quem o filho anda e o que ele está fazendo;
- Analisar a reação da criança se ela não apresenta ter afeto por alguém próximo;
- Identificar os possíveis sinais de um abuso.

Esses são comandos básicos que podem ser abordados pela escola, num processo formativo, envolvendo estudantes e familiares.

Assim, podemos concluir que para que a escola tenha um trabalho voltado para a prevenção da Violência Sexual Infantil, os profissionais que lá atuam precisam receber formações adequadas relativas ao tema sexualidade, superando as “travas” sociais que perpetuam ideias, tais como acreditar que falar de sexualidade pode incentivar a criança na prática sexual, ou que os problemas de Violência Sexual não estão próximos. É preciso superar o paradigma da “negação do corpo”⁸⁸, debatendo o tema e trazendo para o centro das discussões as violências escondidas e autorizadas inconscientemente pela sociedade. Ao expor tudo isso, fica mais fácil de resolver muitos dos problemas existentes.

5.4.2. Gênero

As questões referentes ao gênero têm sido muito discutidas nas formações e produções da área educacional nos últimos anos. Diversas pautas, diferentes lados, mas é certo que desde que uma mulher se declara grávida, já começam os questionamentos sobre o sexo do bebê, e, automaticamente constrói-se todo um universo particular de construção de como aquele bebê será.

As cores próprias dos meninos ou das meninas, como a família vai lidar com os comportamentos, o que será aceitável, o que será proibido, tudo isso possibilita a construção das personalidades da criança que está por vir.

Essa distinção segue os anos escolares, por meio das definições das cores, gostos, comportamentos típicos esperados, objetos de meninos e materiais de meninas, enfim, tudo o

⁸⁷ <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/prevencao-ao-abuso-sexual-infantil-como-protoger-os-seus-filhos/>

⁸⁸ (Hooks, 2016)

que configura e diferencia o ser menina, do ser menino. Portanto, é como se existisse um molde pré-estabelecido, que se enquadram todos os casos da mesma maneira, assim como expressa Louro (2016): “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros -feminino ou masculino nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (p.11).

Assim, se formam as denominadas “identidades de gênero”, evidenciadas por uma rede de poder, onde se definem as inscrições do feminino e do masculino, construídas culturalmente (LOURO, 2016).

Discutir as questões de gênero na escola pode auxiliar no processo de prevenção da Violência Sexual Infantil, no sentido de que a sociedade, muitas vezes impõe à mulher uma série de submissões, que sedimentam as relações de violência. Tais comportamentos estão tão enraizados que parecem até mesmo “naturalizados”, por isso devem ser discutidos e revistos. É preciso superar e desfazer com urgência as situações em que o prazer masculino impera os direitos da infância.

De acordo com Louro (2014), os estudos feministas auxiliam muito na quebra do “silenciamento, submetimento e opressão das mulheres” (p.41). Nesta reflexão, acreditamos que os estudos na área de gênero podem também quebrar o silenciamento de muitas crianças, vítimas da violência sexual.

Outro ponto importante a ser discutido com a implantação das questões de gênero na escola é o machismo, visto que silencia muitos meninos, vítimas de violência sexual.

Quando a escola se coloca neste debate de forma ativa e comprometida, ela busca questionar algumas situações impostas, leva as crianças a repensarem as práticas que acontecem em seus lares, mostra outras saídas mais igualitárias, e possibilita uma nova organização das relações.

Assim como a área da sexualidade, as discussões de gênero também envolvem mitos, tabus e falas preconceituosas, como o da “vitimização feminina”, em que a mulher é culpabilizada por sua condição de subordinação (LOURO, 2014); as máximas “homem não chora”, “isso é coisa de mulherzinha”, que colocam a mulher numa condição de inferioridade, silenciam os sentimentos de meninos e homens. Exemplos como esses são atrelados às falas das pessoas, justificando que não é preciso dialogar sobre esses assuntos, ou que as coisas são assim porque sempre foram e não vão mudar.

A História mundial foi escrita a partir dos olhos dos homens, descrevendo as suas impressões sobre o mundo e Louro (2014), afirma que “é por isso que hoje se luta por escrever

uma “História das Mulheres” e não uma História dos homens- afinal essa última é (...) a História oficial” (p.54).

A sociedade patriarcal deixou muitas marcas, tanto em homens, quanto em mulheres e tudo isso contribui para a solidificação de espaços violentos e desrespeitosos.

Como essas questões se configuram na escola? Louro (2014) expõe que a escola forma “identidades escolarizadas” e diante disso, ela produz exclusões e preconceitos, separando os sujeitos. Como exemplo, temos os ensinamentos de muitos livros didáticos e paradidáticos que contribuem para a perpetuação das diferenças. Outro ponto importante a se fazer é questionar nossa própria linguagem, visto que por meio dela declaramos as formas de poder existentes:

(...) a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (...) (LOURO, 2014, p.71).

Da mesma forma que salientamos a importância de uma formação na área da sexualidade, é preciso que o professor busque alicerçar-se e perceber as relações de poder existentes nas questões de gênero. Para tanto, formações na graduação ou formações continuadas podem contribuir para um olhar mais criterioso, de forma a combater os preconceitos de gênero e construir espaços mais igualitários.

O PCN de Orientação Sexual apresentou algumas reflexões sobre o trabalho com gênero, na perspectiva da Língua Portuguesa, na Língua estrangeira, em Arte, na História de mulheres, na Educação Física e nos próprios materiais didáticos (BRASIL, 1997).

A Base Curricular trouxe as questões de gênero por meio da importância do trabalho com a diversidade em sala de aula, enfatizando que é preciso abordar a “empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação”, assim como evidencia Lima, Oliveira e Della Justina (2019). No entanto, os autores salientam ainda que a diversidade na BNCC, embora mencionada, aparece de forma muito geral, dispersa entre as disciplinas (LIMA, OLIVEIRA e DELLA JUSTINA, 2019).

Com isso, é preciso que a escola, superando os desafios relatados no capítulo anterior, desenvolva projetos, diálogos, compartilhe experiências, debata opiniões e elimine os tabus. Assim, reafirmamos a necessidade de se ter um trabalho que articule Sexualidade e Gênero na escola, quebrando os paradigmas impostos, abrindo espaços para que a criança possa vencer o silenciamento e consiga buscar ajuda nos casos de Violência Sexual Infantil.

5.4.3 A escola e o processo de revelação da Violência Sexual Infantil

Como pudemos observar, trabalhar na perspectiva de uma escola que tenha como projeto de trabalho a prevenção da Violência Sexual Infantil requer muitos desafios e transformações.

Para que a escola atinja a criança, de forma a revelar a violência sofrida, é preciso que exista um ambiente tranquilo, que inspire confiança. Isso exige preparo docente, no sentido de saber lidar e respeitar o desabafo da vítima.

O professor deve sempre ter como foco que no caso de um relato, ele deve ouvir com atenção aquilo que a criança tem para falar, sem questionamentos que possam tendenciar as respostas e atrapalhar o processo.

Revelar o segredo é um momento crucial que pode representar um risco de trauma suplementar. Por um lado, a integridade da família fica ameaçada já que o segredo do incesto pode parecer constitutivo dessas famílias que são, em geral, fechadas, isoladas, coniventes, nas quais nada é verbalizado. Por outro lado- e talvez ainda mais importante-, o segredo tem também um papel importante na vida psíquica da criança vítima e, nesse sentido, a revelação pode significar, para ela, também um risco de violação (LANDINI, 2011, p. 86).

Por este motivo, é preciso que o profissional tenha uma escuta atenta e respeitosa e compreenda a situação que a criança está passando. Landini (2011) expõe que o adulto deve reforçar para a criança que ela não é culpada pelo que aconteceu.

Leão (2020) pontua que independentemente do tipo de agressão, a escola, com seu papel formador e educador deve fazer a identificação, a denúncia e os encaminhamentos dos casos. Por este motivo, deve ficar atenta às alterações comportamentais, pois podem ser indícios de “algo suspeito”, sendo seu dever ser um espaço de proteção, atuando em prol da seguridade dos direitos das crianças e adolescentes (LEÃO, 2020, p.127).

De acordo com Landini (2011):

A etapa da revelação será frequentemente alcançada a partir de pequenas tentativas (...) essas pequenas tentativas têm como objetivo chamar a atenção do adulto e podem ser constituídas de palavras ou sintomas discretos. Cabe ao adulto estar atento. Ouvir a criança e decifrar seus sinais não é tarefa fácil (p. 86).

O papel da escola é a acolhida diante de um relato de violência sexual, mas também a abordagem preventiva, no sentido de falar sobre as partes do corpo e a importância de saber quando existe um toque que faz mal.

Abordar diretamente as crianças para falar sobre abuso sexual também tem se mostrado um procedimento importante. A literatura já demonstrou que crianças que passam por programas de prevenção apresentam maior conhecimento sobre abuso sexual do que aquelas que não participaram (PELISOLI; PICCOLOTO; 2010, p. 118).

Maria e Ornelas (2010) fizeram uma pesquisa acerca dos programas de prevenção da Violência Sexual Infantil e, dentre outros, elas apresentaram o Programa CAP (Child Abuse Prevention), que se disseminou por vários estados Norte Americanos e por vários países do Mundo. Este programa considera a importância de se pensar em oferecer informações para as crianças, mas também para professores e familiares.

Desta forma, este programa de prevenção desenvolve-se, na prática, através de workshops com os professores (e outros profissionais do contexto escolar), com os pais (e outros familiares) e com as crianças (no contexto das suas turmas). Estes workshops desenvolvem-se numa sessão única para cada um dos grupos anteriormente referidos (MARIA; ORNELAS, 2010, p.420).

Com dramatizações de cenas dos tipos mais comuns de violências que podem acontecer, a equipe busca mostrar para as crianças situações em que as “crianças podem pensar/criar/imaginar estratégias eficazes e seguras” (MARIA; ORNELAS, 2010, p.420). No final, os facilitadores ficam disponíveis para conversarem individualmente com as crianças, caso elas queiram fazer alguma pergunta ou efetuarem denúncias.

As autoras apresentaram outros Programas que atuam no sentido da Prevenção da Violência Sexual Infantil. A seguir, mencionaremos programas, estratégias e resultados de cada um deles, descritos pela pesquisa de Maria e Ornelas (2010):

Tabela 8: Programas de Prevenção à Violência Sexual Infantil ⁸⁹

Programa	Local	Público-Alvo	Estratégias	Resultados
“Who Do You Tell?”	Canadá	Crianças, pais e professores	São utilizadas estratégias para desenvolver competências de assertividade por meio de histórias, canções, vídeos e role-plays, com as seguintes mensagens: “dizer não”; “contar a um adulto de confiança”; “os abusos sexuais nunca são culpa da criança”.	No estudo de Leslie Tutty (1997, 2000), com 261 crianças, evidenciou-se que estas passaram a saber sobre os tipos de toques, não guardar todos os segredos, contar para alguém se algo acontece e que nestes casos pode-se dizer não à adultos. Outro dado relevante desta pesquisa é que as crianças mais novas tiveram mais dificuldade para reter as informações e as crianças de 3º ano foram as que mais tiveram benefícios (MARIA; ORNELAS, 2010).
“Body Safety Training (BST)”	Estados Unidos	Professores ou pais	A ideia é desenvolver competências de segurança pessoal para prevenção e denúncia por meio de exemplos práticos/ensaios, reforço social, formação e feedback.	No estudo de Wurtele (1990), após a abordagem pré, pós e um mês follow-Up com 24 crianças de 4 anos, verificou-se que para as que participaram do Programa, houve a aquisição de conhecimentos e competências sobre prevenção dos ASC, diferente do resultado obtido pelo grupo de controle. O programa foi avaliado em vários outros estudos, demonstrando êxito, mas de acordo com as autoras, recomenda-se que a criança passe por outros programas de prevenção quando crescerem (MARIA; ORNELAS, 2010).
“Child Abuse Prevention Program (CAPP)”	Estados Unidos	Crianças	O programa é realizado a partir de cinco histórias que tratam de toques, partes privadas, surpresas, além de temas “Contar a alguém”; e “Lembra-	O estudo de Nemerofsky, Carran, e Rosenberg (1994) teve como instrumento o questionário “What if Situation Test” (Teste “E se...”) de Sandy K. Wurtele e foi aplicado com 1350 crianças, de três a seis anos. Como resultado

⁸⁹ Dados extraídos do artigo de MARIA e ORNELAS (2010)/ Elaborado pela autora.

			te”. Os encontros são pautados em exemplos práticos e questões de follow-up.	ficou evidenciado que as crianças participantes aprenderam os conceitos de prevenção superior ao grupo de controlo. As crianças que obtiveram melhores resultados foram as crianças de seis anos e com as de três anos, os resultados foram menos significativos (MARIA; ORNELAS, 2010).
“Red Flag, Green Flag People”	Estados Unidos	Crianças, professores e pais	Para as crianças maiores é utilizado um livro com exercícios, questões de reflexão e role-plays, que deve ser aplicado com a ajuda de professores ou pais. Para as crianças mais novas são utilizados vídeos que tratam de temas de autoproteção.	Kolko, Moser, e Hughes (1989) fizeram um estudo com 337 crianças de 7 a 10 anos para avaliar o programa (pré, pós e grupo de controlo) O resultado mostrou que as crianças participantes adquiriram conhecimentos autoprotetivos, quando comparadas com as crianças do grupo de controle. Os pais e professores também obtiveram conhecimento relevante acerca do tema (MARIA; ORNELAS, 2010).
“Stop It Now!”	Estados Unidos	Comunidade	O programa visa trabalhar o tema com toda a comunidade, a partir de entrevistas e grupos focais com sobreviventes, pessoas que abusaram de crianças no passado, e membros da família de ambos. A partir disso, foram criados materiais, mensagens, Instrumentos e recursos de formação, visando uma estratégia comunitária.	De acordo com Maria e Ornelas (2010), o próprio programa desenvolve suas avaliações, mas é possível crer que seu potencial de intervenção comunitária demonstra o forte impacto social que é capaz de produzir.
“Feeling Yes, Feeling”	Canadá	Professores	O Programa consiste em três vídeos interativos, que visam oferecer informações e conhecimentos para que os professores possam falar sobre este tema nas escolas.	Houve indícios de benefícios na aplicação do Programa, no entanto, as autoras apontam como fatores que podem não ser tão eficaz a postura passiva das crianças em simplesmente assistirem os vídeos e a falta de formação para as famílias.

Touching: A Child Abuse Prevention	Canadá	Professores	O programa consiste num vídeo e num kit para preparar os professores	A avaliação também demonstrou como fator negativo a passividade das crianças.
It's Not Your Fault	Cruz Vermelha do Canadá	Crianças do 8º ano	O programa é constituído por voluntários que passam por formação de 120 horas e posteriormente pode ser desenvolvido nas escolas e outros espaços com grupos de crianças.	Não descrito na pesquisa
Teaching Reaching Using Students and	Estados Unidos	Crianças, pais	Traz o teatro feito por jovens universitários, além do debate dirigido	Não consta na pesquisa.
Safe Child	Estados Unidos	Crianças desde o pré-escolar ao 3º ano do 1º ciclo	“Utiliza-se como estratégia vídeos, aulas planeadas, jogos, role-plays e outras atividades adequadas às idades das crianças”(MARIA; ORNELAS, 2010).	Não consta na pesquisa.
Talking About Touching	Estados Unidos	Crianças do 2º e 3º nível.	São utilizadas histórias, uma cassete áudio, um vídeo para pais e cuidadores e um poster com vários passos ensinados às crianças durante o programa, que se estende por bastante tempo (MARIA; ORNELAS, 2010).	Não consta na pesquisa.
Preventing Sexual Abuse: Activities and Strategies for Those Working with Children and Adolescent	Estados Unidos	O programa aplica-se para dois grupos: o primeiro, para crianças em idade pré-escolar e até ao 6º ano e o segundo, do 7º ano ao 12º ano.	“O currículo deste programa está desenhado em dois níveis, o primeiro, para crianças em idade pré-escolar e até ao 6º ano e o segundo, do 7º ano ao 12º ano. E apresenta-se através de role-	Não consta na pesquisa.

			plays e folhas de actividades” (MARIA; ORNELAS, p.427, 2010)	
Eagle Child	Canadá	Crianças	Consiste numa série de quatro livros que contam a história de duas crianças nativas que são ajudadas a perceber o que são os ASC pela sua inteligente e querida avozinha. (MARIA; ORNELAS, p.428, 2010)	Não consta na pesquisa.
Circles II Stop Abuse	Estados Unidos	Crianças (incluindo as que têm dificuldade de aprendizagem)	“O programa apresenta-se através de um vídeo que contém 12 histórias que são reforçadas através de role-play” (MARIA; ORNELAS, p.428, 2010).	Não consta na pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos programas apresentados, Maria e Ornelas (2010) evidenciam algumas considerações acerca destes:

1. Em geral, esses programas auxiliam na ampliação do repertório de conhecimento sobre Prevenção da Violência Sexual Infantil;
2. Os programas que apresentam mais eficácia são aqueles que envolvem a criança de maneira prática;
3. É importante que o programa tenha uma preocupação em ensinar repertórios de proteção a outros atores envolvidos na vida da criança, como familiares, comunidade e profissionais da escola;

Sobre este último ponto, Sanderson (2005) expressa que:

A prevenção do abuso sexual em crianças (ASC) não é apenas responsabilidade de pais, professores, agentes de órgãos governamentais de proteção infantil e da polícia. É uma responsabilidade que todos os adultos da comunidade precisam compartilhar. Deixar a proteção infantil apenas para aqueles que têm crianças ou que foram designados como seus responsáveis, coloca-as em risco e facilita a ação do abusador sexual de crianças (SANDERSON, 2005, p.283).

Neste sentido, a escola tem muito o que fazer, como instância que se coloca a favor das questões dos alunos e da comunidade, ela tem como dever estabelecer um programa que aborde a proteção à infância, na perspectiva da prevenção da Violência Sexual Infantil.

A escola pode fazer uso de diversos materiais construídos socialmente para iniciar o diálogo com os estudantes. Neste espaço citamos as cartilhas, campanhas, livros e recursos midiáticos existentes e que podem servir de base para um trabalho dentro das escolas. A partir deste ponto, refletiremos sobre o papel dos jogos e da gamificação como ferramentas para a abordagem de conteúdos diversos, em especial, com os temas referentes à prevenção da Violência Sexual Infantil.

5.4.4 Jogos e gamificação na prevenção da Violência Sexual Infantil

Buscar uma linguagem que facilite o acesso das crianças a determinados conteúdos é uma saída para tratar de assuntos complexos, como a prevenção da Violência Sexual Infantil.

A literatura vem apontando nos últimos anos uma crescente produção na área de games educativos, como forma de oferecer informações/conhecimentos de conteúdos escolares. É importante ressaltar que o uso de games tem pouco mais de quarenta anos, mas seu desenvolvimento acelerado foi marcado por reviravoltas, tanto culturais, quanto tecnológicas (PESSONI; TRISTÃO, p.104, 2017).

De acordo com Laamarti et al (2014) a própria ideia de “jogar” faz parte de todas as sociedades, visto que é inerente à ação humana. Neste sentido, por meio dos jogos são trabalhadas várias habilidades, tais como: atenção, concentração, aprendizagem e superação.

Laamarti et al (2014) afirmam ainda que a maioria dos jogos pode trazer conceitos, que de outra forma seria oculto para os jogadores. É com essa intenção que há estudo sobre o trabalho com jogos nas escolas, pois vários autores defendem que estes são materiais que possibilitam a aprendizagem de forma lúdica para os estudantes. No entanto, há também estudos que são resistentes à escolha destes, baseado na visão dos jogos de azar, justificando

que essas são “atividades distrativas e que podem conduzir ao vício” (AVANÇO; LIMA, 2020, p.5).

Assim, podemos dizer que existe uma concepção que tende a excluir os jogos dos meios educacionais e há outra corrente que incentiva o uso de jogos. Descreveremos a segunda corrente, em busca de aprofundamento sobre a importância dos jogos na aprendizagem de conteúdos mais complexos.

Para Avanço e Lima (2020) existem 5 formatos de jogos escolares: Jogo como recreação, Jogo espontâneo, Jogo educativo, Jogo didático e Gamificação.

O jogo como recreação é pautado no “laissez faire”, secundarizando o papel da proposta como um simples momento de lazer. Nesta perspectiva, não existem objetivos, ele é visto apenas como um momento de diversão ou distração, permitindo a liberdade, desde que as normas institucionais não sejam feridas” (AVANÇO; LIMA, 2020, p.6).

O Jogo espontâneo, de acordo com Avanço e Lima (2020) é um tipo de jogo em que não deve existir intervenção institucional, sendo, portanto, “distinta da abordagem comum do trabalho educativo” (p.10). É aquele jogo que surge de forma espontânea, também sem intencionalidade educativa.

O jogo educativo, por outro lado, estabelece a relação entre os elementos do jogo e os objetivos educacionais, advindos da “pedagogização”, é o estilo de atividade planejada e executada com finalidade educacional; ele mescla o lúdico com o pedagógico. Neste tipo de jogo, “as metas da instituição de educação podem ser alcançadas” (AVANÇO; LIMA, 2020, p.10).

Os jogos didáticos também atendem aos objetivos educacionais, onde tratam os conteúdos escolares com “roupagem lúdica”. Avanço e Lima (2020) fazem um alerta sobre esse tipo de jogo que:

ao tornar imperceptível a aprendizagem dos conteúdos curriculares por meio da roupagem de jogo, a finalidade do ensino poderia ser ocultada, de modo que o professor perderia a chance de explicitar os objetivos didáticos e motivar os alunos a atingi-los intencionalmente. (AVANÇO; LIMA, 2020, p.13).

Outra definição abordada pelos autores é a gamificação, que consiste em “mesclar mecânicas, dinâmicas e componentes de jogos a determinadas atividades não lúdicas com a finalidade de aumentar o engajamento em contextos comerciais, produtivos e/ou de aprendizagem” (p.14). Os autores apontam ainda que a gamificação, em geral, faz uso das “tecnologias digitais da informação e da comunicação”.

Dessa forma, partimos das concepções de Alves e Bianchini (2010) que defendem o uso do jogo como ferramenta de aprendizagem, afirmando que este “é um recurso de extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural”. (p.283). Outra ação importante que os jogos trazem, de acordo com os autores, é o desenvolvimento, não somente da imaginação, mas também das habilidades sociais e cognitivas (ALVES e BIANCHIN, 2010, p.283).

Neste sentido, quando pensamos no desenvolvimento de habilidades por meio de jogos, podemos pensar nas habilidades autoprotetivas, ensinando as crianças a se protegerem dos perigos da Violência Sexual Infantil. Nessa perspectiva, podemos citar a avaliação do jogo “Trilha da proteção, proposta por Meyer (2017). De acordo com o autor, o jogo:

(...) auxilia na organização do pensamento quanto aos conceitos de TOQUE DO SIM e TOQUE DO NÃO, busca de ajuda, identificação de situações de perigo e identificação de uma pessoa de confiança quando necessidade de ajuda (p.78).

O material “Trilha de proteção” é um complemento dos livros “Pipo e Fifi” e ambos devem ser acessados por crianças, juntamente com um adulto. Após o momento de leitura do livro, a criança estará pronta para o jogo de tabuleiro. A jogada consiste em pegar uma carta, o adulto lê o que está escrito, se estiver correta a resposta da criança, ela pode jogar o dado novamente e se não estiver, ela deverá aguardar a próxima rodada (MEYER, 2017).

No final, não há um ganhador único. Ao se chegar na última casa do tabuleiro, o jogador é classificado como PROTEGIDO e pode continuar no jogo, auxiliando os demais para que consigam dar as respostas corretas. Esta estratégia parece retirar o caráter puramente competitivo e introduz o conceito de cooperação entre os jogadores (MEYER, 2017, p.83).

Meyer (2017), partindo do método LORI 1.5, fez uma análise do material, levando em consideração as opiniões de duas especialistas, tendo em vista os seguintes aspectos: qualidade do conteúdo, alinhamento do objetivo da aprendizagem, devolutiva e adaptação, motivação, estilo da apresentação, usabilidade, acessibilidade, rentabilidade, reusabilidade, aderência a padrões. Ao final do processo avaliativo, o autor chegou à conclusão de que “o jogo Trilha da Proteção pode ser considerado um Objeto de Aprendizagem, ressaltando-se os pontos de melhoria a serem observados” (p.91).

Ainda de acordo com o autor:

(...) a divisão didática entre os toques do SIM e do NÃO, associados às ilustrações precisas, equilibrando o lúdico e o educacional trouxe grandes vantagens ao apelo do brinquedo como objeto de aprendizagem na aquisição de competências para o enfrentamento da violência sexual (MEYER, 2017, p.95).

Raymond (1993), pautado na importância de jogos que abordam a temática de prevenção da violência sexual, afirma que estes possibilitam ensinar a criança que ela tem o direito de dizer não. Isso significa que os jogos podem oferecer um repertório interessante de autoproteção às crianças.

De acordo com Diocesano, Machado e Berkenbrock (2018), no levantamento bibliográfico realizado pelos próprios autores, foram encontrados dez trabalhos que abordavam a importância dos jogos na prevenção da violência. Destes, oito eram em inglês, um era em alemão/francês e somente o jogo proposto pelos autores era voltado para a língua portuguesa, conforme descrito na tabela abaixo, construída por Diocesano e Berkenbrock (2020):

Tabela 9: Levantamento bibliográfico “Jogos de prevenção da Violência Sexual Infantil”

Aplicação	Perfil do Usuário	É Jogo	É Colaborativo	Que Violência Aborda	Idioma Disponível
Cool and Safe	Crianças do ensino fundamental	Não	Não	Prevenir o abuso sexual infantil	Alemão e Francês
Orbit	Crianças de 8 a 10 anos	Sim	Não	Prevenir o abuso sexual infantil	Inglês
Being Safety Smart	Crianças de 6 a 8 anos	Sim	Não	Prevenção de sequestros e abuso sexual	Inglês
Treinamento Web Child Abuse	Destinado para capacitação de adultos	Não	Não	Detectar maus tratos e sintomas de abuso	Inglês
Elements Of Child Sexual Abuse Apk	Destinado para capacitação de adultos	Não	Não	Detectar maus tratos e sintomas de abuso	Inglês
Darkness to Light	Destinado para capacitação de adultos	Não	Não	Prevenir o abuso sexual infantil	Inglês
Stop Child Abuse	Classificação Livre	Sim	Não	Prevenir o abuso sexual infantil	Inglês
Child Safety Stranger Danger Awareness	Classificação Livre	Sim	Não	Prevenir o abuso sexual infantil	Inglês
Infância Segura	Crianças a partir dos 5 anos	Sim	Sim	Prevenir o abuso sexual infantil	Português

Fonte: Diocesano e Berkenbrock. Infância Segura: um jogo colaborativo para a prevenção da Violência Sexual Infantil. Revista Brasileira de Computação Aplicada (2020), v.12, n.1, pp.32–4

A proposta de Diocesano, Machado e BerKenbrock (2018), da Universidade do Estado de Santa Catarina foi a criação de um game, intitulado como “jogo sério”, que são “jogos de computador que não se destinam somente no entretenimento dos usuários, mas têm propósitos adicionais, como educação e treinamento” (p.10). No jogo denominado “Infância Segura”, os criadores inseriram o perfil de coordenação destinado ao professor, atribuindo a este acompanhamento das atividades e do desempenho.

(...) a dimensão de coordenação do jogo proposto nesse trabalho trará ao coordenador informações dos jogadores como: jogadores ativos, fase atual no jogo, desempenho no jogo, etc. Por meio dessa percepção, o coordenador pode tomar decisões em relação ao jogador, como repetir a fase do jogo para reforçar a aprendizagem, repetir novamente todo o jogo, aplicar avaliações, etc. (DIOCESANO; MACHADO; BERKENBROCK, p.3, 2018).

O jogo proposto é formado por quatro fases: na primeira, eles ensinam sobre as partes íntimas dos meninos e das meninas, na segunda, trabalharam toques bons e ruins, na fase 3, a interação com estranhos, na fase 4, a Internet.

Sobre os jogos sérios, Laamarti, Eid e Saddik (2014) afirmam que este tipo de jogo tem um propósito educacional que se apresenta de forma explícita e cuidadosamente pensada, sendo aplicado não somente para a diversão. Por este motivo é um tipo de jogo interessante para ser usado em escolas, abordando temas mais complexos, como a prevenção da Violência Sexual Infantil.

Se considerarmos as iniciativas brasileiras na área de games e prevenção da Violência Sexual Infantil, temos ainda o jogo “Criança Protegida”, desenvolvido em forma de Quiz, com perguntas e respostas, que tem a finalidade de “fornecer informações sobre violência sexual para crianças” (CARRARA; GUEDES, 2018, p.1826). De acordo com os autores, o jogo “Criança protegida” é um protótipo de um jogo sério que deve ser mediado por professores ou responsáveis e se propõe a:

(...) auxiliar a criança no reconhecimento dos comportamentos e atitudes que configuram um abuso sexual, quem são as pessoas que podem praticar esse tipo de violência e quais são os mecanismos que, acionados pela criança, podem impedir a continuidade dos abusos. (CARRARA ; GUEDES, 2018, p.1826).

Em relação às perguntas, o jogo se subdivide em três temas: toques bons e ruins, o que fazer em casos de toques ruins, como identificar o abusador e como eles agem (CARRARA e

GUEDES, 2018). Os autores explicam ainda que o jogo trabalha com tempo para as respostas, número de vidas, enfatizando o próprio respeito à vida humana.

Na imagem 66 podemos conhecer a tela de entrada do jogo e o formato das perguntas.

Imagem 66: Jogo Criança protegida



Fonte: <file:///C:/Users/RITACN~1/AppData/Local/Temp/8163-10364-1-PB.pdf>

Assim, podemos perceber que com o avanço das tecnologias, muitas ferramentas digitais passaram a fazer parte do universo dos indivíduos em sociedade. Tais mudanças aconteceram, não somente com os adultos, mas também com as crianças e isso nos indica que investir nessa nova forma de linguagem pode auxiliar o processo educativo por meio de uma aprendizagem móvel.

De acordo com Moraes (2020), a aprendizagem móvel caracteriza-se por não apresentar limitações física e geográfica dos usuários. Neste sentido, estão os “serious games”, ou também denominados jogos sérios, estes jogos apresentam a intenção de trazer ensinamentos e informações, além de promover o treinamento de “habilidades operacionais e comportamentais”, como no caso dos jogos “Infância segura” e “Criança protegida”.

No caso do jogo Criança protegida, ele foi configurado no formato de um quiz, com perguntas e respostas. O uso de Quizzes ou questionários na educação básica pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de várias disciplinas, inclusive com temas mais complexos ou abrangentes. Sobre o uso de Quiz, Martins (2017) sinaliza que estes são indicados “para

desenvolver a memorização, repetição e retenção de informações por parte do aluno” (MARTINS, 2017, p.16).

Em se tratando do potencial dos Quizzes, Alves (2015) afirma que esse tipo de atividade favorece o desenvolvimento de “ação e reflexão”. Um ponto evidenciado em pesquisas que tratam sobre o uso dos quizzes, é que eles são usados em diversas áreas e por públicos diferentes, desde as crianças até os adultos, assim como descritos nas pesquisas a seguir:

- Uso de questionário Eletrônico -quiz-para Autoavaliação e Aprendizagem em Genética e Biologia Molecular (SILVA et al; 2010);
- Aplicação de quizzes na monitoria de bioquímica básica no bacharelado de química industrial da UFPB (SILVA et al, 2020);
- Quiz computacional de exercícios, com questões do ENEM sobre “eletricidade” (COSTA, 2018).

Como pudemos perceber, o uso de games, gamificações e Quizzes são interessantes para o trabalho com conteúdos mais complexos e, de acordo com Martins (2017), eles trazem “benefícios diretamente ligados ao aprendizado” do jogador. Neste sentido, considerando fatores, como: envolvimento, motivação e atenção para criamos o Quiz “Joy e Mia”. Este material trata-se de um questionário gamificado, partindo das concepções de um jogo sério, com a finalidade de expor cenas que retratam histórias de perigo que os irmãos “Joy e Mia” passam no dia-a-dia.

É importante ressaltar que o material produzido apresenta um compilado de questões e possíveis respostas, que devem ser respondidas em celulares, num formato que se apropria do conceito de games/ jogos, a partir dos seguintes fatores, que foram elencados por Fardo (2013) e descritos por Silva (2020) : “voluntariedade, regras claras, objetivos, feedback imediato, motivação, competição, recompensas, níveis, inclusão do erro no processo, diversão, narrativa, abstração da realidade, conflito, cooperação, outros” (p.375).

6 QUESTIONÁRIO GAMIFICADO “JOY E MIA”: LIMITES E POSSIBILIDADES NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

O direito das crianças
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!
(Trecho da obra de Ruth Rocha)

No capítulo anterior verificamos que existem várias estratégias que tendem a auxiliar no trabalho voltado à prevenção da Violência Sexual Infantil dentro das escolas. Se analisarmos as motivações das cartilhas, campanhas, músicas e jogos, estes materiais pretendem divulgar conhecimentos sobre o corpo (as partes que podem ser tocadas e as que não podem), além de orientar as crianças e, também os adultos, sobre os procedimentos a serem tomados em casos de tentativas ou mesmo da efetivação da violência sexual.

Neste tópico, analisaremos as etapas de elaboração e aplicação do questionário gamificado, intitulado “Joy e Mia”, um jogo que tem como foco principal o desenvolvimento de habilidades autoprotetivas em crianças, de forma a atuar na prevenção da Violência Sexual Infantil.

Para compreendermos a importância dessas habilidades, partimos do conceito de competência social. Del Prette e Del Prette (2017) afirmam que quando mencionamos que um indivíduo é competente socialmente, estamos nos referimos aos “efeitos de um desempenho social que articula pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e sua relação com as pessoas” (p.7).

Portanto, assim como descreve Del Prette e Del Prette (2017), desenvolver competências sociais auxilia no “ajustamento psicossocial”, ou seja, tais competências são aprendidas e após a aquisição, tendem a facilitar a adequação de pessoas no meio em que vivem, melhorando, inclusive a “qualidade de vida, como prevenção de problemas na infância e na adolescência” (p.11).

Isto posto, é preciso investir em estratégias formativas para que as crianças consigam vivenciar boas experiências e, neste sentido, a plasticidade do comportamento infantil pode favorecer a implementação de ferramentas “educativas e terapêuticas”, por meio do treinamento das habilidades sociais. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017):

Enquanto o termo habilidades sociais tem um sentido descritivo de identificar os componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desempenho socialmente competente, o termo competência social apresenta um sentido avaliativo que define pela coerência e funcionalidade do desempenho social (p.25).

Assim, é importante refletir sobre quais habilidades devem ser ensinadas na infância, visando que essa seja uma fase saudável. Neste sentido, seguimos as classes apresentadas por Del Prette e Del Prette (2017): autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e desenvolver habilidades acadêmicas.

Dentre as habilidades que são necessárias para o desenvolvimento de um repertório autoprotetivo contra a Violência Sexual Infantil, destacamos o autocontrole e expressividade emocional e também a assertividade. Neste sentido: “a escola pode assumir um papel mais ativo, por meio de programas de treinamento de habilidades sociais, planejados de forma articulada ou paralela aos objetivos acadêmicos” (p.50).

Em se tratando do problema que conduziu a presente pesquisa, a principal questão foi justamente a busca por um material que pudesse auxiliar as crianças na criação de um repertório de autoproteção e que fosse condizente com o contexto tecnológico em que elas estão inseridas na sociedade atual. Sabemos que as crianças do século XXI são atraídas pelas telas, desde a TV, até outros aparatos, tais como: celulares, computadores e tablets, porquanto são materiais coloridos, interativos e que detém a atenção deste público.

Neste sentido, se o objetivo é levar uma mensagem direta para as crianças, é preciso que exista investimentos em meios que são próximos à realidade delas.

Nesta configuração é que foi planejado o jogo “Joy e Mia”, um material que visa auxiliar as crianças no desenvolvimento da assertividade diante de uma situação de risco, em prol da construção de um repertório marcado pela autoproteção e busca de auxílio quando algum problema acontecer.

6.1 HIPÓTESE

A hipótese desta pesquisa é a de que jogos que tratam da Prevenção da Violência Sexual Infantil têm potencial de desenvolver habilidades autoprotetivas em crianças.

6.2 OBJETIVO

Com relação ao objetivo geral desta pesquisa, consideramos:

Investigar teoricamente a temática proposta, além de elaborar, aplicar e avaliar um questionário gamificado, averiguando sua viabilidade e suas incompletudes enquanto ferramenta para desenvolver habilidades autoprotetivas em crianças.

6.3 MÉTODO

Quanto à abordagem, a pesquisa apresentada é de caráter qualitativo e em relação aos procedimentos, podemos dividi-los em duas etapas:

Para a realização da parte teórica, foi feito um levantamento bibliográfico com materiais diversos (livros, apostilas e artigos) que auxiliaram na constatação da pesquisa já existente sobre infância, família, legislação de proteção à criança, violências e prevenção de violências, adentrando o universo da proteção em relação à violência sexual infantil.

No que tange à parte prática, foi realizada a construção de um instrumento, o questionário gamificado, com a finalidade de orientar e auxiliar as crianças na construção de um repertório autoprotetivo.

Com isso, para a escolha dos sujeitos, tanto das crianças, quanto dos adultos, foram estabelecidos alguns critérios, que serão explicados no item “participantes”. A elaboração do instrumento (questionário gamificado) ocorreu em três etapas: um com as crianças, outro com os adultos (comunidade escolar e uma mãe) e o último, foi o momento em que pesquisadoras da área contribuíram com a melhoria do material.

Com as crianças, buscamos envolvê-las no processo de construção dos personagens e dos elementos ilustrativos do material, além de tê-las como participantes, jogadoras do quiz, sempre buscando avaliar o que elas já traziam de concepção sobre violência sexual e autocuidado, observando o que elas aprenderam com o jogo.

Com os adultos, nos encontros do grupo focal, o principal foco foi a discussão sobre a proteção à infância frente à Violência Sexual Infantil e em cada encontro, tivemos como objetivo pensar sobre os temas atrelados ao papel da família e da escola, além de elaborar o quiz de forma coletiva.

De acordo com Gatti (2005), trabalhar com Grupos Focais nos possibilita conhecer “processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes” (p.11). Consideramos ainda, que por meio de Grupos Focais, é possível aproximar-se das “representações, percepções,

crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias” (GATTI, 2005, p.11).

Os encontros com o Grupo Focal foram espaços de aprendizagens coletivas e nos dedicamos a discutir também a construção do quiz.

Por fim, com o auxílio das professoras das Universidades Públicas, o intuito foi o aprimoramento da ferramenta para que pudesse ser disponibilizada em plataformas on-line posteriormente.

