

Cláudia Maria Ribeiro
Carolina Faria Alvarenga
(organizadoras)

ngai:
da
e
mos bela
Foqueira

Carina Ver
2015

SDU FELIZ NO
LAVAS
CAMINHO PERFEITO

CRAS-BOM
SUCESSO

Andress

ser criança é:
passar
brincar
Ser feliz
Pular
Sonhar
Fic

CMEI
RIBEIRÃO VERI

PAJA

PEDEBILIA

EPOMUCT

**Borbulhando enfrentamentos
às violências sexuais
nas infâncias
no sul de Minas Gerais**

EDAGOGIA
PIBID



**Enfrentamentos às Violências Sexuais
nas Infâncias no Sul de Minas Gerais**

**Cláudia Maria Ribeiro
Carolina Faria Alvarenga**
(organizadoras)

Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais



©2016 by Cláudia Maria Ribeiro, Carolina Faria Alvarenga

Editoração eletrônica: Jaciluz Dias

Revisão de Texto: Carolina Faria Alvarenga e Maria de Fátima Ribeiro

Referências Bibliográficas: Carolina Faria Alvarenga

Concepção de capa: Jaciluz Dias

Foto capa: Meysner Tavares

Colcha de retalhos - produção coletiva no âmbito dos Projetos: Proext/MEC (2004, 2005 e 2006): “Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual”; Secad/MEC (2007 e 2008): “Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes e proteção”; Secad/MEC (2009): “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil”; Proext/MEC (2015): “Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais”.

Divisão de capítulos: desenhos premiados na I Mostra Cultural 18 de maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (2015).

EDITAL PROEXT/MEC/2015



Projeto Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais, respondendo ao Edital PROEXT/MEC/2015.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484b Ribeiro, Cláudia Maria
Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas
Infâncias no Sul de Minas Gerais / Cláudia Maria
Ribeiro, Carolina Faria Alvarenga – Lavras: UFLA, 2016

364p
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-68199-06-0

1. Crianças e adolescentes 2. Violência infantil 3. Rede
de proteção aos direitos humanos. I. Ribeiro, Cláudia
Maria II. Alvarenga, Carolina Faria III. Título

CDD 362.7
CDU 362.7

Sumário

Prefácio	11
Infâncias e sexualidades: uma leveza insuportável? <i>Sívio Gallo</i>	
1 Introdução	17
Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais <i>Cláudia Maria Ribeiro</i>	
2	33
Borbulhando conceitos nas tessituras de projetos de extensão: análise do livro <i>Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil</i> e sua relação com o Projeto “Borbulhando...” <i>Andrêsa Helena de Lima</i> <i>Cleonice Maria da Silva</i> <i>Elisabete Ciccone de Assis Costa</i> <i>Leticia Silva Ferreira</i>	
3	57
Corpos em ebulição na Educação Infantil: borbulhas de poder, controle e vigilância na expressão das sexualidades das crianças pequenas <i>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
4	77
Crianças e mares muitas vezes navegados <i>Ailton Dias de Melo</i>	
5	89
Em meio a bolhas e borbulhas <i>Aline Gomes Fernandes da Silva</i> <i>Daniele Ribeiro de Faria</i> <i>Lays Nogueira Perpétuo</i>	
6	107
Nuvens escuras que costumam encobrir o sol ou a lua: concepções de violências sexuais contra crianças <i>Livia Monique de Castro Faria</i>	

- 7 127
Violência contra crianças e direitos humanos em livros para a infância e em filmes de animação
Constantina Xavier Filba
- 8 159
A importância do professor na prevenção e no enfrentamento dos crimes ligados à pedofilia (abuso e exploração sexual)
Carlos José e Silva Fortes
- 9 195
Violências sexuais contra crianças e adolescentes na palestra de abertura do “Borbulhando...”: impressões, abalo e agitação
Alessandro Garcia Paulino
Livia Monique de Castro Faria
- 10 213
Os ordenamentos jurídicos e as violências sexuais
Bárbara Dias de Souza
Izabella Costa Carvalho
Pedro Henrique Carvalho Morais Godinbo
- 11 225
Cartografia do corpo em movimento: borbulhando gênero e sexualidades nas danças circulares sagradas...
Leandro Veloso Silva
Marlyson Junio Alvarenga Pereira
- 12 243
Borbulhando memórias sobre violências sexuais: educação para as sexualidades e gênero
Kátia Batista Martins
- 13 265
Tecendo redes de proteção, saberes e poderes para o enfrentamento às violências sexuais
Luciene Aparecida Silva
Maria de Fátima Ribeiro

14	281
Um olhar sobre olhares: violências sexuais que borbulham no cotidiano	
<i>Carolina Faria Alvarenga</i>	
<i>Jaciluz Dias</i>	
15	299
“Socorro não é meu nome! Socorro não é meu apelido! Socorro é meu apelo; pra você que é cego, surdo e mudo para o meu desespero”: problematizando ações para marcar o dia 18 de maio	
<i>Juliana Graziella Martins Guimarães</i>	
<i>Silmara Aparecida dos Santos</i>	
16	317
Manchas da violação: a expressividade das artes	
<i>Gislaine de Fátima Ferreira da Silva</i>	
17	341
Borbulhando realidades em cena: sensações e interações nas apresentações de dança e teatro abordando o tema das violências sexuais nas infâncias	
<i>Vinicius Lucas de Carvalho</i>	
<i>Amanda Veríssimo Rezende</i>	
<i>Agnes Carelle Alcântara Gonzaga</i>	
Autores e autoras	355

Mirela Dayane Jesuino – E. M. Maria Goulart (Carmo do Rio Claro)
1º lugar na Categoria Desenho – Anos iniciais do Ensino Fundamental – 4º e 5º anos

Artista: Miriela Dayane Jesuino

14.05.2015

Não pode haver o abuso sexual com
ninguém principalmente com crianças
e os adolescentes.



Infâncias e sexualidades: uma leveza insuportável?

Sílvio Gallo

Nosso mundo está doente de sua infância. Ele sofre, ele queima com esses bandidos, com esses selvagens, com essa raça que ele criou e na qual ele, entretanto, não se reconhece mais. Ele os detesta e os ama, ao mesmo tempo. Ele os quer valorizar, enquanto os maldiz. Mais do que tudo, ele os teme.

René Schérer, *Vers une enfance majeure*

Este livro reúne duas coisas que, juntas, possuem a potência de uma explosão de vários megatons. Infâncias, de um lado, sexualidades, de outro. E, no meio delas, a violência sexual contra crianças e jovens. Projeto corajoso, ao colocar o dedo numa ferida social da qual poucos querem cuidar. Mas sobre isso os textos aqui presentes, cujo enquadramento é feito por desenhos fantásticos de estudantes de escolas do sul das Minas Gerais, falam muito melhor do que eu teria capacidade. Dedico, então, algumas poucas linhas para oferecer aos leitores um aperitivo, um *amuse bouche*, como se fala nas rodas gastronômicas.

Começo com as infâncias. Citei na epígrafe uma afirmação do filósofo francês René Schérer, autor da mais contundente crítica àquilo que fazemos com as crianças. Ele afirma que a infância é uma invenção dos adultos e nós “moldamos” as crianças segundo essa(s) imagem(ns) que inventamos. Para dizer em poucas palavras: nós não conhecemos as crianças, porque as crianças não são crianças, elas são aquilo que nós inventamos que elas são. E daí o sentido do trecho citado, escrito há uns dez anos: já não sabemos o que fazer com essa infância que inventamos, porque ela nos escapa...

Outro francês, o escritor Daniel Pennac, escreve algo parecido, mas de forma bem mais dramática: “*Há cinco tipos de crianças em nosso mundo hoje: a criança nossa cliente, a criança produtora sob outros céus, em outro lugar a criança soldado, a criança prostituída, e sob os anúncios do metrô, a criança morrendo, cuja imagem, periodicamente, lança sobre nossa fadiga o olhar da fome e do abandono. São crianças, todas as cinco. Instrumentalizadas, todas as cinco*” (Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, p. 280). Olhando planetariamente, são diferentes tipos de crianças que vemos: daquelas transformadas em trabalhadores àquelas transformadas em soldados; daquelas tomadas como clientes/consumidoras àquelas que se prostituem ou são prostituídas. Todas são crianças, mas com a ênfase de que todas as crianças são instrumentalizadas, isso é, são moldadas segundo os interesses

adultos e são exploradas segundo tais interesses.

Como pensar a infância, então? Que fugas são possíveis desta imensa máquina planetária de captura que construímos e da qual nós também somos operadores e instrumentos?

Algumas palavras sobre as sexualidades, ainda que breves. Nas últimas décadas do século vinte, pensávamos estar avançando neste campo. Simone de Beauvoir problematizou a questão feminina, construindo conceitualmente formas muito interessantes para compreender como são produzidas as representações de gênero, masculino e feminino, bem como suas implicações sociais. No finalzinho do século, as homossexualidades foram sendo trabalhadas de forma cada vez mais intensa, trazendo à cena outras formas de compreender como vivemos a sexualidade. Como meu lugar de leitura é a filosofia, destaco apenas uma aguda observação de Deleuze e Guattari, numa obra de 1972 (*O Anti-Édipo*, p. 97): “*Somos heterossexuais estatisticamente ou molarmente, mas homossexuais pessoalmente, quer o saibamos ou não, e, por fim, transexuados elementarmente, molecularmente*”.

A afirmação acima faz explodir as representações de gênero: como posso afirmar ser homem? Como posso afirmar ser mulher? No nível mais elementar, na microfísica de nossa existência (que Deleuze e Guattari chamam de molecular) somos todos transexuados, isso é, mudamos o tempo todo, somos multiplicidade. Como no poema de Mário de Andrade: “*eu sou trezentos, sou trezentos e cinquenta*”: como posso me fixar? E, ainda assim, nós nos fixamos, assumimos identidades, ainda que transitórias; vivemos, enfim.

Mas nesse início de século vinte e um, o refluxo chegou e a onda tem batido forte. Não vou gastar palavras aqui para descrever a onda neoconservadora, que afirma que nascemos homens ou mulheres, ponto final. Todos nós a vivemos e a sentimos na pele. É essa onda que não quer que as sexualidades sejam discutidas nas escolas, porque com esse debate arriscamos a trair a “ordem da natureza”, abrindo espaço para experimentações...

Isso nos leva ao movimento proposto neste livro: reunir infâncias e sexualidades. Como fazer isso neste contexto em que vivemos?

René Schérer, que citei no início, publicou em 1974 um livro que nunca foi traduzido aqui no Brasil: *Émile Perverti* (título mais do que provocador: *Emílio* – o personagem criado por Jean-Jacques Rousseau no século dezoito para revolucionar a educação moderna – *Pervertido*). Sua tese é que toda a pedagogia moderna é uma *perversão da criança*, que é colocada sob o(s) molde(s) da infância criado(s) pelos adultos (instrumentalização, nas palavras de Pennac). E essa perversão é produzida, sobretudo, no corpo da criança, no campo das sexualidades, uma vez que, de forma geral, nega-se sua sexualidade (é comum a criança pequena ser vista como um

“anjo”, um ser assexuado, para lá de bem e de mal). Ou, quando reconhecemos e afirmamos a sexualidade infantil, como no caso da psicanálise, isso é feito de modo a contê-la no âmbito familiar (Freud introduziu o “complexo de Édipo”, que triangula as relações no âmbito pai-mãe-filho/a). Ainda assim, tais trabalhos são muito controversos, pois não são poucos os que reagem a esse tipo de abordagem. Schérer insiste que a criança é um ser desejante, um ser de desejos, e isso se desdobra nos mais variados âmbitos, inclusive no sexual. Quando escamoteamos a sexualidade da criança, fingimos não ver o que está ali, gritando...

Mas, ao mesmo tempo em que se nega ou se escamoteia a sexualidade infantil, ao mesmo tempo em que, quando aceita, ela é contida, na mesma medida em que os discursos são silenciados, vivemos uma realidade bizarra: são frequentes os casos de violência sexual contra crianças. E aqui chegamos ao tema deste livro que pretende tratar com a leveza da bolha de sabão (leveza poética, estética e mesmo física...) algo que é de um peso insustentável. Coragem de enfrentamento, coragem no dizer a verdade (como trabalhou Michel Foucault em seu último curso), no retirar de um véu que quer encobrir coisas que todos sabemos estar aí, mas sobre as quais calamos. O projeto de extensão da Universidade Federal de Lavras foi para as escolas de diversos municípios do sul de Minas Gerais, materializado em professoras e professores, em estudantes de graduação e pós-graduação, em pesquisadoras e pesquisadores. Materializado em militantes, que se fizeram cuidadores. Cuidar do outro não é pouca coisa, não é tarefa menor ou de menos importância, como muitas vezes se quer fazer crer. E mobilizaram esforços para tratar, de forma delicada e leve, esse tema tão delicado...

O resultado, o vemos expresso na arte das crianças e adolescentes. Desenhos dos mais diversos estilos atravessam as páginas deste livro, trazendo diferentes manifestações sobre o tema. Tais manifestações são matizadas nos textos, trabalhos teóricos e práticos que alimentaram as ações do projeto, na mesma medida em que foram alimentados por elas. O que realizou o projeto que agora se materializa em imagens e palavras impressas nestas páginas foi uma micropolítica nas escolas, que convida a transformações cotidianas.

A coragem do enfrentamento aqui presente nos convida a sermos também corajosos para fazê-lo multiplicar; teremos essa potência?

*Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
Dezembro de 2015*

Alexandre dos Reis Silva – E. E. Manuel Pereira Ramalho (Ribeirão Vermelho)
2º lugar na Categoria Desenho – Anos iniciais do Ensino Fundamental – 4º e 5º anos

O Abuso Não queremos todos sei
Não queremos ninguém sendo Abusado
Pelas outras pessoas



Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais

Cláudia Maria Ribeiro

Ao realizar a Mostra Itinerante¹, nos deparamos com uma profissional da Educação Básica que, chorando, relatou o caso de um pai em seu município que havia violentado as três filhas e, o pior, com o consentimento da mãe, que, ao perceber que as meninas estavam grávidas, assassinou os bebês no ventre de duas de suas filhas sem nunca denunciar ou permitir que as meninas o fizessem. Sem conhecer o Disque 100, essa profissional que já havia tentado denunciar o fato, acabou, por ameaça, cedendo ao silêncio. Durante alguns anos, ela se tornou vítima de uma depressão que tirou seu sono e seu sossego. Hoje faz uso de remédio controlado e passa por tratamento psicológico. As meninas se tornaram maiores e o pai já não vive mais para pagar pelo crime. Durante esses meses, tenho carregado o peso deste relato e só agora, no último minuto do segundo tempo, é que consegui autorização das pessoas envolvidas para dar este depoimento. Divido com vocês parte desse peso e me sinto aliviada em poder dizer que levei a Cartilha Todos Contra Pedofilia, juntamente com a Cartilha do Ministério Público com os direitos da criança e do/a adolescente, a fim de informar as pessoas sobre seus direitos e fazer parte do enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes em Lavras e no sul de Minas Gerais (Claudinéia da C. Ferreira A. Malta – cursista/Pibid Pedagogia/Ufla)

“Encontrei no Borbulhando um espaço para saciar a sede de conhecimentos” Karim Jeniffer Freire Correa – Cana Verde

As palavras de Karim, sua necessidade de beber, foi explicitada na avaliação do curso que consistiu em uma das ações do Projeto “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais” (a partir de agora “Borbu-

¹ Itinerância em escolas que participaram da I Mostra Cultural 18 de Maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual, realizada no dia 29 de maio de 2015, com *banners* apresentando os desenhos, as poesias e os *slogans* premiados.

lhando...”). Desejo de saciar a sede! Havia, portanto, *secura!* Quantas profissionais que atuam na educação, em quaisquer níveis, não encontram “espaço para saciar a sede de conhecimentos”? (cursista Karim). O seco é “símbolo de esterilidade” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 808). O que foi realizado para que um espaço fértil, que possibilitasse matar a sede de conhecimentos, encharcasse as pessoas que se dispuseram a assumir o desafio de problematizar as violências sexuais nas infâncias? Neste texto, que apresenta este livro, teci muitas vozes para apresentar um pouco do muito realizado em um ano. Vozes dos referenciais teóricos, de trechos das avaliações entregues no último dia do curso e que pretendo componham outro texto nos rodapés desta introdução e também da epígrafe. No final deste texto, informarei sobre o conteúdo de cada artigo que conta um pouco da história – rizomaticamente contada – de como uma enxurrada de conhecimentos transformou em heterotopias os espaços planejados para um projeto de extensão. Por que rizomaticamente? Porque múltiplos fios foram puxados impulsionando conexões. Por que heterotopias? Porque outros espaços foram constituídos por muitos personagens que atuaram na produção de conhecimentos. Ana Godoy apresenta que noção é essa do percurso/devir:

Funciona na articulação com uma cartografia/rizomática trabalhada por Deleuze e Guattari e com os contrapositionamentos propiciados pela noção de heterotopias, tal qual Passetti vem trabalhando com base em Foucault, apresentada no artigo “Vivendo e Revirando-se: Heterotopias Libertárias na Sociedade de Controle”, 2003 (GODOY, 2008, p. 178).

Assim, este livro advém de um percurso que resulta das ações do Projeto “*Borbulhando...*”, aprovado pelo Proext/MEC/2015 e articulou ensino, pesquisa e extensão produzindo conhecimentos na área de Direitos Humanos, em especial, sobre as questões de gênero e sexualidades, surfando nas problemáticas das infâncias e das violências sexuais. O projeto objetivou realizar a formação técnica e política na temática das violências sexuais², de profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal, integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil³, e profissionais do Conselho Tutelar, do Centro de Referência em Assistência Social (Cras) e do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (Creas) dos respectivos municípios. Esse processo formativo aconteceu em 80 horas de curso. Outra ação do

² “Antes de participar desse curso, eu achava que essas violências aconteciam somente longe da gente, e nem imaginava que os números eram tão altos, perante as estatísticas” – Dulcinéia Rezende Ferreira – cursista/Lavras.

³ Movimento social que, desde 1999, luta pelos direitos das crianças na região sul de Minas Gerais, sob a coordenação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

projeto foi a publicação deste livro para estudo nas 14 cidades da região⁴ que participaram do curso. O projeto foi também permeado pela construção de jogos para desencadear a fala das crianças sobre as violências sexuais; produção de cinco edições de um jornal, contendo as temáticas dos Direitos Humanos com foco nas violências sexuais; e realização de atividades com crianças a partir de textos culturais⁵.

Uma das atividades realizadas foi a I Mostra Cultural 18 de Maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Os desenhos e slogans premiados separam os artigos que compõem este livro escrito a muitas mãos!

Nossa inserção nas cidades da região sul de Minas Gerais acontece desde 1999 – em quase trinta cidades da região – ampliando sobremaneira a possibilidade de produção de conhecimento na Educação Infantil, campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente transformação. A história dessa articulação possibilitou a efetivação de projetos tais como: 2004, 2005 e 2006 (Proext/MEC): “Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual”; 2007, 2008 (Secad/MEC): “Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção” e, em 2009, para execução em 2010 (Secad/MEC): “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”.

O “*Borbulhando...*” é mais um! Discutido pela equipe integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) que objetiva promover reflexões teóricas sobre a temática Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero, tendo os referenciais sócio-históricos e pós-estruturalistas como referentes. Também tem como propósito produzir conhecimentos no âmbito das interfaces entre Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Gênero, enfocando a constituição dos sujeitos sócio-históricos no processo social e educativo com ênfase na atuação docente. Especialmente, desde a aprovação do projeto, a equipe organizou-se para, no decorrer do ano de 2015, produzir textos que compõem este livro nas temáticas das sexualidades, gênero, infâncias, violências sexuais, rede de proteção⁶, dentre outras.

⁴ “*Que tal formar um grupo e ministrar palestras sobre o tema violência sexual contra crianças e adolescentes nas escolas, tanto para discentes quanto para o corpo docente?*” – Carine Laila de F. Moreira – cursista/Ingai.

⁵ “*Terei sempre um olhar observador para cada criança*” – Juliana Maria Pereira – cursista/Nepomuceno. “*Eu sou professora da Educação Infantil e é meu dever prestar atenção em qualquer mudança de comportamento e saber ouvir a criança*” – Gláucia Maria Teófilo Possato – cursista/Ribeirão Vermelho.

⁶ “*Precisa haver articulação entre as redes de proteção para que a criança realmente seja protegida pois, sem esta articulação, a criança fica vulnerável e exposta a maldades que são tantas em nossos dias atuais e, muitas vezes, estão mais próximas que se imagina*” – Rosilene Rezende Ferreira Vieira – cursista/Itumirim. “*Que bom que a Prefeitura disponibilizou um veículo para o nosso deslocamento*” – Elvânia Corrêa Reis Silva – cursista/Ingai. “*Só tenho que agradecer toda equipe do projeto Borbulhando pela oportunidade de descobrir a*

Parte da equipe também planejou, realizou e avaliou cada encontro realizado com as cursistas⁷ desafiando-se a inserir metodologias participativas⁸ para a discussão dos conceitos pertinentes.

Serei reducionista ao dizer que é mais um projeto? Reafirmo – mais um, pois integra uma série de outros que tentam encharcar a região sul de Minas Gerais de discussões e ações que desafiam instituições de Educação Infantil, conselhos, Creas, Cras, dentre outras, a retirarem do silêncio as relações de gênero e sexualidades convidando a borbulhar⁹! Esta palavra e toda a simbologia da água advêm dos estudos do imaginário das águas¹⁰. Especialmente borbulhar tem a intenção de provocar efervescências¹¹:

As bebidas fermentadas, portanto, são a imagem do conhecimento efervescente que permite ao espírito ultrapassar seus habituais limites¹², a fim de alcançar – pela intuição ou pelo sonho – o conhecimento profundo da natureza, o conhecimento do segredo das coisas (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 422-423).

Haja borbulhas, efervescências, para intervir, interferir¹³, modificar as violências relatadas no depoimento escolhido para epígrafe da introdução deste livro. E tantos outros¹⁴ que temos acesso quando mergulhamos nas violências sexuais. Que

importância que cada um tem na luta contra a violência” – Flávia Aparecida Miranda – cursista/Lavras.

⁷ *“Aprendi também que não sabia nada sobre gênero e sexualidade, o que me levava a ter diversos preconceitos*” – Nilvana Morete Ferreira Rosa – cursista/Lavras. *“O projeto me mostrou como lidar com crianças e adolescentes na questão da sexualidade, um assunto que às vezes é “escondido” das crianças mas elas têm o direito de saber. Antes do curso tinha um olhar diferente, agora já tenho outro, agora estou mais preparada e mais confiante*” – Carla Maria A. Alves – cursista/Lavras. *“Foi um desvelar de horizontes, um leque de conhecimento foi-se abrindo durante este tempo de curso e desafiando os conceitos engessados que permeiam a questão da violência sexual*” – Pâmella Dias Vaz – cursista/Ingai.