Assim, configurou-se como etapas da pesquisa:

1. Explicação dos objetivos da pesquisa para as crianças e adultos;
2. Aplicação do questionário pré-teste, acerca das concepções iniciais das crianças sobre a violência sexual e as formas de prevenção;
3. Construção das personagens do quiz, a partir dos desenhos das crianças;
4. Formação do Grupo Focal com representantes das famílias, docentes e equipe escolar, que discutiram sobre a proteção das crianças e cuidados necessários para a prevenção da violência sexual. Além disso, o grupo participou da construção e melhoramento do jogo;
5. Elaboração do quiz junto à equipe do grupo de extensão Fellowship of the Game (FOG), da USP-São Carlos;
6. Aplicação do questionário gamificado (quiz) com as crianças;
7. Aplicação do questionário pós-teste (realizado após o primeiro contato que as crianças tiveram com o quiz), tendo como finalidade verificar se elas conseguiram aprender sobre a prevenção da violência sexual. Assim, foi possível comparar as respostas entre o que sabiam antes e depois do teste;
8. Aplicação de uma avaliação, buscando saber a opinião das crianças sobre o jogo;
9. Avaliação do quiz por pesquisadoras da área da sexualidade e da prevenção de violências.
10. Alterações para a versão final do quiz.

6.4 PARTICIPANTES E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Como mencionamos, a pesquisa consistiu na formação de três grupos: o primeiro foi constituído por crianças, que acessaram o quiz e fizeram o pré-teste e pós-teste, o segundo por pais, professores e profissionais da equipe escolar (que se reuniram nos encontros do grupo

focal) e o terceiro foi constituído por professoras de Universidades Públicas da área da sexualidade e da prevenção de violências para o aprimoramento do material.

A pesquisa prática, com professores da Educação Básica, equipe escolar, pais e crianças, ocorreu numa escola municipal, no interior de São Paulo, local em que a pesquisadora atua como professora, visto que essa condição auxiliou na aproximação com os participantes.

Na parte dos familiares, foram convidadas 30 pessoas, responsáveis pelos estudantes do quarto ano. A pesquisadora apresentou os objetivos do estudo numa reunião de pais e o convite foi reforçado também no grupo do Whatsapp da turma. Todavia, apenas quatro (mães) demonstraram interesse em participar e foram encaminhadas para um grupo de Whatsapp destinado a debater os assuntos da pesquisa, mas somente uma participou efetivamente dos encontros presenciais.

Uma das mães, que havia dado o nome inicialmente à professora-pesquisadora, chegou a comentar no final da reunião de pais que achava importante este trabalho, visto que ela tinha sido violentada sexualmente quando criança e só descobriu o que estava acontecendo, por meio de uma aula que sua professora havia feito; no entanto, ela não participou do encontro do Grupo Focal.

Apesar de não participarem do grupo, quando questionados se os filhos poderiam participar da pesquisa, praticamente todos os pais aceitaram a proposta e acharam interessante que as crianças tivessem acesso a este tipo de discussão. Isso demonstrou a confiança depositada no trabalho da escola/ pesquisa.

Somente uma mãe, que havia faltado da reunião de pais, se viu receosa diante do tema “violência sexual” e inicialmente não autorizou seu filho a participar; como o menino insistiu, ela perguntou à professora-pesquisadora sobre o que se tratava e compreendendo, autorizou.

A pesquisadora estendeu o convite de participação no Grupo Focal para funcionários da escola: diretora, vice-diretora e professores.

Assim, no grupo focal (formado por adultos) participaram:

- Auxiliar administrativo escolar;
- -A diretora da escola;
- A vice diretora;
- 1 mãe;
- 8 professores.

Em se tratando da caracterização dos participantes adultos, a idade dos mesmos variou de 25 a 60 anos ($M=41,5$; $DP=9,64$), a maioria (84%) era do sexo feminino e tinham filhos (75%).

Quanto aos participantes-crianças que testaram o jogo, ao todo, a sala tinha 30 alunos, destes, 3 crianças eram diagnosticadas com algum tipo de deficiência e participaram, mas não foram contabilizadas e uma não participou do pós- teste (conforme explicaremos nos procedimentos de pesquisa).

Com isso, no final, tivemos 26 crianças, entre 9 e 10 anos, que participaram efetivamente da pesquisa. Deste total, 57,7% eram meninos e 42,3% eram meninas. As crianças participantes apresentaram a ciência dos pais, via preenchimento de autorizações que fazem parte da documentação do Comitê de Ética (Anexo 2).

Quanto à caracterização da escola (local em que foi realizada a pesquisa), ela abrange um ensino voltado para estudantes do Ensino Fundamental, organizado em dois ciclos: I e II – ciclo I (1º ao 3º ano) e ciclo II (4º e 5º anos).

Ao todo estão matriculados nessa instituição 787 estudantes. Trabalham nessa escola 14 funcionários, 49 professores, 1 diretora, 1 vice-diretora e 1 professora de apoio docente⁹⁰.

Em relação ao trabalho realizado, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola expõe sobre os objetivos da instituição, dentre estes, podemos citar os aspectos humanos, descritos por meio dos seguintes tópicos:

- Melhorar sempre o nível de aprendizagem dos alunos;
- Diminuição da taxa de retenção;
- Desenvolvimento do hábito de valores para a melhoria da convivência entre todos, visando à diminuição de atitudes inadequadas;
- Atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial: Sala de recurso/ Ensino Colaborativo.
- Incentivo e valorização ao trabalho em equipe do quadro de profissionais da Educação em prol de uma aprendizagem significativa e conjunta. (PPP, 2019)

Percebemos que o foco da escola está voltado para a questão da aprendizagem e do convívio social dos estudantes. Em relação ao bom comportamento social e convívio qualitativo entre as crianças, o PPP menciona um programa de combate à intimidação sistemática

⁹⁰ Nomenclatura dada à profissional que atua como coordenadora.

(Bullying) e à intimidação sistemática na Rede Mundial de Computadores (cyberbullying). Nesses projetos, cada série/ ano expôs uma proposta de trabalho, com a finalidade de combater o problema.

Foi possível perceber que no Projeto Político-Pedagógico não há menção acerca do papel da escola em se tratando do combate à Violência Sexual Infantil.

6.5 INSTRUMENTOS

Para as duas primeiras etapas da pesquisa, foram criados instrumentos de interação com os participantes (tanto adultos, quanto crianças), tendo como finalidade, o levantamento das opiniões e a construção e aplicação do questionário gamificado.

Para a organização dos encontros dos Grupos Focais precisou-se de roteiros com perguntas para facilitar a interação.

Para as crianças, foram elaborados os questionários pré-teste e pós-teste (Apêndice 3), além da avaliação do quiz (Apêndice 4). Os questionários pré-teste e pós-teste trouxeram as seguintes questões/ temáticas: A criança tem acesso à Internet? A internet pode trazer perigos? Você conversa com estranhos na Internet? Como são as pessoas que fazem mal às crianças? Quem pode acompanhar o banho e os momentos de trocas de roupa? Quem é a sua pessoa de confiança? Para quem pedir ajuda em caso de perigo? O que fazer diante de um pedido de segredo? O que fazer para ajudar amigos em situação de risco?

A avaliação do quiz permeou dois fatores: a atenção e a relevância, da seguinte forma: se a criança gostou, se é interessante, se aprendeu algo, como se sentiu enquanto jogava e se a criança acredita que o quiz poderia ajudar outras crianças.

6.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para que uma pesquisa possa ser realizada, um dos procedimentos essenciais são aqueles que correspondem às questões éticas. Por este motivo, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras, para análise. A aprovação consta no parecer Consubstanciado do CEP n. 3.174.856 (Anexo 1).

Todo o procedimento da pesquisa foi realizado somente após a ciência e o preenchimento dos termos de consentimento livre e esclarecido (Anexos 2, 3, 4, 5 e 6), lidos e entregues pela pesquisadora. Nos termos enviados, a pesquisadora responsabilizou-se pelos encaminhamentos dos dados da pesquisa, propondo-se a manter sigilo quanto à identificação

dos participantes. Assim, a pesquisa foi conduzida de forma a não causar nenhum tipo de dano ou prejuízo àqueles que participaram (sujeitos de pesquisa).

As crianças foram autorizadas pelos pais, que também preencheram um documento (Anexo 2).

6.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A professora/ pesquisadora começou a pesquisa apresentando as propostas para as crianças durante as aulas e depois para os adultos via encontros presenciais. Dessa forma, os sujeitos foram convidados à participação.

Após terem contato com as ideias do estudo, foram enviadas as autorizações e termos e, após o aceite, tanto das crianças, quanto dos adultos, pudemos iniciar a pesquisa.

Assim, foram lançadas as propostas para que as crianças confeccionassem os desenhos dos personagens do “jogo”⁹¹ e escolhessem os nomes destes. Além disso, houve a etapa do preenchimento dos questionários pré-teste.

Um cuidado tomado na etapa inicial foi o de não emitir opiniões sobre o que seria certo ou, também não foi discutido formas de prevenção, tudo isso para que as crianças pudessem participar da pesquisa somente com as impressões que elas tinham, a partir de suas próprias vivências.

Quanto aos participantes-crianças que testaram o jogo, como mencionado anteriormente, a sala tinha 30 alunos, destes, 3 crianças eram diagnosticadas com algum tipo de deficiência. A professora-pesquisadora conversou com os pais separadamente e chegaram à conclusão de que as crianças deveriam participar das etapas da pesquisa, no entanto suas respostas não seriam contabilizadas, visto que apesar de receberem os mesmos materiais, elas necessitariam de auxílio da professora- pesquisadora e da professora de apoio-colaborativo⁹², o que poderia acabar enviesando suas opiniões.

A presença das 3 crianças foi mantida, até porque a pesquisa foi realizada num dia de aula normal. Os três familiares concordaram que seus filhos estivessem nos momentos da pesquisa, porém sem a finalidade científica. Em alguns momentos, permitimos que essas crianças fizessem em duplas, ou respondessem por meio de desenhos, para que se sentissem

⁹¹ A escolha dos nomes das personagens (Mia, Joy e Jack) foi feita pelas crianças e deve-se à realidade em que elas vivem, pois assistem séries e programas provenientes da língua inglesa.

⁹² Professora que auxilia os estudantes com deficiência.

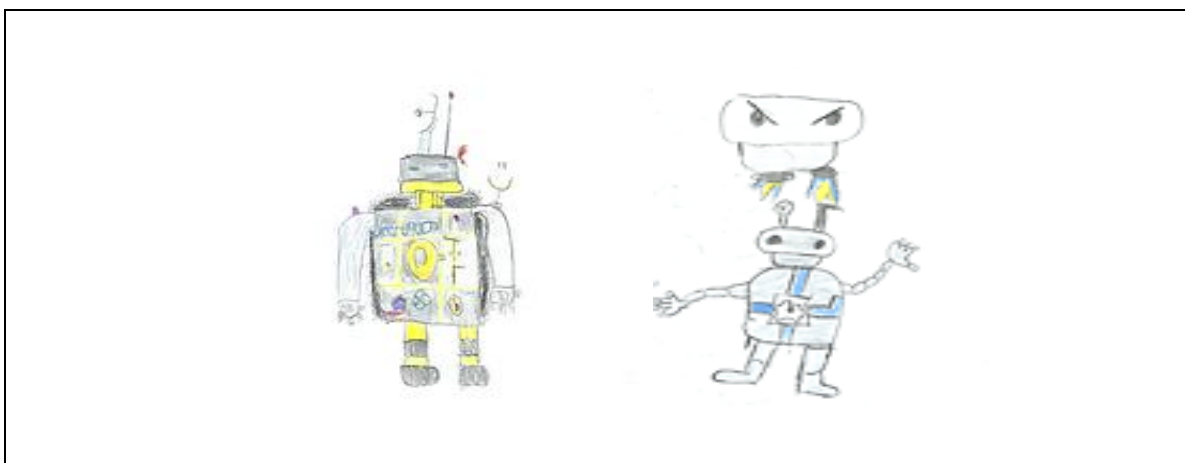
mais seguras, visto que não sabiam ler e escrever. É importante ressaltar que elas se sentiram motivadas e conseguiram participar, tendo as adaptações dos conteúdos.

Assim, após a fase das autorizações, foi solicitado para todas as crianças que fizessem desenhos sobre as personagens, tendo como base o que elas (as crianças) tinham entendido da apresentação do projeto. Os desenhos das crianças foram utilizados posteriormente como inspirações para a elaboração das ilustrações do quiz.

Abaixo serão expostos os desenhos entregues, de acordo com categorias criadas pela pesquisadora, com a finalidade de orientar a compreensão de alguns pontos importantes. As categorias não seguem nenhuma análise psicológica ou explicação científica, no entanto podem facilitar a compreensão da forma como a pesquisa foi se desenrolando e como as crianças pensaram os personagens do quiz.

- Alguns representaram sob a forma de robôs, como na imagem a seguir:

Imagem 67: Vilão na visão das crianças I



Fonte: Elaborado pela autora

- Outros representaram sob a forma de seres imaginários

Imagem 68: Vilão na visão das crianças II



Fonte: Elaborado pela autora

- Uma criança representou o “Jack”⁹³ dentro de uma casa:

Imagem 69: Vilão na visão das crianças III

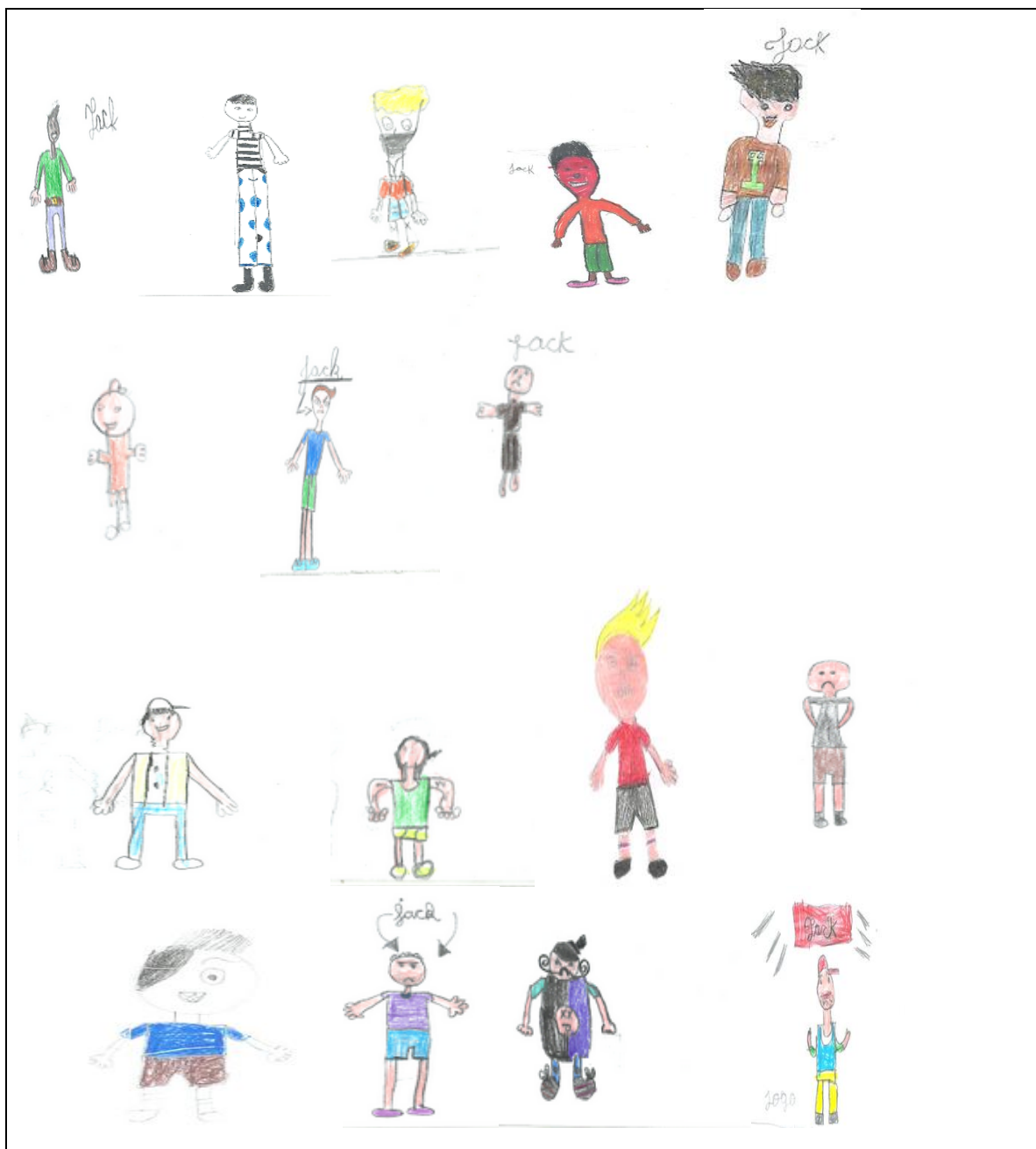


Fonte: Elaborado pela autora

- A maioria das crianças representou o vilão “Jack” a partir de uma visão humana.

⁹³ O nome do vilão Jack foi escolhido pelas crianças e é proveniente do famoso “Jack- o estripador”, famoso personagem do cinema internacional.

Imagem 70: Vilão na visão das crianças IV



Fonte: Elaborado pela autora

Também foi pedido para que as crianças desenhassem as personagens Mia e Joy, de acordo com a percepção que tiveram após a ideia inicial do que seria o quiz. Dessa forma, tivemos os seguintes resultados⁹⁴:

⁹⁴ As crianças ficaram livres para desenhar se quisessem, algumas optaram por não desenhar, outras fizeram em duplas. Os resultados apresentados são os desenhos que foram entregues à professora-pesquisadora.

Uma criança representou as personagens como ursos, não fazendo a identificação de que se tratavam de seres humanos:

Imagem 71: Joy e Mia na visão das crianças I



Fonte: Elaborado pela autora

- Uma criança representou Mia e Joy como justiceiros, com uma espada nas costas de cada um:

Imagem 72: Joy e Mia na visão das crianças II



Fonte: Elaborado pela autora

- Uma criança desenhou as personagens e ainda escreveu uma mensagem: “Tem muitos tesouros no mundo, mas o melhor é a paz”. Ela escreveu ainda ao lado de cada personagem “proteção sexual”.

Imagem 73: Joy e Mia na visão das crianças III



Fonte: Elaborado pela autora

- Abaixo, a criança representou as personagens com fisionomia e estilo de adulto.

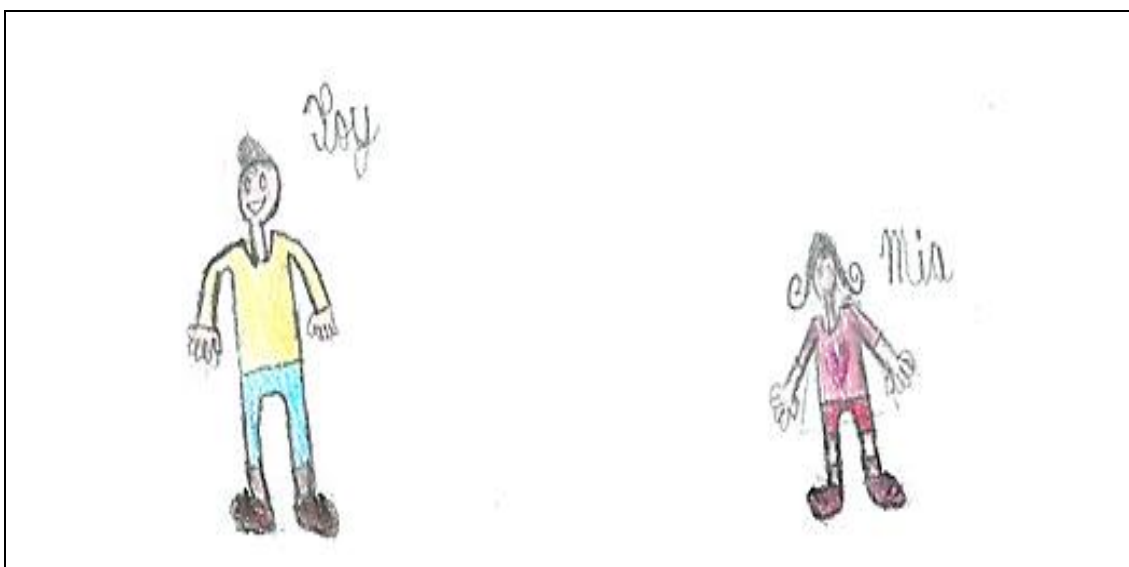
Imagem 74: Joy e Mia na visão das crianças IV



Fonte: Elaborado pela autora

- No desenho a seguir, a criança também ilustrou um coração na roupa da menina.

Imagem 75: Joy e Mia na visão das crianças V



Fonte: Elaborado pela autora

- Uma criança desenhou Mia e Joy em casas separadas e a Mia com um coração no vestidinho.

Imagem 76: Joy e Mia na visão das crianças VI



Fonte: Elaborado pela autora

- A maioria dos alunos desenharam Mia e Joy, a partir das características de cabelo e moda da época (tiaras com orelhinhas, cabelos diferentes e coloridos, sapatos de salto nas meninas) conforme o quadro a seguir:

Imagem 77: Joy e Mia na visão das crianças VII



Fonte: Elaborado pela autora

- Uma criança representou Mia e Joy numa floricultura com rosas vermelhas nas mãos.

Imagem 78: Joy e Mia na visão das crianças VIII



Fonte: Elaborado pela autora

- Uma criança fez uma separação e demarcou de um lado menina e de outro, menino.

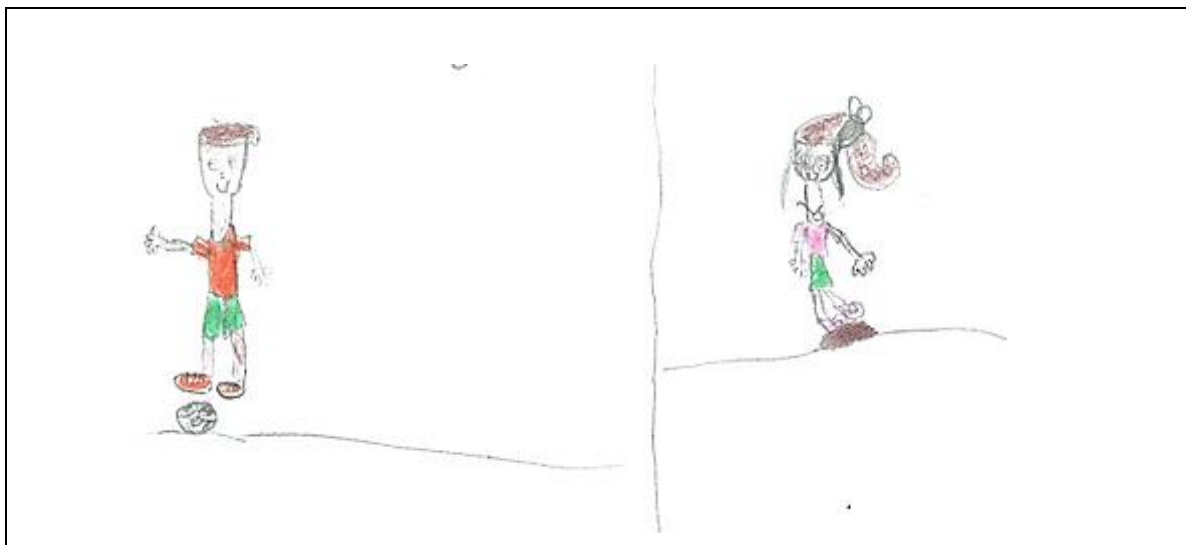
Imagem 79: Joy e Mia na visão das crianças IX



Fonte: Elaborado pela autora

- Um estudante representou as crianças do quiz brincando:

Imagem 80: Joy e Mia na visão das crianças X



Fonte: Elaborado pela autora

Com os desenhos das crianças e escolha das personagens, foi realizada a primeira reunião com o grupo de extensão FOG (Fellowship of the Game), vinculado ao Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da USP- São Carlos para começar a organizar o quiz.

As representantes do FOG, Livia Scienza e Amira Gayatri, assumiram a elaboração técnica do quiz.

Com a etapa das crianças em andamento e com a participação das representantes do FOG garantida, foi possível organizar o primeiro encontro do grupo focal. Nesta reunião inicial, as representantes do FOG estiveram presentes para se apresentarem aos participantes adultos, expondo o que poderia ser feito no quiz, em relação à parte técnica e puderam conhecer um pouco do que eles (os participantes) pensavam sobre a temática proposta.

Assim, seguiram-se os encontros do grupo focal, que totalizaram quatro momentos:

1. No primeiro encontro, o tema foi “Tecnologia e desenvolvimento infantil: cuidados com os perigos das redes sociais” e com isso foram feitas as seguintes perguntas: Existem conteúdos que podem ajudar as crianças na Internet? Que tipo de conteúdo? a internet pode oferecer algum perigo para as crianças? Que tipo de perigo? Vocês sabem como orientar as crianças a escolherem bons conteúdos na Internet? Quais as maiores dificuldades que vocês têm para abordar os temas relacionados aos perigos da Internet com as crianças? Vocês buscam ou já buscaram ajuda para aprender como orientar as crianças quanto aos perigos da Internet? Que tipo de orientações poderíamos

dar às crianças referentes à internet? Que tipos de cuidados temos que tomar, como adultos, para evitar que as crianças fiquem expostas à violência sexual via internet?

2. No segundo encontro, abordamos os conceitos “Privacidade e Intimidade”, depois perguntamos aos participantes: Vocês acham que é importante trabalhar estes conceitos com as crianças? Vocês já falaram sobre isso com as crianças com quem convivem? Como proteger as crianças de abusadores na hora do banho e no momento em que estão no banheiro? Se a criança pegar alguém espiando na hora em que está no banheiro, o que você acha que ela deve fazer? Como promover uma relação saudável com as descobertas que as crianças fazem do próprio corpo?
3. No terceiro encontro, o tema discutido permeou sobre o papel da família e da escola no contexto de prevenção da Violência Sexual Infantil, com as seguintes questões: Como fazer para orientar as crianças sobre os perigos do dia-a-dia em relação à Violência Sexual, sem causar traumas? Que tipo de relação os pais e os professores precisam ter com as crianças para que eles tenham coragem de contar quando algum perigo acontecer? Como construir um ambiente em casa que seja favorável para a proteção das crianças? Como os professores podem auxiliar os pais nessa proteção? Vocês confiam na rede de proteção à infância (Conselho tutelar, juízes, etc)? Vocês fariam a denúncia, caso descobrissem que alguma criança que conhecem está correndo perigo?
4. O quarto encontro foi reservado para a apresentação do quiz e preenchimento de um questionário final, que visava coletar as opiniões dos participantes adultos acerca dos principais temas abordados, trazendo uma reflexão sobre o papel de cada um na Prevenção da Violência Sexual Infantil. O questionário (Apêndice 1) trouxe uma parte de identificação, e após, apresentou algumas questões, tais como: O que o participante poderia destacar a partir do que foi discutido; Quais dos temas abordados o participante poderia atuar a partir do que conversamos; Quais assuntos eles ainda tinham dificuldade em tratar? E, por fim, se eles já tinham tido contato com o tema antes da pesquisa anteriormente.

Nessa ocasião, também foi entregue aos participantes um panfleto, contendo informações sobre a Prevenção da Violência Sexual Infantil, com a finalidade de fecharmos os encontros (Apêndice 2).

Concomitante aos encontros do grupo focal, foram realizadas reuniões periódicas (mensais) com a equipe do FOG, momentos em que pudemos organizar a elaboração do quiz.

Desta forma, com o questionário gamificado finalizado, a pesquisadora pode apresentá-lo no último encontro do Grupo focal.

Os participantes adultos conheceram o instrumento e após a autorização destes, pudemos organizar a aplicação com as crianças.

Assim, os estudantes jogaram o quiz e no final, avaliaram o instrumento e participaram do pós-teste.

Das 27 crianças participantes, uma faltou no dia da aplicação do quiz e, mesmo tendo feito o pré-teste, não contabilizamos sua participação, por não termos o comparativo entre as respostas. É importante ressaltar que para a realização da pesquisa tivemos uma preparação com a turma, os pais foram avisados sobre o dia e horário, para que todos pudessem ter ciência do que estava acontecendo em cada etapa. Como tratava-se de uma dinâmica que envolvia muita organização espaço-tempo, avisamos os familiares que não poderíamos fazer a aplicação do material em outro momento. Dentre outros motivos, a escola não aceitava que os estudantes entrassem com celular e no dia da pesquisa, fizemos um acordo referente ao uso do equipamento, tanto com os pais, quanto com a direção e funcionários da escola, o que não poderia ser feito em outro dia. Outra questão é que para ter acesso ao quiz era preciso o acompanhamento do professor-pesquisador, visto que consistia em procedimentos de instalação. Alguns dos aparelhos levados pelas crianças no dia da aplicação do quiz não eram compatíveis com as exigências de instalação e isso dificultou, em termos, essa etapa, pois estes tiveram que usar os aparelhos dos colegas. Por vários motivos relativos à organização, não pudemos contabilizar essa criança na pesquisa. Essas questões foram conversadas individualmente com o estudante e seus pais para que pudessem compreender o critério de exclusão.

Com o término destas etapas, tivemos a colaboração de pesquisadoras da área da sexualidade e da prevenção de violências para a melhoria de alguns aspectos do material.

No próximo tópico, discorreremos sobre os dados coletados durante a pesquisa.

6.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Em se tratando dos materiais coletados na pesquisa e a análise dos dados, organizaremos o texto expositivo em duas partes, assim definidas:

- Conteúdo extraído dos encontros dos Grupos focais;
- Conteúdo extraído da elaboração e aplicação do game.

Nossa intenção é descrever a pesquisa de forma articulada com referenciais teóricos que possam corresponder a uma análise qualitativa dos elementos que foram coletados. Para os dizeres do grupo focal, nos amparamos na Análise de Discurso Francesa⁹⁵ e para a organização dos dados decorrentes da elaboração e aplicação do game, relacionaremos com os conceitos advindos da Teoria das Habilidades Sociais.

A escolha pela Análise de Discurso Francesa, que é representada pela figura do pensador Michel Pêcheux, deve-se ao fato de que ela oferece pistas sobre “uma realidade mais profunda” (MITANO et al, 2017), vislumbrando um detalhamento melhor acerca do que foi expresso pelos participantes do Grupo Focal. No entanto, é oportuno salientar que:

Não existe apenas uma linha de Análise de Discurso; existem pelo menos 57 variedades de análise de discurso, com enfoques variados, a partir de diversas tradições teóricas, porém todas reivindicando o mesmo nome. O que esses diferentes estilos parecem ter em comum, ao tomar como objeto o discurso, é que partilham de “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

Quando problematizamos a questão do discurso, a literatura direciona também para as obras de Michel Foucault, por isso, faz-se necessário estabelecer algumas diferenças entre os pensamentos de Pêcheux e Foucault. Indursky (2005), fez um estudo acerca dos dois autores, estabelecendo as diferenciações entre as obras. A seguir destacaremos as principais diferenças entre estes dois autores, apontadas por Indursky (2005):

1- Foucault procurou observar a ordem dos “saberes que se repetem” e a busca pelo que era regular, conduziu um entendimento sobre aquilo que se estabelecia fora da continuidade, preocupando-se com a dispersão. Nesta perspectiva, procurou estabelecer “regras de formação”, tanto para a dispersão, quanto sua repartição, para que se tornassem domínios de saber, também conhecidos como Formações Discursivas. Pêcheux, em seus estudos, trata as Formações Discursivas como espaços em que ocorrem as repetições, mas também as transformações, num movimento que aponta para um caráter contraditório, direcionado pelas “relações de produção”.

⁹⁵ De acordo com Mitano et al (2017), a Análise de Discurso advém dos “modos de produções sociais”, ancorado na materialização do ideológico.

2- Assim, Pêcheux, diferentemente de Foucault, aponta com veemência a contradição como aspecto que constrói o discurso, assim expressa pela “luta dos contrários”, campo teórico decorrente da teoria marxista e estabelece uma ponte para se pensar numa Formação discursiva sob a perspectiva heterogênea, pautada no interdiscurso.

3- De acordo com os estudos da autora, outro ponto importante a ser levantado é que Foucault não considerava a “noção de ideologia” e para Pêcheux, a ideologia é primordial nas Formações Discursivas.

Nessa perspectiva é que a Análise de Discurso Francesa, com raízes em Pêcheux, pode auxiliar no estudo dos materiais que foram produzidos nos encontros do grupo focal da presente pesquisa, pois o papel do analista é trazer à tona a interpretação. No caso específico do presente trabalho, por tratar-se de uma área com muitos simbolismos, que escondem repressões, desejos, culpas e medos, a sexualidade expressa nas falas dos adultos é uma amostra da dinâmica social e cultural da vida de cada sujeito e pode nos oferecer pistas fundamentais para a construção argumentativa deste campo de pesquisa.

Sendo assim, nossa concepção sobre o discurso é que este “é um elemento simbólico, não é fechado, nem exato, portanto, sempre incompleto” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680) e é neste processo que nos colocamos em busca de respostas para a construção de um aparato que nos auxilie neste trabalho em prol de ferramentas para se pensar a Prevenção da Violência Sexual Infantil.

6.8.1 Conteúdo extraído dos encontros dos Grupos focais

Para a sistematização dos dados coletados nos encontros dos Grupos Focais, utilizamos a sequência das temáticas que permearam as próprias discussões de cada encontro, visto que elas foram escolhidas, tendo as fases do jogo como referência. Com as falas organizadas por temas, avançamos numa configuração de Análise de Discurso, conforme justificamos anteriormente e, neste sentido, nos respaldamos nos preceitos de Eni Puccinelli Orlandi, linguista brasileira que se aprofundou nas Formações Discursivas, inspirada na Análise de Discurso Francesa, de Michel Pêcheux.

De acordo com Brasil (2011):

No final dos anos 1960, Michel Pêcheux (1938-1983), então pesquisador da École Normale Supérieure (ENSParis) propõe a teoria da análise de discurso, na França. Para a proposição de sua teoria, Pêcheux baseou-se em importantes estudos realizados por Canguilhem e Althusser (p.172).

Brasil (2011) afirma ainda que a partir dos estudos discursivos, o foco anteriormente atribuído à frase, gradativamente se desloca para o discurso, não mais considerando “palavra por palavra” numa sequência fechada, mas analisando a linguagem em sua prática.

É importante rememorar, que a Análise de Discurso Francesa busca conhecer os aspectos históricos, partindo de suas rupturas e seus elementos intrínsecos, considerando as ideologias. Neste sentido, Brasil (2011) afirma que:

A análise de discurso francesa se constitui como uma disciplina de confluência, uma vez que se inscreve em um lugar em que se juntam três regiões de conhecimentos, quais sejam: o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, inclui-se então a ideologia; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e por fim, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos. Não deixando de lado que todos esses elementos estão permeados por uma teoria não subjetiva do sujeito de ordem psicanalítica, uma vez que o sujeito é afetado pelo inconsciente. Na teoria discursiva, os conceitos de história, língua, ideologia e inconsciente deixam de ter a formulação de origem ganhando novas dimensões e formulações nas redes discursivas (BRASIL, 2011, p. 171/172).

Orlandi (2020) ressalta que na Análise de Discurso, a linguagem é vista como mediadora entre o homem e sua realidade, para tanto considera-se a exterioridade; sendo assim, essa forma de observar o discurso advém da Psicanálise, Linguística e Marxismo. Por este motivo:

Diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2020, p.19).

Isto posto, quando pensamos na análise do que é dito, temos que levar em consideração a frase e seus processos de explicitação e escuta de outros sentidos. “em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2020, p.24).

Quando nos propomos a desenvolver este olhar analítico sobre o discurso, entendemos que aquilo que está sendo dito vai muito além de mensagens que devem ser decodificadas; na verdade, assim como expressa Orlandi (2020), estes são os efeitos de sentidos que devem ser investigados através de vestígios, expressando a relação entre o dizer e a sua exterioridade; dessa forma, deve-se levar em consideração o que foi dito e o que não foi dito, por algum motivo.

Orlandi (2020) acrescenta ainda que:

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (p.37).

Com isso são analisadas as formações discursivas, numa dinâmica de interdiscurso em que palavras iguais são aplicadas a significados diferentes, dependendo do contexto e daquele que está dizendo. Todavia, a noção de linguagem também se estabelece pela incompletude, numa dimensão de que “a falta é também o lugar do possível” (ORLANDI, 2020, p.50).

Orlandi (2007), em seu livro “As formas do silêncio”, ressalta a importância de se pensar sobre os significados do silêncio, pois: “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante” (ORLANDI, 2007, p.23).

A autora foca em duas categorias do silêncio, que só podem ser interpretadas mediante à análise da historicidade. Neste sentido, podemos falar em silêncio fundante e a política do silêncio, também chamada de silenciamento. Sobre essas categorizações, Orlandi (2007) explicita que:

A primeira indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que- como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito-, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos (p.53).

A autora classifica a fala como categorização do silêncio, pois é na fala que o silêncio se organiza, visto que ele é disperso. Por não ser visível, não pode ser observado facilmente, assim “ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (ORLANDI, 2007, p.32).

Nessa obra, Orlandi (2007) analisa ainda o silêncio ocasionado a partir do autoritarismo e suas raízes narcisistas, avançando para constatações acerca da censura, que destrói a alteridade e identidade. De acordo com a autora, esses tipos de situações obrigam os sujeitos a dizerem algo, quando na verdade, querem dizer outra coisa, estabelecendo uma relação de formação discursiva entre o que se pode e o que se quer dizer. “Em suma, é o silêncio fundador que

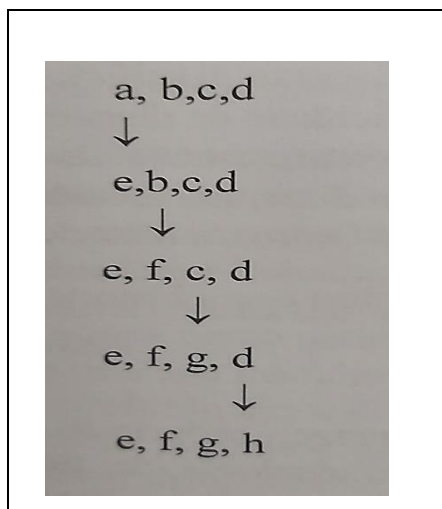
produz um estado significativo, mesmo na censura, fazendo significar, por outros jogos de linguagem, o ‘y’ que lhe foi proibido” (ORLANDI, 2007, p.86).

Outras observações importantes feitas pela autora é que o silêncio, apesar de não trazer falas, traz significados, visto que ele não se encontra na ausência de informação, mas sim numa informação interdita, aquilo que de certa forma foi impedido de acontecer.

É com este olhar que elencamos a Análise de Discurso Francesa como uma importante ferramenta para auxiliar no processo de um “olhar” apurado para os silêncios que são colocados em relação ao tema da Violência Sexual Infantil. Buscamos, com isso, refletir sobre as falas, seus significados e também aquilo que poderia estar escondido de alguma forma, por meio de mitos e silenciamentos.

Para tanto, seguimos alguns pontos, propostos por Orlandi (2020) para a análise dos discursos extraídos do Grupo focal, considerando:

1. A análise das falas numa perspectiva de investigação linguístico enunciativa, se aquilo que foi dito só poderia ser dito daquela maneira, desnaturalizando a “relação palavra-coisa”, trabalhando com “paráfrases, sinonímia e com a relação do dizer e do não dizer” (ORLANDI, 2020, p.76).
2. Tendo em vista o objeto discursivo, analisamos o processo de significação (paráfrase, sinonímia, dentre outros aspectos) das formações discursivas (ORLANDI, 2020, p.76).
3. Nos pautamos também nas formações ideológicas que estabelecem as relações, visando observar os “efeitos metafóricos” (ORLANDI, 2020, p.76). A metáfora, vista a partir dos conceitos estabelecidos por Orlandi (2020), é representada, tal qual a autora descreve por meio da ilustração :

Imagem 81: Metáfora na Análise de discurso

Fonte: (Orlandi, 2020, p. 77)

De acordo com Orlandi (2020), se compararmos os pontos iniciais (a,b,c e d) com os pontos de chegada (e, f, g, h), podemos perceber os deslizamentos de sentidos que vão acontecendo num discurso, o que confirma a ideia de que “o processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui (...)” (ORLANDI, 2020, p.78).

A diferença está entre os espaços do que queremos dizer e o que de fato dizemos. Quando substituímos aquilo que queremos dizer por outros significados, por palavras “aparentemente próximas”, existe uma tendência em se mudar o verdadeiro sentido, devido a uma questão ideológica.

Com os aspectos ideológicos evidenciados e devidamente analisados, foi possível seguir a última etapa, tal qual Orlandi (2020) descreve:

Feita a análise e tendo compreendido o processo discursivo, os resultados vão estar disponíveis para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu. Nesse momento é crucial a maneira como ele construiu seu dispositivo analítico, pois depende muito dele o alcance de suas conclusões. Desfeita a ilusão da transparência da linguagem, e exposta a materialidade do processo de significação e da construção do dispositivo analítico correspondente, e, no final, ela retoma, gerindo a maneira como o analista deve referir os resultados da análise à compreensão teórica do seu domínio disciplinar específico (...) (ORLANDI, 2020, p.26).

Dessa forma, Mitano et al (2017) também descrevem as etapas de análise, elucidando o que denominam de “paradigma incidiário”, modelo que consiste num formato de análise do

discurso que é capaz de “captar uma realidade mais profunda” (p.3). Deste modo, fizemos num primeiro momento a transcrição das falas (passando da superfície linguística para o objeto discursivo), depois fizemos a verificação dos significantes e formações ideológicas (passando do objeto do discurso para o processo discursivo) e, por fim, fomos retornando às sequências, integrando com as temáticas do estudo proposto. Para facilitar a análise, nos orientamos pela própria sequência das perguntas e temas propostos nos Grupos Focais.

6.9- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos serão apresentados a seguir, por meio de três Blocos Discursivos, que foram nomeados a partir dos temas elencados no Grupo Focal e, conseqüentemente, em decorrência da ordem em que as temáticas foram aparecendo no quiz: Repertório autoprotetivo na Internet, Repertório autoprotetivo no banheiro e Repertório autoprotetivo no cotidiano.

6.9.1 Bloco Discursivo 1: Repertório autoprotetivo na Internet

A concepção inicial abordada com o Grupo Focal foi a questão dos aspectos positivos da Internet na vida das crianças, visto que a primeira fase do quiz trataria dos perigos da Internet. Neste sentido, a intenção da pesquisadora foi trabalhar com o que a Internet oferecia de bom, para chegarmos nos perigos que podem prejudicar a infância (de acordo com as opiniões dos adultos participantes). Como afirmamos anteriormente, a temática foi organizada dessa forma para que fosse possível pensar na primeira fase do quiz.

Quando solicitado para que falassem sobre os aspectos positivos da Internet, a professora F afirmou que existem coisas positivas, mas imediatamente inverteu e já apontou algo negativo, um jogo chamado “*Free fire*”, cujo objetivo principal, era, de acordo com suas palavras, “matar”. Ela relatou que a maioria das crianças com quem convivia em sala de aula, tinham acesso ao jogo, com ou sem a presença dos pais. Em seguida expôs: “*a internet é tão maravilhosa, né? Eles podem pesquisar dentro de casa, ou na biblioteca, que é comunitária, mas eu não sinto que haja um incentivo. Precisáramos abordar esse assunto também com os pais mais diretamente.*”

Apesar de existir uma fala positiva inicial (relativa à Internet), percebemos que de imediato, a professora F enfatizou sobre um dos perigos da Internet, isso porque a preocupação com as ameaças das redes online é algo que causa espanto na sociedade, como um todo. Este receio da relação entre os jogos violentos e a conseqüente formação de comportamentos

violentos na infância e adolescência, ocorre, principalmente devido à investigações de crimes, cujos autores são envolvidos com jogos violentos (STROPPA et al, 2017).

Stroppa et al (2017) ressaltam o caso “do assassinato em massa de Columbine High School em 1999”, que foi atribuído a uma geração que gostava de jogos violentos, dentre outros casos citados pelos autores que também estabeleceram este tipo de relação. No Brasil, podemos mencionar o massacre de Suzano, que, de acordo com manchete do jornal “A Folha”, reacendeu as discussões sobre a má influência dos games violentos⁹⁶.

A questão de jogos violentos e jogos de ação é realmente controversa na literatura acadêmica, já que em 2005 a Associação Americana de Psicologia (APA) divulgou um comunicado concluindo que a exposição a jogos violentos está relacionada com o comportamento agressivo. No entanto, alguns pesquisadores veem esta declaração com certo ceticismo, considerando que a mesma exagerou na consistência e validade de grande parte de estudos sobre a temática (Stroppa et al, 2017, p. 1017).

Stroppa et al (2017), ao fazerem uma Revisão Sistemática da Literatura sobre a relação entre jogos violentos e a violência do jogador, concluíram que dos artigos selecionados para a pesquisa 82,22 % evidenciam a relação entre os videogames violentos e o fator agressividade/violência. Dessa forma, remetendo-nos à preocupação da professora F, é possível compreender o contexto social e histórico a que ela se refere. Assim como expõe Orlandi (2007): “não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer” (p.55).

Outro apontamento feito pela docente “eu não sinto que haja um incentivo”, logo ela faz uma interrupção e sinaliza “*precisaríamos abordar esse assunto também com os pais mais diretamente*”. A fala da professora nos leva a pensar que os pais seriam os principais responsáveis pelo envolvimento da criança com a tecnologia, seja por meio do incentivo ou até mesmo, por não saberem o que os filhos acessam na Internet. Ela expõe, por sua vez, que a escola precisa dialogar com as famílias. Apesar de a professora hesitar em ser direta quanto ao papel dos pais na atuação junto às crianças e a Internet, em várias ocasiões, o pensamento é relatado nas entrelinhas, conforme a fala abaixo:

⁹⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/03/massacre-de-suzano-reacende-debate-sobre-ma-influencia-de-games-violentos.shtml>

“Eu pedi a eles que pesquisassem sobre o trabalho que eles desejam no futuro e algumas crianças pesquisaram. Foram poucas, cerca de 5 crianças, diante de uma turma de 30 alunos”. Pela fala da professora, é possível verificar que uma quantidade significativa de crianças não usou a Internet de forma adequada (para fazer o trabalho escolar, conforme sugerido). Quando afirma que *“foram poucas”*, ela demonstra certo questionamento sobre o fato de a maioria não ter entregue o trabalho, sinal de que não estavam envolvidos com os aspectos positivos da internet (trabalhos escolares). Se estabelecermos um paralelo entre as falas da professora, percebemos que ela ressalta que os mesmos alunos, envolvidos com jogos violentos, não usam a Internet para as tarefas da escola.

Maidel e Vieira (2015) afirmam que:

Conhecer os aspectos que influenciam o tipo de mediação em relação ao uso da internet pelas crianças pode contribuir para melhor orientá-los nesse processo, de modo a potencializar os efeitos benéficos e desejáveis desse recurso para o desenvolvimento infantil (p.305).

As autoras Maidel e Vieira (2015) evidenciam um fenômeno chamado ‘socialização reversa’, em que os filhos contribuem para a inserção dos pais no universo tecnológico e, por este motivo, as crianças sentem-se autônomas no processo de utilização dos equipamentos digitais. Para melhorar a relação entre pais e filhos, elas abordam a necessidade de se investir em conversa e orientação, auxiliando *“as crianças a desenvolverem competências para o uso responsável e seguro da internet”* (MAIDEL; VIEIRA, 2015, p. 308).

A professora A descreveu um aplicativo chamado Dragon Learn que havia sido apresentado pela diretora da escola e que trazia muitos jogos matemáticos, os alunos dela estavam participando da primeira fase do campeonato. A professora fez o seguinte comentário: *“eles estão gostando e os pais também”*. Com a fala da professora A *“os pais também”*, podemos perceber o quanto a participação e opinião dos pais na escolha de programas e conteúdos da Internet é importante. A professora A trata a opinião dos pais e das crianças no mesmo patamar, visto que ambos pareceram gostar do aplicativo, configurando algo positivo advindo da Internet.

Em consonância com essa visão da professora A, o artigo *“As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar”*, de Rosado e Tomé (2015), expõe que em se tratando das crianças na atualidade elas podem ser consideradas como *“nativas dos ambientes digitais”*, devido à intensa participação e atuação nesses espaços, por este motivo os autores salientam *“que escolas, pais e professores conheçam o que seus filhos*

fazem nas redes”. Eles sinalizam para o fato de que essa participação deve ser de forma ativa, visto que o ideal seria que os pais e professores também fizessem uso dessas ferramentas no cotidiano.

No mesmo sentido, a professora M elencou o Youtube como sendo um instrumento importante para trabalhar em sala de aula com as crianças. Todavia, em sua fala, ela sinaliza *“mesmo que tem essa parte, com muita **bobagem**, mas também hoje a gente pode aprender muito com o YouTube”*. A professora não expõe em sua fala quais são as *“bobagens”*. Embora seja inconclusiva, podemos supor que ela esteja se referindo aos conteúdos inadequados para o público infantil (conteúdos de violência, consumismo e sexo, por exemplo).

Girardello et al (2021) apontam para a questão do uso de telas por crianças sob três aspectos interessantes: tempo, criticidade (mídia-educação) e corporeidade. Em se tratando da noção de tempo de uso, os autores salientam a preocupação com o acesso precoce às telas e o excesso de tempo gasto nesse tipo de atividade. Para tanto, discutem sobre o fato de que existem muitas crianças que estão envolvidas com celulares o dia todo, não deixando seus aparelhos nem na hora da alimentação. Por este motivo, apresentam várias visões teóricas que enfatizam a necessidade de se pensar o tempo de uso a partir da faixa etária. Outro ponto destacado é a importância do acompanhamento dos pais acerca do que está sendo acessado pelas crianças.

No sentido de pensar sobre a importância do desenvolvimento da criticidade infantil, relativa à exposição de conteúdos diversos na Internet, Girardello et al (2021) argumentam que *“a intensidade com que as crianças hoje se dedicam a criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, memes e outros gêneros textuais é um aspecto central da infância contemporânea”*, no entanto, é preciso exercer nossa responsabilidade, cuidando para que elas possam ser protegidas por padrões éticos fundamentais neste tipo de comunidade on-line. (p.36).

O terceiro ponto, abordando o conceito de corporeidade, faz um apelo para que as crianças não se esqueçam de seus corpos e que possam olhá-los sob a ótica de um valor cultural que ultrapasse as conduções midiáticas. De acordo com Girardello et al (2021):

A marginalidade do corpo nos estudos de infâncias e mídias faz aflorar a dificuldade que temos, na sociedade em geral e também no campo da educação, de considerar crianças como corpos sensíveis e expressivos, além da dificuldade de enfrentar questões expressas e impressas no corpo, como gênero, sexualidade, etnia, sexting, padrões de beleza, bullying, entre outras (p.38).

Assim, o discurso expresso pela professora M, quando fala sobre as “bobagens” dos Youtube, nos faz refletir sobre o consumo de cenas inapropriadas e a importância de se pensar sobre esses três aspectos elencados por Girardello et al (2021). Em se tratando do termo “bobagens”, ele nos abre múltiplas possibilidades sob a ótica da Análise de Discurso, da mesma forma como evidencia Orlandi (2020): “(...) o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc” (p.67). Uma palavra pode trazer um universo de significados.

Neste sentido, podemos verificar que a professora M enfatiza o quanto a Internet pode ser importante para a formação das crianças: *“Tenho mostrado isso muito para os meus alunos, para as minhas filhas em casa, o tanto que a gente pode aprender através do YouTube”, então eu também estou fazendo esse trabalho de mostrar que tudo bem, a internet é para lazer, mas também é para estudo, entendeu?”*

Ao expor que este trabalho também tem sido feito em casa, com as filhas, a professora M visa confirmar a importância que ela concede à Internet, como ferramenta de lazer, mas também de ensino e aprendizagem. Quando ela descreve a atuação em “mostrar que tudo bem”, percebemos, em seu discurso, que existe uma tentativa de superação das questões negativas da Internet, valorizando os aspectos positivos, relativos aos estudos.

Analisando os discursos das professoras, ficou evidente que a parte positiva da Internet são os conteúdos voltados ao ensino e aprendizagem. Há diversas correntes teóricas que enfatizam a importância da tecnologia para a aprendizagem e as falas das professoras reafirmam tais postulados.

A chegada das novas TIC na escola reacende a antiga discussão sobre a necessidade de inovação educacional. Ao mesmo tempo, traz novo fôlego para essa luta, uma vez que tais tecnologias incorporam princípios semelhantes aos que vêm sendo defendidos como fundamentais para uma pedagogia que se pretende ativa e inovadora. A importância dada à construção progressiva e contextualizada de saberes, ao saber-fazer, à autonomia, ao prazer, à cooperação (LOPES; QUEIROZ; MELO, 2014, p.60).

A professora C afirmou que o caso dela era um pouco diferente *“eu sou incompatível à tecnologia, tenho uma grande dificuldade”*. Schuhmacher et al (2017) discutem essa questão no artigo “As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação” e ressaltam que nos documentos legais e até mesmo nos discursos daqueles que defendem o ensino por meio da Tecnologia da Informação, o professor é concebido como “ator” principal deste processo e não deixa de ser, todavia, a sociedade não parece preocupar-se com as

condições do “palco” em que ele atua, nem com as condições para que exista maior envolvimento. A falta de familiaridade com a Internet é um dificultador deste processo e deve ser considerada para que o professor seja incluído na esfera digital.

A professora C complementa sua fala, expressando que *“claro que eu instruo sobre os websites, mas dizer que eu participo, nessa situação é complicado”*. Essa fala nos mostra uma dimensão relevante sobre as habilidades que o professor deve adquirir para lidar com as mudanças tecnológicas da sociedade atual. De acordo com Moran (1997): “A profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica.”. Importa saber, contudo, sobre as formações tecnológicas que devem ser oferecidas aos professores, para que superem suas dificuldades e possam auxiliar seus alunos nas escolhas de conteúdos.

A mãe P, que participou ativamente dos encontros com o grupo focal, citou o aplicativo da Olimpíada Brasileira de Astronomia, que ela acredita ser uma parte positiva da Internet e complementa: *“na questão de as crianças saberem essa parte boa e talvez ignorarem um pouco a parte ruim da internet vai muito dos pais, porque se os pais não reparam determinadas coisas, realmente eles vão pegar só a parte ruim, que é muito mais fácil hoje, né. Pode conversar com todas as crianças, elas sabem todos os aplicativos ruins da internet, tipo jogos, tudo que for de ruim eles sabem, mas a parte boa raramente vai saber”*.

Os elementos da fala da mãe P sobre a familiaridade que as crianças têm com a tecnologia são ressaltados também na pesquisa de Ames (2016), quando a autora afirma que:

A habilidade que muitas crianças e jovens têm com as TIC não necessariamente os prepara para um melhor aproveitamento no processamento da informação que é requerido como parte de seu processo educativo e de seu desenvolvimento cognitivo (p17).

Por este motivo, é preciso que pais e professores estejam atentos com aquilo que a criança acessa, orientando-a sobre o uso adequado das tecnologias da informação.

Em se tratando dos aspectos positivos da internet, as falas do grupo nos permitiram chegar às seguintes conclusões:

- A internet oferece recursos para as crianças estudarem de forma atrativa;
- -Os vídeos, plataformas e recursos podem ser utilizados pelas crianças, desde que tenham orientações por parte dos adultos;
- -Os pais precisam saber o que seus filhos estão acessando;

- A escola pode oferecer um apoio às famílias;
- Para que a escola apoie as famílias, os professores precisam ter domínio dos conteúdos digitais.
- Os pontos que foram trazidos nas falas dos participantes, de maneira não explícita foram:
- As crianças, nem sempre, contam com o apoio dos familiares na escolha das programações das redes sociais;
- As professoras sentem o distanciamento das famílias (nas questões relativas ao acesso à Internet), mas não sabem como auxiliar neste processo;
- Existem professores que não sabem usar as tecnologias digitais e não conseguem auxiliar pais e crianças;
- Os perigos da Internet rondam as opiniões das professoras, visto que apontaram tais preocupações em seus discursos, mesmo quando solicitado que falassem somente sobre os aspectos positivos.

Em se tratando da discussão sobre as tecnologias e a infância, lançamos a questão sobre o que os participantes sabiam sobre os perigos da Internet.

A professora C considerou os materiais disponibilizados pelas redes sociais: *“Youtube mesmo tem vários casos de violência, inclusive física, filmado e apresentado às pessoas para assistirem. Algo extremamente chocante!”*. A participante foi a que disse (inicialmente) ter dificuldades para acessar as redes sociais, portanto, percebemos que mesmo que as pessoas não tenham familiaridade com o uso das tecnologias, a noção dos perigos das redes sociais se faz presente.

Sobre essa questão, Nicolaci-da-Costa (2002), em seu artigo intitulado “Internet: a negatividade do discurso da mídia versus a positividade da experiência pessoal: qual dar crédito?” aponta para os diferentes pesos e medidas que surgem, tanto na vida real, quanto na virtual. De acordo com suas reflexões, muitos dos discursos prontos, que são passados na sociedade, ocorrem porque as pessoas têm medo da nova forma de viver que a Internet propicia.

Assim sendo, apesar de existirem os perigos reais na Internet, é preciso que se avalie se o discurso tende a refletir sobre esses fenômenos de forma a combater os problemas advindos do uso das tecnologias ou se pretendem combater a Internet em si. Neste espaço, defendemos a postura de problematizar os perigos da Internet, de maneira a superá-los, não fugindo da relevância dos aspectos tecnológicos para a vida em sociedade.

Nessa mesma concepção, a mãe P, concordou com a questão do risco, acrescentando em sua fala, que seria preciso dosar. Ela deu o exemplo da própria sobrinha *“na questão do Facebook, eu acho que é um negócio que consegue enganar bastante as crianças hoje. Até minha sobrinha que vai fazer seis anos, já foi quase que enganada, porque a pessoa monta lá o Face fake, né, que eles falam e aí a criança acha que é uma outra criança, mas a realidade não é, né? E ela acaba se correspondendo com adulto que pretende fazer coisas más com ela”*.

Sanderson (2005) trabalha com essa concepção, a de que a Internet é realmente uma facilitadora para os casos de violência sexual, principalmente pelo fato de ser uma “mídia fácil e anônima”, propícia para a circulação da pornografia infantil. A autora elucida ainda que “a pornografia infantil facilita a sedução sexual de crianças tanto na Web quanto fora dela e pode levar a realização de um crime de fato” (p. 104).

Percebemos no discurso da mãe, as preocupações com os perigos da Internet, em especial, ela aponta a rede social Facebook e a possibilidade do perfil fake. Destacamos na fala da mãe que ela não nomeia os perigos da internet, ao contrário disso, ela retrata por meio da expressão “fazer coisas más para ela”. O mesmo mecanismo ela usou ao tratar da reportagem que viu sobre a violência sexual nas redes sociais: *“Aí eu vi um caso esse tempo atrás na internet mesmo, de uma menina que ela estava se correspondendo com garoto, que ela achava que era um garoto da idade dela e o menino pediu para ela mandar algumas fotos sensuais, essas coisas todas, nudes da vida e a menina acabou mandando”*.

Essas falas nos mostram o quanto ainda é tabu falar de sexo na sociedade e este é um dos fatores que prejudicam a prevenção da violência sexual, o medo de falar sobre os atos sexuais, as palavras suprimidas. Martines e Rossarola (2018) investigaram os tabus, as polêmicas e conceitos polissêmicos advindos das categorias “Sexo e Sexualidade”, numa perspectiva de formação docente. As autoras constataram que temas relacionados a essas áreas “vem associado com interdição, medo, vergonha, humilhação”, podendo, com o tempo “se transformar em silenciamentos ou em polêmicas” (p.273).

Sobre os perigos da Internet, a professora N expressou: *“eu acredito que o principal risco sejam as armadilhas. Eu penso que tem dois perfis, a criança que vai buscar, por curiosidade, algumas informações e acaba tendo acesso à internet e o que me preocupa mais, que é essa questão da armadilha, porque aí que a gente tem pessoas por trás, com intenções, que a gente sabe que infelizmente não são as melhores. Tudo começa como uma brincadeira,*

ou bate-papo, ou então você conseguir fazer parte de algum grupo e chega uma hora que tudo é uma dimensão que foge do controle, não só da criança, até da família”.

Na fala da professora N constatamos sua preocupação com as crianças que caem em armadilhas da Internet, configuradas pelas redes de pedofilia, mas seu discurso traz interrupções, observemos as expressões: *“pessoas que tem intenções”* e que essas intenções *“não são as melhores”, “tudo foge do controle da família”*. Nestes casos, as falas são inconclusivas quando se trata da violência sexual e dos crimes relacionados ao sexo virtual com crianças. Isso porque, como vimos, existem muitos tabus e mitos que envolvem tais temas na sociedade atual.

A fala da professora N nos remete às discussões tecidas por Sanderson (2005), em que dialoga sobre o poder do autor da violência sexual em manipular as crianças e violentá-las sexualmente, este *“não deve de modo algum ser subestimado”* (p.108).

A professora E, continuando a ideia da professora N, comentou sobre as armadilhas, sinalizando que *“tem coisas que a gente só consegue perceber se a gente realmente prestar muita atenção; isso vai desde aqueles videozinhos infantis, que a gente começa a ver, aqueles desenhinhos, né? O que pode ter de mal nisso? E daí se você para e começa a prestar atenção e assistir com seu filho, você percebe que tem sim, mas se não tiver esse olhar apurado, você não consegue identificar”*. Essa questão trazida pela professora E caracteriza a necessária participação dos pais frente às programações que os filhos estão tendo acesso.

A professora E recomenda ainda que *“é preciso prestar atenção para poder perceber de fato o que tem por trás daquelas coisas, aparentemente inocentes, que aparentemente não vão levar a nenhum lugar, a nenhuma coisa ruim, mas que leva”* e nessa formação discursiva, ela traz duas vezes a palavra *“aparentemente”*, visando remeter às armadilhas da Internet referentes à violência sexual. Se pensarmos enquanto recurso linguístico, percebemos o quanto é desafiador falar sobre esses temas, por este motivo, os indivíduos buscam estratégias linguísticas, sinônimos e vocabulários extensos para traduzir as preocupações com sexo e sexualidade. Ainda de acordo com a opinião da professora E, é possível afirmar que suas falas estão em conformidade com as reflexões de Souza e Oliveira (2016):

Por se encontrarem ainda em desenvolvimento físico e psicológico, crianças e adolescentes não tem plena capacidade de perceber os potenciais riscos e prejuízos a que estão expostos como: cyberbullying (calúnia, difamação, roubo de identidade, ameaça, dano, etc.), pornografia, pedofilia, aliciamento (turismo sexual e redes de exploração sexual comercial, disfarçados de agências de modelos ou de fotos artísticas), assédio, corrupção de menores, nudez, sexo explícito, sites de violência ou racistas, venda de drogas e medicamentos (anabolizantes ou moderadores de apetite), ou seja, que é também o campo de atuação de pessoas mal intencionada (p.16).

Neste mesmo sentido, o funcionário I acrescentou ainda sobre a questão da influência digital *“os YouTubers têm uma influência tão grande sobre as crianças, mais do que os pais e temos o exemplo claro do ‘momo’, ‘baleia azul’ ‘dos desafios da vida’.*

Essa questão colocada pelo participante I, nos mostra um comparativo, ele afirma que a influência dos Youtubers é maior do que a dos pais, expressando a quão problemática é essa situação da falta de referência por parte dos responsáveis. Analisando seu discurso, podemos perceber a fragilidade atribuída à autoridade dos pais nos relacionamentos com os filhos e o quanto é necessário que existam orientações adequadas.

Sobre este papel dos pais e professores na orientação correta referente ao conteúdo que as crianças têm acesso, sabemos que trata -se de uma demanda emergencial, apontada, inclusive, nas falas das professoras anteriormente. Sanderson (2005) traz a discussão sobre como orientar as crianças de forma correta, não proibindo tudo e deixando as crianças cheias de medo, mas numa concepção que esteja ancorada em conteúdos que respeitem cada faixa etária:

Não é saudável que se sintam tolhidas em seus movimentos porque as amedrontamos a tal ponto que elas se tornem reclusas. Em vez de tornar as crianças amedrontadas e desconfiadas, é crucial instrumentalizá-las com conhecimento suficiente e apropriado à idade para que estejam atentas e prevenidas em relação a perigos potenciais (p. 253).

A mãe P afirma que essa falta de conhecimentos pode ser sanada se houver ajuda entre os pais *“Então, eu acho assim, têm muitos pais que não sabem, eu acho que vai do esforço e daqueles que sabem também tentar ajudar os outros, né?”*

Ela mostra ainda que deveriam existir programas de auxílio para os pais *“Que nem nessa questão mesmo da violência, eu nunca vi muita divulgação disso, nem na TV, nem rádio”.* Neste sentido, a prevenção da violência sexual é vista como algo a ser discutido por meio da mídia. Neste sentido, Sanderson (2005) expõe:

É essencial que a mídia colabore com todas as campanhas nacionais de educação de saúde pública, apoiando as mensagens e divulgando a informação adequada. A mídia oferece poderosa influência na formação e perpetuação de atitudes e crenças (p.290).

A professora E disse que não há preparo por parte dos pais para lidarem com as demandas da Internet *“mesmo porque a internet é algo recente até para gente. Eu sempre falo com os meus alunos, com a minha filha da minha vida enquanto estudante. Nossa geração é a geração que tá vivendo diretamente esse problema. Nossos filhos têm acesso, nossos alunos têm acesso. Como lidar com isso? Realmente ainda é uma dúvida, a gente tenta, a gente busca caminhos, diante de uma situação assim a gente procura conversar, dialogar, refletir junto com o filho, com os alunos, mas é algo novo até para gente. Então eu acho assim interessante realmente esse caminho, essa busca por essa orientação.”*

Quando questionados sobre as principais dificuldades que eles tinham em relação ao trabalho com as orientações referentes aos perigos da Internet, o professor R expôs sua opinião, seguindo aquilo que as participantes haviam dito anteriormente que *“A gente tem uma escola que ainda é pautada em moldes super arcaicos. Hoje tudo evolui, menos a escola e os projetos de implantação de uma inclusão digital. Hoje a gente vê que na prática o que funciona é a mesma aula de sempre, do giz e lousa. E por conta disso a gente não se apropria do que é a internet”*. O professor R trabalha com opostos, que permeiam suas falas e seus silêncios, tais como: moldes arcaicos X inclusão digital, tudo evolui X menos a escola, a aula digital não funciona X a aula com giz e lousa sim.

Em relação às dificuldades que os adultos têm em utilizar a tecnologia de forma adequada e os conflitos entre as gerações, Winocur (2014) ressalta que há um esforço intenso por parte dos adultos para *“domesticar a ‘máquina selvagem’ para que se torne algo simples de usar”*.

A professora N, concordando com as reflexões anteriores afirma que: *“a gente pegou aí essa transição, então a gente vê a Internet como meio de informação, pra gente poder buscar informações que a gente já não tinha acesso com facilidade nos livros, agora minha maior preocupação hoje é que a Internet virou um recurso de entretenimento, mas não com o sentido de oferecer alguma coisa com qualidade para que aquele tempo seja bem aproveitado, mas algo que substitui outras atividades, como o brincar, como a companhia, como o diálogo ali dentro da família Para que este tempo seja gasto e não com a finalidade de ter alguma coisa necessariamente de qualidade. Competir com isso é muito difícil.”*

A professora N traz a questão sobre a qualidade das programações na Internet, mas ela utiliza um discurso pautado na palavra “competir”, como se a escola, o brincar, a companhia e o diálogo estivessem competindo com a tecnologia e, de acordo com suas palavras, essa disputa é vencida pelas tecnologias. Esse discurso nos remete ao pensamento de Winocur (2014):

A Internet se “naturalizou” na vida cotidiana porque se instaurou como uma necessidade, mas esta necessidade se vive subjetivamente de maneira diferente. Enquanto os jovens incorporaram as TICs como parte da experiência vital de serem crianças, adolescentes e jovens nesta sociedade, os adultos viveram esta experiência, na maioria dos casos, como uma dramática imposição que violava a forma conhecida e instituída de fazer as coisas (p.19).

A professora F segue a mesma linha “*eu não gosto de jogar videogame, tá, eu sou da era do Atari. Então eu não gosto, eu não gosto e não incentivei minha filha, minha filha não joga. Ela sempre teve acesso à internet, computador, celular parari, parara, mas nunca se voltou para esse tipo de jogos de violência, nada disso; outra coisa, eu pedi aos pais que mandassem para os filhos às 6^a feiras, jogos de tabuleiro, ou, assim sabe, coisas que eu joguei com a minha filha também e os pais gostaram da ideia.*”. A impressão que se tem é que os jogos de tabuleiros aparecem como alternativa de “competição ao uso da tecnologia”

Isso também se estabelece nas reflexões de Winocur (2014):

Os adultos reconhecem a necessidade das TICs e como estas modificaram positivamente as suas vidas, apesar dos tropeços iniciais e da falta de perícia em muitas aplicações, mas sentem a necessidade de marcar uma distância com respeito ao papel que elas ocupam nas suas vidas. Somente na medida em que podem marcar a sua independência, se sentem tranquilos frente ao estranhamento que experimentam subjetivamente em relação aos jovens (p.22).

Quando questionados sobre que tipos de cuidados que os adultos deveriam tomar para evitar que as crianças não ficassem expostas à pedofilia pela internet, a mãe P respondeu “*pego o meu exemplo, de quando eu era criança, eu fui perguntar para o meu pai, com nove anos, o que era sexo, porque antigamente a gente demorava mais, né? Hoje as crianças com três, quatro anos já estão perguntando coisas relacionadas a isso. Minha mãe virou para mim e falou: “olha, isso daí não é assunto pra você, a hora em que você tiver que saber, você vai saber.” Ai eu lembro que eu pensei: meu Deus do céu, o que está acontecendo? Por que é que eu não posso saber, o que tem de tão ruim assim, né? E eu fui saber na rua, fui perguntar para os amigos, para as amiguinhas que eram um pouco mais abertas. E aí que eu fui descobrir o que é que era. E num determinado dia, meu pai acabou cedendo e falando sobre isso muito por*

cima, superficial, mas falou. Eu prometi para mim mesma que eu jamais faria isso com um filho meu e realmente foi isso eu fiz, então, desde pequenininha, eu sempre respondi tudo o que ela me perguntou. Uma coisa que eu ouvi de um psicólogo era: “responda aquilo que ele pergunta, não exceda”, “responda e ponto”.

Nesse discurso, a mãe apresentou algumas reflexões importantes, dentre elas: a diferença na forma como o sexo foi tratado entre as duas gerações; a busca pelas informações fora da família, quando aquilo que se pergunta não tem uma resposta satisfatória ou quando é visto como um tabu a ser escondido; a postura diferenciada quando passou a se relacionar com a filha e a ressalva por parte do psicólogo “Não exceda!”. Sanderson (2005) ressalta que “para separar os fatos da ficção e dissipar mitos e crenças estereotipadas sobre o ASC, é essencial que a informação correta seja oferecida (...) é crucial que mensagens claras sejam transmitidas para direcionar adequadamente os assuntos sobre ASC e avançar de reação à prevenção. (p.285).

A professora A completou a fala da mãe P *“eu acho, como mãe, para mim sempre foi muito fácil falar sobre isso com a minha filha, desde pequenininha, nesses moldes de responder também somente aquilo que ela perguntou e quando eu achei que era necessário, eu conversei com ela, expliquei tudo, porque eu prefiro que ela saiba por mim do que aprenda na rua. Agora, como professora, eu acho muito difícil, exatamente porque os pais tem esse tabu, então tem pai que não aceita que você fale sobre isso com os filhos deles, então é complicado...”*

A não aceitação dos pais é outro problema que bloqueia a atuação do professor como agente de prevenção da Violência Sexual Infantil. Apesar de existirem legislações que amparam este tipo de atuação, existem os medos e silenciamentos, que impossibilitam os profissionais de atuarem nessas frentes. Todavia, de acordo com Sanderson (2005), “tendo em vista que as crianças vêem os pais e os professores como a principal fonte de conselhos em muitas áreas, é imperativo que haja alguma sinergia entre a casa e a escola no reforço de mensagens de segurança” (p.280).

A mãe P trouxe informações muito relevantes, que mostraram o quanto ela tinha abertura para falar sobre sexo com sua filha, até no sentido de orientação, frente às realidades que a criança vivia na escola: *“Então eu sempre fiz isso, eu sempre conversei com ela, sempre falei, ela sabe a respeito disso desde muito pequenininha porque em outras escolas, das quais ela passou já aconteceram coisas, das quais eu tive que explicar, sem ser muito a hora, mas eu já tive que expor, porque as outras crianças já sabiam, porque tinha muitos filhos de prostitutas. Na Educação Infantil, ela já sabia de coisas que ouvia dos alunos e eu tive que*

acabar explicando, né, como o que era um sexo anal, o que era sexo oral, porque que fazia isso, porque lambia e chupava.”

A fala da mãe provocou um silêncio muito grande na sala, que pode ser comprovado nas imagens e vídeos (gravações dos encontros de Grupo Focal), por meio de observação das fisionomias de espanto dos participantes. Realmente falar de sexo e sexualidade causa muito impacto e, por mais que a sociedade tenha evoluído, ainda existem muito silenciamento nessa área.

O funcionário I explicou que existem muitas dificuldades relacionadas ao como ensinar as crianças, oferecendo um repertório de autoproteção: *“Talvez nós não tivemos bons exemplos, nossos pais não nos informaram sobre essa realidade, então o problema está em nós e não nas crianças.”* Mais uma vez temos um discurso amparado nas diferenças de gerações e nos tabus que persistem em existir.

No entanto, é preciso que as famílias e as escolas superem os conflitos geracionais e não deixem de trabalhar na vertente relativa à Educação Sexual, assim como ressaltam Barbosa e Folmer (2019):

(...) entendemos que a educação sexual no contexto escolar é necessária, para a formação da sexualidade de crianças e jovens, pois visa fortalecer sua capacidade de fazer escolhas seguras, saudáveis e conscientes e, sobretudo, fortalecer atitudes respeitadas em relação aos relacionamentos (p.225).

6.9.2 Bloco discursivo 2: Repertório autoprotetivo no banheiro

Outro ponto elencado para trabalharmos em relação ao quiz foi sobre o perigo que as crianças correm na hora do banho ou usando o banheiro. Por este motivo, discutimos a importância de se ter privacidade nestes momentos.

A mãe P respondeu *“Bom, com minha filha eu já conversei várias vezes, desde pequetita, sempre falei pra ela, principalmente na escola, quando ela quisesse ir no banheiro, sempre sozinha. Se alguma amiguinha ou amiguinho quisesse entrar junto, nunca permitir. Sempre incentivei ela a gritar se alguma coisa acontecesse”*.

A fala da mãe mostra uma ênfase no ensino do repertório autoprotetivo, em que a criança é instruída ao que fazer quando está sozinha e algum perigo surge. Essas orientações auxiliam na construção de habilidades que podem salvar crianças nos momentos de dificuldades ou ameaças.

A professora A complementou, dizendo: *“com os meus alunos eu nunca trabalhei essa questão, mas eu pretendo trabalhar. Agora com a minha filha sempre, desde que ela entrou na pré-escola que eu também falava isso para ela se alguém quisesse entrar com ela que não era para deixar, que se alguém quisesse colocar a mão em algum lugar do corpo dela, era para ela não”*.

O discurso da professora A também enfatiza a importância das orientações autoprotetivas em casa e aponta para as dificuldades enfrentadas na hora de se trabalhar tal temática em sala de aula. Essa é uma situação conflitante, pois, ainda que a pessoa consiga trabalhar tal tema, como mãe, nem sempre ela se sente à vontade, como professora. A questão que fica é: quais os motivos que impedem este trabalho? Quando ela afirma “mas eu pretendo trabalhar”, sinaliza que algo está sendo modificado que a faz ter coragem de abordar tais temáticas ou pelo menos foi despertado nela a importância de abrange tais questões com os alunos.

Muitos podem ser os fatores que levaram a professora a querer mudar sua postura, mas a possibilidade de falar sobre o tema é de extrema importância, sem medos e preconceitos. Este é o papel das formações e neste sentido enfatizamos a necessidade de existirem cursos para professores e outros profissionais da rede de proteção à infância.

Vieira et al (2015) ressaltam a importância de pensarmos em diálogos sobre a violência sexual, partindo de profissionais bem formados e que saibam atuar diante deste tipo de violência. Assim, os autores reforçam que:

É previsto, nos Eixos do Plano Nacional de Enfretamento a Violência Sexual Infantojuvenil, que o atendimento especializado e em rede às crianças e aos adolescentes em situação de violência sexual e às suas famílias seja feito por profissionais especializados e capacitados (VIEIRA et al, 2015, p.3411).

Em se tratando do tema da discussão, a professora M ressaltou *“eu trabalho com privacidade, eu acho que nunca diretamente, mas pelas atitudes das crianças hoje eu acho que é uma coisa que nós vamos ter que começar a trabalhar mais, porque pelas atitudes que eles vêm tomando, essa questão da falta de respeito, saber até onde pode. Quando o amigo está falando não, não vem. Eles não respeitam! Eu acho que são questões que nós vamos ter que falar mais.”* A professora aborda a necessidade de a escola investir na construção de uma Educação Sexual, pois assim, as crianças poderão desenvolver o respeito ao outro; neste sentido, a escola pode contribuir com um repertório autoprotetivo, mostrando o que é saudável

e observando os comportamentos que carregam sinais de que alguma coisa pode estar acontecendo com aquela criança.

De acordo com Yano e Ribeiro (2011), a sexualidade infantil “é um processo natural e cultural desenvolvido desde as primeiras experiências afetivas do bebê com a mãe” (p.1316). Os autores evidenciam que é preciso ter respeito às manifestações da sexualidade infantil e, nessa configuração, os adultos devem dialogar, até mesmo porque, quando a criança não recebe informações adequadas, tende a ser vulnerável a aliciamentos. Os autores acrescentam ainda que:

A informação sexual é útil e necessária, mas por si só não educa. A falta de orientação e informação, aliados a conhecimentos equivocados e estereotipados, deixa um vasto campo para que as crianças elaborem seus próprios julgamentos e respostas (YANO; RIBEIRO, 2011, p.1321).