⁸ *“Que bom que foi um curso de muitos aprendizados compartilhados; que não foi cansativo nem repetitivo*” – Maria Aparecida Teixeira de Siqueira – cursista/Lavras. *“Tive a oportunidade de aprender sobre o assunto de uma forma diferente*” – Andreisa Cândida R. Carvalho – cursista/Lavras. *“O Borbulhando... proporcionou a participação ativa, estimulando o desenvolvimento do pensamento*” – Édila Maria dos Reis Souza de Oliveira – cursista/Lavras.

⁹ *“Uma borbulha se formou em mim*” – Queli Aparecida Poinha – cursista/Nepomuceno.

¹⁰ Cf. www.fastore.pt/museu - Museu imaginário das águas, gênero e sexualidade.

¹¹ *“Debater essas temáticas com as famílias*” – Joselma Silva – cursista/Lavras.

¹² *“O curso foi um marco na minha vida tanto profissional como pessoal*” – Vanessa Carvalho Alves – cursista/Lavras. *“Pude entender que um curso com esta potencialidade, faz muita diferença na vida de qualquer cidadão que esteja ou estará envolvido no sistema de educação*” – Tânia do Nascimento Silva – cursista/Lavras. *“Mais uma página positiva na história da minha vida, que me acompanhará pelo resto dos meus dias*” – Sandra Aparecida da Silva Alves – cursista/Cajuru do Cervo.

¹³ *“Que bom participar de um curso que não teve fim, mas sim o início de pensar em pesquisas e projetos sobre o tema violência e sexualidade para serem colocados em prática nas escolas e na comunidade em que vivem as pessoas afetadas, como também toda a sociedade sendo esclarecida sobre as diversas formas de prevenção*” – Suzana Macedo Teixeira – cursista/Itutinga.

¹⁴ *“Os temas abordados no curso são de fato uma realidade que infelizmente estão debaixo de nossos olhos e às vezes não enxergamos os fatos que estavam tão claros*” – Rita de Cássia Aparecida Morais Lima – cursista/Ijaci. *“Participar do curso Borbulhando... foi maravilhoso, superou todas as minhas expectativas, principal-*

limites somos desafiados e desafiadas a ultrapassar? Que conhecimentos são importantes para gerar transformações? Que segredos desvendar? Veiga-Neto (2015, p. 52) apresenta-nos o que ele chama de *Triângulo de Foucault* – soberania-disciplina-gestão governamental dizendo que “cada um de nós está mergulhado numa complexa e densa rede de poderes que nos governam e nos põem a nos governarmos a nós mesmos”. Esse referencial teórico encharcou a concepção do Projeto “*Borbulhando...*” e sua realização: saberes-poderes-verdades¹⁵ borbulhantes, efervescentes, funcionando e se exercendo em rede. Foucault (1999, p. 35) diz que “nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão”.

A efervescência das e nas borbulhas, mergulhadas nas relações de poder, surfando pelas contradições, incita-nos a pensar também na bola de sabão que simboliza “a criação leve, efêmera e gratuita, que estoura subitamente sem deixar vestígio” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 138). Ela suscita sensibilidade¹⁶, beleza, magia, fragilidade, fascínio. É híbrida, pois é líquida e gasosa.

Assim, as borbulhas das efervescências e as borbulhas das bolas de sabão são provocações para que na Educação para as Sexualidades e Gênero naveguemos pela leveza e profundidade; ética e estética! Assim, mergulhada na simbologia das águas e ciente das (im)possibilidades (LARROSA, 1999) de grandes e pequenas navegações em cidades do sul de Minas Gerais, efetiva-se o Projeto “*Borbulhando...*”. Equipe toda instigada por Foucault:

[...] olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas. O que é fácil cavar? O que vai resistir? Observa de que maneira as fortalezas estão implantadas. Perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto (FOUCAULT, 2006, p. 69).

Desenhando e redesenhando o curso, atentos e atentas ao que cavar; às resistências possíveis nas cidades participantes, as cursistas sentindo-se parte e apontando os relevos, os esconderijos, as visibilidades – reiteradamente pontuando experiências¹⁷ (LARROSA, 2002); aliando-se a outras vozes decisivas para transmutar

mente por abordar um tema tão delicado a ponto de ser ignorado pela sociedade” – Lutiane Aparecida de Almeida – Ingai.

¹⁵ “Adquiri mais segurança para fazer meu trabalho pautado nas leis vigentes” – Sandra Maria Cardoso Vilas Boas – cursista/Lavras. “Aumentou meu interesse em saber mais de perto como a rede de proteção às crianças e adolescentes funciona” – Wanessa Nogueira de Abreu – cursista/Lavras.

¹⁶ “Durante o curso me emocionei, chorei, senti raiva algumas vezes e, ao mesmo tempo, descobri que juntos podemos e chegaremos ao nosso objetivo” – Ana Maria Araujo da Silva – cursista/Lavras.

¹⁷ “A participação no curso foi surpreendente, pude vivenciar experiências e discussões fantásticas e necessárias para atuar melhor na minha profissão (...) a partir das experiências vivenciadas no curso percebi que

os conhecimentos: Dr. Carlos José e Silva Fortes – promotor de justiça e Profa. Dra. Constantina Xavier Filha – UFMS.

“Feltzmente encontramos aqui um espaço para diálogo, construção de conhecimentos acerca de um assunto tão delicado” Vanilha Aparecida Santos e Weide Silveira Alvarenga – cursistas Bom Sucesso

No decorrer de 2015, puxando um fio daqui, um fio dali, os/as integrantes do Fesex problematizaram esse “assunto tão delicado”. Apresento a seguir, resumidamente, suas tessituras, seus entrelaçares teóricos e os materiais empíricos que borbulharam no decorrer do curso, encharcados/as também pelas ações possíveis de se desenvolver nas cidades que integraram o projeto:

Andrêsa Helena de Lima, Cleonice Maria da Silva, Elisabete Ciccone de Assis Costa e Letícia Silva Ferreira: **Borbulhando conceitos nas tessituras de projetos de extensão: uma análise do livro *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil* e sua relação com o Projeto “Borbulhando...”**

O texto apresenta a resenha do livro: *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil* e que foi entregue a cada cursista do Projeto “Borbulhando...” para estudos dos referenciais teóricos.

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis: ***Corpos em ebulição na Educação Infantil: borbulhas de poder, controle e vigilância na expressão das sexualidades das crianças pequenas***

O texto pretende provocar o exercício crítico do olhar no que tange às relações entre corpo, poder e expressão das sexualidades das crianças. O autor, de

mesmo sendo professora de Matemática, uma profissão relacionada ao “desumano”, ao “exato”, “números e fórmulas” compreendi que a sensibilidade é fundamental para entender e identificar os possíveis problemas relacionados às violências sexuais – Nilvana Morete Ferreira Rosa – cursista/Lavras. *“Conbeci pessoas maravilhosas onde juntas aprendemos e trocamos ideias. Essas experiências que fizeram acreditar ainda mais que quando formamos um conjunto de pensamentos alcançamos ou aproximamos do nosso objetivo, e cada ideia exposta foi como um suporte para cada participante”* – Darci Aparecida da Silva Reis – cursista/Lavras. *“Os encontros, os temas, as palestras, as trocas de experiências me fizeram refletir profundamente sobre nosso papel e responsabilidade perante nossas crianças e adolescentes e, principalmente, sobre a sociedade”* – Jôsy Monteiro Martins – cursista/Santo Antônio do Amparo. *“A experiência vivida no curso Borbulhando... foi algo que superou minhas expectativas de maneira muito impactante devido ao grande conhecimento daqueles que ministraram o curso (...) as experiências contadas pelos próprios participantes enriqueceu muito cada encontro”* – Adriana de Jesus Venâncio – cursista/Nepomuceno. *“Ótima experiência para se falar abertamente sobre o que muitos se calam: violência sexual contra crianças e adolescentes”* – Queli Aparecida Poinha – cursista/Nepomuceno. *“Borbulhando... trouxe, como experiência mais marcante, na minha vida pessoal e profissional, a importância de assumir as responsabilidades frente a rede de proteção* – Mariana Pereira de Sá Trindade – cursista/Lavras. *“Foi uma experiência única, enriquecedora”* – Elvânia Corrêa Reis Silva – cursista/Ingai. *“Experiência sem igual”* – Adriana Maria Pereira – cursista/Ingai.

posse desse objetivo, optou por dividir essa discussão em dois momentos. No primeiro, busca explicitar como o poder atua na constituição de determinados corpos, extrapolando a dimensão das sexualidades. No segundo, problematiza esse jogo de forças que age especificamente sobre essa dimensão, silenciando-a, vigiando-a e governando-a.

Ailton Dias de Melo: **Crianças e mares muitas vezes navegados**

O texto nasceu dos mergulhos realizados no Museu Imaginário das Águas. O chiado das borbulhas fizeram o autor pensar um pouco mais nas águas revoltas do mar e suas contradições. As relações das crianças com o mar, a poesia das brincadeiras de praia. Infâncias vividas em ondas que chegam e vão sem parar... trazem surpresas, caixas de música em conchas. Mas também levam castelos de sonhos que são desfeitos em segundos. Uma cena do ano de dois mil e quinze foi problematizada no texto: a do garoto sírio, de três anos, morto, tragado pela truculência das relações humanas e devolvida pelo mar.

Aline Gomes Fernandes da Silva, Daniele Ribeiro de Faria, Lays Nogueira Perpétuo: **Em meio a bolhas e borbulhas**

As autoras questionam que bolhas e borbulhas são essas que chegam leves, porém potentes e que instigam a pensar sobre as violências sexuais nas infâncias. Flutuam pelos escritos de participantes do Projeto “*Borbulhando...*” de onde brotaram inúmeros relatos de vivências, expectativas e questionamentos. O borbulhar é movimento, assim como os devires. Foi a partir do leito formado desse manancial que estabeleceram a relação entre as muitas borbulhas que surgiram dessas/es profissionais que estão repletos de aspirações. Para compreender a amplitude e o que essas bolhas de ar carregam – ou podem carregar – além da simbologia do borbulhar, as autoras precipitaram algumas gotas sobre experiências, transformações e as relações de poder e violência referentes à sexualidade infantil.

Lívia Monique de Castro Faria: **Nuvens escuras que costumam encobrir o sol ou a lua: concepções de violências sexuais contra crianças**

O artigo objetivou analisar o que emerge com relação às concepções de profissionais da Educação Infantil sobre violências sexuais contra crianças em instituições de Educação Infantil de três municípios do sul de Minas Gerais. Para tanto, o referencial teórico e metodológico perpassou a utilização de questionário e a análise do discurso sob a perspectiva de Foucault, concebendo o sujeito como modificável, transformável, que se constrói continuamente. O material empírico, decorrente da pesquisa de mestrado intitulada: *Violências sexuais: o que borbulha em instituições de Educação Infantil do Sul de Minas Gerais...!?* é problematizado articulando-o também às simbologias das nuvens.

Constantina Xavier Filha: **Violência contra crianças e direitos humanos em livros para a infância e em filmes de animação**

O texto inicia-se com falas de crianças que participaram de pesquisa realizada em uma escola pública municipal de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, sobre as temáticas das múltiplas violências contra crianças, direitos humanos e gênero. Essas falas integram pesquisas e projetos de extensão sob a coordenação da autora. Apresentam-se e discutem-se também artefatos culturais: livros para a infância e filmes de animação também produzidos pela autora.

Carlos José e Silva Fortes: **A importância do professor na prevenção e no enfrentamento dos crimes ligados à pedofilia (abuso e exploração sexual)**

O artigo apresenta casos de pedofilia, que, segundo o autor, acontecem todo dia, em todas as classes sociais e todos os lugares do Brasil e do mundo. Muitos deles sequer são revelados, ou somente aparecem anos depois, causando danos irreparáveis à maior riqueza de nossa nação: a criança. O professor e a professora, a despeito de já tão assoberbado com suas funções características e outras que lhe são delegadas (às vezes até indevidamente) pelas famílias, é peça fundamental na prevenção e no enfrentamento aos crimes ligados à pedofilia. O texto, portanto, discute a importância do professor e da professora na intrincada teia das violências sexuais.

Alessandro Garcia Paulino, Lívia Monique de Castro Faria: **Violências sexuais contra crianças e adolescentes na palestra de abertura do “Borbulhando...”: impressões, abalo e agitação**

O objetivo do texto foi refletir a respeito da fala do promotor e problematizar o que as cursistas produziram a partir da palestra. Questionaram: o que perpassou sobre suas práticas, suas vivências, experiências a partir do impacto produzido pelos diálogos proferidos na palestra? Quais enunciados emergiram nas resenhas escritas por cursistas? Incomodou? Tocou? O que podemos esperar desse processo de formação e o que essas discussões têm impactado dentro do espaço escolar? Todas essas inquietações não tiveram a pretensão de obter respostas no decorrer do artigo. O que o autor e a autora fizeram foi realizar uma problematização a respeito do que se tem produzido empiricamente a partir do referido projeto.

Bárbara Dias de Souza, Izabella Costa Carvalho, Pedro Henrique Carvalho Morais Godinho: **Os ordenamentos jurídicos e as violências sexuais**

O texto apresenta, no âmbito do combate às violências sexuais, algumas legislações brasileiras pertinentes, bem como exemplos de políticas públicas, a saber: o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil; 123 Alô!; Crescimento com Cidadania para Crianças e Adolescentes; PAIR; O enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes: o papel da mídia.

Leandro Veloso Silva, Marlyson Junio Alvarenga Pereira: **Cartografias do**

corpo em movimento: borbulhando gênero e sexualidades nas danças circulares sagradas...

Os autores problematizam as danças circulares integrando processos educativos que desencadearam discussões em torno do gênero e das sexualidades. Focam nos corpos, muitas vezes violentados e subjugados. Um corpo que sente, que fala, que se expressa em vivências, pensamentos, vontades, desejos, alegrias, em prazeres de viver ou, no reverso disto, constitui o corpo que sucumbe ao medo, à vivência da dor e experimenta a desilusão, a angústia e o (des)prazer da vida de forma fria, triste e, na maioria das vezes, velada. A dança, portanto, é pensada como essa que dará o ritmo, o movimento.

Kátia Batista Martins: Borbulhando memórias sobre violências sexuais: educação para as sexualidades e gênero

O texto problematiza o relato de uma professora que denuncia as violências que sofreu e convida leitores e leitoras a navegarem por um mar de águas sombrias e turbulentas, mas que também podem trazer a calma e a purificação. Ancora-se nos estudos culturais e pós-estruturalistas discutindo as relações de sexualidades e de gênero mergulhadas nas relações de poder. Relações que borbulham violências sexuais, que inclui e exclui os sujeitos de acordo com suas verdades, mergulhando-os em águas desconhecidas nas quais gritam por socorro e navegam em busca da calma.

Luciene Aparecida Silva, Maria de Fátima Ribeiro: Tecendo redes de proteção, saberes e poderes para o enfrentamento às violências sexuais

O texto foi escrito por educadoras que atuam em diferentes frentes – uma psicóloga e uma jornalista – que se encontram na militância por direitos. Há anos lutam por espaços de formação às pessoas que atuam na educação, integrando a ONG Ciranda Entretecendo Caminhos, cuja missão é oferecer a formação continuada para professoras e adolescentes nas temáticas de gênero e sexualidades. Focam na rede de proteção que se materializa na articulação de parcerias e objetivam a prevenção às violências e exploração de crianças e adolescentes.

Carolina Faria Alvarenga, Jaciluz Dias: Um olhar sobre olhares: violências sexuais que borbulham no cotidiano

A formação continuada é problematizada a partir de seis relatos de profissionais que fazem parte da rede de proteção social e combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. As narrativas mostram borbulhas que emergem no cotidiano de educadoras, assistentes sociais e conselheiras tutelares de municípios do sul de Minas Gerais, no contexto do projeto de extensão “Borbulhando...”. A partir de vivências frente a situações de violência, as autoras refletem sobre a importância de apurar o olhar aos gritos mais silenciosos de crianças e adolescentes e o papel das

redes de proteção e da família no combate à violência sexual e, para tanto, falam da importância da formação continuada de educadores e educadoras.

Juliana Graziella Martins Guimarães, Silmara Aparecida dos Santos: **“Socorro não é meu nome. Socorro não é meu apelido! Socorro é meu apelo, pra você que é cego, surdo e mudo para o meu desespero”**: **problematizando ações para marcar o dia 18 de maio**

Esses versos são de um poema intitulado “Socorro não é meu nome”, escrito pelo estudante do Ensino Médio Fabrício Souza Andrade, da Escola Estadual Dora Matarazzo (Lavras – MG), premiado na I Mostra Cultural sobre o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – 18 de maio. A violência, em geral, é algo preocupante não só nacionalmente, mas mundialmente, se tornando um problema social que diz respeito a todo ser humano que vive e convive numa determinada sociedade. É uma questão que envolve relações para/entre as pessoas e afeta diretamente os direitos que são inerentes a todo ser humano. O artigo apresenta e discute o contexto de realização da Mostra Cultural.

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva: **Manchas da violação: a expressividade das artes**

A autora estudou a história de Artemísia Gentileschi, famosa pintora do Renascimento italiano e sua estratégia de resistência impressa nas obras de arte. Atravessadamente a alma e paixões de Artemísia, o texto busca elucidar as marcas, os traumas e as consequências que uma violação pode provocar nas vítimas, utilizando como subsídio para esse diálogo relatos das/dos artistas de alguns desenhos expostos na *I Mostra Cultural 18 de maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*, realizada como uma das ações do Projeto “*Borbulhando...*”. Detendo-se nas discussões sobre as violências sexuais, ao interpretar significados presentes nas pinturas de Gentileschi e nas imagens retratadas na *I Mostra*, o artigo propõe despir a vergonha imposta às pessoas violentadas e oportunizar a quebra de um silêncio que sufoca e que aprisiona.

Vinícius Lucas de Carvalho, Amanda Veríssimo Rezende, Agnes Carelle Alcântara Gonzaga: **Borbulhando realidades em cena: sensações e interações nas apresentações de dança e teatro abordando o tema das violências sexuais nas infâncias**

Três corpos uniram-se para escrever esse texto: um que dança e os outros dois que teatralizam. A dança e o teatro uniram forças para deixar correr as águas das provocações de realidades.

Enfim... não tem fim! (Subtítulo de vários artigos escritos por mim...!?)

Na tentativa de finalizar o que não tem fim, pensei em problematizar um trecho da avaliação de Wanessa Nogueira de Abreu, cursista do município de Lavras, que dizia: *“Que pena que muitos desistiram do curso por ele ter entrado muito no tema sobre gênero e sexualidade deixando um pouco de lado o foco principal que era o enfrentamento às violências sexuais. Elas perderam uma grande oportunidade”*. Pensava: como falar de violências sexuais se não tentamos aprofundar as discussões sobre as relações de gênero e a sexualidades como dispositivo histórico? (FOUCAULT, 1996). E os processos educativos desafiadores, tais como nos incita Deborah Britzman em seu texto *Curiosidade, Sexualidade e Currículo* (1999)? Ou... ou... Ia aprofundar minhas argumentações quando me deparei com a avaliação do curso *“Borbulhando...”*, feita por Keila Adriana Ferreira Soares, cursista da cidade de Carmo do Rio Claro e, mudo minha navegação! Esse texto, a fala dessa cursista, encerra a apresentação deste livro:

Borbulhando... Indagando... Efervescendo... Lutando contra as violências...

Na busca de conhecimentos e para ampliar metodologias de trabalhos, embasadas em referenciais teóricos, encontrei-me com o projeto de extensão “Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais”, oferecido pelo DED/Universidade Federal de Lavras (Ufla). “Borbulhando...” foi fonte de enriquecimento de construção de conhecimentos nas temáticas “Gênero e Sexualidade”, temáticas vistas nas escolas com tabus e rodeada de tantos mitos.

Que bom! Que na busca da formação de profissionais da Educação Infantil encontramos pessoas engajadas em compartilhar seus saberes. É sabido que somente conseguiremos enfrentar as violências contra crianças e adolescentes desmistificando, problematizando as relações de gênero e educação para a sexualidade na Educação Infantil. Com conhecimentos enraizados em terra firme, como diz a música, em uma das danças circulares “Xanum”, utilizadas no início de cada encontro. Pés firmes na terra e o balançar dos galbos flexíveis, nos mostrando a necessidade da flexibilidade.

A cada encontro, os diálogos surgiam em uma pedagogia inovadora, participativa, compartilhada. As borbulhas que surgiam ampliavam o entrosamento das pessoas das diferentes cidades participantes, surgindo amizades, companheirismo. Cada um/uma de nós representava uma borbulha que juntas tornaram-se uma gota... uma nascente... um riacho... um rio... que deságua no mar, levando

a nossa luta contra as violências contra crianças e adolescentes não somente ao “Mar das Gerais”, mas em todo o mundo... Ficando eternizado em uma colcha de retalhos, onde cada retalho representa cada um/uma de nós.

O curso ampliou meu olhar.. tornando-me mais confiante em defender e falar sobre relações de gênero e educação para as sexualidades. Buscar e estar presente nas lutas, causas, fazendo a diferença.

O concurso da I Mostra cultural envolvendo a todos. Por meio dela foi possível mostrar a importância das temáticas nas escolas. Abriu espaço dentro das escolas, onde se pode falar com crianças e adolescentes, abordando relações de gênero e educação para as sexualidades, para evitar que as violências ocorram. Somente se informados, crianças e adolescentes saberão defender-se.

Ressalto aqui algumas falas que me marcaram durante o decorrer do curso. Não consto todas, mas algumas... a fala da professora Cláudia Ribeiro, sobre a escolha do tema do Projeto “Borbulhando...”: “que remete a água que limpa, limpa!!! Água profana, que esconde” a violência contra as crianças. Como a água límpida que borbulha, borbulha, borbulha..., levando-nos a refletir como um ser humano pode ser capaz de cometer tantas barbáries!

Dr. Carlos Fortes: “[...] acontecem em seu país, no seu estado, na sua cidade, na sua rua, no seu vizinho e em sua casa e é nossa responsabilidade” (PALESTRA UFLA, 2015). Sua fala foi bem representada pelo folder de divulgação da palestra: a “mordaça” faz calar, é a lei do silêncio, a lei do mais forte. A exposição dialogada de Tina Xavier, com gosto de quero mais. A contribuição do professor Bruno Henrique, do Departamento de Direito (Ufla) sobre o ECA que foi tão esclarecedora, as mesas redondas...

Que pena! Que os diálogos, as confecções dos jogos, apresentações ... chegaram ao fim, mas como diz a professora Cláudia “Enfim não tem fim...”.

O encontro final, com a abertura sensacional, uma linda apresentação de Vinícius, onde o corpo fala tudo... a apresentação teatral da Cia CausArte, que tocou, mexeu, sacudiu, impactou e emocionou a todos e todas.

Que tal?! Continuarmos juntos engajados nesta luta... Como na dança circular proposta pela professora Carolina Alvarenga “Pisando devagarinho”, proporcionar verdadeiras mudanças nas escolas do sul de Minas Gerais... Indo além. Assim, estou disposta a proporcionar mudanças... Como diz a professora Carolina, “fazer a rede balançar”.