A professora N evidenciou como ela concebe os perigos no banheiro: *“Um ponto que eu acho importante de ser destacado, o banheiro é um ambiente que é propício ali para a curiosidade, então é importante ter essas informações porque naquele ambiente, mais fechado, que as pessoas não estão vendo; lugar para se despir, enfim...às vezes o que começa com uma curiosidade pode acabar dando margem para algo que se gera grave, sério”*.

Nessa fala pudemos constatar os principais motivos pelos quais deve-se abordar tais temas com as crianças em fase escolar, oferecendo um respaldo para que elas saibam lidar com as situações diversas nos grupos que estão inseridas. Com isso, podemos mencionar os escritos de Yano e Ribeiro (2011) que nos possibilitam pensar que o primeiro passo para se enfrentar a violência é abrindo espaço para o reconhecimento:

Para as crianças ficarem protegidas das violências sexuais, é preciso conhecer a sexualidade e entendê-la num contexto adequado à idade, de acordo com o desenvolvimento delas. É necessário permitir que a criança tenha um entendimento saudável do mundo e possa participar dele também através de orientações e informações adequadas (YANO; RIBEIRO, 2011, p.1321).

A professora M apresentou ao grupo uma realidade diferenciada *“pensando assim em casa, com as minhas filhas, todo mundo sempre teve muita liberdade de andar do jeito que quis, pelado mesmo. A filha olhando o corpo do pai, então assim, com muita naturalidade.*

E então isso eu acho que já corta um pouquinho essa questão da curiosidade, mas tem que pensar que em casa tudo bem, com pessoas de confiança, agora fora de casa é outra questão”.

Essa resposta nos possibilita olhar a situação do conhecimento corporal nos diferentes tipos de família, em diversas culturas e modos de pensar, visto que existem grupos familiares em que tudo é muito escondido e outras famílias em que a exibição dos corpos acontece. Isso não significa necessariamente que essa criança esteja correndo perigo, visto que se for um hábito andarem nus, expondo seus corpos, sem nenhum tipo de toque ou de situação que traga a configuração de violência sexual, o modelo passa a ser saudável. O problema é quando o adulto não respeita o corpo que é da criança.

A fala da professora M nos faz referência aos postulados de Louro (2016), em que salienta que a sociedade apresenta certas formas de disciplinamento, censura e controle, que impedem uma visão mais abrangente, com posições sociais e políticas diferenciadas.

Estamos sugerindo que a sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos) e com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um todo). As duas estão intimamente conectadas, porque no centro de ambas está o corpo e suas potencialidades (LOURO, 2016, p.52).

A mãe P relatou que na casa dela também era assim *“concordo plenamente com o que ela falou, eu também ajo da mesma forma com a minha filha, então, para ela sempre foi muito natural falar sobre algo relacionado a esse assunto”* e ela acrescenta : *“mas uma coisa assim que eu sempre alertei, desde que ela era pequena, é que coisas ruins poderiam acontecer não só fora de casa, mas também no âmbito familiar, incluindo tios, primos, avós, etc”*. Sobre essa questão, Sanderson (2005) cita algumas mensagens que podem auxiliar a criança em perigo, dentre elas, dizer que *“muitos adultos são simpáticos com crianças na frente de outros adultos, mas podem não o ser quando estão sozinhos com elas”* (p.265).

A professora N apresentou algumas problematizações sobre abordar essas questões na escola: *“Eu fico pensando da necessidade realmente da gente abordar isso, porque nem todas as famílias conseguem ter esse diálogo aberto de respeito e aí isso pode acabar vindo mais como um tabu, principalmente com as meninas, de tentar preservar tanto a questão da privacidade, que a criança acaba tendo vergonha até de usar lugares públicos, de trocar de roupa na frente de algum colega no evento, alguma coisa do tipo, porque aí a gente tem outro extremo. A gente tem a questão do tabu mesmo, de tornar o corpo um tabu”*.

A fala da professora N ressalta algumas inseguranças em lidar com as temáticas referentes à sexualidade na escola: o receio da família não compreender, da criança sentir-se mal, no entanto essas crenças impedem a realização de um movimento de Educação Sexual

para a Prevenção da Violência Sexual Infantil. Louro (2016) afirma que há uma tendência muito forte em se pensar que as crianças não conseguirão lidar com tais informações, um falso mito sobre a inocência e a pureza das crianças, no entanto, este tipo de pensamento é oportuno ao silenciamento.

A professora E trouxe a necessidade de se distinguir o que é abuso e o que é normal: *Então acho que a grande questão é essa linha muito sutil entre uma coisa e a outra. eu acho que é em cada situação e em cada contexto que a gente consegue perceber*". Neste trecho, é possível evidenciar um esforço por parte da professora, em formular hipótese e compreender mais sobre as características da violência sexual. Isto posto, sabemos que a criança tem curiosidades, gosta de mexer em suas partes íntimas, ficar atenta às diferenças existentes entre meninos e meninas e tudo isso faz parte de uma forma saudável de conhecer seu próprio corpo. Todavia, existem sinais que podem ser emitidos nos casos de violência sexual. Brino et al (2011) apontam para alguns desses sinais:

Requisitar estimulação sexual de outras pessoas, curiosidade sexual excessiva, masturbação excessiva ou pública, ansiedade relacionada a temas sexuais, agressividade sexual, colocar objetos no ânus ou vagina, brinquedos e/ ou jogos sexualizados, conhecimento sexual inapropriado para a idade, exposição frequente dos genitais (p.18).

Ainda de acordo com a discussão realizada no Grupo Focal, quando indagadas sobre a hora do banho, a mãe P ressaltou *“eu, como mãe, acho que prioridade é da mãe de ensinar a criança o que seria um banho adequado e uma limpeza. Então você fala, tal coisa é assim que limpa. Se alguma coisa ultrapassar, ou parecer estranho, então ela tem que comentar. Se alguém for além disso ou fizer alguma coisa diferente ou pedir para você fazer alguma coisa diferente disso, aí você vai ter que comentar porque tem alguma coisa de errado acontecendo”*.

A mãe P traz elementos interessantes acerca deste procedimento, visto que o diálogo é a melhor saída para que a criança aprenda o que é normal e o que é violência. É preciso que a criança entenda quando está correndo perigo, reconhecendo a diferença entre os toques de cuidado e higiene, dos toques com teor sexual.

A atenção aos comportamentos da criança deve ser constante, verificando mudanças, repetição e frequência com que os sinais estão aparecendo e se os mesmos se mantêm. Deve-se questionar quando aparecerem, se houve algum evento inesperado na vida da criança diferente do abuso, e qual a frequência com que acontecem. Além disso, há quanto tempo estão acontecendo (BRINO et al, 2011, p.19).

A fala da mãe foi pertinente em relação ao papel que ela tem no cuidado com a filha, no entanto, este tipo de discurso restringe somente à mulher essa atribuição. Essas convenções sociais precisam ser repensadas, visto que este cuidado é um dos papéis fundamentais da família como um todo.

Outro tema que surgiu foi sobre a dificuldade de se orientar as crianças menores de três anos:

- *“Isso quando os filhos são nossos e a gente está sempre com eles. Tem crianças de 2, 3 anos que não conseguem falar e tem outras pessoas tomando conta...Como fazer isso? (Professora C)*

- *“Eu imediatamente pensei nisso também, no que a C mencionou, a questão da idade, por exemplo, os nossos alunos de 10 anos já podem tomar banho sozinhos, a orientação é: tome seu banho! você pode pedir orientação e a pessoa não precisa te tocar; mas, os pequenos é uma coisa assim, que me deixa muito intrigada, mesmo porque muitas vezes começa muito novo, não fala, como perceber que está indo além? E de repente isso começar a ser frequente, há um receio ainda maior, que é o de começar a ser normal para ela e até onde vai chegar esse normal?”*

Sanderson (2005) trabalha com essa questão quando se propõe a discutir a idade da criança na ocasião do abuso e sobre este assunto, ela ressalta que muitos agressores sexuais tendem a aproveitar-se do processo das inabilidades, decorrentes do desenvolvimento da criança pequena para cometerem seus atos de violência. Dentre eles, Sanderson (2005) destaca: por serem pequenas para entender e se lembrar do ocorrido, por não conseguirem falar de maneira que o adulto possa compreender, pelo fato de serem ingênuas, por acreditarem em um “relacionamento especial” (p.173).

A mãe P posiciona-se de forma a ressaltar a necessidade de um trabalho preventivo na escola:

“Por isso que eu acho importante vocês como professoras sempre fazerem algum trabalho, alguma coisa que fale sobre esse assunto, porque às vezes para vocês, de alguma forma elas vão soltar alguma coisa. Talvez no desenho, talvez num comentário, ou escrever, descrever alguma situação. Eu acho bastante interessante o trabalho junto com os professores nesse sentido, porque eu acho que vocês podem ajudar até muito mais do que os pais, que na maioria das vezes não são tão instruídos assim com relação tipo de assunto né? Então, eu acho bem válido esse trabalho junto com a escola”.

Vieira et al (2015) apontam para a construção deste tipo de trabalho em escolas e amplia a visão, considerando a necessidade da elaboração de um “plano de capacitação sobre violências e direitos sexuais de crianças e adolescentes”, preparando profissionais para lidarem com a temática. Para tanto, eles orientam que este plano deve ser construído a partir das seguintes etapas: “(1) planejamento de oferta de atividades; (2) metas de cobertura do número de profissionais das redes; e (3) registro do número de capacitações, conteúdos, sistematicidade e profissionais envolvidos (VIEIRA et al, 2015, p. 3415).

Uma pergunta feita ao Grupo Focal e que trouxe muita quietude, foi quando questionamos sobre o que a criança deve fazer se alguém estiver espiando-a no banheiro. Sobre a reação do silêncio, Orlandi (2007) afirma que:

O silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito (p.13).

A pesquisadora (como mediadora do grupo focal) teve de fazer uma intervenção para que as falas pudessem surgir: *“Vocês podem dizer que não sabem o que fazer nesses casos, por exemplo; digam dessa forma: eu não sei o que fazer! Isso também é importante para a pesquisa”*.

A professora N interrompeu o silêncio para expor sua opinião: *“Bom, saber o que fazer, eu também não saberia não, mas a primeira coisa que vem na cabeça é conversar com essa criança e entender até que ponto isso incomodou ela. E aí, a partir desse incômodo, ir entendendo também qual era o contexto que isso aconteceu, se é frequente, quanto tempo aconteceu, se está incomodando, se alguém viu...para a gente tomar cuidado também para não confundir uma situação que não tem problema e acabar trazendo outros problemas em relação a isso. Então, gente, é muito complicado, todo tema que a gente aborda, é uma linha muito sutil, entre a concepção da criação dos pais e entre a questão da escola”*.

Como vimos, as professoras a todo momento mostraram-se preocupadas em pensar num trabalho autoprotetivo a ser desenvolvido na escola, sempre em consonância com o respeito às diferentes culturas e costumes trazidos pelas famílias, buscando não causar maiores problemas e, a partir disso, fazendo abordagens que pudessem atingir a criança de forma positiva. Quando a professora N aponta para a necessidade de se dialogar sobre o que incomodou a criança, precisamos evidenciar que cabe ao professor a escuta espontânea, ouvindo sem julgamento.

Brino et al (2011) dialogam sobre algumas atitudes necessárias diante da escuta espontânea, tais como: não pressionar, deixar a criança à vontade para falar, não criticá-la, ter em mente que ela é a vítima, responsabilizar o adulto, utilizar linguagem simples, respeitar o ritmo da criança, demonstrar interesse no que está sendo dito, levar em conta os sentimentos da criança, evitar tocar a vítima, evitar demonstrar os sentimentos de forma exagerada, encorajá-la a dizer não, buscar ajuda especializada, não fazer perguntas de caráter inquisitório (p.32).

Em se tratando do que fazer em alguma situação em que a criança procura o adulto para relatar um fato relacionado à violência sexual, a professora M expôs sobre a necessidade de investigar o que está acontecendo com a criança: *“esse é um medo que pode trazer grandes embates, a gente tem que investigar o contexto, acho que é super importante, não dá para... não desacreditar da criança, mas a gente tem que investigar o que tá acontecendo de verdade”*. A professora E ressaltou que faria a mesma ação, que é investigar: *“a gente tem que conversar com a criança, investigar: é a primeira vez que você percebeu isso? quem é essa pessoa? qual é o contato que você tem com ela? E a partir dali continuar conversando com a criança e ir falando e passando segurança para ela; deixando claro que ela pode confiar em você e ver o desfecho disso, né?”*

Essa questão da “investigação” é algo a ser discutido, visto que muitos professores acreditam que devam ter essa função, até por pensarem que a criança fantasia, no entanto, sabemos que o papel do professor é a denúncia diante de um fato relatado. Sendo assim, a escola deve estar atenta e ouvir de forma espontânea o que a criança tem para falar.

A professora E completou sua fala sobre investigação, trazendo uma problematização: *“Eu só fico com receio do desfecho ser muito imediato e a gente não conseguir aquela ação antes de propriamente acontecer o que não é para acontecer, né?”* (ela faz referência à violência sexual). Realmente existe um complicador nos casos em que a escola desconfia de algo, não faz a denúncia e investiga por conta própria, pois é neste tempo que pode acontecer um agravamento da situação, frente a ação do autor da violência sexual.

Um ponto importante mencionado pela professora M é que o professor deve se fortalecer com o grupo para poder fazer a denúncia, caminhar junto com a escola no sentido de proteger a criança: *“e se realmente acontecer, a gente tem que ... não sei de repente, não sozinha, mas sentar com o grupo de pessoas na escola para ver qual é a melhor atitude a ser tomada, eu acho que nunca deve ser tomado... você fazer tudo sozinha. Entendeu?”*

A fala da professora M, em se tratando do fortalecimento do professor, juntamente com a equipe pedagógica, para que a denúncia seja realizada pela equipe escolar, não isenta o professor de sua responsabilidade, que é a de denunciar, visto que se não o fizer, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê “multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência” (BRASIL, 1990).

6.9.3 Bloco discursivo 3: Repertório autoprotetivo no cotidiano

Por fim, trouxemos a temática dos casos cotidianos, os cuidados que as crianças devem ter com pessoas que são próximas e aparentam ser de confiança. Para isso, fizemos a pergunta: muitas vezes os abusadores são pessoas que convivem diretamente com a criança e que tem a confiança dos pais, como fazer para orientar sobre os perigos do dia-a-dia sem causar traumas?

A professora E ressaltou sobre a necessidade de se estabelecer uma relação de confiança com a criança : *“Então aquela relação de vínculo, que a criança sabe que pode falar com você, sempre que ela sentir que alguma coisa não está indo bem, que tem alguma coisa errada, ela não sabe exatamente o que está errado, às vezes a pessoa é próxima, um parente, uma pessoa em quem ela tem confiança, mas assim, ela precisa desse adulto, dessa outra pessoa, esse alguém a quem ela possa recorrer.”*

Ferreira, Inforsato e Leão (2014) afirmam que “desenvolver, no âmbito escolar, discussões acerca da corporeidade e da educação sexual numa perspectiva dialógica é um grande desafio.” (p.222). Neste sentido, consideramos que quando o professor se coloca diante da criança, buscando dialogar e compreender sua realidade, ensinando valores e concepções de cuidados com o corpo, a criança tende a buscar sua ajuda em momentos de dificuldades.

Furlan et al (2011) trazem uma reflexão acerca do papel da escola na prevenção da Violência Sexual Infantil, considerando que a criança passa a maior parte do seu tempo nessa Instituição e este é o principal motivo pelo qual este cuidado deve existir no âmbito escolar. Sanderson (2005), trabalha nessa mesma linha de pensamento:

Em média, os professores passam mais tempo com as crianças do que quaisquer outros adultos, até mesmo os pais. Isso as coloca em uma posição única para conhecer a criança e acompanhar suas mudanças no comportamento. Se tiverem um conhecimento correto sobre o ASC, eles poderão ser essenciais para a identificação de crianças que eventualmente estejam sofrendo o abuso, proporcionando-lhes um ambiente seguro no qual a criança tenha condições de revelá-lo (p.280).

A professora A teceu o seguinte comentário: *“Eu estava pensando, como professora, talvez o caminho fosse desenvolvendo um trabalho, tentar buscar alguma coisa na literatura infantil, como aquele: ‘O segredo de Tartanina’. Então talvez o caminho fosse desenvolver um trabalho assim mesmo, acho que seria uma forma mais sutil”*. Sobre o papel dos livros na prevenção da Violência Sexual Infantil, discutimos no capítulo anterior sobre os Livros Infantis de Abordagem Preventiva (LIAP), que, de acordo com Soma e Williams (2014), são *“especialmente úteis para o ensino sobre situações específicas e abordagem de temas embaraçosos e difíceis”* (p.355).

Como vimos, a fala da professora E demonstra a necessidade da relação de proximidade com a criança e a professora A aponta para um caminho, a literatura. Destacamos a expressão *“acho que seria uma forma mais sutil”*. A palavra *“sutil”* num sentido de *“tranquilidade”*, nos faz pensar no quanto ainda existe dificuldade em abordar este tema na esfera escolar e mesmo que o professor compreenda a importância da abordagem, há o anseio de que não cause problemas junto às famílias e a comunidade.

Sobre desenvolver uma relação com filhos e alunos para que eles busquem ajuda, em caso de algum perigo os participantes sinalizaram:

- *“Eu acho que uma relação de amizade mesmo, de confiança, não de amedrontar as crianças, né! Então tem que tentar construir uma relação de confiança desde pequenininho (professora A).*
- *“Gente! Eu acho que pensando na relação também e tudo que vocês falaram, eu acho que essa relação tem que ser muito acolhedora, essa coisa do olho no olho, da pessoa saber que realmente você está junto com ela e não só naquela situação, você entendeu?” (professora M).*
- *“Eu acho que é só mesmo conversando muito, estabelecendo muito esse vínculo de amizade e colocando muito claro que não, a culpa não é sua! é uma forma de você conseguir, de trazer... esse depoimento e de tomar ações necessárias para denunciar”.*

Como vimos, a professora A expressa a importância da relação próxima à criança, para que ela possa confiar no adulto. Em seu discurso, ela comenta sobre a necessidade de *“não amedrontar”*. Ocorre que na sociedade muitas vezes as relações são baseadas no medo e quando é assim, dificilmente a criança conseguirá se expressar diante de um caso de violência sexual.

A professora E fez algumas observações sobre o medo: *“Então, eu estava pensando aqui em relação ao medo, né? Medo do que será que a criança tem quando ela não procura*

um adulto para falar sobre isso? Eu acho que o principal medo que ela carrega da pessoa com quem está conversando é achar que ela teve alguma culpa por aquilo que aconteceu. O que eu percebo nas entrevistas, às vezes que eu assisto com as crianças em situação de abuso, ou das pessoas que passaram por isso, eles tem um grande receio das pessoas acharem que eles provocaram aquela situação”.

A fala da professora E levanta a situação dos sentimentos da criança em relação ao ato da violência sofrida. Em muitos casos ela sente-se culpada pelo ato e silencia. Sobre os efeitos emocionais das crianças que sofrem a Violência Sexual Infantil, Sanderson (2005) destaca, além da culpa e do medo, outros sentimentos, tais quais: “vergonha, humilhação, repulsa, ódio, timidez, constrangimento, ansiedade, confusão, falta de poder, impotência, dúvidas sobre si mesma, falta de confiança e iniciativa, inferioridade, raiva, hostilidade e congelamento” (p.204).

A professora C salientou: *“eu acho que um erro que a gente comete, às vezes é achar que a criança é pequena demais para entender algumas coisas, dependendo da idade, né, três quatro, ou cinco anos”.* *“Ah, ela é pequena ainda, ela não entende! E esse é um tipo de cuidados que a gente tem que ter com eles, desde pequenininho, né. Começou a falar, começou a querer entender um pouco o que cerca criança, já tem que começar a conversar sobre esses assuntos, sobre tudo, porque a criança entende sim, a maneira com que você fala que tem que ser diferenciada, mas isso faz toda a diferença”.* Sobre o trabalho com a Prevenção da Violência Sexual Infantil, Dell'Aglio e Garcia (1997) relataram uma experiência de Educação Sexual numa escola de Educação Infantil, envolvendo escola e família. De acordo com a justificativa das autoras, o projeto surgiu a partir de observações nos comportamentos das crianças: “jogos sexuais, brincadeiras de namoro, tentativas de se espiarem no banheiro e de levantarem as saias das meninas, risadas frente a referências às partes do corpo, entre outras” (DELL'AGLIO; GARCIA, 1997, p.98, 99).

Por não saberem como lidar, a equipe pedagógica decidiu fazer um trabalho e contou com a parceria dos pais. No projeto, foram abordados diversos conteúdos, como a diferença entre o que os adultos fazem e o que as crianças fazem, os limites de cada idade, noções de sexo, diferenças entre meninas e meninos, discussão sobre proteger ou esconder as partes íntimas, vestuário, etc. Foi trabalhado o corpo, higiene, de onde eu vim e como saí, o que é a família. A conclusão que chegaram levou ao fato de que a informação diminuiu a ansiedade das crianças em torno do tema. Assim, sobre o trabalho com a Educação Sexual na Educação

infantil, as autoras afirmam que: “(...) informação é uma forma de proteger a criança e lhe dar segurança, colaborando para que ela passe pelas diferentes fases evolutivas de forma sadia” (p.108).

Assim, a fala da professora C reafirma a importância deste trabalho preventivo, desde que a criança é muito pequena, possibilitando que seja construído um repertório autoprotetivo desde a tenra idade.

Neste sentido, a professora M evidencia a dificuldade de se criar mecanismos de controle da Violência Sexual Infantil dentro de casa: *“eu acho super difícil de prever, mesmo que você tenha todo o cuidado. Você cria um cuidado na sua casa, nos lugares, mas eu não sei como deixar este ambiente favorável, porque acontece, eu acredito, em momentos que você nunca imagina que vai acontecer, não tem como prever, o que vale mesmo, eu acho que é essa relação com a criança, que ela que vai te demonstrar”*.

Quando indagados sobre o que eles pensam do Conselho Tutelar e Rede de Proteção à infância houve um silêncio generalizado na sala. Depois de um bom tempo, respeitado inclusive pela pesquisadora, a professora C relatou um fato que aconteceu com uma aluna em que ela havia sido violentada sexualmente por um tio. A professora continuou: *“Essa mesma criança foi albergada por seis meses e voltou para a família! Conseguiram tirar do ambiente, mas não tinham onde pôr a criança; depois, é claro, volta para a família...você vai acreditar em juiz, em conselho?”*.

A professora E concordou com a professora C *“é, a minha visão é como a da C, infelizmente, pelos casos que a gente já ouviu dizer, presenciou, é questão de impunidade...você não viu nada de concreto, algo que modificasse a história daquela criança e ela volta para o ambiente em que ela estava, possivelmente ela vai vivenciar de novo aquilo e infelizmente é um ciclo triste, né?”*.

Na mesma linha, a professora A complementou: *“eu acho complicado porque é assim, eu nunca vivenciei uma situação dessas, mas o que eu sei, por exemplo, é que se a criança ficar longe da família, provavelmente ela não conseguirá ser adotada e aí, talvez, eles tenham a visão assim, o que é menos pior? Ficar no albergue e não ser adotada nunca ou voltar para a família e continuar sendo abusada, né? Eu não sei realmente o que que é menos pior. Para mim, é uma coisa pior que a outra, então eu não...realmente eu não sei.”*

De acordo com os discursos vistos acima, percebemos que há uma falha na rede de proteção e a escola nem sempre consegue estabelecer um vínculo qualitativo com as demais

instâncias, por receio do que pode acontecer com a criança e com o próprio profissional que denuncia.

Deslandes e Campos (2015) afirmam que é necessário que exista uma “lógica de articulação” com:

um movimento intenso e contínuo para integrar as diferentes instituições que compõem a rede. Este é um processo complexo que requer articulação de vontades, diálogo permanente entre os atores, busca de parceiros e capacitação permanente para o trabalho coletivo e intersetorial. Todavia, o território de atuação dos conselheiros tutelares, muitas das vezes é caracterizado pela precarização e/ou escassez de serviços (p.2176).

Os autores apontam os principais problemas da rede de enfrentamento da violência, dentre eles encontram-se: “a insuficiência de políticas socioassistenciais e educacionais; a escassez e, mesmo, a inexistência de vários serviços e ações fundamentais, em especial os de saúde mental, além do reduzido número de profissionais que atuam nas organizações e nos serviços” (DESLANDES; CAMPOS, 2015, p. 2177).

A pesquisadora lançou um questionamento aos participantes, com a finalidade de saber se eles fariam a denúncia ao Conselho Tutelar, caso algo acontecesse a uma criança próxima e todos responderam que sim, no entanto, fizeram observações interessantes:

- *“Faria e faço. Fiz, não deu nada, mas faço” (Professora C).*
- *“É, eu acho que eu teria receio, mas eu faria sim” (Professora A).*
- *“Eu acho que a gente tem que denunciar sim, mas ter um respaldo. Por exemplo, na escola, é interessante que a escola esteja junto” (Professora M).*
- *“Eu acho que eu denunciaria sim, porque...tudo bem, eu ia ficar morrendo de medo, eu ia ter muito receio, mas ao mesmo tempo eu não conseguiria dormir com a ideia de que...”poxa, eu tô sabendo o que está acontecendo! Eu tenho certeza e eu não estou fazendo nada e o que aquela criança está vivenciando...” (Professora E).*
- *“Eu faria sim, lógico que como a M falou, seria interessante se tivesse um respaldo, mas eu faria sim porque também não conseguiria dormir sabendo que essa criança tá sofrendo e passando por momentos assim angustiantes. Eu não conseguiria ter a minha consciência tranquila, com certeza, eu denunciaria sim” (Professora C).*

No contexto da Análise de Discurso, é preciso levar em consideração o dizível que é a junção entre o interdiscurso e a memória. “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que

tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2020, p. 31). Assim, as formações discursivas das professoras sinalizam a desconfiança que elas têm em relação à atuação do Conselho Tutelar. Destacamos as expressões “*não deu nada*”, “*teria receio*” e “*morrendo de medo*”.

Como vimos, a atuação do Conselho Tutelar necessita de formações e atualizações constantes, além de um trabalho próximo à escola, saúde e assistência social. De acordo com pesquisa realizada, Habigzang et al (2006):

Constata-se a necessidade emergente de criar serviços especializados e capacitar os profissionais que trabalham com essas crianças e com suas famílias, permitindo-lhes obter uma compreensão real dos casos, bem como conduzir uma intervenção adequada (p.385).

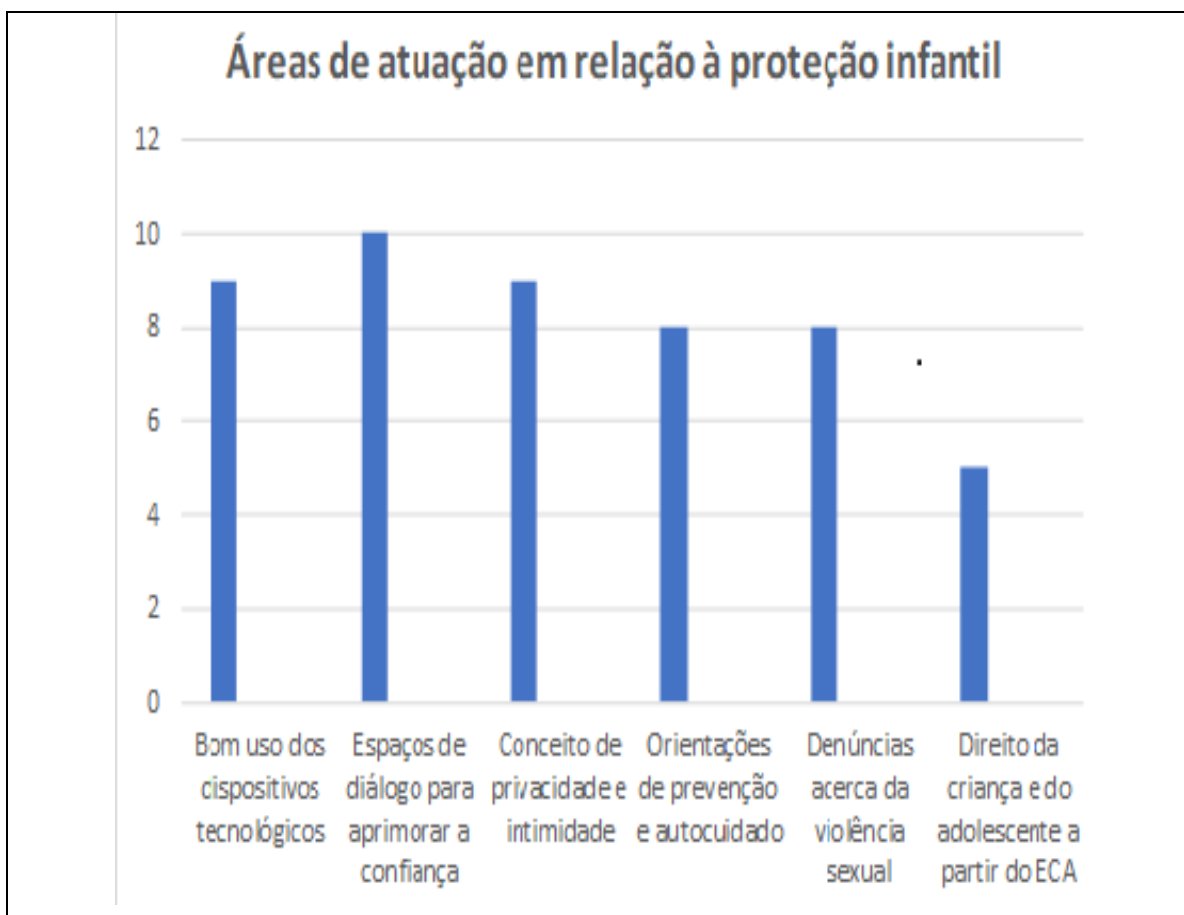
No último encontro de Grupo focal, os participantes responderam um questionário que tinha por escopo verificar o que eles poderiam destacar dos temas trabalhados nos encontros, de que forma poderiam atuar na proteção das crianças, quais as dificuldades existentes (mesmo após os encontros) e se já tinham dialogado sobre o tema anteriormente.

Dos 12 participantes do Grupo Focal, apenas o professor R não entregou o questionário, pois na ocasião do último encontro ele havia exonerado de seu cargo.

Os participantes destacaram os seguintes temas abordados:

- A necessidade de se trabalhar a violência sexual na escola e em casa;
- A importância da denúncia e o medo de denunciar;
- Os cuidados com o corpo, atenção para os toques e limites de carinho;
- Observação atenta do adulto e disponibilidade para ouvir a criança;
- Controle do tempo na Internet e cuidados nestes espaços virtuais (jogos, pedofilia);
- Liberdade para que a criança possa confiar nos adultos que devem protegê-la;
- Proteção contra a violência sexual de forma lúdica;
- Falar sobre sexualidade;
- Dificuldade de se identificar alguém que está sendo violentado sexualmente;
- A importância de se construir grupos para tratar de temas, como a Violência Sexual Infantil.

Os participantes responderam ainda à pergunta: dos temas discutidos no grupo, em qual área você acredita que possa atuar na proteção das crianças? Eles responderam da seguinte forma (considerando que cada participante poderia escolher uma ou mais respostas):

Gráfico 2: Áreas de atuação em relação à proteção infantil

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 4, percebemos que o ponto mais significativo nas conversas do grupo foi o tópico “aproximação com as crianças para o diálogo” e esse resultado mostra a importância de discutirmos esses temas com adultos da rede de proteção, de forma que estes sintam-se motivados a buscarem proximidade com as crianças. Em seguida, podemos destacar a discussão sobre o bom uso de computadores e celulares e o ensino dos conceitos “privacidade e intimidade”, ressaltando que esses dois fatores também estão relacionados à formação de uma relação dialógica com as crianças. No entanto, os tópicos “orientar a criança em relação aos toques de carinho e toques abusivos” e “fazer a denúncia”, ainda são pontos a serem aprofundados com alguns participantes.

Azambuja (2004) expõe que:

(...) capacitar, de forma permanente, os profissionais da saúde e educação para o diagnóstico, a notificação e os encaminhamentos previstos em lei, sensibilizando-os a formarem parcerias com a rede de atendimento, é passo imprescindível para a mudança de postura da família, da sociedade e do poder público com a criança brasileira (p.141).

O ponto que nos chamou a atenção foi o número reduzido de participantes que sinalizou ter facilidade em lidar com os direitos das crianças e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Dessa forma, nos remetemos à Cardoso Siqueira et al (2012):

A ausência da perspectiva preventiva alimenta a concepção de que a função da escola é apenas identificar os casos de violência e acionar os órgãos sociais responsáveis. No entanto, cabe aos educadores tornar esse tema foco constante de discussão no contexto escolar (p.68).

Nos encontros do Grupo Focal, percebemos que ocorreram diálogos e reflexões importantes para os participantes. Isso nos mostra a necessidade de debatermos e superarmos os mitos e tabus existentes nessa área por meio de ações coletivas. Spaziani e Maia (2013), numa pesquisa intitulada “Educação para a sexualidade e prevenção da Violência Sexual na infância: concepções de professoras”, pretenderam analisar a opinião de professoras sobre a educação para a sexualidade na infância, bem como sobre a Prevenção da Violência Sexual Infantil. Dentre as conclusões tecidas pelas autoras, destacamos a fala das professoras quando salientaram a necessidade de diálogo e da formação docente:

(...) ficou clara a necessidade de formação de professores/as sobre a sexualidade infantil e a violência sexual na infância, pois tais assuntos certamente surgirão no cotidiano escolar, seja por meio de situações reais, como em dúvidas e diálogos das crianças, sendo papel da escola promover o desenvolvimento infantil, para além dos conteúdos formais (SPAZZIANI; MAIA, 2013, p.69).

Leão, Ribeiro e Bedin (2010), em consonância com este debate, salientam que é essencial que a escola tenha consciência de seu papel enquanto formadora de cidadãos e deve compreender a gravidade que configura o seu silêncio, “pois, com esta atitude, está transmitindo a ideia de que a sexualidade é um assunto ‘intocável’, sigiloso, com isso perpetuando estigmas, receios e desinformações” (p.48).

Outro ponto destacado nas respostas dos questionários foram os temas que ainda despertam dificuldades entre os participantes. Abaixo elencamos uma síntese destes temas:

- Fazer denúncia;
- Ensinar conceito de privacidade e intimidade;
- Falar sobre os limites de carinhos e toques abusivos;
- Abordar as crianças com suspeita de violência sexual sem ser invasivo.

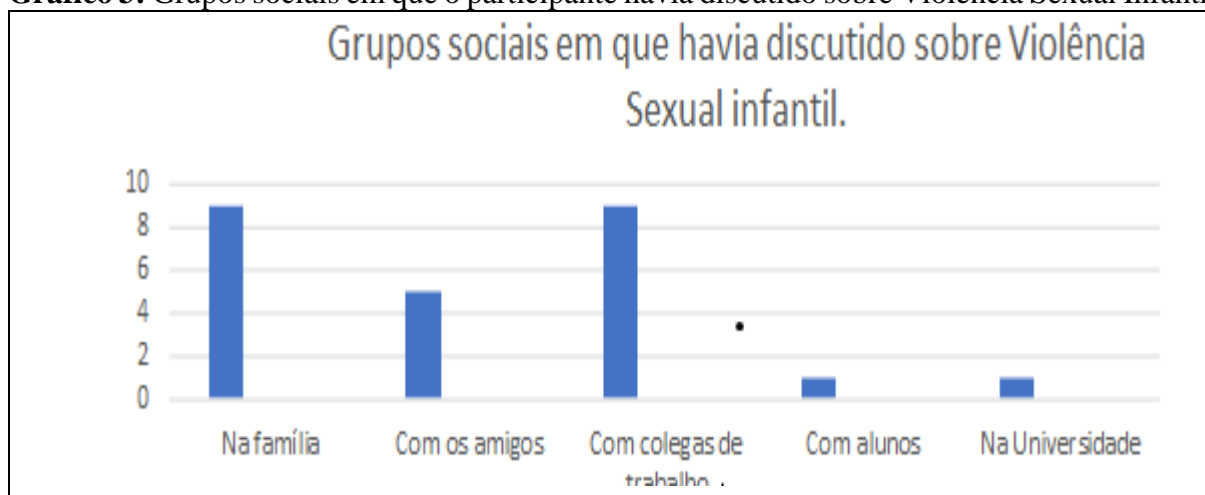
Tais pontos mereceram atenção especial, visto que são ações imprescindíveis, pois correspondem ao papel da educação no fortalecimento dos direitos da criança, assim como expresso por Cardoso Siqueira et al (2012):

A identificação, o enfrentamento e o combate da violência contra crianças e adolescentes não apenas se constituem um compromisso bioético tanto para os profissionais da saúde, da educação e a sociedade, mas também representam uma tarefa legal, tendo em vista que a não notificação leva a penalizações previstas na lei (p.64).

O tema *fazer denúncia* foi o que mais apareceu como sendo dificuldade dos participantes, visto que demonstraram receio em fazer a denúncia sem ter certeza.

Também foi perguntado se os participantes haviam discutido a questão da “violência sexual” anteriormente e o resultado consta no gráfico 5:

Gráfico 3: Grupos sociais em que o participante havia discutido sobre Violência Sexual Infantil



Fonte: Elaborado pela autora

Como pudemos verificar no gráfico acima, a maioria dos participantes afirmou ter conversado sobre o tema com colegas de trabalho (no caso dos professores, discutiram na escola) e na família; alguns sinalizaram que já abordaram o assunto em conversas com amigos. Destes, somente uma pessoa sinalizou ter participado de discussão sobre esta temática na universidade e uma professora declarou ter conversado com seus alunos, em sala de aula.

A vice diretora escreveu uma observação em seu questionário, expressando seu aprendizado nos encontros do grupo “*Nunca tinha achado que este assunto era pertinente com crianças no início da escolarização. Após essas reuniões, percebi que isto é possível!!!*” o que

mostra que falta um trabalho voltado a conscientizar os atores escolares sobre a relevância deste tema ser inserido no âmbito escolar.

6. 10 CONTEÚDO EXTRAÍDO DA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO JOGO

A partir das discussões realizadas nos encontros do Grupo Focal, pudemos organizar a sistemática do jogo (quiz). O protótipo era apresentado para os participantes adultos aos finais de cada encontro e, posteriormente, era enviado pelo Whatsapp do grupo. Nestes espaços, todos podiam contribuir com a organização do material, ideias, sugestões, pedidos de acréscimos de conteúdo ou mesmo retirada de algum elemento.