Referências

- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores números com a colaboração de André Barbault... [et al]; coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva [et al.] - 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006, p. 67-100.
- GODOY, Ana. **A Menor das Ecologias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 2ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Mikaela Cristina Silva – E. M. José Serafim (Lavras)
1º lugar na Categoria Desenho – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos



2

Borbulhando conceitos nas tessituras de projetos de extensão: análise do livro *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil e sua relação com o Projeto “Borbulhando...”*

Andrêsa Helena de Lima

Cleonice Maria da Silva

Elisabete Ciccone De Assis Costa

Letícia Silva Ferreira

O que pode acontecer quando nos propomos a discutir o enfrentamento das violências sexuais com educadores/as e conselheiros/as tutelares em um curso de formação? O que isso tem a ver com a educação para as sexualidades e gênero? De que modo se articulam as infâncias e as adolescências com as práticas do cuidado de si contemplando o referencial foucaultiano? As reflexões em torno desse tema podem mudar a forma como olhamos crianças e adolescentes? Podem ser uma estratégia de resistência para proteção das crianças e adolescentes em situação de violência? Essas são algumas das problematizações que nos colocamos neste texto em que discutimos conceitos e referenciais que interligam e conectam dois projetos de extensão do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex), da Universidade Federal de Lavras, quais sejam: *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* e *Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais*”.

O Fesex foi criado em 2009 e, a partir de sua atuação política na região de Lavras, se constituiu em um espaço privilegiado de discussão, reflexão e elaboração de outras formas de se pensar os sujeitos nos processos educativos. Decorrente desse posicionamento, os projetos desenvolvidos apresentaram importantes referenciais necessários à função de sensibilizar educadores/educadoras acerca do diálogo e do debate em torno da temática da educação para as sexualidades e gêne-

ro. Esse texto compartilha alguns dos conceitos problematizados na construção do livro, produto do projeto Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil a partir de agora “*Tecendo...*” e estudado por cursistas do “*Borbulhando...*”, conectando os dois projetos.

O projeto “*Tecendo...*” e suas multiplis-cidades

O projeto de extensão “*Tecendo...*” assumiu o compromisso de formar 500 professoras e professores da Educação Infantil pensando intencional e sistematicamente na implementação da educação para as sexualidades e gênero no currículo para crianças de zero a cinco anos de idade. Os/as responsáveis pela formação, docentes e discentes integrantes de grupos de pesquisas e bolsistas da graduação de cinco universidades, a saber, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP Leste), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob a coordenação da Universidade Federal de Lavras (Ufla), que se empenharam em adequá-la às distintas realidades e às “multiplis-cidades” em que se fez presente.

Essas equipes perceberam a importância da inclusão dos temas sexualidades e gênero não só nas propostas curriculares nacionais, mas também na construção de redes capazes de pressionar o poder público para a implementação de políticas públicas de formação de educadoras e educadores. Assim, empenharam-se no desafio de desconstruir mitos e tabus a respeito da educação para as sexualidades e gênero. Objetivando realizar a formação da equipe para a realização das atividades do projeto¹, a coordenação propôs um curso de formação de 40 horas, com o objetivo de repensar e ampliar a construção, ou mesmo a desconstrução, dos conceitos de gênero e sexualidades.

Uma das ações do projeto foi a produção de um livro a partir do referencial discutido e problematizado durante a formação da equipe para a atuação no projeto. Luciene Silva e Carolina Alvarenga no texto, “A formação discente no interior de um projeto de extensão universitária: desafios e possibilidades ao discutir sexualidade e gênero” (2012, p. 243), registram o referencial do curso: Michel Foucault (2006a, 2006b); Anderson Ferrari (2003); Cláudia Ribeiro (2008); Guacira Louro (2003); Jorge Larrosa (2002); Sílvio Gallo (2007); Elisabete Cruz (1998); Tomaz Tadeu da Silva (1999).

Também foram lidos os livros “Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção” (RIBEIRO; SOUZA, 2008) e “Sexualidade(s) e

¹ A formação da equipe foi realizada na cidade de Campinas, com a participação de todas as instituições.

Infâncias(s): a sexualidade como um tema transversal” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). A partir de todos esses referenciais, foi construído o livro, com o título do projeto, para subsidiar teórico-metodologicamente as propostas curriculares da Educação Infantil em diferentes contextos.

Os desafios de se trabalhar com as temáticas sexualidades, gênero, diferenças/identidades e diversidades na formação de professores e professoras foram discutidos por Constantina Xavier Filha:

Ao longo da execução do projeto, percebemos todas as peraltagens teóricas e metodológicas vividas em espaços diversos deste imenso país. Evidenciamos, sobretudo, o caráter político dessa proposta. Apesar de todas as adversidades, limites e desafios... construímos novas possibilidades de diálogo, proposições críticas e reflexivas que nos motivam a pensar no conceito de educação para a sexualidade como espaço permanente de desconstrução de verdades únicas (XAVIER FILHA, 2012a, p. 29-30).

E, se houve desafios, é importante que se apresentem as possibilidades propiciadas pela formação dos professores e professoras. Embora não houvesse receita pronta sobre como atuar, os/as educadores/as foram desafiados/as a construir suas próprias respostas.

Lembro-me de vários momentos em que as cursistas vinham me contar que, graças às discussões teórico-metodológicas do curso já conseguiam admitir novas formas de ver e agir no que dizia respeito a manifestações de sexualidade das crianças em seu cotidiano pedagógico. Novas práticas foram gestadas e vividas. Novas possibilidades de aprender foram vislumbradas (XAVIER FILHA, 2012a, p. 30).

Quantas possibilidades contidas nesse espaço de formação! Todas as discussões e reflexões fundamentadas no referencial teórico dos estudos culturais, dos estudos feministas, na perspectiva pós-estruturalista e nos pressupostos foucaultianos.

Cláudia Maria Ribeiro (2012) faz emergir, a partir das palavras memória e história, o posicionamento político do Departamento de Educação da Ufla que, mediante projetos² que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão, movem os vários municípios em prol da luta coletiva pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de zero até cinco anos.

Um jogo de trabalho que põe na roda a possibilidade formativa de sujeitos

² Proext/MEC (2004, 2005 e 2006): “Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual”; Secad/MEC (2007 e 2008): “Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes e proteção”; Secad/MEC (2009): “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil”.

provenientes de quase trinta cidades da região. Trabalho em que universidades e secretarias municipais de Educação se corresponsabilizam por sua realização. “Uma sistemática de encontros, de troca de experiências, referenciais teóricos e metodológicos que fortalecem o vínculo e a confiança entre as e os profissionais das cidades e o DED/Ufla” (RIBEIRO, 2012, p. 35).

O artigo de Beatriz Tomaz Ruela, Sofia Farias Zacura, Dolores Setúval Assaritti, Júlio Paulo de Moraes e Lauren Aparecida de Souza Santos aponta para um dos pontos centrais da proposta do “*Tecendo...*”: “desmistificar a sexualidade”:

Na formação em Campinas, havia pessoas de estratos geracionais e socioeconômicos diversos. Em todos esses estratos, pudemos observar a insegurança, a vergonha e o medo que se tinha de falar e agir perante esse tema junto às crianças. A ideia de que a sexualidade se refere apenas ao ato sexual, era recorrente entre alguns dos participantes do curso. A formação contribuiu para um novo olhar sobre a sexualidade humana (RUELA et al, 2012, p. 50).

Apesar de o contexto apresentado referir-se à formação coordenada pela Unicamp, na cidade de Campinas, a percepção de que as sexualidades se restringem ao ato sexual também apareceu nos encontros ocorridos nas demais cidades. É importante ressaltar que o fato de colocar as sexualidades em questão e/ou em discussão, aliada à fundamentação teórica proporcionada pelo curso, possibilitou que os/as educadores/as olhassem seus cotidianos por outros ângulos.

Roney Polato de Castro (2012a), a partir do conceito de experiência, tal como entendida por Larrosa (2002), como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca, expõe que o “*Tecendo...*” também se utilizou das experiências cotidianas dos/das cursistas para problematizar e fazer pensar sobre as atitudes dos/das educadores/as diante das expressões das sexualidades das crianças nos espaços educativos. O coordenador ressalta o caráter formativo dos projetos de extensão para a equipe de formadores/as, pois

no contato com as experiências, como docentes e formadores/as, repensando nosso lugar como provocadores de outras ideias e não “especialistas” em gênero, sexualidade e diversidade sexual. Dessa forma, a equipe também trabalhava na perspectiva de compartilhar experiências e saberes, colocando-se também numa posição de pensar sobre as temáticas junto com as professoras (CASTRO, 2012a, p. 64).

Em São Paulo, no curso coordenado pela USP Leste, apesar de não contar com a dispensa dos/as educadores/as pela Secretaria de Educação, houve demanda

para o curso. Foi possível problematizar nesse espaço formativo o papel das políticas públicas. Elizabete Franco Cruz destaca que dois temas tocaram profundamente o grupo: a violência e a pobreza. “Não é uma realidade exclusiva da cidade de São Paulo, mas aqui, como em outros lugares, as crianças são afetadas por experiências de violência intrafamiliar ou comunitária e por dificuldades materiais” (CRUZ, 2012a, p. 71).

A coordenadora expõe que trabalhar as questões de gênero e sexualidades se insere em um contexto ampliado da vida das crianças e das comunidades, das políticas públicas e do universo conceitual no qual alicerçamos nossos fazeres nos espaços de Educação Infantil.

O projeto “Borbulhando...”

Este projeto de extensão foi construído a muitas mãos pela equipe do grupo de pesquisa Fesex, coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro e obteve nota máxima no processo de seleção com o propósito de, no ano de 2015, formar técnica e politicamente profissionais da Educação Infantil das redes públicas municipais participantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI) e conselheiros/conseleiras tutelares dos municípios a que pertencem na temática das violências sexuais.

Ao focar suas ações no enfrentamento às violências sexuais contra crianças e reconhecer ser esse aspecto extremamente importante das sexualidades e infâncias, um curso de extensão capaz de sensibilizar professoras/es para a possibilidade de identificação das múltiplas formas de violência requer também que se debruce em referenciais teóricos capazes não só de elucidar as temáticas em questão, como também de apresentar as possibilidades da realização do trabalho com tais temáticas em outros contextos e outras realidades. Eis aqui a importância da utilização do livro “*Tecendo...*”, como consistente referencial teórico para formação das e dos participantes do “*Borbulhando...*”.

Panorama Conceitual

As discussões de ordem conceitual sobre gênero e diversidade sexual são alicerçadas principalmente em Michel Foucault e no pós-estruturalismo. O universo foucaultiano foi introduzido aos leitores e leitoras por meio de várias abordagens. Os autores e autoras dos textos informam que não é tarefa fácil articular ideias desse filósofo, mas que seus ensinamentos são relevantes para entender vários conceitos significativos que são trazidos com o intuito de contribuir com as e os profissionais da Educação Infantil no processo de construção de práticas mais inclusivas, como é

mostrado no texto de Roney Polato de Castro, cujo título é “Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e homofobia” (CASTRO, 2012b).

O sexismo diz respeito ao preconceito de um sexo para com o outro. No entanto, esse termo se refere ao preconceito do sexo masculino com relação ao feminino: “atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino” (BRASIL, 2009, p. 155). Está relacionado com homofobia. Segundo Daniel Borrillo:

A palavra “homofobia” designa dois aspectos de uma mesma realidade: uma dimensão pessoal de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição aos homossexuais, e uma dimensão cultural de natureza cognitiva, na qual o objeto da rejeição não é o indivíduo homossexual, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social (BORRILLO, 2009, p. 19).

A homofobia passa por uma conexão entre linguagem e agressão, entre o que pode ou não ser falado, ser dito! Trabalhar com homofobia e agressões na escola significa colocar em evidência o poder das palavras. Quais as palavras que ferem? Que representações são acionadas quando se escuta termos como “*bicha*”, “*viadinho*”, “*sapatão*”? E isso vai muito além porque sabemos que a linguagem não é feita só de palavras: uma entonação, um olhar, uma “brincadeirinha”.

As políticas públicas, cada vez mais, têm se voltado para formação docente sobre as questões de gênero e diversidade sexual e o projeto “*Tecendo...*” difunde essas políticas, em especial às professoras e aos professores que atuam com crianças pequenas (zero a cinco anos), se preocupando com uma formação voltada para a construção relacional das identidades e das diferenças, tomando-a como indispensável para a construção do próprio sujeito. Formamo-nos a partir do outro e o outro se constitui a partir de nós. Muito mais do que isso, o projeto buscou colocar sob suspeita a naturalização e a superioridade do masculino e da heterossexualidade, combatendo o sexismo e a homofobia no ambiente escolar.

Se as discussões acerca das relações de gênero são muito significativas ao se problematizar as sexualidades, outro conceito também exige aprofundamento: acontecimento. Foucault (2006a) define acontecimento como novidade e prática histórica. Sendo assim, vale lembrar do acontecimento que foi o curso de formação realizado em Campinas, em fevereiro de 2010, do qual participaram as e os discentes do projeto “*Tecendo...*”. Essa experiência foi transformada em escrita, problematizada, refletida e discutida no texto de Anderson Ferrari, Raphaela Souza dos Santos, Zaine Mattos, cujo título é “Memória e história na linha do tempo do gênero e

sexualidades” (FERRARI; SANTOS; MATTOS, 2012). Não só as memórias, mas também as construções históricas são perpassadas, construídas e atravessadas pela relação de poder-saber – conceito importantíssimo na teoria foucaultiana.

O texto intitulado “Cultura e diferenças no cotidiano da escola e do currículo”, de Ana Maria Faccioli de Camargo (2012), mostra que romper com o pensar sempre da mesma maneira a partir da problematização da realidade é um procedimento para atingirmos nossos objetivos quando desconstruímos concepções frequentemente consideradas naturais e/ou entendidas como verdades absolutas. A problematização da realidade em que vivemos facilita esse rompimento. Como, por exemplo, problematizar concepções sobre escola, ser docente, gestor/a, supervisor/a e a formação que recebemos. Para a autora, temos que romper com concepções aprendidas, tidas como eternas, naturais ou universais em um exercício de suspeitar de verdades absolutas cristalizadas em nossas ações.

Aspectos essenciais do processo de gestão escolar e do projeto político pedagógico são refletidos no texto de Ila Maria Silva de Souza (2012) no sentido de contribuir para problematização do tema e auxiliar a prática docente. Fica claro no artigo “Reflexões sobre o projeto político pedagógico como instrumento de gestão nas instituições de educação infantil: acentos teóricos” que a administração, a direção e gestão escolar tem papel relevante nas unidades educativas e que vários contextos como o social, o político e o econômico interferem no cotidiano institucional; à gestão, além da vigilância dos objetivos institucionais, compete articular-se com a sociedade, planejando ou realizando as ações planejadas, não sendo apenas sinônimo de racionalidade.

Constantina Xavier Filha (2012b) escreve “Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças/identidades e diversidades” e relata que, ao se trabalhar com as educadoras e os educadores e as infâncias em suas multiplicidades, foi necessário discutir e problematizar a produção dos artefatos culturais para as crianças. Nesse sentido, a autora, em sua agenda de pesquisas, propôs-se a socializar com os/as educadores/as a produção dos livros para infância, pensando-os como dispositivos pedagógicos para a educação para a infância e questionando os conceitos por eles veiculados e produzidos.

Ao expressar formas de ser masculino ou feminino, entre outras temáticas sobre constituir identidades, os artefatos educam cultural e socialmente. Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada do normal para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade (XAVIER FILHA, 2012b, p. 161).

Diante da análise de livros produzidos para as infâncias ligados às temáticas de gênero, sexualidades, diferenças/identidades e diversidades, Xavier Filha (2012b), verifica que os livros produzidos para a infância durante o século passado apontam perspectivas biológicas, religiosas, agropecuárias e histórico-culturais. Segundo a autora, poucos são os livros que enfocam as crianças como seres pensantes e sexuados. A ênfase predominante é a dos aspectos biológicos, normativos e moralizantes, o que retira desses veículos de construção de conhecimentos e subjetividades a possibilidade de promover em suas leitoras e leitores o pensamento crítico sobre as questões de gênero e sexualidades.

Pelo contrário, estimulam estereótipos de relações afetivas, de comportamentos e tendem a direcionar a forma como se orienta sexualmente crianças e adolescentes. A heterossexualidade aparece nas análises como sendo a única e desejável possibilidade de identidade sexual, o corpo feminino sempre ligado à procriação e os corpos são apresentados de maneira fragmentada, ligados a estereótipos de beleza indicando corpos jovens, magros e brancos.

Xavier Filha (2012b) constata a tendência dos livros produzidos recentemente, especialmente na última década, de promover novas formas de se pensar possibilidades outrora promovidas. O conceito de gênero parte de construções sociais e culturais; os sujeitos são construídos a partir do mundo social a que pertencem, se tornam masculinos e femininos a partir de regras e normas sociais. As formas como cada educador/a apropria-se e trabalha os conhecimentos relacionados às temáticas de gênero e sexualidades podem promover práticas respeitosas e dignas diante das diversidades dos corpos.

Gabriela Silveira Meireles, Marilda de Paula Pedrosa e Roney Polato de Castro escrevem sobre “Infâncias, gênero e sexualidades: perspectivas plurais para a Educação Infantil” (2012) e apoiam-se nos estudos culturais, estudos pós-estruturalistas e foucaultianos, para falar sobre infâncias, gênero e sexualidades; assumem o papel de se manter distante de uma verdade absoluta e compreendem que os sujeitos são construídos a partir de disputas, conflitos, negociações, desigualdades, relações de poder, submissões e que são frutos da cultura que os cerca. Sendo assim, não existem discursos prontos, acabados e absolutos; ao contrário, eles são fluidos, em constante modificação, hora assumem avanços, hora retrocessos.

Para Meireles, Pedrosa e Castro (2012), um primeiro passo para que se pense nas práticas voltadas para uma Educação Infantil pautada nas questões de gênero e sexualidades é o reconhecimento de que não existe uma única infância e que as crianças são sujeitos de seus conhecimentos. As infâncias são construídas em contextos históricos, sociais e culturais.

A criança, como sujeito do qual se fala, da qual o adulto fala e imprime suas

verdades e conceitos, acaba por ficar fora dos discursos relacionados às sexualidades, embora tudo tenha sido criado e mantido para que tais sexualidades não se manifestem nas instituições de educação a que essas crianças pertencem. Porém, mesmo que tais discursos ainda existam e insistam em permanecer como hegemônicos e únicos, há a possibilidade de resistência aos padrões normativos: masculino e heterossexual. Embora sejam considerados como anormais ou como desvios, outras representações de sexualidade são possíveis e à instituição educativa cabe o papel de possibilitar outras formas de se viver as diferenças, promovendo desmistificações e respeito às pluralidades presentes em seu âmbito.

O texto “Reconfigurando famílias: as mudanças na sociedade e na legislação desencadeando novas práticas pedagógicas”, escrito por Sabrina Azevedo Ferreira Assis, Marina Aparecida Marques Castanheira, Livia Monique de Castro Faria, Alessandro Garcia Paulino (2012), aborda as alterações sofridas pela legislação brasileira em razão das mudanças no paradigma da entidade familiar e apresenta algumas das novas nomenclaturas das várias estruturas familiares. Analisa uma das experiências desencadeadas pelo curso “*Tecendo...*”: criação de materiais pedagógicos que possibilitaram discutir junto às crianças a promoção do respeito às diferenças e do enfrentamento aos preconceitos e às discriminações.

A família possui um importante papel nas discussões relacionadas a gênero e sexualidades e os novos arranjos familiares constituem peça fundamental para se pensar um curso de formação para professores/as da Educação Infantil. A concepção que se tinha de família até os anos 1970 do século passado assentava-se na configuração nuclear/patriarcal e a considerava superior às demais possibilidades que passaram a surgir em detrimento de novas concepções legais. Novamente, observa-se o poder das relações históricas e sociais para o engessamento de conceitos.

Paulatinamente, a mulher passa a ser considerada livre das imposições do patriarca e a ser inserida nos espaços sociais e econômicos. A família surge no cenário brasileiro de forma reconfigurada, segundo as autoras e o autor, a família passa a existir não mais com a função de aumentar o patrimônio de seu núcleo ou de procriação, mas sim como garantidora de realização pessoal dos indivíduos que a compõem (ASSIS et al., 2012).

Embora mudanças relativas à concepção de família tenham ocorrido, os textos das leis ainda contribuem para que a união entre sexos “opostos” ainda seja constituidora de entidades familiares.

Um novo redimensionamento do conceito de família é mostrado no texto; novas terminologias surgem para determinar as diferentes configurações familiares: família monoparental: constituída pelo pai ou pela mãe e seus/suas descendentes; família socioafetiva: constituída não apenas pelo genitor e genitora da criança, mas,

pelos que exercem função de atender aos interesses da criança; família homoafetiva: constituída pela união entre homossexuais; família recomposta: constituída pela união entre pessoas advindas de outras uniões. Embora tais possibilidades existam, observa-se que a legislação acaba por reiterar o preconceito ao deixar “brechas” geradoras de interpretações diversas baseadas em costumes e tradições legais.

Segundo as autoras e autor, reconhecer a existência dessa diversidade e pluralidade familiar dentro das instituições educativas é um bom caminho para que se alcance o respeito mútuo e para que haja o surgimento de políticas de igualdade entre os indivíduos.

No texto “As sexualidades e as infâncias nas(das) escolas de E(e)ducação Infantil”, de Ricardo de Castro e Silva (2012a), há o convite para que os/as leitores/as abandonem as certezas e as verdades das definições e passem ao campo dos conceitos, compreendido como um campo de infinitos cruzamentos em diferentes níveis. Lembra que, quando abandonamos a ideia de verdade, de certeza, podemos nos considerar prontos para entrar no campo da educação, além de que “no campo das sexualidades das infâncias pouco se sabe e nisto reside a possibilidade do muito a conhecer” (CASTRO E SILVA, 2012a, p. 219). A educação constitui-se em um campo de muitas facetas e possibilidades, e quando essa se direciona especificamente à infância, não há como delimitar moldes, certezas, conceitos engessados e fixos.

Quanto ao conceito de sexualidades, o autor destaca três abordagens: o produzido pela saúde, o da psicanálise e o proposto por Michel Foucault, em que a sexualidade vai ser conceituada como dispositivo de controle dos corpos.

Quais seriam as funções da escola e das/os educadoras/es e o lugar das crianças frente às diversidades presentes no contexto da Educação Infantil? O que seria permitido? Por quem? A partir das análises do autor, é possível perceber a instituição educativa como normatizadora de atitudes, comportamentos e posturas, pouco preocupada com as múltiplas possibilidades de vivência evidenciadas pelas diversidades dos corpos. Lembrando o texto de Larrosa (2002), o autor finaliza dizendo que a recuperação do tempo para reflexão do que ocorre no ambiente educativo é fruto também do que acontece fora dele e a apropriação do espaço que lhe é concedido como instituição capaz de instaurar novos olhares na sociedade, constitui importantes molas propulsoras da mudança que se espera.