Como mencionado anteriormente, no primeiro encontro, a equipe da USP auxiliou a pesquisadora na apresentação do que seria possível fazer com as ideias, o tempo e os recursos disponíveis e, de acordo com a apresentação, ficou claro que:

- O jogo seria um material a ser utilizado no celular, aparelho que as crianças acessam mais;
- O formato do jogo seria o de questionário gamificado (quiz);
- A ideia era basicamente ter algumas situações em que as crianças (personagens) estariam expostas, de alguma forma, a situações de risco, na Internet, em casa e fora da residência também;
- A história seria escrita em cada cena, mostrando para a criança a situação de perigo e as escolhas que poderiam ser feitas. A criança deveria escolher uma das opções apresentadas; se a opção escolhida estivesse incorreta, ela receberia uma notificação e poderia tentar novamente até acertar a resposta correta.

Dentre os questionamentos que se fizeram presentes durante a apresentação da proposta, elencamos:

- Se as crianças desconfiarem qual é a melhor resposta, será que eles não irão escolher somente para conseguir pontuação? (professora N);
- Se responder tudo certo, será possível ganhar um “bônus”? (professor R);
- Será que ao invés da pergunta ser escrita, não é legal o bonequinho ter uma narração? (professor R);
- A criança que sofreu violência sexual, ela pode se enxergar no jogo? (professora C).
- Essas perguntas auxiliaram na elaboração do material, visto que ajudaram a delinear o formato e estabelecer os objetivos.

A expectativa era a de que o quiz deveria trazer ludicidade e a criança aproximando-se das cenas, poderia identificar-se e quando escolhesse as ações das personagens, estaria internalizando as comandas.

O bônus garantiria a motivação das crianças e a narração seria um fator que poderia universalizar a proposta, até mesmo para as crianças que não sabem ler. No entanto, as representantes do FOG disseram que não teriam tempo hábil para adicionar a narração até a entrega do jogo e que este item seria configurado posteriormente.

Quanto a prever se a criança estaria respondendo, apenas para a obter pontuação (não dizendo a verdade na hora de escolher a resposta), ou porque assimilou de fato a mensagem, este é um item que não conseguiríamos identificar com os instrumentos utilizados na pesquisa, visto que depende muito de cada jogador; no entanto, o único ponto que poderia ser garantido é que em contato com o quiz, a criança (jogadora) teria acesso a repertórios autoprotetivos, que visavam possibilitar orientações para relações mais seguras.

Sobre isso, a mãe P respondeu “*Nessa questão de ela mentir ou não, eu acho que nesse momento não tá sendo tão válido, porque ela vai sair sabendo o que ela tem que fazer (nos casos de violência sexual); se ela vai fazer realmente o certo, é uma consequência que a gente não sabe*”.

Quanto ao quiz, na abertura, traz o título “Joy e Mia”. A criança tem a possibilidade de jogar ou ver os créditos e se ela clicar na segunda opção, terá acesso a uma tela com os autores da proposta, da forma como está exposto das imagens a seguir:

Imagem 82: Telas iniciais do jogo



Fonte: elaborado pela autora

No entanto, se a criança clicar em “jogar”, o questionário gamificado tem início. Em relação às fases, elas foram divididas da seguinte forma:

- Na primeira, com Mia num computador, acessando as redes sociais, o quiz aborda os perigos que rondam crianças na Internet; na segunda, Joy enfrenta os perigos do banheiro; na terceira, Mia e Joy são “atacados” pelo vilão Jack, “amigo da família” e na quarta, o jogador é convidado a testar seus conhecimentos acerca do que aprendeu.

Para tratarmos das fases do quiz, é importante que demarcemos os objetivos em relação ao material, visto que ele foi construído a partir de uma lógica que investe no ensino de habilidades sociais autoprotetivas. Acredita-se que se a criança desenvolver esse tipo de aprendizado, ela pode ter um repertório de atitudes em prol de sua própria segurança nos momentos de perigo (neste caso, quando sofre alguma ameaça de violência sexual).

De acordo com Wurtele (2008), os programas de segurança pessoal apresentam um forte potencial em trabalharem o reconhecimento de situações que podem configurar em abuso, oferecendo ferramentas para que a criança possa resistir, dizendo “não”, ou se afastando da pessoa que está lhe colocando em risco. Outro ponto importante que esses programas costumam contribuir é no sentido do encorajamento para que as vítimas busquem auxílio, relatando a violência sexual sofrida.

Neste mesmo sentido, Wurtele (2008) traz uma reflexão acerca da abordagem, pautada no treinamento de habilidades comportamentais, sob a visão dos 3Rs: Reconhecer, Resistir e Relatar. O objetivo é que a criança reconheça uma situação de perigo, um toque abusivo ou um contexto que não lhe faça bem; a partir daí, que ela possa resistir, dizendo não e procurando um adulto de confiança e, por fim, relate o ocorrido para essa pessoa em quem confia.

Assim, o quiz “Joy e Mia” será analisado a partir da vertente dos 3 Rs, pautado na metodologia utilizada também por Soma et al (2020), quando propõem a reflexão da obra “O segredo de Tartanina” por meio das habilidades autoprotetivas: Reconhecer, Resistir e Relatar, levando em consideração outras habilidades sociais relacionadas, tais como: fazer amizades, ter empatia, assertividade emocional, automonitoria, assertividade e civilidade, autocontrole e comunicação.

6.10.1 Análise do quiz a partir das habilidades autoprotetivas

Como vimos, a intenção em criar o jogo num formato de questionário gamificado/ quiz foi justamente unir o interesse das crianças em jogos e em ferramentas digitais, com a necessária

criação de repertórios de autoproteção. A partir deste ponto, apresentaremos o jogo fazendo uma análise das aprendizagens que podem ser apreendidas em cada etapa.

Na primeira fase, que é composta por três cenas, Mia está usando o computador e é abordada por um sujeito desconhecido. Inicialmente ele começa a conversar, mas algo desperta a atenção da menina, pois o desconhecido diz coisas “estranhas”. Ele pede os dados pessoais e com a progressão da conversa, solicita uma foto da menina sem roupa, além de convidá-la para um encontro pessoalmente.

O jogador pode escolher uma entre três opções. Dentre as opções, além da resposta correta, que é pedir ajuda de um adulto de confiança, foram elencadas também: “contar para um amigo” e “fazer o que o estranho quer”. A opção “contar para um amigo” foi colocada, no entanto, não é uma opção viável, visto que uma criança tem pouca maturidade para auxiliar outra em casos de violência sexual.

As imagens 83, 84, 85 e 86 trazem as perguntas e respostas da primeira fase do quiz:

Imagens 83, 84, 85 e 86: Primeira fase do jogo

<p>Mia gosta de Internet, entrou numa sala de bate-papo e pensou que estivesse conversando com alguém de sua idade (11 anos), ela continuou a conversa e percebeu que a pessoa entrou em alguns assuntos estranhos.</p> <p>O que ela pode fazer?</p> <p><input type="radio"/> Continuar a conversa para ver no que vai dar.</p> <p><input type="radio"/> Pedir ajuda para um adulto de confiança</p> <p><input type="radio"/> Desligar o computador e não contar nada para ninguém.</p>	<p>Mia foi um pouco teimosa e continuou conversando com "a pessoa". Essa pessoa pediu para ela mandar uma foto sem roupa.</p> <p>O que ela pode fazer?</p> <p><input type="radio"/> Mandar a foto, pois não tem nada demais.</p> <p><input type="radio"/> Contar para um amigo o que aconteceu e não mandar a foto.</p> <p><input type="radio"/> Contar para um adulto de confiança (como a professora) e não mandar a foto.</p>
<p>O "amigo virtual" de Mia começou a fazer perguntas sobre a vida dela (endereços, telefones, local de estudo).</p> <p>O que você acha que ela pode fazer?</p> <p><input type="radio"/> Passar seu endereço e contato para a pessoa.</p> <p><input type="radio"/> Deixar a sala de bate papo e contar para um adulto de confiança.</p> <p><input type="radio"/> Desligar o computador e não contar nada para ninguém.</p>	<p>O "amigo virtual" de Mia marcou um encontro com ela. Disse que quer vê-la pessoalmente.</p> <p>O que ela pode fazer?</p> <p><input type="radio"/> Contar para um adulto de confiança (como a professora) e não ir ao encontro.</p> <p><input type="radio"/> Contar para um amigo o que aconteceu e não ir ao encontro.</p> <p><input type="radio"/> Ir ao encontro</p>

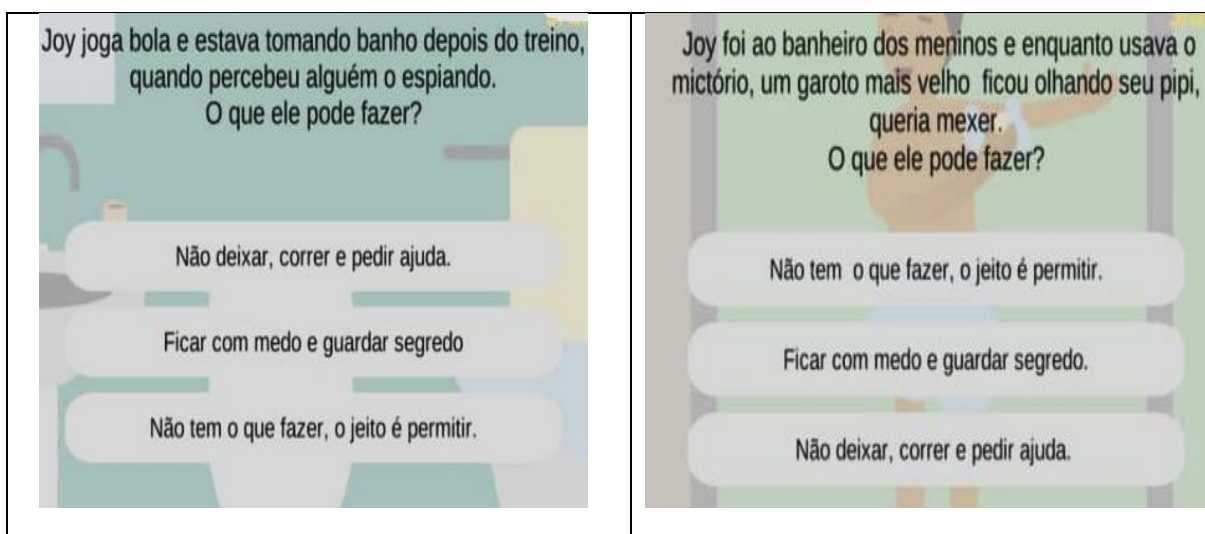
Fonte: Elaborado pela autora

Podemos verificar que na primeira cena, o jogador é chamado a pensar sobre uma situação de alerta; tudo está aparentemente bem, mas surge a expressão “assuntos estranhos”, referindo-se aos temas abordados pela pessoa desconhecida que está dialogando com Mia. Apesar de não ser mencionado que tipo de assunto seria, a ideia aqui é mostrar para a criança que Mia encontra-se numa situação aparentemente tranquila, mas que tem algo que indica um perigo a ser observado.

Neste sentido, espera-se que a criança reconheça o perigo que Mia está sofrendo e ajude a personagem a resistir às propostas da pessoa desconhecida. Além disso, deseja-se que a criança dê os comandos para que Mia relate o que está acontecendo para alguém em quem confia. Dentre as habilidades correlacionadas, podemos elencar: empatia, assertividade emocional, automonitoria, assertividade e resolver problemas.

Na fase 2, o quiz apresenta duas cenas de perigo ocorridas com Joy, conforme as imagem 87 e 88:

Imagens 87 e 88: Segunda fase do jogo



Fonte: Elaborado pela autora

A segunda fase do quiz traz duas situações de perigo que ocorrem com Joy no banheiro. Inicialmente, quando alguém o espia no momento do banho e na outra cena, quando alguém deseja mexer em suas partes íntimas.

As respostas das duas cenas dessa fase foram exatamente iguais, para que a criança tivesse claro o que deveria ser feito nesses casos. Dentre as respostas, elencamos alguns sentimentos que a literatura traz, que permeiam as decisões das crianças quando elas se encontram neste tipo de situação: o medo diante de ameaças, a escolha por guardar segredo e a

permissividade, devido ao receio de expor o fato. O objetivo de se colocar tais sentimentos era para ver se o jogador conseguiria se sair realmente da situação.

Tendo em vista os 3 Rs, espera-se nesta fase que a criança consiga reconhecer os atos de violência sexual que estão acontecendo com o Joy (alguém espiando e tentativa de manipulação das partes íntimas). Com isso, deseja-se que a criança consiga indicar o que Joy deve fazer: dizer que não quer e pedir apoio para alguém em quem confia.

Dentre as habilidades correlacionadas, destacamos: ter empatia, assertividade emocional, automonitoria, assertividade e civilidade, comunicação e resolução de problemas.

Na terceira fase, os jogadores poderão conhecer Jack, o vilão do quiz, uma pessoa bem próxima à família das crianças, conforme podemos verificar nas imagens 89, 90, 91, 92 e 93.

Imagens 89, 90, 91, 92 e 93: Terceira fase do jogo

<p>Jack, o "amigo" dos pais de Mia e Joy, fica sempre na casa deles e faz de tudo para agradar as crianças. Traz doces, brinquedos, leva para passear. Longe dos pais das crianças, Jack deixa que façam coisas que os pais não gostam, pois diz ser "amigo" e pede "segredo". O que você acha que as crianças devem fazer?</p> <p>Aproveitar para fazer tudo o que querem</p> <p>Guardar segredo e continuar com essa amizade</p> <p>Contar para um adulto de confiança</p>	<p>Jack é "amigo" dos pais de Mia e Joy, quando os pais das crianças se distraem ele fica espiando as crianças no banheiro, durante o banho. O que eles podem fazer?</p> <p>Não tem o que fazer, o jeito é permitir.</p> <p>Não deixar, correr e pedir ajuda.</p> <p>Ficar com medo e guardar segredo.</p>
<p>Jack mostra algumas revistas de pessoas sem roupa para as crianças. O que você acha que as crianças devem fazer?</p> <p>Contar para um adulto de confiança</p> <p>Guardar segredo e olhar a revista</p> <p>Fazer o que Jack está incentivando</p>	<p>Jack na verdade não é amigo, ele resolveu tirar fotos das crianças sem roupa. As crianças ficaram confusas e...</p> <p>Devem tirar as fotos</p> <p>Devem sair correndo e pedir ajuda para um adulto de confiança</p> <p>Guardar segredo e tirar as fotos</p>
<p>Jack tentou mexer nas partes íntimas de Mia e Joy. As crianças ficaram muito assustadas e...</p> <p>Devem pedir para parar e contar para um adulto de confiança</p> <p>Guardar segredo porque ele é adulto</p> <p>Devem deixar porque ele é adulto</p>	

Fonte: Elaborado pela autora

A ideia nessa fase é que o jogador compreenda que muitas vezes o perigo pode estar próximo. No caso de Mia e Joy, as ameaças de violência sexual são trazidas pelo próprio amigo da família, “Jack”. Este vilão é aquele que busca agradar, deixando as crianças fazerem o que querem (inclusive aquilo que os pais proíbem), mas que na ausência dos pais, fica espiando as crianças nuas, mostra pornografia, quer tirar fotografia deles sem roupa, tenta mexer nas partes íntimas.

Espera-se desenvolver nas crianças um repertório autoprotetivo, em que os jogadores encaminhem Mia e Joy para a melhor solução que é a Resistência e o Relato para alguém de confiança. Dentre as habilidades relacionadas, elencamos: assertividade emocional, automonitoria, autocontrole e comunicação, além da resolução de problemas.

A quarta fase apresenta situações diversas para verificar se houve aprendizagem, conforme as imagens 94, 95, 96, 97, 98 e 99.

Imagens 94, 95, 96, 97, 98 e 99: Quarta fase do jogo

<p>Se um adulto mexer nas partes íntimas da criança é culpa de quem?</p> <p>Da criança</p> <p>Do adulto</p>	<p>Se um adulto insistir para mexer nas partes íntimas de uma criança e pedir segredo, ela deve ficar quieta?</p> <p>A - Sim</p> <p>B - Não</p>
<p>SAIR</p> <p>Mia e Joy descobriram que existem diferenças entre toques de carinho e toques abusivos. Toques de carinho são:</p> <p>Fazer carinho no rosto e abraço sincero de quem amamos</p> <p>Mexer nas partes íntimas de uma criança</p>	<p>SAIR</p> <p>Mia e Joy descobriram que existem diferenças entre toques de carinho e toques abusivos. Toques de carinho são "mexer nas partes íntimas de uma criança." É isso mesmo?</p> <p>A - Sim</p> <p>B - Não</p>
<p>SAIR</p> <p>Um amigo de Mia e Joy procurou ajuda deles, dizendo que um adulto havia tocado em suas partes íntimas. Os amiguinhos, como já sabiam tudo sobre o assunto, indicaram que:</p> <p>Procurasse a ajuda de um adulto de confiança (como a professora), que ligasse para o DISQUE 100, ou Conselho Tutelar.</p> <p>Falaram para ele não contar nada para ninguém</p>	<p>SAIR</p> <p>Uma amiga de Mia e Joy procurou ajuda deles, dizendo que alguém havia mexido em suas partes íntimas. A menina contou para a mãe e ela não acreditou na filha, por isso a criança estava se sentindo com vergonha e culpada. O que eles podem indicar para ajudá-la?</p> <p>Dizer para a menina guardar esse segredo, pois ninguém vai acreditar mesmo.</p> <p>Procurar a ajuda de um adulto de confiança (como a professora), ligar para o Disque 100, ou para o Conselho Tutelar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Como pudemos verificar (na imagem acima), a quarta fase do quiz apresenta situações diversas e agora a criança tem que responder e verificar seus conhecimentos:

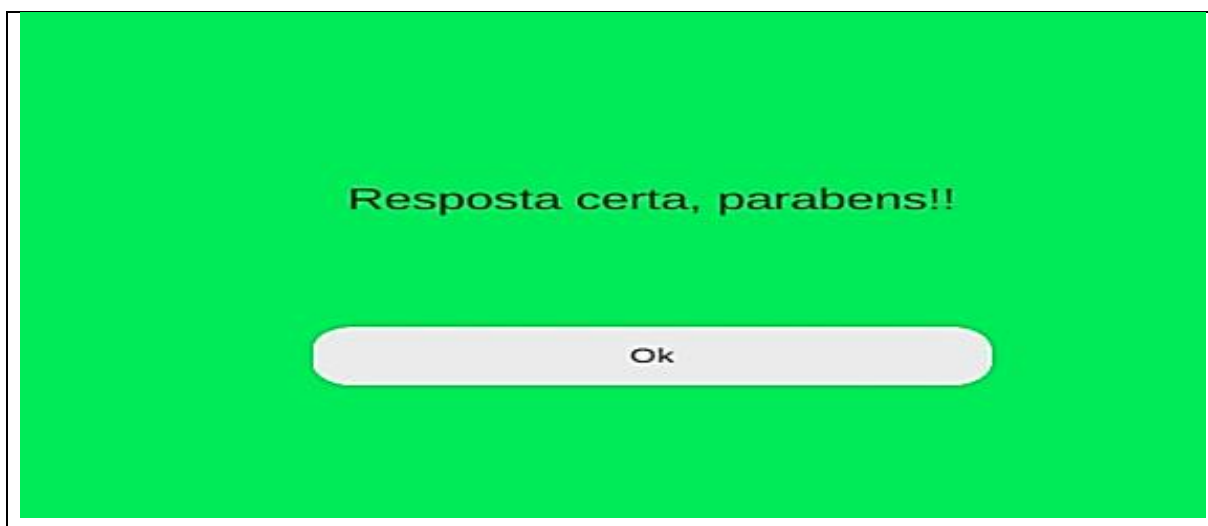
- Se deve ficar quieta ou não diante da violência sexual;
- De quem é a culpa nestes casos;
- O que fazer se algum adulto agir com este tipo de violência;
- A diferença entre toques abusivos e toques de carinho.

Nessa última fase, o intuito é verificar se as crianças que jogaram assimilaram as mensagens, se passaram a reconhecer toques e atitudes de violência sexual, se conseguem resistir, dizendo não às atitudes que a fazem mal e se conseguem perceber a importância do relato para adultos de confiança.

Dentre as habilidades relacionadas nesta última fase, destacamos: ter empatia, assertividade emocional, automonitoria, autocontrole e comunicação, além da resolução de problemas.

Como mencionamos anteriormente, o quiz é formado por perguntas e as crianças precisam escolher uma das respostas. Quando ela acerta, recebe a mensagem da imagem 100:

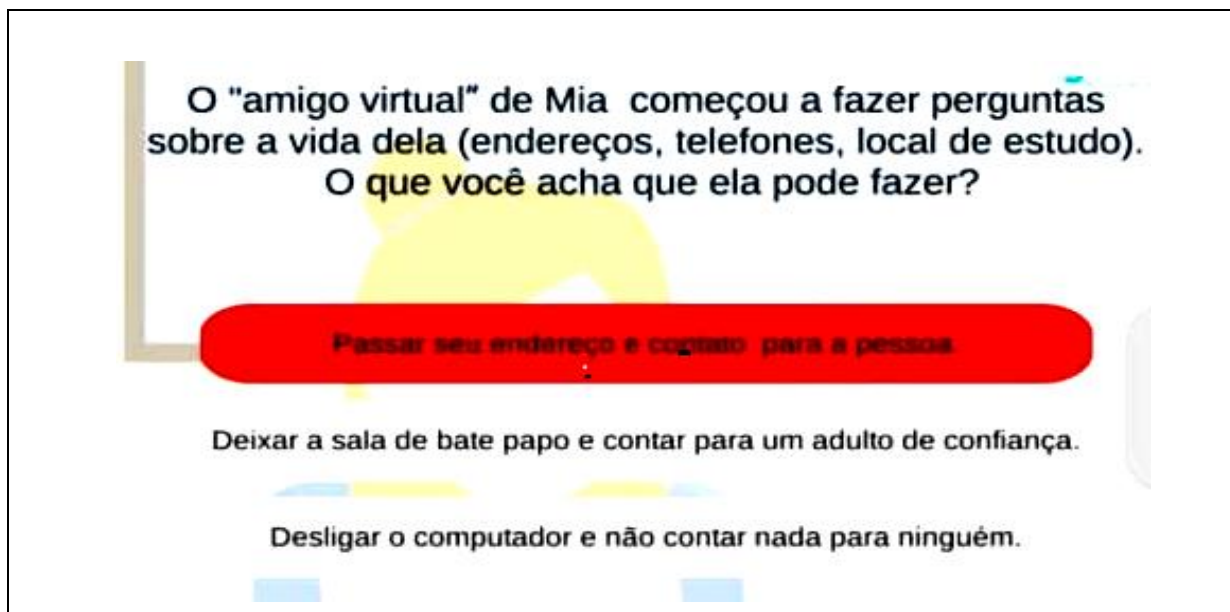
Imagem 100: “Resposta correta”



Fonte: Elaborado pela autora

Se o jogador erra, aparece um sinal vermelho e ele pode refazer a resposta, como mostra a imagem 101:

Imagem 101: “Resposta errada”



Fonte: Elaborado pela autora

No final, aparece o quadro da imagem 102, com as personagens parabenizando a criança pelo desempenho “Parabéns! Você se tornou um craque da Prevenção! Proteja-se!”

Imagem 102: Tela final



Fonte: Elaborado pela autora

A importância do quiz deve-se principalmente pelo fato de ser uma ferramenta no formato digital e de fácil acesso para a criança, podendo ser utilizado por adultos que queiram ensinar habilidades dentro de um repertório de proteção à infância, tanto na escola, quanto em casa. De acordo com Pelisoli e Piccoloto (2010):

Ao ter maior contato com esse assunto, certamente essa população vulnerável ao abuso sexual infantil poderá ter maiores chances e habilidades de agir em proteção própria, buscando adultos que podem oferecer ajuda e garantir sua proteção. Esses grupos podem, ainda, abordar a diferença entre contatos físicos abusivos e não abusivos e alternativas de comportamentos que podem contribuir para que eles protejam-se de possíveis situações adversas (p.124).

Acreditando nas possibilidades pedagógicas do quiz e considerando que ele é uma ferramenta propulsora de diálogo, portanto não deve ser aplicado de forma autônoma, sem intervenções pontuais com as crianças, foram realizadas avaliações que podem nos oferecer subsídios para compreendermos as possibilidades e limitações dessa ferramenta, a partir da lógica da Prevenção da Violência Sexual Infantil, por meio de um repertório autoprotetivo.

6.10.2 A visão das crianças sobre o Quiz “Joy e Mia”

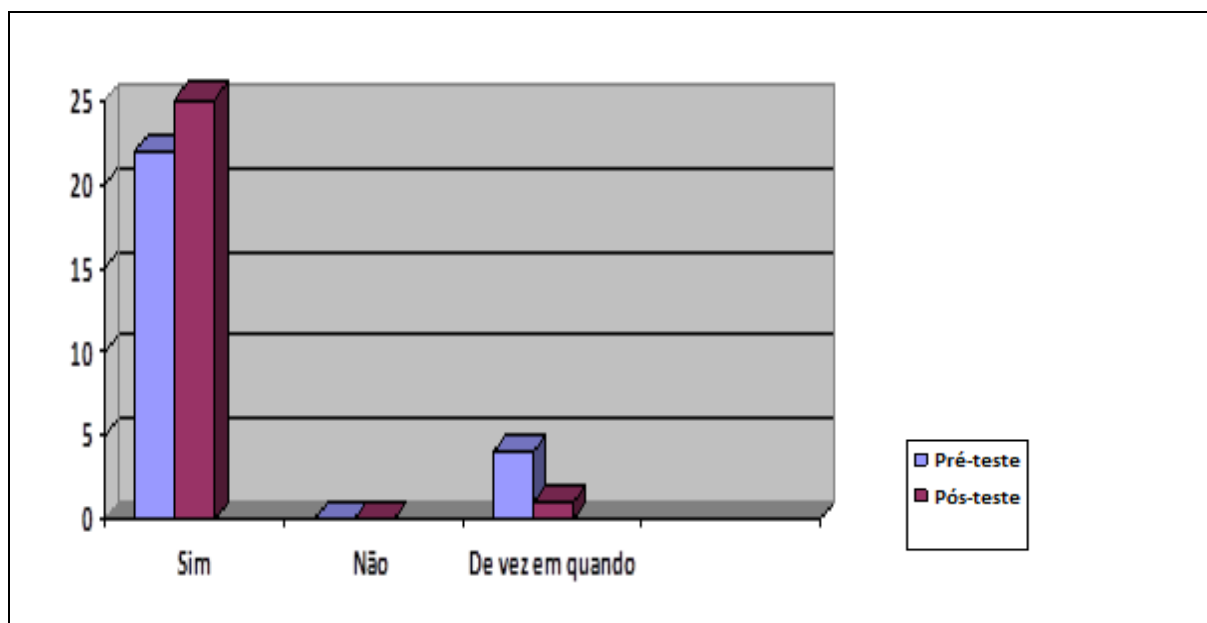
Como mencionado anteriormente, para termos acesso à visão das crianças sobre o conteúdo do quiz, aplicamos um questionário pré-teste e as mesmas questões após o teste, com a finalidade de compararmos os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos após o acesso ao material, tendo como foco a verificação da viabilidade do instrumento.

Sobre os estudos de viabilidade podemos afirmar que:

Estudos de viabilidade, por definição, são pedaços/ recortes de uma pesquisa maior, conduzidos previamente ao estudo principal, e visam responder, primordialmente, à questão: Este estudo deve realmente ser conduzido (DURGANTE; DELL’AGLIO, 2018, p160).

O objetivo foi avaliar se algum conceito autoprotetivo foi ampliado após a aplicação do questionário gamificado ou não. Essa avaliação teve como objetivo compreender a viabilidade da ferramenta e também auxiliou na busca por possibilidades de melhoria do material.

O primeiro ponto abordado foi saber se as crianças participantes da pesquisa tinham acesso à Internet e percebemos que a maioria acessava com frequência (22) e 4 tinham acesso de vez em quando. No pós-teste teve um aumento no número de crianças que acessavam com frequência, chegando a 25. Tais informações podem ser confirmadas nos gráficos 6:

Gráfico 4: Acesso à Internet

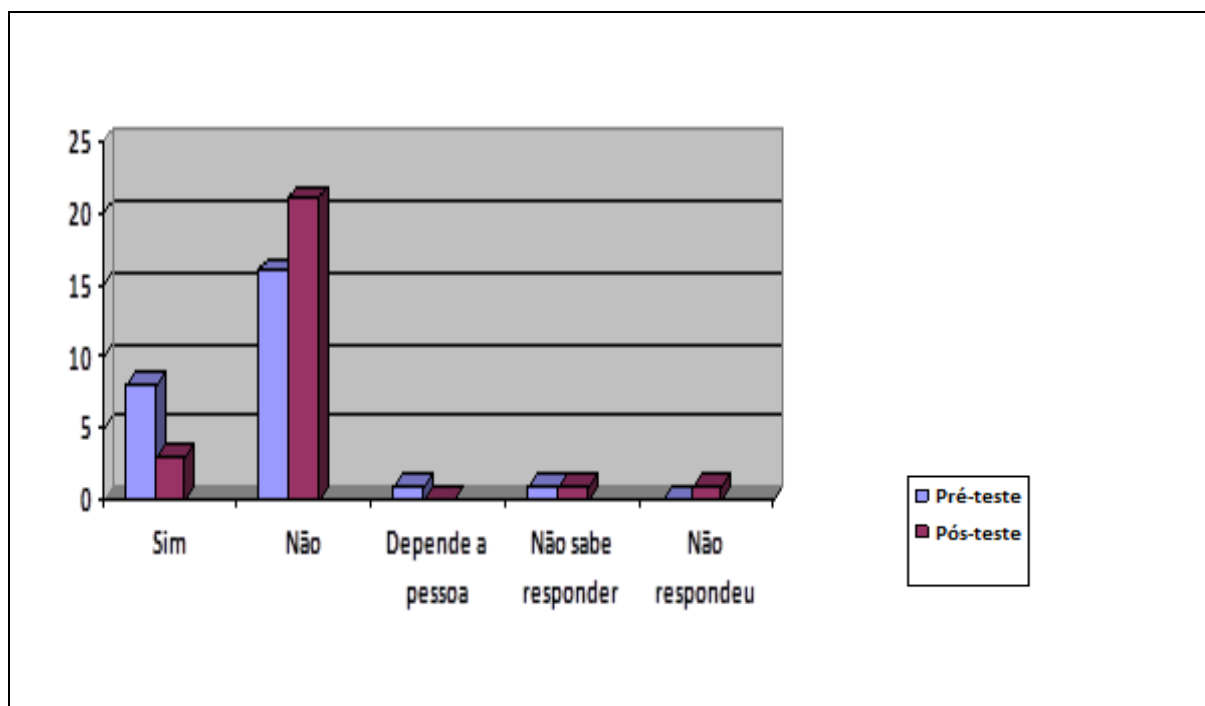
Fonte: Elaborado pela autora

Como já foi discutido anteriormente (no Grupo Focal) e considerando os dados de acesso das crianças participantes aos conteúdos da Internet, é possível confirmar que está ocorrendo uma mudança na relação entre as crianças e tecnologia, assim como expressam Ataide et al (2019):

Percebe-se que, atualmente, de forma geral, desde muito cedo as crianças têm algum tipo de contato com o mundo tecnológico, seja através de um celular, tablet, computador, videogame, entre outros. Sendo assim, o acesso e a utilização da internet está cada vez mais precoce (p.166)

Essa aproximação das crianças com a Internet possibilitou adentrar na segunda questão, buscando saber qual seria a concepção delas acerca do conteúdo que a Internet disponibiliza. Quando questionados se eles acreditavam que a Internet poderia oferecer somente coisas boas, somente coisas ruins ou coisas boas e ruins, 24 alunos disseram “coisas boas e ruins” nos dois testes, o que demonstrou que as crianças tinham um repertório básico de conscientização sobre os perigos da Internet.

Em relação à pergunta “você conversaria com quem não conhece pela Internet?”, o resultado foi o seguinte, conforme os gráficos 7.

Gráfico5: Conversaria com estranhos?

Fonte: Elaborado pela autora

Como vimos, no pré-teste, 16 participantes responderam que não conversariam com estranhos, 8 responderam que sim, 1 disse que depende o tipo de pessoa e 1 sinalizou que não sabia responder.

No Pós-teste, 21 responderam que não conversariam com estranhos, 3 responderam que sim, 1 não respondeu e 1 disse que não sabia responder. Este ponto havia sido trabalhado no quiz e do pré-teste para o pós teste representou mudanças.

É importante salientar que dos 8 participantes que disseram que falaria com estranhos (no pré-teste), todos eram meninos, eles justificaram as respostas, o que nos permitiu analisar alguns pontos:

O participante 10 disse no pré-teste que conversaria na Internet com estranhos, mas “*depende o tipo de pessoa*” e no pós-teste ele colocou que não conversaria.

- O participante 11 disse no pré-teste que ele conversava com crianças desconhecidas dos 7 aos 14 anos, mas no pós-teste, mudou sua resposta para “não conversaria”.
- O participante 13 é youtuber, justificou sua resposta inicial (no pré-teste) dizendo que conversaria somente se fosse fã.
- O participante 14 respondeu: “Conversaria com pessoas que eu não conheço e que são boas”. No segundo teste, respondeu que não.

- O participante 17 disse que sim no Pré-teste e justificou “*Porque tem pessoas que são boas e não são más*”.
- O participante 18 respondeu que conversaria “*porque pode ser pessoa boa*”
- O participante 20 expôs no pré-teste: “*Porque eu joga um jogo online e eu converso com várias pessoas, mas minha mãe já me explicou pra mim [sic] tomar cuidado*”
- participante 24 sinalizou que poderia conversar “*Se a pessoa for [sic] amigável, com certeza eu conversaria*”. No pós teste ele colocou “Não sei responder”

Percebemos, com isso, que muitas vezes há uma crença (por parte das crianças) de que as pessoas que estão do outro lado da Internet podem ser boas. Nesses casos, a melhor opção seria o acompanhamento e supervisão por parte dos adultos.

Ocorre que a maioria das crianças e adolescentes, bem como muitos pais, não têm plena capacidade de perceber os riscos a que são expostos, visto que o ambiente das redes sociais é o local mais propício à prática de determinados crimes cibernéticos, como a pedofilia e a pornografia infantil (NASCIMENTO, SILVA, 2014, p.5).

Debater as questões dos perigos on-line e como acontecem as ações dos pedófilos nos meios digitais pode auxiliar numa ampliação de visão acerca do que é uma pessoa boa na Internet. É preciso que as crianças e familiares compreendam que existe todo um investimento por parte do agressor, na conquista da criança, aproximando-se, perguntando sobre a escola e a vida em casa e fazendo-se de “melhor amigo” (SANDERSON, 2005).

Muitas vezes a criança não tem maturidade sozinha para compreender os vestígios da real intenção dos abusadores e precisam de uma orientação por parte dos adultos de confiança.

Outro destaque a ser feito é em relação às justificativas de algumas meninas que sinalizaram que não conversariam com estranhos e colocaram os motivos de suas respostas:

- Justificativa da participante 16 (pré-teste): “Porque eu não conheço e acaba fazendo algo ruim comigo.”
- Participante 19 (pré-teste): “Porque eu acho que é meio perigoso”
- Participante 21, (pré teste): “Não, porque eu não sei o que ele/a pode fazer comigo”
- Participante 23 (pré-teste): “Não, porque a pessoa deve ser maldosa.”
- Participante 25 (pré-teste): Porque pode ser pessoa ruim e é um estranho.”

Como podemos perceber, muitas vezes as meninas já carregam um repertório de cuidados maiores do que os meninos, isso porque a própria condição de ser menina e ser mulher

numa sociedade ancorada por princípios patriarcais corroboram para uma atitude mais cuidadosa, que expõe o medo de ser violentada sexualmente.

De acordo com Madeira (1997) “Pertencer à categoria do sexo feminino constitui um handicap⁹⁷ no terreno da violência” (p.154). Para defender tal argumento, a autora faz uso de três elementos:

1. Porque em média, a mulher acaba tendo menos força física do que o homem;
2. Quando a mulher tenta revidar, agredindo o homem também, ela é mal vista perante a sociedade;
3. Pela estrutura corporal, a mulher torna-se presa fácil de uma ação cultural que “transformou o pênis de órgão penetrante em instrumento perfurante” (MADEIRA, 1997, p.154).

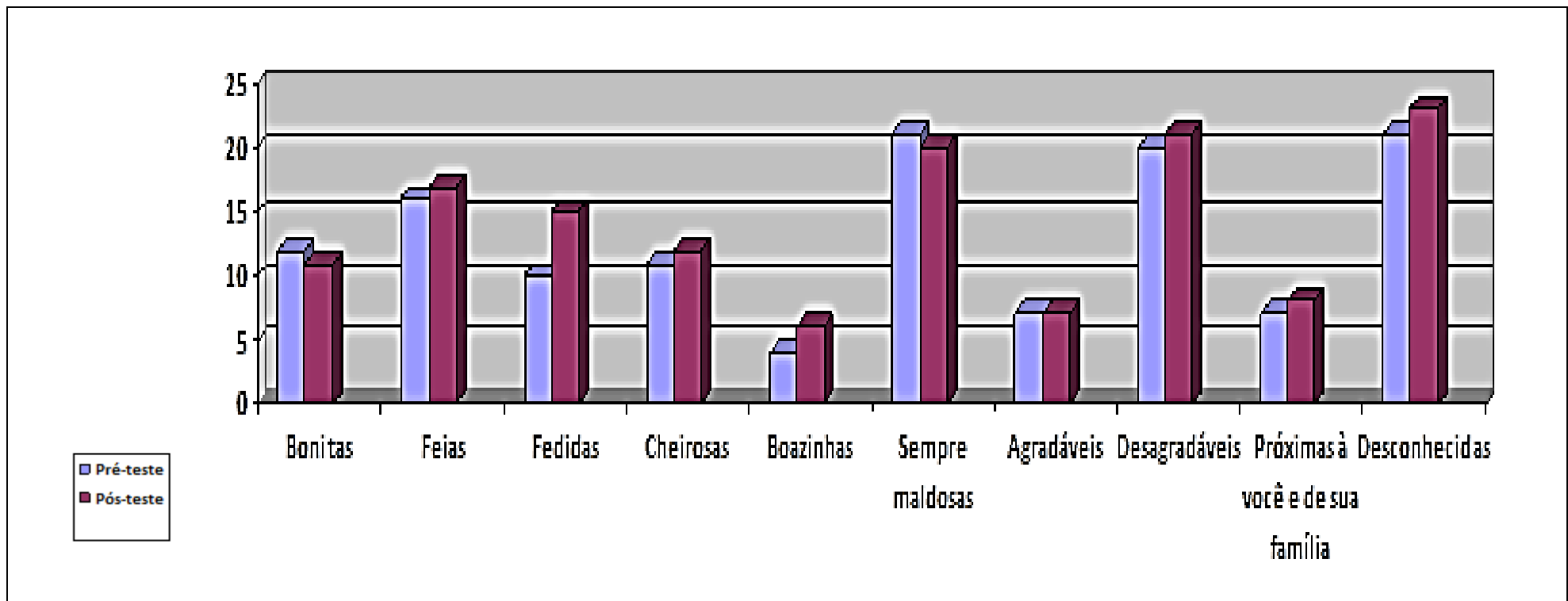
É oportuno ressaltar mais uma vez que os meninos também podem ser vítimas da Violência Sexual Infantil, no entanto é a mulher que já nasce fadada a ter medo e busca se proteger dos ataques masculinos, tanto em se tratando da forma como se veste, quanto na maneira como age em sociedade. Existe uma tendência acentuada em transformar a mulher em culpada pelos atos de Violência Sexual cometido por homens.

Por este motivo, pareceu ser mais claro para as meninas do que para os meninos (participantes da pesquisa), que falar com estranhos na Internet pode ser perigoso.

Outra questão feita nos testes procurou saber quais as possíveis características das pessoas que fazem mal às crianças, a partir das concepções das próprias crianças. Assim, surgiram as evidenciadas nos gráficos 10 e 11, contendo respectivamente as respostas do Pré-teste e do Pós-teste:

⁹⁷ desvantagem

Gráfico 6: Como são as pessoas que fazem mal às crianças? -Pré-teste e Pós-teste



Fonte: Elaborado pela autora

Em se tratando deste aspecto, ficou evidente que não houve muitas mudanças nas respostas do pré-teste para o pós-teste, pois em geral, as crianças continuaram pensando que os agressores são pessoas que podem ser feias ou bonitas, fedidas ou cheirosas, sempre maldosas, desagradáveis e desconhecidas. Percebemos que apesar de terem tido contato com o vilão Jack no jogo, eles continuaram achando que as pessoas que fazem mal às crianças não são próximas a eles.

Este fato pode ser explicado também pelo motivo de o vilão ter sido nomeado pelos próprios jogadores, o que leva a acreditar que eles já o concebiam como vilão (alguém distante) desde o início. No entanto, não temos como afirmar, visto que os dados que temos não comportam tal análise e esta pode ser uma limitação do quiz, abrindo possibilidades para investigações futuras.

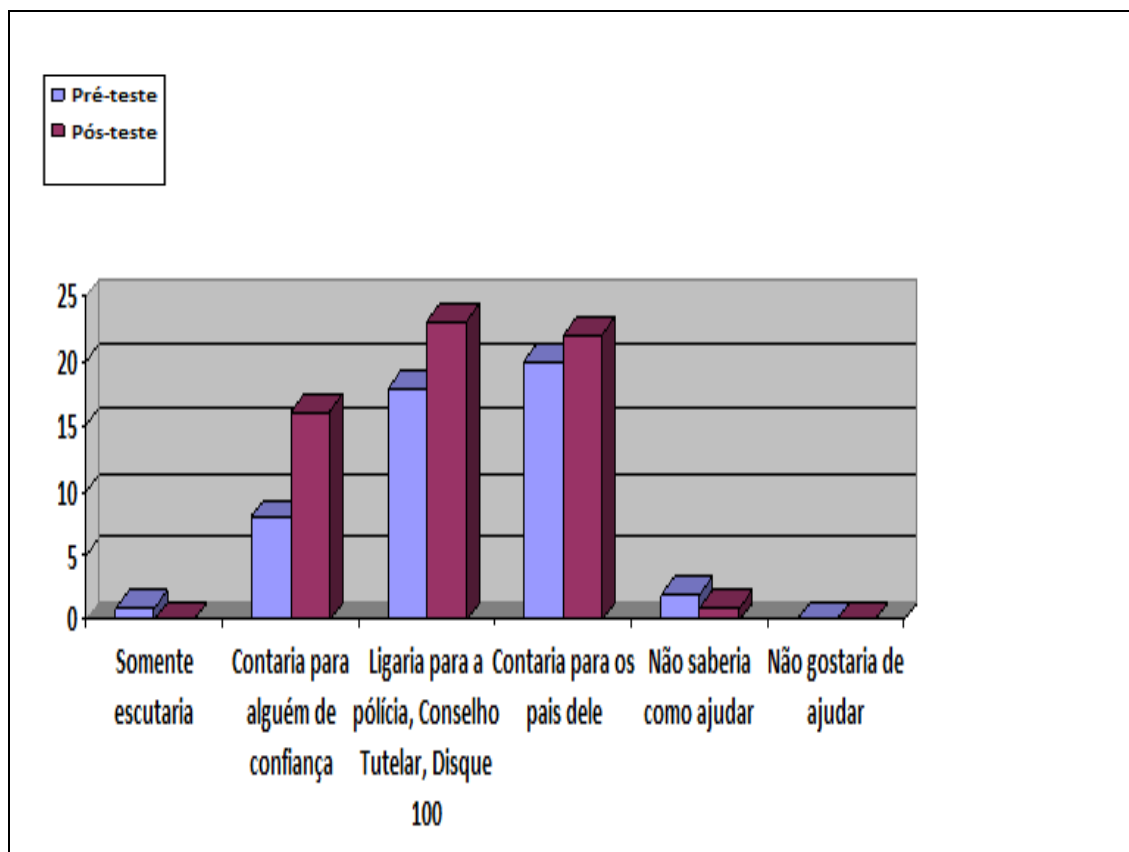
Quando questionados sobre quem poderia ver a criança tomando banho, a maioria respondeu, tanto no Pré-teste, quanto no Pós-teste, que seria a mamãe e o papai. As mudanças não foram muito significativas do pré para o pós-teste; no entanto, é importante salientar que na idade das crianças (jogadoras) era cada vez maior a tendência a tomarem banho sozinhas. Outras pessoas que apareceram foram: vovó, vovô, tia, tio, amigo da igreja, irmão, prima.

Em se tratando da pergunta “Se alguém te fizesse algum mal e te pedisse um segredo, o que você faria?”, no pré-teste, 25 crianças sinalizaram que contariam e uma criança afirmou que não contaria para ninguém. No pós-teste, as 26 crianças disseram que contariam para alguém. Destes, no pré-teste, a maioria disse que contaria para a mãe (16), 5 para o pai, 2 para a professora e 2 para a polícia. Como os participantes poderiam sinalizar mais de uma pessoa, escolheram também amigo, amiga, vó, vô e irmã.

A mesma pergunta feita no pós-teste trouxe algumas alterações nos resultados: as mães continuaram sendo as pessoas em quem a maioria iria procurar (14), 10 crianças sinalizaram que contariam para os pais, 8 para a professora, 2 para amigas e houve um voto para irmã, polícia, família, irmão, adultos e Conselho Tutelar. A figura do Conselho apareceu na escrita de um dos alunos no Pós-teste e não havia aparecido no pré-teste. Neste sentido, salientamos a importância de a criança identificar a rede que a protege, destacando com isso, a relevância de se formar a imagem do Conselho Tutelar, como órgão de cuidado e segurança. Outro ponto a ser trabalhado é a configuração de quem é a pessoa de confiança; é preciso que a criança entenda que ela necessita ter alguém com quem contar nos momentos de dificuldades. Portanto, a identificação destes elementos pode trazer o auxílio necessário quando existe violação dos direitos infantis.

Em relação ao que fariam se algum amigo contasse que alguém mexeu em suas partes íntimas, as respostas foram as seguintes, de acordo com o gráfico 9:

Gráfico 7: O que fazer quando um amigo pede ajuda?- Pós-teste e Pós-teste



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos perceber, no pós-teste não tivemos nenhuma criança sinalizando que somente escutaria o amigo, o que significa que todos fariam algo, mesmo que uma criança no pós-teste tenha afirmado que não saberia como ajudar. Este é um ponto significativo, visto que silenciar é um problema, pois acaba dando forças para que o ato de violência continue acontecendo; portanto, quando eles dizem que não ficariam somente ouvindo, já é um passo significativo, ainda que não saibam a princípio o que fazer.

Dois pontos de relevância, observados no pós-teste foram:

- O aumento no número de crianças que contariam para alguém de confiança, que foi de 8 para 16;
- O aumento no número de crianças que ligaria para a polícia, Conselho Tutelar, ou Disque 100, que foi de 18 para 23.

Outro ponto que nos possibilitou compreender a visão das crianças a respeito do quiz foi a avaliação que elaboramos acerca dos sentimentos que eles tiveram enquanto jogavam. A

intenção em aplicar a avaliação após o jogo é saber os pontos que precisam ser melhorados, de forma a aprimorá-los.

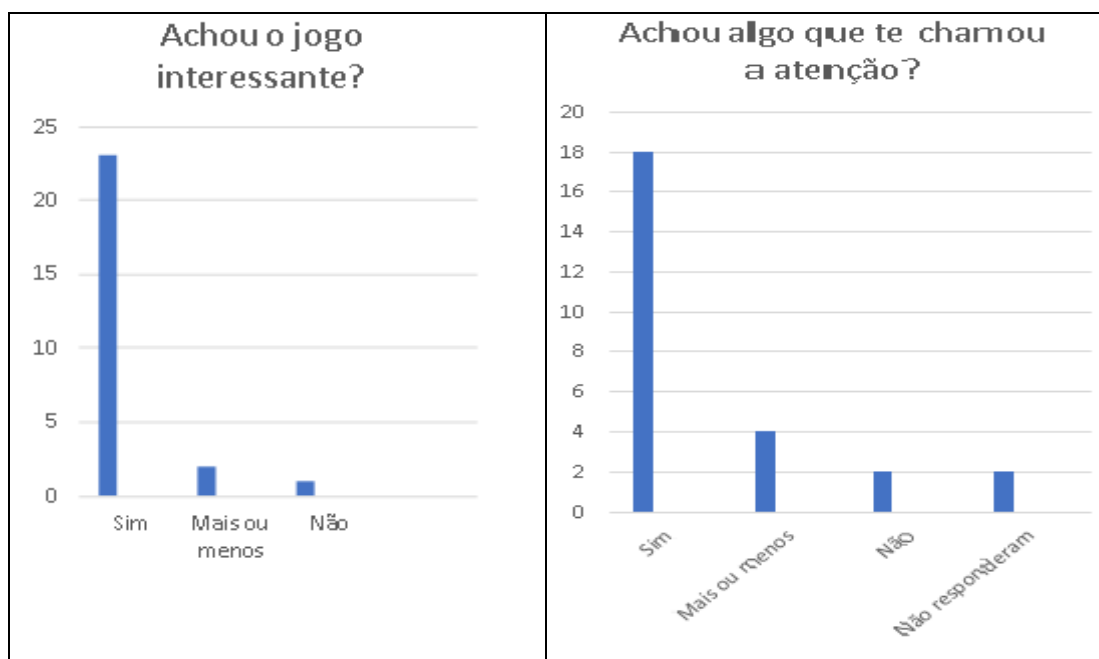
Sobre este processo nos baseamos na experiência de Savi, et al (2010) que construíram um modelo de avaliação para jogos. No caso deles, o jogo abordava o processo do ensino de conteúdos curriculares. A proposta de avaliação foi elaborada a partir de conceitos apontados por outros modelos e para o quiz “Joy e Mia” elencamos os seguintes aspectos: motivação, diversão e aprendizagem.

Analisando o modelo, consideramos que este tipo de avaliação seria interessante para o quiz de prevenção e conscientização acerca da violência sexual, proposto nessa pesquisa, considerando a importância de trazer para a discussão a opinião das crianças, suas percepções e motivações.

Assim, para o jogo “Joy e Mia”, a avaliação foi respaldada nesses mesmos elementos apontados por Savi, et al (2010), mas com algumas adequações referentes à área estudada. No quesito motivação, foram avaliados dois fatores: atenção e relevância.

A atenção foi interpretada por meio de perguntas que visavam detectar se as crianças acharam o material interessante e se havia algo que chamou mais a atenção, como poderemos observar nos gráficos abaixo:

Gráficos 8 e 9: Avaliação dos aspectos relativos à atenção



Fonte: Elaborado pela autora

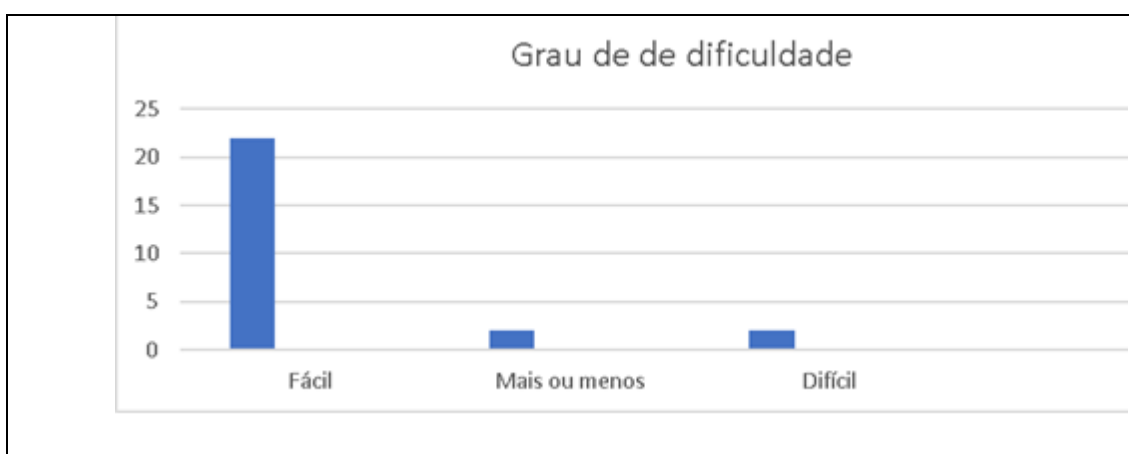
Ficou evidente, conforme podemos observar nos gráficos 14 e 15, que a maioria das crianças considerou o quiz como um jogo interessante e afirmou que algo chamou a atenção

delas. Este fator é um ponto significativo para pensarmos em algo que as crianças queiram de fato acessar.

Outro ponto avaliado foi a relevância e para compreender este tópico, fizemos a pergunta: “O que eu aprendi no jogo será importante na minha vida?”. Neste quesito todos responderam que sim, demonstrando que o aspecto “relevância” havia sido contemplado.

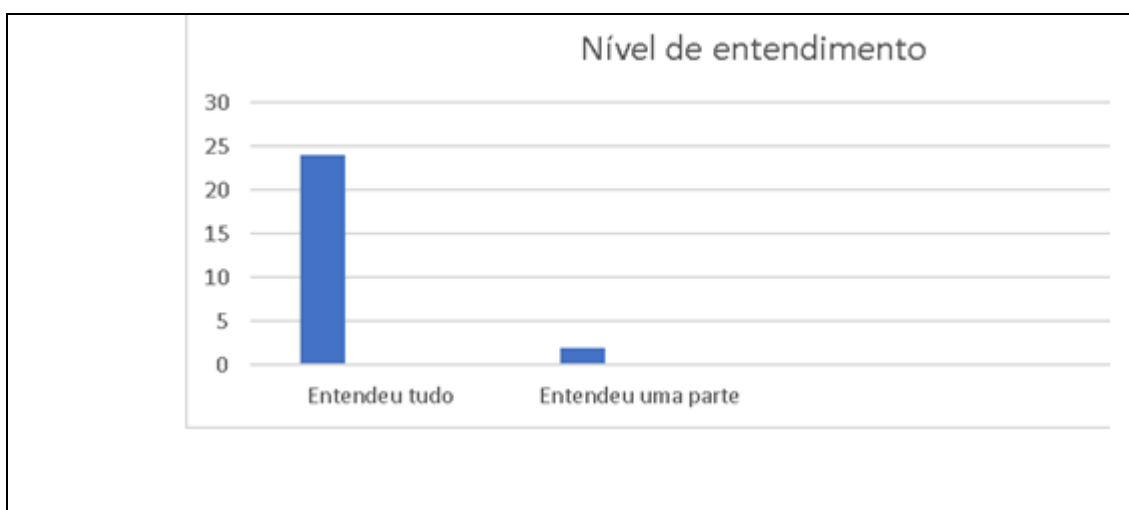
Os pontos de Confiança, Competência e Habilidade foram analisados por questões que buscaram saber acerca do grau de dificuldade que a criança teve na hora de jogar e o nível de entendimento, conforme os gráficos 16 e 17:

Gráfico 10: Avaliação dos aspectos: Confiança, Competência e Habilidade I



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 11: Avaliação dos aspectos: Confiança, Competência e Habilidade II



Fonte: Elaborado pela autora

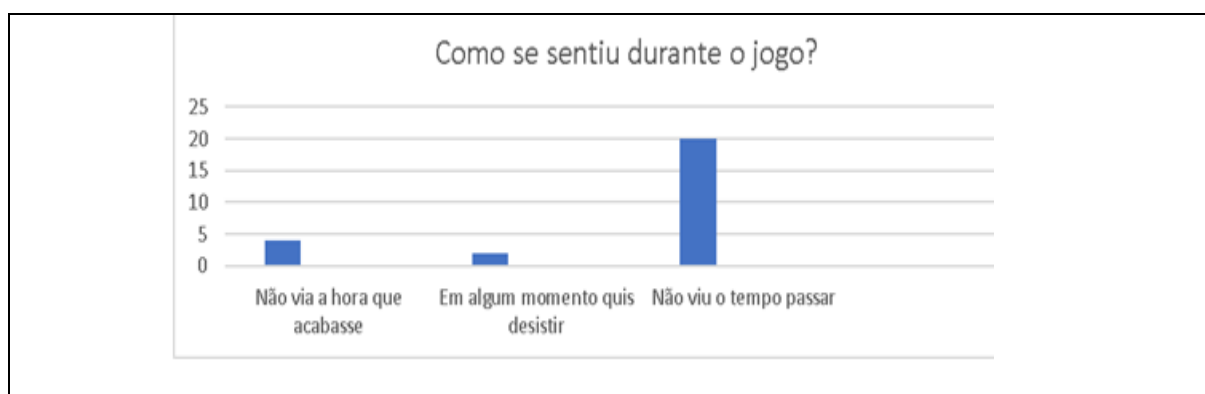
O fato de que a maioria das crianças considerou o quiz como um jogo fácil e que entenderam tudo pode nos encaminhar para uma observação importante: por não ter oferecido graus de dificuldade, seria interessante para eles? Em geral, as crianças gostam de desafios e se

algo é muito fácil pode não ser tão atraente. Por este motivo, quisemos nos aprofundar na questão da satisfação, com a finalidade de compreendermos o quanto eles se sentiram satisfeitos. A satisfação foi observada por meio de uma questão que apontava como a criança se sentiu quando terminou de jogar e todos responderam que ficaram animados, o que nos permitiu saber que gostaram de jogar e isso os animou. Este ponto foi abordado também nas próximas questões.

A experiência do usuário foi avaliada por perguntas que consideraram o grau de imersão da criança, o quanto ela foi desafiada, a interação social e o nível de diversão.

Neste sentido, uma das perguntas que pretendia investigar os sentimentos durante o jogo, trouxe a seguinte reflexão “Enquanto eu jogava: 1-Não via a hora que acabasse 2- Houve momentos em que eu queria desistir do jogo e 3- Nem vi o tempo passar.”. Tais respostas encontram-se sintetizadas no gráfico a seguir:

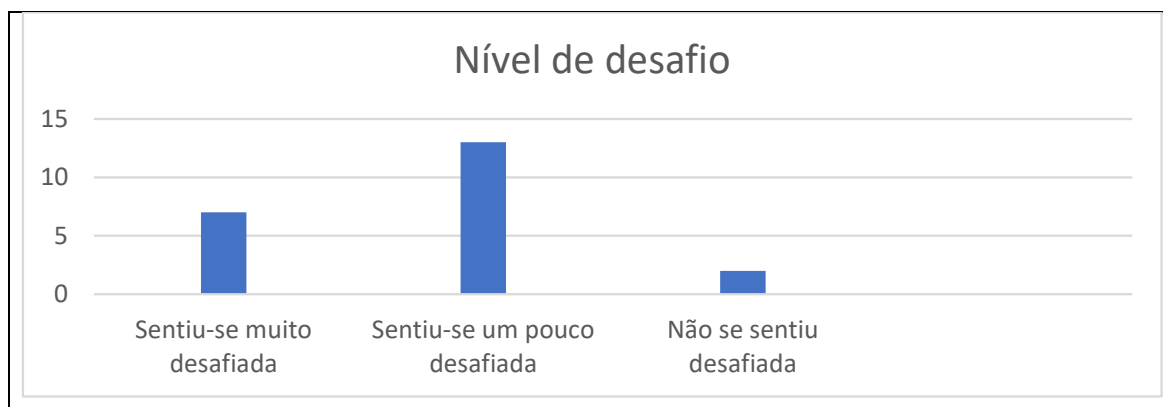
Gráfico 12: Avaliação do grau de imersão no jogo- I



Fonte: Elaborado pela autora

O resultado demonstrou que as crianças se envolveram com a proposta e a maioria não viu o tempo passar, embora alguns jogadores pareceram desanimar em algum momento.

Outra questão posta para as crianças foi no sentido de avaliar os desafios da proposta e a maioria dos jogadores demonstrou que se sentiram desafiados (gráfico 19).

Gráfico 13: Avaliação do grau de imersão no jogo- II

Fonte: Elaborado pela autora

Refletindo sobre o nível de interação social, se eles acreditam que o material poderia ajudar outras pessoas, todos responderam que sim. Este quesito demonstrou que as crianças consideraram que os conteúdos autoprotetivos eram significativos tanto para elas, quanto para outras pessoas.

Sobre o questionamento que tínhamos feito acerca do interesse delas no material, fizemos outra pergunta, que visava saber sobre o nível de diversão e a pergunta foi se jogariam novamente. Todos disseram que sim.

6.10.3 Mudanças no quiz

A partir dessa pesquisa, percebemos que as habilidades trabalhadas por meio do jogo auxiliaram as crianças em vários pontos que objetivávamos, portanto, concretiza-se aquilo que Pelisoli e Piccoloto (2010) afirmam:

Com maior conhecimento sobre o fenômeno e maiores habilidades em lidar em situação de risco, há maiores chances de que o abuso não aconteça e se ele não for passível de ser evitado, que seja revelado brevemente e abordado adequadamente (Pelisoli e Piccoloto, 2010, p.129).

Dessa forma, consideramos que os dados nos revelaram que o jogo trouxe possibilidades interessantes no trabalho com um repertório autoprotetivo, embora também tivesse que passar por adequações para a melhoria da proposta. Por este motivo, foram anotadas algumas modificações a serem feitas e para finalizarmos a pesquisa, enviamos o material para avaliação e sugestões de duas docentes, pesquisadoras- uma que atua na área de gênero e sexualidade, e outra, que por sua vez, trabalha com os estudos voltados à prevenção da violência.

Após as contribuições das professoras, fizemos uma avaliação para verificar quais mudanças poderiam ser realizadas no contexto de execução junto ao grupo FOG. Todavia, nem

todas as sugestões foram aplicadas, visto que as designers do quiz saíram do grupo de pesquisa no ano seguinte. Algumas mudanças básicas no texto e no acréscimo da narração puderam ser feitas com a ajuda de Amira, que mesmo não estando no grupo, se comprometeu a auxiliar.

Elencaremos as sugestões de mudanças e as posteriores ações, dentro desse repertório de alterações básicas:

Tabela 10: Mudanças no quiz

Item a ser modificado	Resultado na versão final
Adicionar narração, pois na ocasião do teste, o jogo estava sem.	Como a narração já tinha sido elencada desde o grupo focal, essa ação foi realizada na versão final.
Colocar um temporizador para que a criança pudesse ficar em cada questão e com isso garantir que ela realmente leia as opções	Não foi possível realizar essa alteração, porque era mais elaborada.
Mudar a expressão “sala de bate papo” por algo mais atualizado.	Foi alterado para “redes sociais”
Na versão do teste repetimos muitas vezes a expressão pedir ajuda para alguém de confiança, para fixar bem a mensagem nas crianças, mas na avaliação, a foi sugerido trocar por sinônimos;	Foi trocado por “alguém que possa lhe dar bons conselhos”, “adulto que possa lhe ajudar”, “adulto que possa lhe auxiliar”, “alguém especial” e em alguns foram mantidos “pessoa de confiança”
Necessidade de uma introdução, apresentando as personagens;	Não foi possível realizar essa alteração, porque era mais elaborada.
Na cena “Mia foi um pouco teimosa e continuou conversando”, foi sugerido trocar a palavra “teimosa”, pois nada dizia que Mia foi avisada sobre não poder responder a estranhos.	A alteração foi realizada.
Na cena do Joy no banheiro, tomando banho e na do Jack, colocar outra questão como: Ele fala que vai denunciar;	A alteração foi realizada.
A cena do Jack “deixa fazer tudo que querem” foi sinalizado que talvez as crianças não entendam o sentido.	Foi feita alteração no texto, salientando que Jack fazia tudo para agradar as crianças e longe dos pais, ele deixava fazer coisas que os pais não gostavam, pois dizia ser amigo.
No final teria que ter um escore dizendo: “parabéns você acertou e sabe se proteger! Você precisa tomar mais cuidado, por exemplo”.	A alteração foi realizada e ficou assim: “Parabéns, você chegou ao final do jogo! Mostrou que é um craque da prevenção! É isso aí, não deixe que nenhum mal aconteça a você e seus amigos!”

Fonte: Elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar o universo de investigação para compreender formas de prevenção da Violência Sexual Infantil é oportuno, visto que tal forma de violência assola a vida de muitos meninos e meninas no mundo todo.

O fator que contribui para a proliferação e efetivação da violência sexual contra crianças é o silenciamento, que é mantido, tanto por parte da vítima, quanto pelas pessoas que estão próximas a ela. Os mitos que circundam a sociedade corroboram para que exista a crença de que este é um perigo que acontece somente com o outro e assim, não existe efetivamente uma política de prevenção. Tais fatores alinhados resultam no número cada vez maior de casos de Violência Sexual Infantil, que são mantidos acima de qualquer suspeita.

Essa tese se configurou na expectativa da criação e verificação da viabilidade de um instrumento que pudesse contribuir com a conscientização das crianças acerca dos crimes sexuais, enfatizando a importância de a criança saber sobre toques abusivos e buscar ajuda em caso de perigo.

Como vivemos numa sociedade pautada pelos avanços tecnológicos e assistimos a uma era em que as crianças são envolvidas com recursos digitais desde a mais tenra idade, apostamos na criação de um quiz, num formato de questionário gamificado, em que várias cenas surgiriam com situações de perigo e os jogadores teriam que clicar na opção que mostrasse uma forma de se proteger.

É preciso ressaltar que fazer este estudo, tendo como pressuposto a criação de uma ferramenta digital com o foco na Prevenção da Violência Sexual Infantil, nos trouxe alguns desafios, tanto na parte conceitual, quanto para a própria elaboração do instrumento, pois nosso objetivo permeou a criação de um material que pudesse ser atrativo para as crianças. Assim, inicialmente pareceu importante refletir sobre o próprio cenário que compõe tal tipo de violência, tendo como referência principal quem são as vítimas. Deste modo, antes de estruturarmos o questionário gamificado “Joy e Mia”, foi preciso realizar uma pesquisa apurada para compreendermos os conceitos de “infância” e “violência sexual”.

Num primeiro momento, por meio de levantamentos bibliográficos, perpassamos os diferentes períodos históricos, buscando respaldo para se construir o cenário da infância e de como a sociedade concebeu essa fase da vida nos diferentes momentos da História.

Neste ínterim, percebemos que muitas foram as nuances que culminaram nos conceitos de cidadania e concretização dos direitos, presentes nas legislações, e que no século XXI tais pontos continuam sendo debatidos e problematizados, exatamente porque existem indivíduos

que ainda não sabem como devem proceder para acolher os direitos da criança. Pensar sobre essas questões nos fez compreender que diversos discursos contidos nas legislações atuais nem sempre foram aderidos por instâncias que deveriam proteger as crianças, como escolas e famílias. Pois bem, se os próprios indivíduos em sociedade não aprenderam sobre seus papéis nos cuidados e atenção com a infância, podemos dizer que esses problemas passam por uma falha educacional, ou seja, falta uma educação destinada a zelar pelos direitos dos infantes.

Neste sentido, o papel da escola é exatamente este, o de levar informações, o de proteger as crianças e trazer à tona, de maneira crítica, os direitos deste público. Percebemos pela dificuldade de participação dos familiares que tal tema ainda trata-se de um tabu e é na escola que deve se iniciar o debate sobre temas complexos. Acreditamos que educando as pessoas poderemos pensar num futuro sem agressores sexuais ou crianças agredidas. Assim sendo, a escola deve atuar no às famílias, tanto em relação à educação das crianças, quanto no diálogo com os adultos.

No entanto, há inúmeros desafios pelos quais a escola também passa, dilemas de ordem estrutural e até mesmo financeiros. A escola atual necessita urgentemente de mudanças e de valorização. Há, portanto, um ciclo interrupto, pois aquela que deveria oferecer proteção à infância é a mesma instituição que também está desprotegida e desvalorizada socialmente.

Isso também acontece com as famílias, visto não se nasce sabendo ser pai ou mãe; a sociedade atual requer muito dos pais para que consigam sustentar seus filhos, são horas de trabalho e afazeres intensos, prejudicando o convívio entre os membros das famílias, e os poucos encontros entre familiares são permeados por relações que reproduzem a forma como as gerações anteriores foram tratadas na infância. Se um membro familiar foi violentado, existe a chance de continuar o ciclo da violência, se foi criado num ambiente autoritário, é possível que se torne assim também. Estes aspectos desvelam que é necessário quebrar os ciclos de violência, e mais uma vez afirmamos que tais questões passam pela educação.

A sociedade precisa oferecer espaços de diálogos para os pais, espaços em que eles possam aprender, buscar novas referências, criar formas alternativas de se relacionar com seus filhos.

Como exemplo disso, existem muitas famílias que têm hábitos invasivos ou até mesmo negligentes, tais como: obrigar que crianças sentem no colo de adultos, ou que abracem pessoas, sem que os pequenos queiram; há pais, que para trabalhar, acabam deixando seus filhos em casa de estranhos, sem as devidas orientações; outros que não acham relevante quando a criança sinaliza que não quer ficar perto de determinada pessoa.

São tantas as situações de perigo e os sinais que as crianças trazem em suas falas e atitudes, que somente por meio do diálogo e do olhar atento e acurado do adulto de confiança é que elas podem obter o amparo e a proteção que necessitam. Neste sentido, acreditamos que a educação autoprotetiva deva fazer parte do currículo das escolas, visto que as crianças precisam aprender o que podem fazer em casos de uma agressão sexual, por exemplo.

Em contato com o Grupo focal, percebemos que os professores são resistentes no que tange ao trabalho com este tipo de questão, visto que há o temor de não serem compreendidos pelos familiares e comunidade. Por este motivo, é preciso que as famílias compreendam este processo e a escola pode promover este diálogo, porquanto uma educação autoprotetiva pode significar o caminho para que relações harmoniosas se fortaleçam.

Contudo, quando a criança é criada num ambiente violento, pode ocorrer de pensar que é somente aquele tipo de relação que existe, como foi o caso da mãe de um dos alunos que relatou ter sofrido violência sexual na infância e só conseguiu perceber o que estava acontecendo após sua professora ter abordado o tema na escola. A criança que passa por esse tipo de situação e não encontra outras referências, tende a acreditar que é assim que se deve fazer, devendo se submeter a relações abusivas ou submetendo outras pessoas. Tal visão pode até ser levada para sua fase adulta, quando violenta outra pessoa ou quando se cala diante da violência que sofre.

Quando famílias e escolas assumem o papel de falar sobre as partes íntimas, privacidade e intimidade, tipos de carinho, fazendo um alerta para toques de violência, sem receios ou tabus, as crianças compreendem que não devem aceitar nenhum tipo de agressão. Todavia, as inseguranças dos docentes, retratadas na pesquisa, mostraram a necessidade de formações adequadas, espaços em que os professores possam discutir sobre o papel que eles devem exercer na vida dos estudantes, uma função que vai muito além do ensinar os conteúdos estabelecidos pelo currículo. Como afirmamos em muitos pontos deste trabalho, a saída passa pela fala, passa também pela quebra do silenciamento, enfim, pela denúncia.

O Grupo Focal nos mostrou ainda que a sociedade está carregada de tabus e silêncios no que tange aos temas “sexo e sexualidade”; percebemos isso, porque em muitas ocasiões, quando este era o assunto, havia quietude dos participantes, momentos em que a pesquisadora tinha de atuar na mediação para que a conversa pudesse voltar a fluir. Este aspecto demonstra o quanto é necessário nos abirmos para o diálogo acerca dos diversos temas, em especial, sobre o campo da sexualidade, tratando de forma natural os conceitos que fazem parte da vida humana.

Percebemos que as professoras, que também eram mães, tinham mais facilidade em dialogar sobre prevenção da Violência Sexual Infantil em casa, com os filhos, do que nas escolas, com os estudantes. Isso se deve ao receio de encontrar resistência nas famílias. No entanto, a literatura científica aponta que o professor é um agente importante para atuar junto às crianças na prevenção, pois como ele não faz parte do núcleo familiar, é possível que as crianças possam procurá-lo para relatar casos de violências.

Para auxiliar num trabalho preventivo, existem materiais que podem ser utilizados pelas famílias, ou pelos professores em salas de aula. Em nossa pesquisa, destacamos as cartilhas, vídeos, músicas e campanhas midiáticas, pois acreditamos que tais recursos possam contribuir com essa frente. Entretanto, o que levou à essa pesquisa foi justamente a necessidade de criarmos um material que pudesse falar sobre esses temas com as crianças, de uma forma interativa, a partir de um formato gamificado; assim surgiu o questionário gamificado “Joy e Mia”. Anteriormente, porém, havíamos feito um levantamento que nos mostrou a parca produção desse tipo de recurso em território brasileiro, mesmo em tempos de avanços tecnológicos.

O jogo, elaborado em parceria com membros do grupo de pesquisa FOG (Fellowship of the game), da USP – São Carlos, foi construído juntamente com os adultos do Grupo Focal e as crianças, que puderam jogar pela primeira vez e avaliá-lo. Além disso, foram elas que fizeram a escolha dos nomes e características das personagens, portanto, atuaram de forma ativa na construção do material.

Sobre as etapas de construção do quiz, percebemos que houve muito envolvimento das crianças com a pesquisa, elas dialogaram e contribuíram de forma efetiva para a proposta, sendo que a avaliação final nos mostrou alguns pontos importantes que merecem ser comentados neste espaço de conclusão, até mesmo com o intuito de fechar as lacunas que foram se abrindo com o percurso do trabalho.

O primeiro ponto trata das crianças que acessam a Internet para jogar virtualmente com pessoas estranhas; principalmente entre os participantes meninos, essa era uma prática muito frequente, não obstante, após o contato com o quiz, foi possível constatar que muitos mudaram suas opiniões acerca das pessoas estranhas on-line, alguns disseram que não queriam conversar mais com estranhos e outros mostraram-se mais cautelosos.

É importante ressaltar que a intenção não é que a criança deixe de participar deste tipo de atividade, mas que possa contar com a supervisão dos pais ou, ainda, que saiba o que fazer diante da abordagem de um adulto com propostas invasivas, tais como: perguntas sobre dados e vida pessoal, pedido de foto da criança sem roupa ou agendamento de encontros.

Atitudes simples, como: sair da conversa, pedir ajuda para um adulto de confiança e ligar para o Disque 100, podem fazer a diferença. O mesmo procedimento deve ocorrer quando alguém oferece ameaças à criança de forma presencial, essa pessoa pode ser desconhecida ou conhecida, mas ainda assim, é preciso que a vítima saiba o que fazer: se esquivar da situação, contar a alguém, pedir ajuda e denunciar. Essas habilidades devem ser ensinadas e reforçadas pelos adultos de confiança, sejam familiares ou professores.

Outro ponto interessante, observado após o contato com o jogo, foi que todas as crianças sinalizaram que se algum amigo estivesse passando por situações de violência sexual e desabafasse, elas fariam mais do que somente escutar. Dentre as ações que eles pontuaram, destacam-se: contar para alguém de confiança, ligar para a polícia, acionar o disque 100 ou o Conselho Tutelar. Uma criança assinalou que não saberia o que fazer, mas ela disse que não ficaria somente escutando.

É isso que se espera das crianças, que possam ter algumas ferramentas básicas de autoproteção para que consigam expor as situações de violência, se por ventura acontecer com elas ou com outra pessoa que conhece. Não se trata de depositar na criança toda a responsabilidade por proteger-se, visto que isso cabe aos adultos responsáveis por ela (familiares, professores ou outros agentes da rede de proteção). Contudo, quando a criança consegue se expressar sobre o que lhe faz mal, ela cria mecanismos para que a rede de proteção possa agir.

Em se tratando do questionário, as crianças salientaram que pareceu ser uma ferramenta fácil e tal ponto é interessante de ser observado, pois na versão aplicada não havia narração, o que exigia delas a leitura, a interpretação e a escolha pela melhor resposta; ainda assim, a maioria destacou a facilidade do material. Eles também relataram que o quiz era um jogo interessante e afirmaram que algo neste material chamou a atenção deles, o que caracterizou o interesse pela proposta.

Todos os participantes que avaliaram o quiz disseram que o conteúdo abordado no jogo era importante para a vida, tanto deles, quanto de outras pessoas, expressando um fator de relevância.

No início da pesquisa, todo o esforço foi concentrado na elaboração do questionário gamificado, mas com o desenrolar das etapas, percebemos que as interações dos adultos e das crianças foram momentos de muito diálogo e exposição de ideias. Foi possível verificar que a ferramenta digital mobilizou pessoas e possibilitou a criação de importantes espaços de debate.

Assim, a ferramenta utilizada fazia sentido como mola propulsora de trocas de experiências e debate de opiniões, o que demonstra tratar-se de um instrumento que ganha potencial nas interações, tanto nos espaços familiares, quanto nas salas de aula.

Desta forma, a tese que se configurou é que o jogo evidenciou potencialidades, sobretudo na formação de habilidades autoprotetivas relativas à atenção para toques abusivos e busca de ajuda (com pessoas de confiança) em casos de perigo. Portanto, a hipótese inicial foi confirmada, o que nos permitiu passar para a próxima etapa, as melhorias, advindas das opiniões das crianças e de pesquisadoras que atuam na área da sexualidade e da prevenção de violências, que avaliaram o quiz.

Após as modificações sugeridas, o quiz foi finalizado, mas acreditamos que ele possa ser aperfeiçoado, após ser aplicado em outros públicos, o que oferece demandas futuras.

Quanto às limitações da pesquisa, podemos destacar a pouca participação de pais e também destacar alguns pontos trazidos na avaliação, em que as crianças, por participarem das etapas de construção do material, não conseguiram superar a visão de que o vilão seria uma pessoa desagradável e desconhecida. Esperávamos que elas pudessem perceber que qualquer pessoa pode trazer perigo, mesmo as mais próximas e aparentemente agradáveis, mas, pelos dados oferecidos, este não foi um conceito que permaneceu nas crianças. No entanto, este dado nos possibilitou uma dúvida, se esse resultado era decorrente da limitação do material ou se era porque as crianças tinham participado da elaboração e já sabiam que no fundo Jack era desagradável.