A temática HIV/AIDS também foi discutida e como a Educação Infantil possui o importante papel de educar e cuidar. Esse cuidar também envolve as crianças que vivem e convivem com o vírus HIV e seus familiares, como mostra o texto “A AIDS nos fios da Educação Infantil - conversa com educadoras/es”, de Elizabete Franco Cruz (2012b). Falar de gênero e sexualidades constitui a trama de uma rede de muitos fios, logo, falar de HIV/AIDS pressupõe uma relação forte e altamente relacional

às temáticas presentes em cursos de formação docente para o trabalho com crianças e a respectiva educação para as sexualidades.

Cruz (2012a) relata sua experiência com as/os cursistas do “*Tecendo...*”, em São Paulo e descreve o quanto as professoras e professores convivem com dúvidas; estabelece diálogos e perspectivas de formação quanto à temática e agradece a confiança de certas educadoras e educadores ao compartilharem suas dúvidas e medos quanto ao assunto. Afirma que, quando novos diálogos são estabelecidos, muitas questões podem ser levantadas (como socorrer uma criança com AIDS em caso de ferimentos, contaminação, revelação de diagnóstico, se podem ou não fazer todas as atividades) e, assim, podem ser problematizadas e esclarecidas. Lembra que só leis não bastam; é preciso se aproximar dos serviços de saúde no sentido de sempre buscar informações sobre AIDS, hepatites virais, e outras doenças sexualmente transmissíveis. A negação do assunto poderia estar ligada a pouca informação dos/as educadores/as diante da questão e correlaciona às questões de gênero e sexualidades quando negadas por esses e essas por acreditarem ser um assunto próprio do adulto, de difícil compreensão pela criança. A partir daí, são explicadas, no artigo, as diferentes dimensões do conceito de vulnerabilidade (individual, social e programática) e a ideia de grupo de risco.

Para se trabalhar com a AIDS na Educação Infantil, há a necessidade de se rever “olhares” e ainda de se pensar que a prática de se manter alheia/o ao problema, colocando-se em uma posição de “proteção” em relação ao vírus, bem como ausência de informações e de debates, reitera o preconceito por parte dos que acreditam estar imunes e promove a representação de estereótipos quanto às pessoas com a doença.

Termina suas reflexões com as palavras de Hebert Daniel:

AIDS é só uma doença desses nossos dias, uma qualquer: não aceito que façam dela sinônimo do último dia. Ela nada mais significa senão uma infecção por um vírus que causa uma epidemia que vamos vencer com todas as letras do amor: S-O-L-I-D-A-R-I-E-D-A-D-E (CRUZ, 2012b, p. 237).

O que se percebe na análise dos trabalhos realizados durante o “*Tecendo...*” nas cinco cidades em que se desenvolveu, é que as concepções de adultos acerca de gênero e sexualidades na e para as infâncias são muito ingênuas e carregadas de modelos de beleza, de relações e de comportamentos, quase sempre firmadas em discursos prontos e tidos como verdadeiros onde ser masculino e feminino partem de regras e normas sociais. O projeto proporcionou reflexões do que também acontece fora da instituição, ampliando para novos diálogos que poderão promover

o reconhecimento da existência da diversidade e da pluralidade dos seres.

Aprendizes ensinantes: relatos de experiência, saberes, práticas educativas e metodologias para a ação docente na Educação Infantil

A Parte III do livro “*Tecendo...*” apresenta relatos de experiência que problematizam saberes, práticas educativas e metodologias para a ação docente na Educação Infantil.

Essa parte do livro reuniu 18 textos, construídos pelas equipes, colaboradoras do projeto “*Tecendo...*”, das cinco universidades participantes. Foram compartilhados sete textos da Ufla, quatro produções da Unicamp, três da UFJF, dois da UFMS e dois da USP Leste.

Na construção dessas produções, vários conceitos aparecem nos diálogos estabelecidos com o referencial teórico dos estudos culturais, pós-estruturalistas e estudos foucaultianos. As problematizações aconteceram, principalmente, a partir de Sívlio Gallo (2007); Jorge Larrosa (2002); Michel Foucault (2006a, 2006b, 2012); Guacira Louro (2003, 2004); Cláudia Ribeiro (2008); Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2003); Elizabete Cruz (1998); Anderson Ferrari (2003); Jane Felipe (2006, 2012a, 2012b)³.

Ao buscarmos o compartilhamento de relatos de experiência sobre saberes, práticas educativas, metodologias para a ação docente, com as problematizações de gênero e sexualidades na Educação Infantil, deparamo-nos com muitos enfrentamentos.

As discussões sobre as sexualidades e as relações de gênero ainda não são consideradas temas possíveis para o trabalho com as crianças. Como afirma Jane Felipe:

³ FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard, 2001. 468 p.; _____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983 – 1984)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25 ed. São Paulo: Edições Graal, 2012. FELIPE, Jane. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012a. p. 217-226. _____. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Ed. UFMS. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012b. p. 47-58. GALLO, Sívlio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. _____. Deleuze & a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 1999. _____. Currículo, gênero e sexualidade. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2000. XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009. p. 71-97.

Vistas como 'inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade', precisavam agora de proteção do mundo adulto. Deste modo, se instalou uma intensa produção discursiva sobre a infância possibilitando, de certa forma, a veiculação de uma imagem infantilizada e dessexualizada das crianças, de modo que elas deveriam ser protegidas de determinados conhecimentos, com destaque especial para as questões referentes ao sexo e à sexualidade (FELIPE, 2006, p. 204).

Dessa maneira, estamos atentas/os às relações de poder que são estabelecidas e questionamos com a teoria pós-crítica que nos remete à reflexão de Foucault:

[...] parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições (...). O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares (...): é o nome dado uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2006a, p. 102-103).

Assumindo a concepção foucaultiana de poder, também pensamos na capilaridade e no emaranhado das relações. Pensando com Sívio Gallo (2007) a metáfora do rizoma, termo emprestado da biologia, faz-se referência a uma raiz que interliga vários pontos sem início, nem fim. Dessa maneira, professoras/es podem e devem a partir do conceito de resistência, que não significa tratar de algo externo ao poder, aliás, ela somente existe no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2006a), no pensar as possibilidades de criação de estratégias para o jogo com essas relações de poder.

É pertinente para esse jogo, os conceitos estudados a partir do referencial de Gallo (2007) de educação maior e educação menor. Em um dos textos do "*Tecendo...*", Carolina Alvarenga compartilha conosco:

Dessa forma, tecer gênero e diversidade nos currículos da educação infantil remete à educação maior, como nos diz Gallo (2002), por meio da inserção da temática nos documentos oficiais de orientação pedagógica e nos currículos dos cursos de formação inicial e também na oferta de cursos de formação continuada. Além disso, esta tessitura deve estar também presente na educação menor, como nos diz o autor, ou seja, nas práticas cotidianas de professoras e professores da educação infantil, que, por meio das revoluções diárias, vão construindo novas possibilidades das crianças vivenciarem uma educação

para a sexualidade (ALVARENGA, 2012a, p. 262).

O projeto “*Tecendo...*” buscou uma resposta para a não discussão das questões de gênero e sexualidades com atenção ao conceito de discurso que estabelece verdades passíveis de desconstrução. No texto escrito por Kelly da Silva, Mariana Meggiolaro Brandão, Thomas Spartacus Martins Fonseca e Wesley Dinali, “Entre o vivido e o não dito: a emergência do saber sobre gênero e sexualidade”, as autoras e autores ampliam com a leitura de Foucault:

Para Foucault (2006b), o discurso existe em si mesmo, possui autonomia e suas próprias regras. Não é originado do mundo e nem é a sua representação, muito menos é construído por um sujeito, seu fundador. Na verdade, o discurso é que constitui o mundo e o sujeito, inserindo-o em regimes discursivos que nos conformam a uma forma de ver, dizer e agir como sujeitos no mundo (SILVA et al., 2012, p. 269).

Continuamos a refletir sobre fabricação de sujeitos a partir de discursos que legitimam verdades, que são construídas historicamente (FOUCAULT, 2012). Esses discursos fazem parte de todo um dispositivo histórico. Compreendamos o conceito de dispositivo em Foucault:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos [...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2012, p. 137).

Esses dispositivos controlam desde nossas ações até pensamentos. Percebemos com Louro (2007) que, por meio desses dispositivos, por exemplo, passamos na escola por uma Pedagogia da Sexualidade. A escola, de maneira sutil, pratica um processo de escolarização do corpo e produção de masculinidades. Foucault (1977) analisa como o corpo é o primeiro lugar de disciplinarização e como essa ocorre quase que naturalmente. Louro (2007) explica que isso acontece em práticas escolares em que as crianças encontram-se envoltas em redes de vigilância, controle e opressão.

As crianças e seus corpos são disciplinados numa dinâmica escolar formando “corpos dóceis”, como enfatiza Foucault (1977). Louro (2007) acrescenta,

lembrando-nos que, principalmente, em espaços educacionais, têm-se uma ideia de “dessexualização” das crianças (LOURO, 2007, p. 20).

Pensamos, ao compartilhar experiências realizadas nas instituições educativas, na possibilidade de aproximação entre educadoras e educadores para o fortalecimento do tecer da rede de enfrentamento das violências persistentes contra crianças e adolescentes. É possível enfrentar e desvelar tais violências...

Projetos e metodologias – caminhos possíveis

E agora? Depois de sensibilizar, estudar, discutir e problematizar conceitos chegou-se ao momento esperado de “colocar a mão na massa”, entretecendo projetos, metodologias, enfim, caminhos possíveis, fazendo borbulhar ideias e práticas educativas nas instituições de Educação Infantil. A Parte 4 do livro *“Tecendo...”* diz respeito às possibilidades de desenvolvimento do projeto pelas instituições parceiras em suas multiplícidades.

Dos escritos emergem projetos com as temáticas do gênero, da sexualidade, do corpo, da descoberta, da família, da reprodução, dos estereótipos, das identidades, das diferenças (CRUZ, 2012c, p. 508), metodologias pensadas pelos educadores e educadoras infantis que tomam a forma de “rodas de conversas”, “tempestades de ideias”, “roda da leitura”, “cantinhos da fantasia”, “uso de bonecos e fantoches”, “experimentação de texturas”, “hora do banho”. Na fala de uma das crianças, *“Viva a bolinha de sabão!”*. E que delícia! Todas essas possibilidades de experimentação sem ter uma receita pronta nas mãos!

E então, como recontar as experiências das e dos cursistas? Permitindo falar, parando para escutar, deixando escrever, pois só assim é possível perceber! Um subprojeto com escrita de cartas desenvolvido em Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, possibilitou que as professoras percebessem que “as discussões do projeto faziam parte de seus cotidianos com as crianças e, com isso, de que sexualidades e gênero são elementos efetivos para uma educação de direito das crianças” (XAVIER FILHA, 2012c, p. 479).

Mas tudo isso desemboca no currículo! Porque, afinal, existe uma intencionalidade na prática educativa. Então o *“Tecendo...”* também constitui um espaço para contestar e reivindicar a urgência de se inserir, intencionalmente, as questões de gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. “Todavia, inserir essas temáticas no cotidiano das instituições educativas é um desafio muito grande que passa pela formação inicial e continuada, mas também pela sensibilização das pessoas que nela trabalham” (ALVARENGA, 2012b, p. 497).

E porque houve um espaço de formação continuada de educadores/as que

possibilitou estudar, planejar e projetar, foi possível “ousar”, propor a criação de um espaço na instituição de Educação Infantil onde a criança pudesse brincar livremente, com o tipo de brinquedo ou brincadeira que quisesse. “Uma brinquedoteca com brinquedos e objetos ligados às questões de gênero, sexualidade e diversidade, não havendo separação de lugares” (CASTRO E SILVA, 2012b, p. 491).