Por questão de tempo e limites estabelecidos junto ao Comitê de Ética, não pudemos aplicar, neste momento, o jogo com outros públicos. Tal organização poderá ser feita futuramente.

Nessa pesquisa, trabalhamos com crianças de quartos anos, com idade entre 9 e 10 anos, conquanto, estudos comparativos com grupos de crianças de outras faixas-etárias poderão oferecer dados relevantes para a adequação do material.

Como mencionamos anteriormente, a versão avaliada não tinha narração, porém, após o novo formato do jogo, pudemos acrescentar esse item, o que abre a possibilidade para a aplicação com crianças que não são alfabetizadas.

O jogo poderá ser uma ferramenta utilizada para a formação de professores, na perspectiva da educação autoprotetiva, visto que é um material lúdico e que procura problematizar ações do cotidiano das crianças, abrindo a possibilidade de se estruturar um curso nessa área.

Outras frentes de estudos futuros, permeiam ainda a possibilidade de combinar o questionário gamificado com outros recursos, tais como: histórias, vídeos com animações, músicas, panfletos, dentre outros, que podem contribuir ainda mais para o desenvolvimento de habilidades autoprotetivas.

Posteriormente, outro ponto que pode ser aprimorado é transformar o quiz num material mais dinâmico, avançando para além do questionário gamificado, num jogo com animações e recursos que tendem a envolver ainda mais as crianças.

Enfim, são muitos os caminhos para a continuidade dessa proposta e espera-se com isso, ter contribuído com um repertório de material que trabalhe a prevenção da violência sexual de forma interativa e envolvente para as crianças.

Concluimos essa tese com a retomada dos objetivos gerais que foram: investigar teoricamente a temática proposta, além de elaborar, aplicar e avaliar um questionário gamificado, averiguando sua viabilidade e suas incompletudes enquanto ferramenta de prevenção primária da violência sexual. Neste sentido salientamos que esses pressupostos foram alcançados e subsidiaram encaminhamentos que poderão ser trilhados posteriormente, com a disponibilização do jogo em plataformas on-line e pesquisas que tratem da prevenção da Violência Sexual Infantil por meio de recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, C.D.; ASSIS, S.G. de. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 843-854, 2011.
- ALBERTO, M.de F. P. et al. A exploração sexual infanto-juvenil sob a ótica de membros da população. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n 3, p. 41-59, 2009.
- ALBUQUERQUE, P.P.; STELKO-PEREIRA; A. C.; WILLIAMS, L. C. De A. Intervenções na escola como um todo. In: STELKO-PEREIRA; A. C. ; WILLIAMS, L. C. De A. **Violência Nota Zero**, São Carlos. EDUFSCAR, 2014, p.132-147.
- ALMEIDA, C. N. de; REIS, H. E. dos. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, 2018.
- ALMEIDA, T.M.C. de; PENSO, M.A; COSTA, L.F. Abuso sexual infantil masculino: o gênero configura o sofrimento e o destino? **Estilos da Clínica**, v.14, n 26, p. 46-67, 2009.
- ALVES, G. de O. A. **A arte rupestre como expressão comunicativa da cultura**. Natal: IFRN, 2010. E-book Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1017>. Acesso em 14 jul 2021.
- ALVES, G. L. Apresentação. In: KLEIN, L.R.; FIGUEIRA, F.G. **Escritos sobre a instrução pública: Condorcet**. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Campinas: Autores Associados, 2010. p. 1-19.
- ALVES, J.A.L. Direitos Humanos: o significado político da Conferência de Viena. **Revista De Administração Pública**, v. 27, n 4, p. 136 a 141, 1993. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8555>, Acesso em 20 jun. 2021.
- ALVES, J. R. et al; HUEB, M.F.D. SCORSOLINI-COMIN, F. Desenvolvimento emocional de crianças que vivenciaram o processo adotivo: revisão integrativa da literatura. **Contextos Clínicos**, v.10, n 2. p.268-283, 2017.
- ALVES, L; BIANCHIN, M.A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.
- ALVES, R. et al. **O Quiz como recurso pedagógico no processo educacional: apresentação de um objeto de aprendizagem**. In: XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E A ESCOLA DO FUTURO. 2015, Pernambuco. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/oficina_online/apren/quiz1.pdf. Acesso em 14 jul 2021.
- AMAZARRAY, M.R.; KOLLER, S.H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicol. Reflexo. Crit**, Porto Alegre, v. 11, nº 3, p. 559-578, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300014&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 fev. 2021.
- AMENDOLA, M.F. Analisando e des (construindo) conceitos: pensando as falsas denúncias de abuso sexual. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, v. 9, n1, p.196-215. 2009.

Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n1/artigos/pdf/v9n1a16.pdf>. Acesso em 12 fev. 2021.

AMES, P. As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas. **Desidades**, v. 11, n. 4, p. 11-21, 2016.

ANDRADE, B. A. R.; FASCIANI, E. de T.; COSTA, T. P. Infanticídio – um crime de difícil caracterização e as políticas públicas de prevenção. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 7, n. 7, 2010.

ANDRADE, L.B.P. **Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 193 p., 2010.

_____. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 193 p. 2010.

ANDRELO, R. A educação ganha novos desafios. *In*: ANDRELO, R. **As relações públicas e a educação corporativa: uma interface possível**. São Paulo: Editora UNESP, 2016, p. 37-59.

ARANTES, E. M. de M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 24, n 1, p. 45 – 56, 2012.

ARCARI, C. **Livro de literatura infantil : Pipo e Fifi**. Editora Caqui. 2018.

_____. **Livro de literatura infantil Pipo e Fifi para bebês**. Editora Caqui. 2018.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981, 224 p.

ARRAIS, R. H. et al. A monoparentalidade por opção e seus aspectos psicossociais: estudo de revisão integrativa. SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo **Revista da SPAGESP**, v. 20, n 1, 39-54.

ATAIDE, M. W. O. D. A criança e a Internet: análise bibliográfica acerca dos riscos e benefícios percebidos por crianças. **Edapeci**, v. 19, n. 2, p. 165-176, 2019.

AVANÇO, L.D; LIMA, J.M. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendência. **Educ. Pesqui**, v. 46, 2020.

AZAMBUJA, M. R. F. de. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004. 181 p.

BAKOS, M. M. Família e Escritas: Reflexões sobre o Ensino no Antigo Egito. **Phoenix**, Rio de Janeiro, v. 5: 211-228, 1999.

BAPTISTA, J. et al. O impacto da adoção no desenvolvimento da criança. Lisboa: **Edições Colibri**, v. 27, nº 2, p. 63-79, 2013.

BARBOSA, L.U., F. V. Facilidades e dificuldades da educação sexual na escola: percepções de professores da educação básica. **REVASF**, v. 9, n. 19, p. 221-243, 2019.

BARBOSA, S.A. Mapeando as controvérsias que envolvem o processo de medicalização da infância. **Belo Horizonte: Psicol. Soc.** v.31 p. 1-14. 2019.

BARROS, O. **Segredo segredíssimo**. Ed. Geração Editorial. 2019.

BARTIJOTTO, J., VERDIANI TFOUNI, L. e SCORSOLINI-COMIN, F. O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros. **Revista Latino Americana de Ciencias Sociales**, v. 14 , nº, p. 913-924, 2016.

BATISTELA, J. **Cartilha de prevenção ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes**. Tribunal de Justiça de Alagoas. Disponível em:

<https://www.tjal.jus.br/download/CARTILHA-INFANCIA.pdf>

Acesso em 02 abr. de 2021.

BOARATI, M.C.B et al. Abuso sexual na infância: a vivência em um Ambulatório de psicoterapia de crianças. **Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum.** v.19, nº 2, p. 426-434, 2009.

BORGES, J.L. e DELL'AGLIO, D.D. Abuso Sexual Infantil: Indicadores de Risco e Conseqüências no Desenvolvimento de Crianças. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, nº 3, p. 528-536, 2008.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003

BRAGA, D. **História da Infância e da Juventude**. Revista Angelus Novus. USP-ano VI, n.10, p.15-40, 2015.

BRASIL, **Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**, v.19, 2018.. Disponível em:

<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/boletim-epidemiologico-no-27/>Acesso em 13 jul. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento homologado. Brasília: MEC, 2017b. Acesso em 03 abr. de 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> .Acesso em 15 jul. 2021.

_____. **Código criminal do Império do Brazil**. Lei de 16 de dezembro de 1830.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Constituição política do Império do Brazil**. Lei de 25 de março de 1824.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de

1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 14 jan. 2021

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 jan.2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm. Acesso em 23 jan. 2020.

_____. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em 13 jul.2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Lei+n%C2%BA+9.424%2C+de+24+de+dezembro+de+1996>. Acesso em 23 jan.2021.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 23 jan.2021.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 23 jan. 2021.

_____. **Lei do Ventre Livre, 1871.** Disponível em: <https://www.bn.gov.br/explore/curiosidades/28-setembro-1871-promulgada-lei-ventre-livre> .Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Lei+n%C2%BA+12.852%2C+de+5+de+agosto+de+2013>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Lei nº 13005, de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Lei nº 13.824, de 9 de maio de 2019.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13824.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL, L.L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem Estudos. e Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 171-182, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 jan. 2021.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes.** 2013. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/08_2013_pnevsca.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

_____. **Relatório de Monitoramento de país sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.** Disponível em: https://www.ecpat.org/wp-content/uploads/2016/04/CMR_BRAZIL_FINAL.pdf. Acesso em 07 de abr. de 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em 23 jan. 2021.

_____. **Resolução nº 139, de 17 de março de 2010.** Disponível em: http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/legislacao/outras/2011_03_22_Resolucao-139-do-Conanda.pdf. Acesso em 21 jan. 2021.

BRASÍLIA: Senado Federal, **Secretaria Especial de Editoração e Publicações**, Simon. Pedro. Declaração universal dos direitos humanos, história, análise, 2008. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/505869>. Acesso em 8 jan. 2021.

BRINO, R. de F. et al. **Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes: o papel da escola**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2011. 36 p.

BRINO, R de F., WILLIANS, L. C de A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 113-128, 2003.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**/ Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva- 3ed.; Autêntica Editora Belo Horizonte, 2016.

BUSSMANN, Antônia C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995. 192 p.

CAMARA, L.B. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**. V. 12, nº 40, p.4-26 jul.-dez. 2013.

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. **Todos contra a pedofilia**. <https://www.cl.df.gov.br/documents/10162/17733395/CARTILHA+PEDOFILIA+20112018.pdf>. Acesso em 28 mar. de 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Cartilha de orientação para o enfrentamento do fenômeno da violência doméstica contra criança e adolescente**. Disponível em: http://www.mpgp.mp.br/portal/arquivos/2015/05/25/09_03_05_63_Cartilha_viol%C3%Aancia_dom%C3%A9stica.pdf. Acesso em 1 abr de 2021.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. 701 p. Tradução: Álvaro Lorencini.

CANEVACCI, Massimo (org.). **Dialética da Família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981

CARDOSO SIQUEIRA, A. et al. A violação dos direitos da criança e do adolescente na perspectiva de professores. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n. 3, p. 62-71, 2012.

CAREGNATO, R.C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto e Contexto de enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARRARA, M. R.; GUEDES, G. P. Criança Protegida: um jogo para prevenir a violência sexual contra crianças. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO / XXIX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO . **Anais**. Disponível em: <file:///C:/Users/RITACN~1/AppData/Local/Temp/8163-10364-1-PB.pdf>. Acesso em: 21abr 2021.

CARMO, C.J. do; HARADA, M. de J. C.S.. Violência física como prática educativa. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 14, n. 6, 2006.

CARVALHO, D; FRANÇA, D. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. v. 4, n. n. 12, p. 148-168, 2019.

CASTRO, E.G. de.; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 02, p. 1214-1238, 2019.

CAVALCANTI, M.F. OLIVEIRA, I. F. de. Maioridade penal: a urgência de uma discussão. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v.15, n.2, p. 257-264, 2015

CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. CEDECA/TO. Cartilha: **Não destrua o caminho de uma criança**. Tocantins. Disponível em: http://www.cedecato.org.br/site/images/ar_campanhas/cartilha-de-combate-a-violencia-e-exploracao-sexual.pdf. Acesso em 01 abr. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ATENÇÃO AOS MAUS TRATOS NA INFÂNCIA DO ABCD. **Violência Sexual Contra Crianças e adolescentes: Compreender para prevenir**. ABCD Paulista. 2007. Disponível em: <http://ficardebem.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/09/VIOL%C3%8ANCIA-SEXUAL-COMPREENDER-PARA-PREVENIR-Profissionais-Petrobr%C3%A1s-Diadema.pdf>. Acesso em 02 abr. de 2021.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In: DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.2016, 444p.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 8, n. 4, p. 432-443, 2002.

CLARKE, J. **Histories of Childhood. Childhood Studies: An Introduction**. Ed. Dominic Wyse. Oxford: Blackwell, 2003.

CÓDIGO DE HAMURABI. Disponível em: www.historia.seed.pr.gov.br, acesso em 28 dez. 2020.

COELHO, B.L.M. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 35 nº 139,p. 93-108, 1998.

COELHO, H.M.B. De tempos em tempos.eis a sua família. **Revista Mal-estar e Subjetividade** , v. 10, n. 3, p. 787-807 , 2010.

COELHO, L. C. **Do nascimento aos primeiros anos de vida: um olhar sobre a infância no Egito do Reino Médio (c. 2040-1640 a. C.)**. **Plêthos**, p.30 a 50, 2012. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/revistaplethos/nova/downloads/4Liliane.pdf>. Acesso em 18 jun. 2021.

COIMBRA, C.M.B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof**, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989.

COMISSÃO DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA 16ª SUBSEÇÃO OAB/SP. **Cartilha Educativa para prevenção de violência sexual infantil de crianças com deficiência.** São Paulo. Disponível em: <http://oabbraganca.com.br/wp-content/uploads/2020/07/cartilha-cdpced-prev-abuso-sexual-infantil-e-pessoa-com-deficiencia.pdf-vf.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2021.

COMISSÃO MUNICIPAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL DE SANTOS . **Fluxo de atendimento às crianças e Adolescentes vítimas de violência sexual**, Santos, 2013. Disponível em: https://www.santos.sp.gov.br/static/files_www/conselhos/CEVISS/cartilha_ceviss_2016.pdf. Acesso em 29 de mar de 2021.

COORDENADORIA ESTADUAL DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE RIO DO CAMPO. Os super adultos de confiança. Santa Catarina. Disponível, s/d. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/documents/52800/59623/Cartilha+Os+Super+Adultos+de+Confian%C3%A7a/f13debed-d84c-49b0-8fb2-f20034573a87>. Acesso em 31 de março de 2021.

CORDEIRO, A.F.M; BUENDGENS, J.F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 45-54, 2012.

CORDEIRO, F. de A. **Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes** - Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006. 16 p. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_aprendendo_a_prevenir.pdf. Acesso em 01 abr 2021.

COSTA, A. C. P. **As políticas de proteção à infância e adolescência e a educação: reflexões a partir da década de 1920.** In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2021.

COSTA, C.M. da. **Quiz computacional: elaboração, aplicação e avaliação de um recurso didático tecnológico como ferramenta de ensino/aprendizagem.** 2018. 140 f. Dissertação de Mestrado .Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

COSTA, L. P. da.; SANTA BÁRBARA, R. B. **A educação da criança na Idade Antiga e Média.** VII JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS DO PR E SC: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E RELIGIOSIDADE, 2009, Universidade Estadual de Maringá. Set. 2009, p.1-15.

COTA, L. G. S.. Não só “para inglês ver”: justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais. **História Social**, v.2, n 21, p. 65-92. 2012. Recuperado de <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/912>. Acesso em 20 jun. 2021.

CRAMI- ABCD. **Abuso sexual: que violência é essa?.** ABCD. 2000. Disponível em: <http://www.usp.br/cearas/cartilha/cartilha.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2021.

CUNHA, C. C; BOARINI, M. L. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, nº 1, p. 208-224, 2010.

DEFENSORIA PÚBLICA DA BAHIA. **Cartilha: Abuso sexual contra crianças e adolescentes: Não deixe acontecer em sua casa**. Salvador, 2019. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/cartilha-abuso-sexual-crianca-adolescentes-web-1.pdf>. Acesso em 31 de março de 2021.

DELL'AGLIO, D.D.; GARCIA, A. C. L. Uma experiência de educação sexual na pré-escola. **Paideia**, v. Não consta, n. Não consta, p. 97-110, 1997.

DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2017.280 p.

DEL PRIORE, M. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016, 444 p.

DESLANDES, S. F. C. D. S. A ótica dos conselheiros tutelares sobre a ação da rede para a garantia da proteção integral a crianças e adolescentes em situação de violência sexual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 7, p. 2173-2182, 2015.

DIOCESANO, T. F. A.; BERKENBROCK, C.D.M. Infância Segura: um jogo colaborativo para a prevenção da violência sexual infantil. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 32-34, 2020.

DIOCESANO, T. F. A.; MACHADO. L. F. dos S; BERKENBROCK. C. D. M. **Protótipo do jogo sério colaborativo para a prevenção da violência contra a criança**. In: IV COLBEDUCA e II CIEE, 2018, Portugal. Disponível em: <file:///C:/Users/RITACN~1/AppData/Local/Temp/11482-Texto%20do%20artigo-42495-1-10-20180523-1.pdf>. Acesso em: 14 jul 2021.

DE BAETS, A. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 3, nº 05, p. 86-114, 2010.

DEMAUSE, LL. **La evolución de la infancia: Historia de la infancia**. Madrid. Ed.LI Alianza Universidad. 1991. p.15-92.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. de A. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná- SEDS, 2013.E-book.

DOUGLAS, E.M., E. M.; FINKELHOR, D. Childhood sexual abuse fact sheet. University of New Hampshire. <http://unh.edu/ccrc/factsheet/pdf/childhoodSexualAbuseFactSheet.pdf>, 2005. Acesso em: fev 16 2021.

DURGANTE, H.; DELL'AGLIO, D.B. Critérios Metodológicos para a Avaliação de Programas de Intervenção Em Psicologia. **Avaliação Psicológica**, v.17, n.1, p. 155-162, 2018.

EMRICH, R. **Livro de literatura infantil: A mão boa e a mão boba**. Belo Horizonte: Ramallete, 2016.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE UNIÃO DA VITÓRIA. **Cartilha: Abuso e exploração Sexual de crianças e adolescentes- A infância pede socorro.** União da Vitória, s/d Disponível em:

<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/Cartilha-abuso.pdf>.

Acesso em 01 abr 2021.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo.SP: Editora Edusp, 2011, 374 p.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 201-223, 2006.

FERREIRA, G. R.; INFORSATO, C.F.; C., LEÃO. A. M. D. Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual. **Dialogia**, n. 20, p. 211-230, 2014.

FERREIRA, H. M. **Livro de literatura infantil: Antonio.** Ed. Escrita Fina, 2012.

FERREIRA, J. R. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. **Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.** Imprensa da Universidade.

de Coimbra, 2009. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31541>. Acesso em 18 jun. 2021.

FERREIRA, T. R. D. S. C.; DESLANDES, S.F. cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. **C. Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 10, 2018.

FIGUEIREDO, REGINA. **Sexualidade NÃO É violência: saiba entender, conduzir situações e diferenciar...**- guia rápido para educadores, conselheiros tutelares, assistentes sociais, profissionais de saúde e outros interessados. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018. 56p. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2020/05/Cartilha-sexualidade-n%C3%A3o-%C3%A9-viol%C3%Aancia-IS-GOV-SP-2018.pdf>. Acesso em 14 jul. 2021.

FLORENTINO, B.R.B.. Abuso sexual, crianças e Adolescentes: reflexões para o psicólogo que trabalha no CREAS. **Fractal, Rev. Psicol**, , v. 26, n. 1, p. 59-70, 2014.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saude soc.**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 50-59.

FREITAS.C. de. (org.) **História social da infância no Brasil.** 9.ed.rev e atual.- São Paulo: Cortez, 2016. 334 p.

FUNDAÇÃO GOL DE LETRA. **Violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes- Diga não!** Projeto Sexualidade em ação. São Paulo, s/d. Disponível em: <https://www.goldeletra.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica.pdf>. Acesso em 03 abr 2021.

FUNDAÇÃO PARÁPAZ. **Brincando.** Pará. s/d Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1difnkGcwqc1ZL-776P3uTy6atJvSAXH5/view>. Acesso em 01 abr 2021.

FURLAN, F. Violência sexual infantil: a dialética abusador/abusado e o sistema de enfrentamento. **Vivências**, v. 7, n. 13, p. 198-208, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 80 p.

GENTILINI, João A. A visibilidade e a invisibilidade social do “problema adolescente e jovem” na sociedade. In: VALLE, L.H.; MATTOS, Maria J., orgs **Adolescência: as contradições da idade**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010, p. 27-80:

GHIDINI, R. MORMUL, N. M. Revolução agrícola neolítica e o surgimento do Estado classista: breve construção histórica. **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte: v. 5, n. 1, p. 1-20, 2020.

GIRARDELLO, G., et al. A. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 41, n. 113, p. 33-43, 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOÉS, J.R. de ; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto.2016, p.444.

GÔUVEA, M. C.S. de. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 535-557, 2008.

GOVERNO DE FORTALEZA. **Como identificar, prevenir e combater a Violência Sexual contra crianças e adolescentes**. Fortaleza, 2010. Disponível em: http://www.iepro.org.br/wp-content/uploads/2017/08/violencia_sexual_12_07_2010.pdf. Acesso em 02 abr 2021.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: O status que eu não quero!** Paraíba, s/d. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/conteudo-de-links/cartilha-campanha-18-de-maio-o-status-que-eu-nao-quer>. Acesso em 29 mar 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO: **Cartilha: A escola contra o abuso sexual infantil: Guia de orientação aos profissionais de ensino**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivas/wp-content/uploads/2021/03/Cartilha-A-Escola-contra-o-Abuso-Sexual-draft-06.pdf>. Acesso em 01 abr 2021.

GROBEL, M. C. B.; TELLES, V. L. C. N. Da comunicação visual Pré-Histórica ao desenvolvimento da linguagem escrita, e, a evolução da autenticidade documentoscópica. **Revista Acadêmica Oswaldo Cruz**, São Paulo, ano 1, n.1, 12 p. jan-mar 2014. Disponível em: http://revista.oswaldocruz.br/Edicao_01/Artigos, Acesso em: 26 dez. 2020.

GÔUVEA, M. C.S. de. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 535-557, 2008.

GUEDES, D. D. **Revisão histórica e psicossocial das ideologias sexuais e suas expressões**. **Revista Mal- estar e subjetividade**, v. 10 , nº 2, p. 447-493, 2010.

GURGEL, C.B.F.M. ; LEWINSOHN, R. A medicina nas caravelas - Século XVI. **Cad. hist. ciênc.** v.6 n° 2, p.105-120, 2010.

HABIGZANG, L.F. et al. Caracterização dos sintomas do Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) em meninas vítimas de abuso sexual. **Psic. Clin.**, v. 22, n. 2, p. 27-44, 2010.

HABIGZANG, L. F. **Avaliação de impacto e processo de um modelo de grupoterapia cognitivo-comportamental para meninas vítimas de abuso sexual.** Tese de doutorado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HABIGZANG, L. F. et al Fatores de Risco e de Proteção na Rede de Atendimento a Criançase Adolescentes Vítimas de Violência Sexual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 379- 386, 2006.

HEGENBERG, L. **Evolução histórica do conceito de doença.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 137 p.

HENNICKA , M. R. ; RICHTER, D. Assédio infantil online: era digital e a proteção integral das crianças e adolescentes. 5º CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE: MÍDIAS E DIREITOS DA SOCIEDADE EM REDE, 2019, Santa Maria. **Anais.**Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/congresso-direito-anais>. Acesso em 26/2/2021.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos.** O breve século XX: 1914- 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 865 p.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade/** Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva- 3ed.; Autêntica Editora Belo Horizonte, 2016. 174 p.

HULLEN, A.C.N. cidadania e direitos sociais no Brasil: um longo percurso para o acesso aos direitos fundamentais. **Rev. secr. Trib. perm. revis.** v. 6, n° 11; p. 213-227, 2018.

INDURSKY, F. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Clara Luz, 2005. p. 183-194.

INSTITUTO FEDERAL AMAZONAS. **Cartilha de Orientações para a Prevenção e Combate ao Abuso e Assédio Sexual.** Amazonas, s/d. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/cartilhacampanha2020.pdf>. Acesso em 30 mar 2021.

INSTITUTO WCF BRASIL. **Navegar com segurança: Protegendo seus filhos da pedofilia e da pornografia infanto-juvenil na Internet.** São Paulo, 2006. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/childhood/navegar_com_seguranca.pdf. Acesso em 28 mar 2021.

IVENICKIA, A. A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. **Aval. pol. públ. Educ.**, v. 27, n. 102, p. 1-8, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. ROCHA, E. A **Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**. Brasília, 2008. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/outras_pesquisas/a%20constituicao%20de%20cidadania%20e%20a%20institucionalizacao%20dos%20espaços%20de%20participação%20social.pdf. Acesso em 20 jun.2021.

JUNIOR, V.S. de A.; VASCONCELLOS, L.C.F. de. A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho. **Saúde Soc.** v.26, nº1, p.271-285, 2017.

LAAMARTI, F.; MOHAMAD, E.; SADDIK, A. El. (2014). An overview of serious games. **International Journal of Computer Games Technology**, n11, p.11, 2014.

LANDINI, T.S. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011, 112 p.

LEÃO, A. M. de C. **Apontamentos de gestores: formação e informação em sexualidade**. Relatório Processo Fapesp. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2013. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6712.pdf. Acesso em 14 jul 2021.

_____. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp- Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343 f. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

_____. Prevención y detección: la escuela como instancia de enfrentamiento a la violencia sexual infantojuvenil. In: MARTÍNEZ, A. y SEBASTIÁN-HEREDERO, E. (Coords.). **Inclusión Educativa y social: aportaciones para su desarrollo**. Universidad autónoma de Bucaramanga, 2020. p. 118-132. Disponível em: [file:///C:/Users/Rita%20C%C3%A2ndido/Downloads/202012%20Inclusi%C3%B3n%20educativa%20y%20social\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rita%20C%C3%A2ndido/Downloads/202012%20Inclusi%C3%B3n%20educativa%20y%20social(1).pdf). Acesso em 14 jul 2021.

LEÃO, A.M. de C. et al. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. **Linhas**, v. 11, n. 1, p. 36-52, 2010.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**.; tradução de Mariano Ferreira. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 540 p.

LIMA, W. S.; OLIVEIRA, L. de. ; DELLA JUSTINA, L.A. **A formação de professores e a sexualidade na BNCC**. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC. Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1189-1.pdf>. Acesso em 14 jul 2021.

LOPES, M. H. T., et al. Estudos Orientais: IX Os prazeres no Médio Oriente Antigo. In: SALES, J das C. **Amamentar no Egito Amigo: do prazer na relação materno-infantil à Ideologia**. Lisboa: Instituto Orienta, 2006, p. 63-116.

LOPES, P. M. A.L. ; QUEIROZ e MELO, M. de F. A de. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psic. da Ed**, n. 38, p. 49-61, 2014.

LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 176 p.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós- estruturalista. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2014. 184 p.

LUIZ, M.C. et al. Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, M.C; NASCENTE, R.M.M **Conselho escolar e diversidade. Por uma escola mais democrática**. São Carlos: Editora: Edufscar, 2013. p. 21-40.

MACHADO, M.C.G. **O projeto de Rui Barbosa: O papel da educação na modernização da sociedade**. s/d- versão online. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf. Acesso em 02/01/2021. Acesso em 15 jul 2021.

MACHADO, M. V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)**. Tese de Doutorado- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MACIEL, L. NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v.32, nº3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MADEIRA, F.R. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1997.402 p.

MADEIRA, Z.; GOMES, D.D. de O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, nº 133, p. 463-479, 2018.

MADURO, D.P.D. ; BRITO, A. do C.U. Práticas pedagógicas de prevenção contra violência sexual na infância: análise de histórias para crianças. **Educação em Revista**, Marília, v.22, p. 107-126, 2021.

MAIDEL, S, V. M. L. Mediação parental do uso da internet pelas crianças. **Psicologia em Revista**, v. 21, n. 2, p. 293-313, 2015.

MAINETT , A. C.; WANDERBROOKE, A. C. N. de S. Avós que Assumem a Criação de Netos. **Pensando fam.**, Porto Alegre , v. 17, n. 1, p. 87-98, jul. 2013 . Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>. Acesso em 01 fev 2021.

MANTRAN, R. **A vida quotidiana em Constantinopla no tempo de Solimão Magnífico**. Lisboa: Ed. Livros do Brasil, 1970, 310 p.

MARCOS, C. de F. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. 448 p.

MARIA, S; ORNELAS, J. O papel da comunidade na prevenção dos Abusos Sexuais de Crianças. **Análise Psicológica**, v. 3, n. 28, p. 411-436, 2010.

MARQUES, E. de R.R. et al. O bullying e os danos à saúde mental. *Temas em saúde*. Volume 19, p. 290-321, 2019.

MARTINES, E. A. L. de M.; ROSSAROLA, J.N. Sexo e sexualidade: tabu, polêmica ou conceitos polissêmicos? Reflexões sobre/para a formação de educadores. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 273-299, 2018.

MARTINS, R.B. **O uso e desenvolvimento de jogos digitais educativos no instituto federal baiano: uma experiência no campus**. 2017.109 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Valença, 2017.

MARTINS, E.B.C. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social . In. DAVID, C.M. et al. **Desafios contemporâneos da educação**. [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. P.217-22. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em 3 mar 2021.

MATOS, M. G de, GONÇALVES, S.M.P. Bullying nas escolas : comportamentos e percepções. **Psicologia, saúde& doenças**, v. 1, 10p., 2009.

Mato E, Pires D. Teorias Administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.15, n.3, p. 508-14, 2006.

MELANDA, F. N. et al. **Cad. Saúde Pública**, Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais, v. 34, n. 5, p. Não paginado, 2018.

MELLO, L. C. de A.; FRANCISCHINI, R.. Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: um ensaio conceitual. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 18, n. 1, p. 153-165, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jul. 2021.

MELO, J. J. P. A educação e o Estado Romano. **Revista Linhas**. Universidade do Estado de Santa Catarina, v 7, nº 2, p. 1-19, 2006.

MELO, S. C. H. de.; MARIN, A.H. Influência das composições familiares monoparentais no desenvolvimento da criança: revisão de literatura. **Revista da SPAGESP**, v. 17, n. 1, p. 4-13, 2016.

MENEGUETI, J.; SILVA, T. A. da. Estatuto da Criança e do Adolescente na atenção ao abandono a adolescentes: a busca por garantias. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**. n ° 22, p.72-87, 2018.

MEYER. F. **Análise do jogo “trilha da proteção” como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil**. 2017. 115 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

MINAYO, M.C. de S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. bras. saúde matern. infant**, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA, GOVERNOS MUNICIPAIS DE CATANDUVAS, JABORÁ E VARGEM BONITA E SOCIEDADE CIVIL. **Cartilha de Prevenção e Combate a violência Sexual de Crianças e Adolescentes**. Santa Catarina, s/d. Disponível em:
https://static.fecam.net.br/uploads/709/arquivos/1788619_cartilha_violencia_sexual.pdf
Acesso em 2 abr 2021

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. **Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento**. Distrito Federal e territórios, 2015. Disponível em:
https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_violencia_contra_crianças_adolescentes_web.pdf. Acesso em: 01 de abr 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **Abuso sexual: saiba o que é e aprenda a se defender**. Goiás, s/d. Disponível em:
http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/07/12_30_04_637_Cartilha_Abuso_Sexual_Saiba_o_que_%C3%A9_e_aprenda_a_se_proteger.pdf. Acesso em 02 abr 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ. **Cartilha: Violência Sexual contra crianças e Adolescentes- O silêncio que destrói infâncias**. Fortaleza, s/d. Disponível em:
<http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2020/12/CARTILHA-Viol%C3%Aancia-Sexual-contra-Crian%C3%A7as-e-Adolescentes.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **Cartilha: Enfrentamento à violência sexual: Dever de todos. Orientações à polícia Militar, civil e guarda municipal**. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em:
http://www.mpap.mp.br/images/Cartilha_EnfretamentoViolenciaSexual_web.pdf. Acesso em 31 mar 2021.

MIORANZA, A; ROCHA, R.; BOLSO, S. B. Abuso sexual infantil-juvenil: interfaces com a saúde. **Revista Humano Ser**, v. 3, n. 1, p. 47-65, 2017/2018.

MITANO, F. et al.. Discursos dos profissionais de saúde sobre ações de vigilância em saúde no controle da tuberculose. **Revista da Escola de enfermagem**, n. 51, p. 1-7, 2017.

MONTAMBEAULT, F. Uma Constituição cidadã? Sucessos e limites da institucionalização de um sistema de participação cidadã no Brasil democrático. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 44, nº 2, p. 261-272, 2018.

MORAIS, E.R. E. A. Serious games para educação em higiene bucal infantil: uma revisão integrativa e a busca de aplicativos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 8, p. 3299-3310, 2020.

MORAIS, N.A. Teor. e Pesq. Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes: Um Estudo com Caminhoneiros Brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 263-272, 2007.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência Da Informação**, v. 26, n. 2, p. Não paginado, 1997.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016, 444 p. MÜLLER, F e HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. **Revista Psicologia USP**, v.20, n° 3, p. 465-480, 2009.

NAKAGAWA, C.I. Hiroshima: a catástrofe atômica e suas testemunhas. **Revista Estudos Avançados**, v.29, n. 84, p. 241-259, 2015

NASCIMENTO, C. T. do., BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.9, n° 1, p.4-18, 2008.

NASCIMENTO, L. P. do.; SILVA, R.L. da. Crianças e adolescentes internautas como alvo da criminalidade online: pedofilia e pornografia na internet. XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. 2014, Santa Cruz do Sul. **Anais**. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11741>. Acesso em 26 fev 2021.

NETO. A. A. M. de C. O Hinduísmo, o direito Hindu, o direito indiano. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v.104, p. 71 – 111, 2009.

NEVES, A.S. et al. Abuso sexual contra a criança e o adolescente: reflexões interdisciplinares. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 99-111, 2010.

NICOLACI-DA-COSTA. Internet: a negatividade do discurso da mídia versus a positividade da experiência pessoal: à qual dar crédito? **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 25-36, 2002.

NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA USP. **5º Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil**. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down265.pdf>. Acesso em 21 jan. 2021.

NUNES, A.C.P.et al. Violência infantil no Brasil e suas consequências psicológicas: uma revisão sistemática. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 10, p.79408-79441, oct. 2020. Disponível em: www.brazilianjournals.com. Acesso em 3 fev 2021

NÜSKE, J. P. F.; GRIGORIEFF, A.G. Alienação Parental: Complexidades Despertadas no Âmbito Familiar. **Pensando Famílias**, , 19(1), jun. 2015, (77-87), v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

OLDENBOURG. Z. **As cruzadas**. Tradução de Vânia Pedrosa e Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira, 1968, 681 p.

OLIVEIRA, C.R. de.; OLIVEIRA, R.C.de. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n° 105, p. 5-29, 2011.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 12 mai.2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da criança, 1990**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 12 jan.2021.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993**. In: Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 9 jan.2021.

_____. **Declaração Universal dos Direitos das crianças, 1959**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 13 jan.2021.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. In: Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 8 jan. 2021.

_____. **Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil: Diretrizes de Riad, 1990**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex45.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 14 jan.2021

_____. **Proclamação de Teerã, 1968**. In: Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%Aancias-de-C%C3%BApulas-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html>. Acesso em 8 jan. 2021

_____. **Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e juventude, 1985**. Disponível em: <https://acnudh.org/pt-br/regras-minimas-das-nacoes-unidas-para-a-administracao-da-justica-da-infancia-e-da-juventude-regra-de-beijing/>. Acesso em 13 jan. 2021.

_____. UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), 1990. **Plano de Ação para Implementação da Declaração Mundial sobre a Sobrevivência: A Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90**. Genebra. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm. Acesso em 20 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp->

<content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em 14 jul. 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. 13ª edição. Pontes Editores, Campinas, SP.2020. 100 p.

_____. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6ª Edição.- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. 129 p.

PAIVA, E. A. F. de. **A prevenção primária e secundária do abuso sexual na Educação Infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas**. 2015. 250 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

PANCINO, C. ; SILVERIA, L. “Pequeno demais, pouco demais”. A criança e a morte na Idade Moderna. **Cad. hist. ciênc.**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2010 . Disponível em <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-76342010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 jun. 2021.

PASSOS, M. C. Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p. 31-40, 2005.

PATIAS, N.D.; BOSSI, T.J.; DELL’AGLIO, D.D. Temas em Psicologia, Repercussões da Exposição à Violência Conjugal nas Características Emocionais dos Filhos: Revisão Sistemática da Literatura. *Trends in Psychology*, v. 22, n. 4, p. 901-915, 2014.

PELISOLI, C.; PICCOLOTO, L. B. Prevenção do abuso sexual infantil: Estratégias cognitivo-comportamentais na escola, na família e na comunidade. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 6, n. 1, p. 108-137, 2010.

PEREIRA, V. de C. B; ANDRÉ, B.P. Discriminação racial no ambiente escolar: experiências com alunos do ensino médio no município de Campos dos Goytacazes. **InterSciencePlace - Revista Científica Internacional**, v. 9, n. 4, 2014.

PESSONI, A.; TRISTÃO, J. C. Utilização de games na promoção da saúde e na prevenção de doenças. **Revista eletrônica do Programa de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero**, v. 20, n. 40, p. 104-114, 2017.

PFEIFFER, L.; SALVAGNI, E. P. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, 2005.

PIATO, , R.S.; ALVES, R. das N.; MARTINS, S.R.C. de. Conceito de família contemporânea: uma revisão bibliográfica dos anos 2006-2010. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 22, n. 47, p. 41-56, 2013.

PINTO, R.M.F. et al. A. Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. **Serv. Soc. Soc**, n. 105, p. 167-179, 2011.

PIOVESAN. F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *Revista internacional de direitos humanos*, **SUR - Revista internacional de direitos humanos**, v. 1 , nº 1, p. 20-47, 2004.

PIZZI, M.L.G. Conceituação de família e seus diferentes arranjos. **PIBID de Ciências Sociais- UEL**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2012.

PLATT, V.B. et al. Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 4, p. 1019-1031, 2018.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2012, 190 p.

PRATAS, G. M. D. L. Trabalho e religião: o papel da mulher na sociedade faraônica. **Mandrágora**, v.17, nº. 17, 2011, p. 157-173.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Conversa Aberta. **O bate-papo que todo adolescente deve ter**. Porto Alegre, s/d. Disponível em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smgl/usu_doc/cartilha_jovem_2013.pdf acesso em: 29 mar 2021.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **O segredinho de Lucas**. Porto Alegre 2012/2013. Disponível em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smgl/usu_doc/cartilha_infantil_evesca_2012.pdf. Acesso em 1 abr 2021.

PRIOTTO, E.P.; BONETI, L.W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Rev. Diálogo Educ**, PRIOTTO, E.P; BONETI, L.W. VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

PROJETO PIAR. **Enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes em grandes eventos esportivos**. São Paulo, s/d. Disponível em: http://www.sedes.org.br/Centros/cartilha_PiAR.pdf. Acesso em: 2 abr 2021.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **PPP.EMEB** Angelina Dagnone de Melo, 2019

RAJADO, H. I. F. B. **Negligência nos cuidados infantis –Como identificar... Como atuar...** Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14078/1/Helena%20Isabel%20Fresco%20Barreto%20Rajado.pdf>. Acesso em 8 fev 2021.

RAMOS, E. de A. Bullying no ambiente escolar: como surge e quais são as características de um agressor? **Educação, Psicologia e Interfaces**, v3, n3, p.7-17, 2019.

RAMOS, F. P. A História trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2016, 444 p.

RAYANE, D. B. ; SOUSA, D. H. A. V. Privação afetiva e suas consequências na Primeira Infância: Um estudo de caso. **Revista InterScientia**, João Pessoa, v6 n 2, p.90-111, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/RITACN~1/AppData/Local/Temp/721-Texto%20do%20artigo-3111-1-10-20181210.pdf>. Acesso em 15 jul 2021.

RAYMOND T. F. Prevention, Journal of Child Sexual Abuse. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, v. 6, n. 1, p. 75-84, 2010.

REIS, F.W. O mito e o valor da democracia racial. <http://books.scielo.org/id/v7ywf/pdf/reis-9788599662793-16.pdf>, Rio de Janeiro, p. 445-458, 2009. Acesso em: 13 jul 2021.

RIBEIRO, P. R. M. .A sexualidade na história. In: RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e Educação Sexual: apontamentos para uma reflexão**. Editora Cultura Acadêmica/FCL/UNESP/Ar.,2002. 140 p.

RIO, Josué J. **Francisco Campos e a Constituição do Autoritarismo Brasileiro: educação, democracia e sociedade**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação. Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSCAR, 2020.

RIOS, M.G.; GOMES, I.C. Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca da opção por não ter filhos. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 215-225, 2009.

RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S.G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J.Q. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. [S.l.]: Editora FIOCRUZ, 2010. p. 65-93.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, 200 p.

RIZZINI, I; CELESTINO, S. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da FUNABEM. In: FREITAS.C. de .(org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Ed Cortez, 2016, 448 p.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F.. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, 336 p.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto.2016, 444 p.

RODRIGO, R. et al. As civilizações pré-colombianas no continente americano. **Revista da UNIFEFE**, v. 1, n. 18, p.13-20, 2016.

RODRIGUEZ, B.C., B. C.; GOMES, I.C.; OLIVEIRA, D.P. de. Família e nomeação na contemporaneidade: uma reflexão psicanalítica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 135-150, 2017.

ROSENBERG, R.A. **Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações**. II SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA UFC/ UCG. Goiânia, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09_RoosembergAlves.pdf. Acesso em 14 jul 2021.

ROSA, M. P. A. et al. ; MENDES, M; FENNER, R. dos S. O jogo e a educação grega: Paidia enquanto elemento formativo da Paideia. **Revista de Filosofía y Ciencias**. v.6, nº 14, 2017, p. 66-72.

ROSADO, L. A. D. S.; TOMÉ, V. M. N. As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, v. 96, n. 242, p. 11-25, 2015.

RUS PEREZ, J. R. e PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, nº 140, p. 649-673, 2010.

SAMARA, E. D. M. O que mudou na família brasileira? (da Colônia à atualidade). **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005. 344 p.

SANTANA, L. D. T. ; SERRANO, A.L.M.; PEREIRA, N. S. **Seguridade social pós Constituição Federal 1988: Avanços e desafios para implementação da política**.In: VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2013, Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: 20 jun. 2021.

SANTOS, M. de J. et al. A. Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola – Brasil, 2010-2014. **Epidemiol. Serv. Saude**, v. 27, n. 2, p. 1-10, 2018.

SAVI, R. et al.. Proposta de um Modelo de Avaliação de Jogos Educacionais. **Centro Interdisciplinas de Novas Tecnologias**, SAVI, Rafael; WANGENHEIM; Christiane Gresse Von; ULBRICHT, Vania; VANZIN, Tarcisio. Proposta de um Modelo de Avaliação de Jogos Educacionais. Centro Interdisciplinas de Novas Tecnologias. v. 8, n. 3 (2010) UFRGS. Dezembro de 2010 não paginado, v. 8, n. 3, p. Não paginado, 2010.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, nº 2, p. 207-221, 2013.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008,595 p.

SAYA, L. S. **O clima revolucionário na França do século XVIII: politização, descristianização e o impacto nas instituições sociais**. XV Encontro Regional de História: 100 anos de guerra do Contestado-Historiografia, acervos e fontes. Disponível em: http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467665843_ARQUIVO_TrabalhoCompletoanpuh2016-LaraScorsatoSaya.pdf. Acesso em 02 jan. 2021.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto.2016, 444 p.

SCARPELLINI, M. ; CARLOS, V. Y. Monoparentalidade Feminina e Vulnerabilidade Social: a realidade de mulheres chefes de família no município de Apucarana. In: II SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS . UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011, Londrina. **Anais**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Marister.pdf>. Acesso em 14 jul 2021.

SCHETTINI, S.S.M.; AMAZONAS, M.C.L de A.; DIAS, C. M. de S. B. Famílias adotivas: identidade e diferença. **Psicologia em Estudo**, SCHETTINI, S.S.M. , AMAZONAS, M.C.L de A., DIAS, C.M. de S. B. Famílias adotivas: identidade e diferença. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 285-293, mai./ago. 2006, v. 11, n. 2, p. 285-293, 2006.

SCHUHMACHER, V.R.N. et al.. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc.Educ**, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Editora Contraponto (RJ), 2012.

SILVA, A. C. S. da.; ALBERTO, M. de F.P. Fios Soltos da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 39, p. 1-13, 2019.

SILVA, A. D. Família: a subjetividade na construção do conceito. In: **Mãe/mulher atrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina** [online]. São Paulo: Editora UNESP; 2015, p. 101-152. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vjtsp/pdf/silva-9788579837036-05.pdf>. Acesso em 14 jul. 2021.

SILVA. A. R. S.; SOMA, S. M. P.; WATARAI, C. F. **Livro de literatura infantil: O segredo de Tartarina**. Pompéia, SP: UDF, 2011.

SILVA, I. M. da; FRIZZO, G.B. Ter ou Não Ter? Uma Revisão da Literatura sobre Casais Sem Filhos por Opção. **Pensando fam.**, Porto Alegre , v. 18, n. 2, p. 48-61, dez. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 02 fev. 2021.

SILVA, J. B. da. Gamificação na sala de aula: avaliação da motivação utilizando o questionário ARCS. **Revista Prática Docente**, Mato Grosso. v. 5, n. 1, p. 374-390, 2020.

SILVA, J. M. A. da. et al. **Aplicação de quizzes online como ferramenta didática de revisão na monitoria de bioquímica básica no bacharelado de química industrial da UFPB**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS. 2020. On line. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA3_ID2146_01082019230513.pdf. Acesso em 14 jul 2021 2020.

SILVA, J. M. de A. et al. Quiz: um Questionário Eletrônico para Autoavaliação e Aprendizagem em Genética e Biologia Molecular. **revista brasileira de educação médica**, p. 607-614, 2010.

SILVA, L. L. da. ; COELHO, E.B.S. ; CAPONI, S.N.C. de. Violência silenciosa: Violência psicológica: como condição da violência física doméstica. *Interface*. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, SILVA, L. L. et al. Violência silenciosa: Violência silenciosa: violência psicológica Violência silenciosa: como condição da violência física doméstica. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.11, n.21, p.93-103, jan/abr 2007., v. 11, 2007.

SILVA, L. M.P da; FERRIANI, M. das G. C; SILVA, M.A.I. O Poder Judiciário como última instância de proteção às crianças e aos adolescentes: ações intersetoriais, investimento em recursos humanos e estruturação dos serviços. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.20, n.3, p. 1-9, 2012

SILVA, L. R. G. da. **Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional**. Curitiba. Editora CRV, 2011.200 p.

SILVA, R. L da. **Crianças e adolescentes internautas como alvo da criminalidade online: pedofilia e pornografia na internet**. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA/ VII MOSTRA DE TRABALHOS JURÍDICOS CIENTÍFICOS. Universidade de Santa Cruz do Sul. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11741>. Acesso em 15 jul 2021.

SILVA, V. M. G. D. Breve Cartografia da Discussão sobre Família. **Ser Social**, v. 15, n. 32, p. 185-210, 2013.

SILVEIRA, A.A.D. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº especial 2, p. 233-250, 2010.

SIMÕES, A.S.A; GOMES, I. de F.; GNERRE, M. L. A. Confucionismo e ética: uma prática integrada à vida. **Religare**, v. 8, nº 1, 2011, p. 80-86.

SOMA, S. M. P. WILLIAMS. L. C. de A. Avaliação de Livros Infantis Brasileiros sobre Prevenção de Abuso Sexual baseada em Critérios da Literatura. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 1201-1212, 2017.

SOMA, S. M. P. ; WILLIAMS. L. C. de A. Livros Infantis para Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Uma Revisão de Estudos. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 353-361, 2014.

SOMA, S. M. P. S. et al. Projeto Tartanina: Uma estratégia de Prevenção à violência contra crianças e adolescentes; In. CARDOSO, B. L.A.; PAIM, K. **Terapias cognitivo-comportamentais para casais e famílias: Bases teóricas, pesquisas e intervenções**. Novo Hamburgo. Ed Sinopsys, 2020. 573 p.

SOUZA, D. A. de. , OLIVEIRA, J. A. de M. **Uso de tecnologias digitais por crianças e adolescentes: potenciais ameaças em seus inter-relacionamentos** In: SEGET.SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIS. 2016. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/952473.pdf>. Acesso em 29 mai 2021. Acesso em 15 jul.2021.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, n 9, 2000, p. 9-28.

SOUZA, V. R. C. S.; FERNANDES, M. G. Família extensa ou adoção: critérios para a efetividade do princípio constitucional do melhor interesse da criança e do adolescente nos

processos de colocação em família substituta. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 15, n. 2, p. 1-36, 2020.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Educação para a sexualidade e Prevenção da violência sexual na infância: Concepções de Professoras. **rev. Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

SPAZIANI, R. B. et al. **Livro de literatura infantil Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa**. Editora Multifoco. 2015.

SPINILLO, A. G.. Estudos de treinamento e variações experimentais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 43-57, 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2021.

STEARNS, P.N. **A infância**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, 216 p.

STELKO-PEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L. C. D. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

STROPPIA, T. V. da S. et al. Vídeo-games violentos e a violência/agressividade do jogador: uma revisão sistemática de literatura. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 3, p. 1012-1033, 2017.

STRÜCKER, B. ; MAÇALAI, G. **Bela, recatada e do lar : os novos desdobramentos da família patriarcal**. XIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL: DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. IX MOSTRA INTERNACIONAL DE TRABALHOS CIENTÍFICAS. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15880>. Acesso em 14 jul. 2021.

TAUBMAN, A. V. **Livro de literatura infantil Não me toca, seu boboca!**. Belo Horizonte: Aletria, 2017.

TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ**, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016.

TORO, G.V.R. et al. Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Psicologia: Teoria e Prática**, v 12, p. 123-137, 2010.

TRAVI, M.G.G.; OLIVEIRA- MENEGOTTO, L. M.; SANTOS, G. A. D. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. **Rev. Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 425-434, 2009.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL. Cartilha: um presente especial. Brasília, s/d. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/edicoes/manuais-e-cartilhas/cartilha_um_presente_especial.pdf. Acesso em 3 abr 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS . **Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência: uma abordagem interdisciplinar em saúde**. Brasília, s/d. Disponível em <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/ProtocoloAtenIntegralCriançasAdolescentesVítimasViol.pdf>. Acesso em 01 abr 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS. **Cartilha Violência sexual contra crianças e adolescentes. Reflexões e abordagens**. Goiás, s/d. Disponível em: https://www.tjac.jus.br/wp-content/uploads/2014/07/Cartilha_Violencia_Sexual_contra_Crianças_e_Adolescentes_MPGO_TJGO.pdf Acesso em 29 mar 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Rio Grande do Sul, s/d. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/abuso_crianças_adolescentes/?pagina=pg_cartilha. Acesso em 31 mar 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Turminha da Justiça em: Ouvindo a criança e o adolescente**. Rio Grande do Sul, s/d. Disponível em: https://www.tjrs.jus.br/abuso_crianças_adolescentes/doc/cartilha_ouvindo_criança_adolescente.pdf . Acesso em 1 abr 2021.

UNIBRASIL. **Cartilha enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes**. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.unibrasil.com.br/wp-content/uploads/2020/05/cartilha3.pdf>. Acesso em 02 abr 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Atenção à saúde de crianças e adolescentes em situação de violência**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/13970/1/MOOC-Crianca.pdf>. Acesso em 03 abr 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Cartilha sobre violência contra crianças e adolescentes para pais e educadores**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível: [file:///C:/Users/RITACN~1/AppData/Local/Temp/Cartilha-sobre-viole%CC%82ncia-contracrianc%CC%A7as-e-adolescentes-para-pais-e-cuidadores%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RITACN~1/AppData/Local/Temp/Cartilha-sobre-viole%CC%82ncia-contracrianc%CC%A7as-e-adolescentes-para-pais-e-cuidadores%20(1).pdf). Acesso em 03 abr 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995. 192 p.

VELOSO, M. M. X. et al. **Violência contra crianças e adolescentes**. Pará, s/d. Disponível em: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Para%20Profissionais%20de%20Sa%C3%BAde%20altera%C3%A7%C3%B5es%20%282%29.pdf>. Acesso em 02 abr 2021.

VENANCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, M. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016. 444 p.

VENSON, Anamaria Marcon. Tráfico de pessoas para exploração sexual? Uma análise de processos-crime (1995-2012). *Estudos Feministas*, Florianópolis, v 25, p. 571-591, 2017.

VIANNA. C. P., UNBEHAUM. S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil:1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, 2004.

VICENTE, R. A. **A compreensão dos Conselheiros Tutelares sobre os atendimentos de violência sexual infantojuvenil: conhecendo os impasses e as facilidades**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

VÍDEO: **Aula de Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2020. 1 vídeo (16 min 26s). Publicado por Professora Lary. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=whxAms03p8o>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Campanha de Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2015. 1 vídeo (30 s). Publicado por: Ministério Público do Estado da Bahia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b9_-BIGcB04. Acesso em 14 jul 2021

VÍDEO: **Contação de história: Chapeuzinho Vermelho e o segredo de maldade**. 2020. 1 vídeo (5 min 58 s). Publicado por Canal Tantos Contos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CxnRJmiroKE&list=PL14HcsO8dRMilzEiQkqapyeuZiy a7GQET&index=3> Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Chiquinho e Mariella em: Eu me protejo**. 2020. 1 vídeo (3 min 35 s). Publicado por Canal Tantos Tantos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bgzuXY3kBZE&list=PL14HcsO8dRMilzEiQkqapyeuZiy a7GQET&index=5>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO **Contação de história: Não me toca seu Boboca**. 2020. 1 vídeo (43 min40 s). Publicado por Marina Bastos. Disponível em: <https://id-id.facebook.com/MarinaBastosContadoraDeHistorias/videos/live-n%C3%A3o-me-toca-seu-boboca/277522566583201/> Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Contação de história: Pipo e Fifi**. 2017. 1 vídeo (7 min 43 s). Publicado por Fafá Conta histórias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ecmU5B9N960>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d . 1 vídeo (11 min 31 s). Publicado por Visão Mundial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEI-fotjpYg>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d . 1 vídeo (11 min 31 s). Publicado por Visão Mundial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEI-fotjpYg>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2019. 1 vídeo (3 min 39 s). Publicado por: My body is my body. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qoVTHPNzTj4>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2013. 1 vídeo (5 min 4 s). Publicado por:novaeletro1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UITCQZJtWAs>Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: Deus te fez para sorrir**. 2019. 1 vídeo (2 min09 s). Publicado por Neide Lunas Chá de Bonecas e Encontro de Heróis.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nRvXUygJUEY>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: Hora do banho**. 2017. 1 vídeo (1 min39 s). Publicado por Minha vida é uma viagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KWGRMfqqlDI>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d. 1 vídeo (1 min). Publicado por Faca Bonito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YFTbPF51roE> Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2020. 1 vídeo (1 min44 s). Publicado por Katia Tretin Timm Buron. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmooRfOXS0I> Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2020. 1 vídeo (2 min57 s). Publicado por Professora Alba Marília. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TpBFFJ30AfI> Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2020. 1 vídeo (8 min43 s). Publicado por Letícia Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UrdOqQW2FoA>Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d. 1 vídeo (8 min43 s). Publicado por Letícia Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UrdOqQW2FoA>. Acesso em 14 jul 2021.

VÍDEO: **Música: O teu corpo é um tesourinho**. 2015. 1 vídeo (3 min 48 s). Publicado por Marco Willian Gomes Rolbuche. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qCePUmhrzgc>. Acesso em 14 jul 2021.

VIEIRA, L.J.E. de. S. et al. Capacitação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em quatro capitais brasileira. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3407-3416, 2015.

VIZENTIM, L. A. . M. D. R. D. C. Quebrando o gelo: utilização da caixa de perguntas na educação sexual escolar descrita por uma pesquisa participante. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. p. 492-506, 2020.

WAQUIM, B. B. ; COELHO, I. M; GODOY, A. S. de M. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 14, nº. 1, p. 88-110, 2018.

WILLIAMS, L. C. D. A. **Pedofilia: identificar e prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2012, 106 p.

WILLIAMS, L. C. D. A.; STELKO-PEREIRA; ORGS, A. C. **Violência nota zero: Como aprimorar as relações na escola**. Edufscar. São Carlos. 2014. 244 p.

WINOCUR, R. Conflitos e diferenças geracionais no uso das tecnologias digitais. **Desidades**, n.2, ano 2, març.2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v2/n2a03.pdf>. Acesso em 29 mai 2021.

WITTER, G.P. Ponto de Vista: Violência e escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 11-15, 2010.

WURTELE, S. K. (2008). Behavioral approaches to educating young children and their parents about child sexual abuse prevention. **The Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention**, v 1, n1, p 52-64.

XAVIER, I.C.; TAMBARA, E. **Condorcet e a escola pública, laica, gratuita e universal**. IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/216/41>. Acesso em 19 jun. 2021.

YANO, K, M.; RIBEIRO, M. O. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. **Rev Esc Enferm USP**, v. 45, n. 6, p. 1315-1322, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário para o Grupo Focal

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Tem

filhos? _____

Questões- Grupo focal

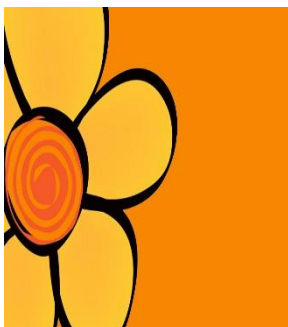
- 1- O que você destacaria de tudo o que foi discutido nos encontros do grupo focal?

- 2- Dos temas discutidos, em qual área você acredita que pode atuar na proteção das crianças?
 () 1- no bom uso de computadores e celulares
 () 2- nos espaços de diálogo, para que a criança possa sentir confiança em você
 () 3- No ensino dos conceitos de privacidade e intimidade
 () 4- Nas orientações contra adultos que ultrapassam os limites de carinho-toques abusivos
 () 5- Fazendo denúncias em caso de violência sexual
 () 6- Aprendendo mais sobre os direitos da criança, entendendo melhor o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 3- Dos temas abordados acima, quais você ainda tem dificuldade de tratar?

- 4- Você consegue perceber seu papel na proteção das crianças? E qual seria seu papel?

- 5- Você já tinha conversado sobre o assunto violência sexual antes? Em caso afirmativo, faça um X com quem você discutiu tal assunto:
 () em sua família
 () com seus amigos
 () Com colegas de trabalho
 () Outro(s)? _____
 () Nunca tinha discutido o assunto.

Apêndice B: Folheto de conscientização destinado aos participantes do Grupo Focal



O QUE É? Qualquer ato sexual praticado por pessoas maiores de idade com pessoas de idade inferior a 14 anos.

➤ ÍNDICES: EM 2016, FORAM REGISTRADOS 22,9 MIL ATENDIMENTOS A VÍTIMAS DE ESTUPRO NO PAÍS, 57% DESSES CASOS ERAM DE VÍTIMAS ENTRE 0 E 14 ANOS, SENDO QUE 6 MIL VÍTIMAS TINHAM MENOS DE 9 ANOS DE IDADE.

Prevenção:

- Converse com a criança sobre:
 - As partes íntimas do corpo;
 - Explique sobre os limites (ninguém pode tocar em suas partes íntimas);
 - Incentive a conversar com você se qualquer coisa ruim lhe acontecer;
 - Não exija que a criança abrace, ou beije adultos que ela não quer (mesmo que seja alguém da família);
 - Saiba com quem seu filho anda e o que ele está fazendo;
 - Analise a reação da criança- se ela demonstra não ter afeição por alguém próximo, isso pode sinalizar alguma coisa;
 - Identifique os possíveis sinais de um abuso;
 - Saiba com quem seu filho fala na Internet (não permita que ele adicione desconhecidos em suas redes sociais)

Atenção: Se você perceber algo que indique violência sexual, ou tiver certeza, ligue para o DISQUE 100, ou procure o Conselho Tutelar.⁹⁸

⁹⁸ Os dados deste Panfletos foram retirados do site <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/prevencao-ao-abuso-sexual-infantil-como-protoger-os-seus-filhos/>

Apêndice C: Questionários pré-teste e pós-teste

Participante número _____

Questionário Pré-Teste e Pós-Teste

- 1- Você acessa internet?
 sim Não De vez em quando
- 2- Você acredita que a internet pode te oferecer:
 somente coisas boas somente coisas ruins coisas boas e ruins Não uso internet
- 3- Se você acha que pode acontecer algo ruim para as crianças na Internet, escreva um exemplo.

- 4- Você conversaria com quem não conhece na Internet?
 Sim
 Não
 Não sei responder
 Não uso Internet
- 5- Como você acha que podem ser as pessoas que fazem mal às crianças?
 Bonitas
 Feias
 Fedidas
 Cheirosas
 Boazinhas
 Sempre maldosas
 Agradável
 Desagradável
 Próximas de você e de sua família
 Desconhecidas por você e por sua família
- 6- Quem pode te ver no banho ou se trocando?
 Mamãe
 Papai
 Vovó
 Vovô
 Titia
 Titio
 Algum amigo/a
 Outra pessoa. Quem? _____
 Ninguém.
- 7- Você tem alguém de confiança? Faça um X nas pessoas que você confia:
 Mamãe
 Papai
 Vovó
 Vovô
 Titia
 Titio
 Professora
 Algum amigo/a
 Outra pessoa. Quem? _____
 Ninguém.

- 8- Se alguém te fizesse algum mal e te pedisse um segredo. O que você faria?
- Guardaria o segredo, pois teria medo de contar.
 - Contaria para alguém de confiança. Quem? _____
- 9- Se algum amigo te contasse que alguém mexeu em suas partes íntimas, ou fez algo que ele não gostou, como você faria para ajudá-lo.
- Somente escutaria
 - Contaria para alguém de confiança
 - Ligaria para a polícia, Conselho Tutelar, ou Disque 100.
 - Contaria para os pais dele.
 - Não saberia como ajudar.
 - Não gostaria de ajudar.

Apêndice D: Avaliação do questionário gamificado**MOTIVACÃO****Atenção**

- 1- Você achou o jogo interessante?
 Sim Mais ou menos Não
- 2- Houve algo interessante que chamou sua atenção?
 Sim Mais ou menos Não

Relevância

- 3- O que eu aprendi no jogo será importante na minha vida?
 Sim Mais ou menos Não

Confiança / Competência e Habilidade

- 4- O jogo foi:
 Fácil Mais ou menos Difícil
- 5- Eu entendi:
 Tudo Uma parte Nada

Satisfação

- 6- Quando terminei o jogo, me senti:
 animado Mais ou menos desanimado.

EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO**Imersão**

- 7- Enquanto jogava:
 Não via a hora que acabasse Houve momentos em que eu queria desistir do jogo.
 Nem vi o tempo passar

Desafio

- 8- Eu me senti durante o jogo:
 Muito desafiado Um pouco desafiado Nem um pouco desafiado

Interação Social

- 9- Depois de ter jogado, você acredita que pode ajudar outras pessoas?
 Sim Mais ou Menos Não

Divertimento

- 10- Você jogaria o jogo novamente?
 Sim Não

ANEXOS

Anexo A: Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL A PARTIR DE UM GAME COMHISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador: Rita de Kássia Cândido Carneiro

ÁREA TEMÁTICA:

Versão: 1

CAAE: 08303819.2.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.174.856

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

O projeto em questão apresenta temática relevante ao contexto educacional no que se refere à temática da Violência Sexual Infantil e aponta uma possibilidade de intervenção ao problema permitindo a aprendizagem de formas protetivas à crianças.

OBJETIVO DA PESQUISA:

Os objetivos tanto ao recolhimento do que pensam os participantes quanto da elaboração do game estão claros e bem descritos

AValiação DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

os riscos e benefícios são apresentados a todos os participantes dessa investigação - pais, professores e funcionários.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa é relevante e tem um potencial de criação de estratégias de educação sexual atual e eficaz para crianças a que se destinam.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as orientações desse comitê

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

A presente investigação contempla os aspectos necessários à sua aprovação segundo as orientações desse comitê de ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, reunido em 27/02/2018, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06

(seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS:

Tipo Documento	A r q u i v o	Postagem	Aut or	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1288447.pdf	17/02/2019 23:29:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_professores.docx	17/02/2019 23:26:58	Rita de Kássia Cândido Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais.docx	17/02/2019 23:26:37	Rita de Kássia Cândido Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_gestores_funcionarios.docx	17/02/2019 23:26:10	Rita de Kássia Cândido Carneiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_autorizacao_crianças.docx	17/02/2019 23:25:48	Rita de Kássia Cândido Carneiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite.docx	16/02/2019 12:55:22	Rita de Kássia Cândido Carneiro	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.docx	14/02/2019 22:22:56	Rita de Kássia Cândido Carneiro	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

NECESSITA APRECIÇÃO DA CONEP:

Não

ARARAQUARA, 27 de Fevereiro de 2019

Assinado por: Sebastião de Souza Lemes(Coordenador(a))

Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido e autorização- crianças

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL A PARTIR DE UM GAME COM HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador Responsável: Rita de Kássia Cândido

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Unesp- Araraquara

Telefones para contato: ☹️ 16) 3332-1856

Idade: 37 anos

R.G: 33521126-4

Seu/sua filho/a _____

está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Prevenção da Violência Sexual Infantil a partir de um game com história: limites e possibilidades.” Este estudo objetiva investigar se o jogo com história pode ajudar as crianças a construir um repertório de autoproteção e prevenção em relação à Violência Sexual Infantil.

Para tanto, faremos a pesquisa em cinco etapas: 1-Aplicação do questionário pré-teste, acerca das concepções iniciais das crianças sobre a prevenção da violência sexual. 2- formação do grupo Focal com pais, professores e equipe escolar, que discutirá sobre a proteção das crianças e cuidados necessários para a prevenção da violência sexual. 3- apresentação do game para o grupo dar sugestões de melhorias 4- aplicação do jogo 5- aplicação de questionário pós-teste com as crianças e avaliação do jogo.

Seu/sua filho/a foi selecionado/a por fazer parte de uma escola pública e cursar o 4º ou 5º ano, tendo portanto, o perfil pré-estabelecido pela pesquisa, não sendo obrigatória a participação dele/a. A participação consiste em programar dias para a aplicação dos questionários, para jogar o game com história e para a avaliação do game. Os registros poderão ser feitos por meio de tabulações e análise das respostas, conforme sua autorização.

A pesquisa nos permitirá conhecer o que as crianças sabem sobre Prevenção da Violência Sexual e o que elas aprenderão com o game. Todos os dados registrados serão colocados à sua disposição e somente serão utilizados caso houver seu consentimento prévio.

A pesquisa envolve desconfortos e riscos mínimos, em se tratando de possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da tese relativos às colocações e posicionamentos de seu/ sua filho/a. Considera-se também risco ao se proceder nos questionários, no caso de alguma questão formulada provocar o constrangimento de seu/ sua filho/a, condição esta que acarretará em interrupção da técnica, se o desejar.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorrerem.

Haverá a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar a identificação de seu/sua filho/a. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (C: criança, sendo numerados de acordo com a quantidade de participantes, ex C1,C2...) . Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha a ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da tese e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

O/a Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rita de Kássia Cândido

UNESP-Araraquara

R. Humaitá, 1680, Araraquara – SP, 14801-385

Telefone ☹️ 16) 3332-1856

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,

RG: _____ residente à _____,

declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo que ele participe. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Anexo C: : Termo de consentimento livre e esclarecido-gestores**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Título do Projeto PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL A PARTIR DE UM GAME COM HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador Responsável: Rita de Kássia Cândido

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Unesp- Araraquara

Telefones para contato: :(16) 3332-1856

Idade: 37 anos

R.G: 33521126-4

_____, o/a Sr/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Prevenção da violência sexual infantil a partir de um game com história: limites e possibilidades.”

Este estudo objetiva investigar se o jogo com história pode ajudar as crianças a construir um repertório de autoproteção e prevenção em relação à violência sexual infantil. Para tanto, faremos a pesquisa em cinco etapas: 1-Aplicação do questionário pré-teste, acerca das concepções iniciais das crianças sobre a prevenção da violência sexual.2- formação do Grupo Focal com pais, professores e equipe escolar, que discutirá sobre a proteção das crianças e cuidados necessários para a prevenção da violência sexual.3-apresentação do game para o grupo dar sugestões de melhorias 4-aplicação do jogo 5- aplicação de questionário pós-teste com as crianças e avaliação do jogo.

O/A Sr/a foi selecionado/a por ser gestor/ funcionário de uma escola pública, de Ensino fundamental I, tendo para tanto, o perfil pré-estabelecido pela pesquisa. Desejamos formar um grupo de discussão e caso queira participar, deverá comparecer à reuniões mensais, em que discutiremos temas sobre cuidados com as crianças e prevenção à violência sexual infantil.

A pesquisa nos permitirá conhecer o que pais, docentes, gestores e funcionários de uma escola pública pensam sobre prevenção da violência sexual e estes ajudarão a construir um game, com o intuito de ajudar as crianças num repertório de Prevenção à Violência Sexual.

A pesquisa envolve desconfortos e riscos mínimos, em se tratando de possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da tese relativos às suas colocações e posicionamentos.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorrerem.

Haverá a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar sua identificação. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (G: gestores, sendo numerados de acordo com a quantidade de participantes, ex G1,G2...) . Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha a ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da tese e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

O/a Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rita de Kássia Cândido

UNESP-Araraquara

R. Humaitá, 1680, Araraquara - SP, 14801-385

Telefone:(16) 3332-1856

spg@fclar.unesp.br

Ciente: _____

Anexo D: Termo de consentimento livre e esclarecido- pais

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL A PARTIR DE UM GAME COM HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador Responsável: Rita de Kássia Cândido

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Unesp- Araraquara

Telefones para contato: :(16) 3332-1856

Idade: 37 anos

R.G: 33521126-4

_____, o/a Sr/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Prevenção da Violência Sexual Infantil a partir de um game com história: limites e possibilidades.”

Este estudo objetiva investigar se o jogo com história pode ajudar as crianças a construir um repertório de autoproteção e prevenção em relação à Violência Sexual Infantil. Para tanto, faremos a pesquisa em cinco etapas: 1-Aplicação do questionário pré-teste, acerca das concepções iniciais das crianças sobre a prevenção da violência sexual.2- formação do Grupo Focal com pais, professores e equipe escolar, que discutirá sobre a proteção das crianças e cuidados necessários para a prevenção da violência sexual.3-apresentação do game para o grupo dar sugestões de melhorias 4-aplicação do jogo 5- aplicação de questionário pós-teste com as crianças e avaliação do jogo.

O/A Sr/a foi selecionado/a por ser pai/mãe de estudante de 4º ou 5º ano de uma escola pública, tendo para tanto, o perfil pré-estabelecido pela pesquisa. Desejamos formar um grupo de discussão e caso queira participar, deverá comparecer à reuniões mensais, em que discutiremos temas sobre cuidados com as crianças e prevenção à violência sexual infantil.

A pesquisa nos permitirá conhecer o que pais, docentes, gestores e funcionários de uma escola pública pensam sobre prevenção da violência sexual e estes ajudarão a construir um game, com o intuito de ajudar as crianças num repertório de Prevenção à Violência Sexual.

A pesquisa envolve desconfortos e riscos mínimos, em se tratando de possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da tese relativos às suas colocações e posicionamentos.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorrerem.

Haverá a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar sua identificação. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (P:pais, sendo numerados de acordo com a quantidade de participantes, ex P1,P2...) . Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha a ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da tese e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

O/a Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rita de Kássia Cândido

UNESP-Araraquara

R. Humaitá, 1680, Araraquara - SP, 14801-385

Telefone:(16) 3332-1856

spg@fclar.unesp.br

Ciente: _____

Anexo E: Termo de consentimento livre e esclarecido- professores**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Título do Projeto PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL A PARTIR DE UM GAME COM HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador Responsável: Rita de Kássia Cândido

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Unesp- Araraquara

Telefones para contato: :(16) 3332-1856

Idade: 37 anos

R.G: 33521126-4

_____, o/a Sr/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Prevenção da Violência Sexual Infantil a partir de um game com história: limites e possibilidades.”

Este estudo objetiva investigar se o jogo com história pode ajudar as crianças a construir um repertório de autoproteção e prevenção em relação à Violência Sexual Infantil. Para tanto, faremos a pesquisa em cinco etapas: 1-Aplicação do questionário pré-teste, acerca das concepções iniciais das crianças sobre a prevenção da violência sexual.2- formação do Grupo Focal com pais, professores e equipe escolar, que discutirá sobre a proteção das crianças e cuidados necessários para a Prevenção da Violência Sexual.3-apresentação do game para o grupo dar sugestões de melhorias 4-aplicação do jogo 5- aplicação de questionário pós-teste com as crianças e avaliação do jogo.

O/A Sr/a foi selecionado/a por ser professora de 4º ou 5º ano de uma escola pública, tendo para tanto, o perfil pré-estabelecido pela pesquisa. Desejamos formar um grupo de discussão e caso queira participar, deverá comparecer às reuniões mensais, em que discutiremos temas sobre cuidados com as crianças e prevenção à Violência Sexual Infantil.

A pesquisa nos permitirá conhecer o que pais, docentes, gestores e funcionários de uma escola pública pensam sobre prevenção da violência sexual e estes ajudarão a construir um game, com o intuito de ajudar as crianças num repertório de prevenção à violência sexual.

A pesquisa envolve desconfortos e riscos mínimos, em se tratando de possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da tese relativos às suas colocações e posicionamentos.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorrerem.

Haverá a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar sua identificação. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (D: docentes, sendo numerados de acordo com a quantidade de participantes, ex D1,D2...) . Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha a ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da tese e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

O/a Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rita de Kássia Cândido

UNESP-Araraquara

R. Humaitá, 1680, Araraquara - SP, 14801-385

Telefone:(16) 3332-1856

spg@fclar.unesp.br

Ciente: _____

Anexo F: Termo de consentimento livre e esclarecido e autorizações-funcionários

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL A PARTIR DE UM GAME COM HISTÓRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pesquisador Responsável: Rita de Kássia Cândido

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Unesp- Araraquara

Telefones para contato: :(16) 3332-1856

Idade: 37 anos

R.G: 33521126-4

_____, o/a Sr/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Prevenção da Violência Sexual Infantil a partir de um game com história: limites e possibilidades.”

Este estudo objetiva investigar se o jogo com história pode ajudar as crianças a construir um repertório de autoproteção e prevenção em relação à Violência Sexual Infantil. Para tanto, faremos a pesquisa em cinco etapas: 1-Aplicação do questionário pré-teste, acerca das concepções iniciais das crianças sobre a Prevenção da Violência Sexual.2- formação do Grupo Focal com pais, professores e equipe escolar, que discutirá sobre a proteção das crianças e cuidados necessários para a Prevenção da Violência Sexual.3-apresentação do game para o grupo dar sugestões de melhorias 4-aplicação do jogo 5- aplicação de questionário pós-teste com as crianças e avaliação do jogo.

O/A Sr/a foi selecionado/a por ser funcionário de uma escola pública, do Ensino Fundamental I, tendo para tanto, o perfil pré-estabelecido pela pesquisa. Desejamos formar um grupo de discussão e caso queira participar, deverá comparecer à reuniões mensais, em que discutiremos temas sobre cuidados com as crianças e Prevenção à Violência Sexual Infantil.

A pesquisa nos permitirá conhecer o que pais, docentes, gestores e funcionários de uma escola pública pensam sobre prevenção da violência sexual e estes ajudarão a construir um game, com o intuito de ajudar as crianças num repertório de prevenção à violência sexual.

A pesquisa envolve desconfortos e riscos mínimos, em se tratando de possíveis críticas/comentários posteriores, que poderão ser realizados por outrem acerca dos trechos citados na redação da tese relativos às suas colocações e posicionamentos.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe qualquer ônus financeiro, prejuízo ou maiores constrangimentos, cabendo à pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorrerem.

Haverá a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora garante o sigilo que assegure sua privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos no estudo, fazendo uso somente daquilo que for de seu consentimento prévio e divulgando os dados de forma a não possibilitar sua identificação. Para isso, será feito uso de siglas para os sujeitos (F: funcionários, sendo numerados de acordo com a quantidade de participantes, ex F1,F2...) . Tais medidas visam assegurar o sigilo. Além disso, garante-se aos envolvidos a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Assegura-se ainda a garantia de esclarecimentos para quaisquer dúvidas que você venha a ter, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Independente dos resultados da pesquisa estes se tornarão públicos, por meio da elaboração e defesa da tese e pela divulgação científica através de publicações, participações em congressos e divulgação acadêmica.

O/a Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rita de Kássia Cândido

UNESP-Araraquara

R. Humaitá, 1680, Araraquara - SP, 14801-385

Telefone:(16) 3332-1856

spg@fclar.unesp.br

Ciente:_____

**Anexo G: Página do “Fellowship of the Game”- USP- São Carlos, apresentando o quiz
“Joy e Mia”⁹⁹**



Joy e Mia por vezes se veem em situações difíceis. Ajude-os a tomar as melhores decisões!

Este aplicativo é produto da Tese de Doutorado de Rita de Kássia Cândido Carneiro, sob a orientação da Professora Doutora Andreza Marques de Castro Leão. O projeto, intitulado "Prevenção da violência sexual infantil a partir de um game com história: limites e possibilidades" foi composto por uma parceria entre a Unesp e o Fellowship of the Game (USP).

Roteiro: Rita de Kássia Cândido Carneiro & Andreza Marques de Castro Leão

Programação: Amira Gayatri

Arte & UI: Livia Scienza

⁹⁹ <https://fog-icmc.itch.io/joy-and-mia>