“Quando trabalhamos com educação, nunca temos a noção por onde os resultados seguirão” (CASTRO E SILVA, 2012b, p. 495). Ao revisitar o livro “*Tecendo...*”, percebemos algumas motivações para fazer borbulhar:

Pode ser relevante que a escola faça parcerias, já que as diferentes instituições sociais formam uma rede de apoio/proteção às crianças e adolescentes e estes têm direito a saber que podem ter acesso aos serviços públicos. [...] **É importante que as professoras olhem as crianças, ouçam suas vozes, ampliem sua participação** (CASTRO, 2012c, p. 466). (Grifo nosso).

Discussão sobre o próprio corpo, no sentido de que as crianças percebam que devam cuidar de si, que devem decidir quem pode tocar seu corpo, o que fazer quando não concordar com o toque do outro (CASTRO, 2012c, p. 467). (Grifo nosso).

Quantas possibilidades contidas em um processo de formação! A experiência do projeto “*Tecendo...*” vai se conectando a outros projetos e propostas que dão sentido à continuidade das ações do Fesex. Da escuta dos educadores e das educadoras surge a percepção de que a instituição educativa pode funcionar em rede, pode estabelecer parcerias. Crianças podem ser educadas para evitar/identificar as situações de violências e gênero e sexualidades deve permear esse debate e ouvir a voz das crianças para que elas expressem suas curiosidades e dúvidas.

Questionando a crença de que a educação para as sexualidades e gênero estimularia precocemente a sexualidade das crianças e das/dos adolescentes, seguimos inspiradas pela fala de Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro (1999, p. 50): a sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade.

Com o Projeto “*Borbulhando...*”, assumimos o compromisso de repensar essa educação entrelaçando a problematização de violência e exploração sexual de crianças e adolescentes, atentas/os a esse enfrentamento cotidiano ao tecer a rede de proteção. Nesse caso, a utilização de referências que possibilitassem aos/às educadores/educadoras problematizar as questões de gênero e sexualidades, ou seja, a qualidade do material pedagógico utilizado pelos/pelas cursistas foi/é de extrema importância.

Deste modo, o livro “*Tecendo...*” mostrou-se um material extremamente rico para fomentar a discussão entre os/as educadores/educadoras no âmbito do curso e fora dele, além de possibilitar pensar infâncias/adolescências na sua relação com as sexualidades, bem como pensar práticas de detecção e prevenção às violências sexuais.

Referências:

ALVARENGA, Carolina Faria. Saberes, vivências e sentimentos de professoras/es sobre gênero e diversidade sexual na educação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012a, p. 252-262.

_____. Projetos de intervenção: momento de sistematizar para repensar as práticas educativas que envolvem gênero e sexualidades. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012b, p. 496-507.

ASSIS, Sabrina Azevedo Ferreira et al. Reconfigurando famílias: as mudanças na sociedade e na legislação desencadeando novas práticas pedagógicas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 193-217.

BRASIL, SPM (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC/IMS/CLAM; Brasília: SPM, 2009.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs.). **Homofobia & educação: um desafio silêncio**. Brasília, DF: Letras Livres/Ed. UNB, 2009.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 100-120.

_____; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e Infâncias(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna e Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

CASTRO, Roney Polato de. Os caminhos do Projeto “*Tecendo...*” em Juiz de Fora (MG): percursos e percalços. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012a, p. 58-66.

_____. Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e a homofobia. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012b, p. 142-159.

_____. “Colocando a mão na massa...” exercitando o planejamento e a execução de atividades no contexto do projeto “Tecendo...”. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012c, p. 463-473.

CASTRO E SILVA, Ricardo de. As sexualidades e as infâncias nas(das) escolas de E(e)ducação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012a, p. 218-227.

_____. Projetos de Intervenção – Grupo da Unicamp. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012b, p. 490-495.

CRUZ, Elizabete Franco. São Paulo Tecendo Gênero. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012a, p. 67-78.

_____. A AIDS nos fios da educação infantil: conversa com educadoras e educadores. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012b, p. 228-237.

_____. Tecendo projetos – fiar e desfiar no cotidiano. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012c, p. 508-511.

_____. Quem leva o nenê e a bolsa?: O masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum; MEDRADO, Benedito. (orgs). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, 34 ed, 1998.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cad. Pagu** [online]. n.26, p. 201-223, 2006.

FERRARI, Anderson. “Mãe! E a tia lu? É menino ou menina?” – Corpo, Imagem e Educação. **Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG – v.4, n.1, Niterói: EdUFF, p. 115-132, 2003.**

_____; SANTOS, Raphaela Souza dos; MATTOS, Zaine. Memória e História na linha do temo do gênero e sexualidades. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 121-141.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução de ALBUQUERQUE, Maria Thereza da Costa; ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.

_____. **A ordem do discurso**. 14ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2006b.

_____. Os intelectuais e o poder. _____. **Microfísica do poder**. 25ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2012

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da es-

cola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacinta Editores, 2007, p. 5-182.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEIRELES, Gabriela Silveira; PEDROSA, Marilda de Paula; CASTRO, Roney Polato de. Infâncias, gênero e sexualidades: perspectivas plurais para a educação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 179-192.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Gênero e sexualidade no cuidar e educar. **Pátio Educação Infantil**, n. 16, p. 87-91, mar/jun. 2008.

_____; SOUZA, Ila Maria Silva de. (orgs). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora da UFLA, 2008.

RIBEIRO, Cláudia Maria. “Tecendo...” na Ufla. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 34-46.

RUELA, Beatriz Tomaz et al. O curso de formação em Campinas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 47-57.

SILVA, Kelly da et al. Entre o vivido e o não dito: a emergência do saber sobre gênero e sexualidade. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 263-275.

SILVA, Luciene Aparecida; ALVARENGA, Carolina Faria. A formação discente no interior de um projeto de extensão universitária: desafios e possibilidades ao discutir sexualidade e gênero. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 241-251.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: o que é isso? In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, Ila Maria Silva de. Reflexões sobre o Projeto Político e Pedagógico como instrumento de gestão nas instituições de educação infantil: acentos teóricos. In:

RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012, p. 81-99.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, para a equidade de gênero e para as diversidades: desafios na e para a formação docente. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012a, p. 29-33.

_____. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças/identidades e diversidades. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012b, p. 160-178.

_____. Os caminhos trilhados pelo projeto de formação docente: construção de saberes-poderes com crianças e professoras-cursistas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora UFLA, 2012c, p. 474-489.

Gabriel Augusto Carvalho – E. M. Azarias Ribeiro (Lavras)
1º lugar na Categoria Desenho – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos



3

***Corpos em ebulição* na Educação Infantil: borbulhas de poder, controle e vigilância na expressão das sexualidades das crianças pequenas**

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Notas sobre o corpo, borbulhando poder...

Ao formular a questão da visibilidade, Michel Foucault vai mostrar-nos que tanto o que é visível como o olho que vê fazem parte de um mesmo movimento. Portanto, [...] um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam o seu olhar (LARROSA, 2006 apud BUJES, 2012, p. 61).

Tendo como ponto de partida essa passagem de Jorge Larrosa, convido-lhes a ler a realidade escolar com outros óculos, pois, como diria Alfredo Veiga-Neto (1996), o olhar que botamos sobre as coisas, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam as problematizações do/sobre o mundo.

Amparada pelo pensamento de Michel Foucault, Judith Revel (2005) explica que o termo “problematização” implica duas consequências:

De um lado, o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de uma busca metódica de ‘solução’: a tarefa da filosofia não é, portanto, a de resolver – inclui-se: substituir uma solução por outra – mas a de problematizar, não a de reformar os problemas. De outro lado, esse esforço de problematização não é, de maneira alguma, um anti-reformismo ou um pessimismo relativista: ao mesmo tempo porque ele destaca uma real ligação com o princípio para o qual o homem é um ser pensante (REVEL, 2005, p. 71).

Não pretendo, portanto, resolver ou reformar os problemas já existentes na

Educação Infantil identificados durante minha experiência como professor de Educação Infantil ao longo de dezessete anos, mas apenas provocar o exercício crítico do olhar no que tange às relações entre corpo, poder e expressão das sexualidades das crianças. De posse desse objetivo, optei por dividir esta discussão em dois momentos. No primeiro, explícito como o poder atua na constituição de determinados corpos no âmbito da Educação Infantil, extrapolando a dimensão das sexualidades¹. No segundo, perscruto como esse jogo de forças age no espaço educativo para crianças pequenas, especificamente sobre essa dimensão, silenciando-a, vigiando-a e governando-a.

Para início de conversa, então, talvez seja necessário interrogar sobre quais os efeitos de determinados dispositivos pedagógicos e das relações sociais de poder na produção dos corpos das crianças pequenas no contexto da Educação Infantil.

Para Foucault (1984), o poder não existe como algo concreto ou que se detém como uma coisa, que se possui ou não. O que existem são práticas e relações de poder. Significa dizer, ainda, que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. O poder, dessa forma, não é algo concreto que está em uma ou outra pessoa, pois, na realidade, ele se ramifica nas relações entre indivíduos dentro e fora dos espaços educativos.

Roberto Machado, no prefácio do livro de Foucault (1984, p. 16), afirma que “esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder”.

Se o poder é capilar e nada está isento dele, temos de prestar muita atenção para percebê-lo em circulação no âmbito das relações sociais, nesse caso, que acontecem na instituição de Educação Infantil. Devemos observar cuidadosamente desde o lugar no qual as meninas ocupam nas brincadeiras em relação aos meninos, vale dizer, o de segundo escalão, até as atividades pedagógicas que são elaboradas pelos adultos e impostas às crianças. Afirmo isso porque essas práticas são desenvolvidas *para* elas e não *com* elas, passando pelo filtro cultural do adulto todos os conteúdos que serão trabalhados cotidianamente. Supostamente sabemos o que é importante *para* elas, sem mergulhar nas culturas das suas infâncias.

Na tentativa de refinar as relações entre corpo e poder na Educação Infantil, menciono o modelo clássico do panóptico (vê-tudo) enveredado por Foucault (1987) quando analisou as instituições prisionais. Esse modelo era alicerçado por uma estrutura em forma circular, com uma plataforma de observação erguida no

¹ O uso do plural garante a percepção sobre as diferenças, as diversidades e a multiplicidade de formas de expressão da sexualidade.

meio, possibilitando que uma pessoa central espionasse as celas situadas abaixo e ao redor do prédio, com a finalidade de controle das condutas dos corpos aprisionados. O fato interessante é que mesmo quando essa pessoa central estava ausente, os encarcerados seguiam os pressupostos das regras de comportamento impostas, pois pensavam estar sendo monitorados a todo o momento.

De fato, com a chave interpretativa do panóptico, o filósofo francês procura entender de que maneira a disciplinarização dos corpos tornou-se, em um determinado momento, fórmula geral de dominação. Assim, os procedimentos disciplinares se exercem mais sobre os processos da atividade do que sobre seus resultados e a sujeição constante de suas forças, como explana Judith Revel (2005), coloca o espaço arquitetônico como produtor de subjetividades.

Tomo aqui como exemplo a composição do espaço nas instituições de Educação Infantil, pois, nessa lógica argumentativa, ele deve ser concebido como algo útil e funcional. Geralmente essas instituições são divididas por classes agrupadas segundo a faixa etária ou pelo nível de desenvolvimento das crianças. Sobre o espaço, ainda temos os casos de segregação como os das “salas especiais” ou para pessoas com deficiência, que ficam, muitas vezes, agregadas como um apêndice do restante da instituição ou mesmo localizadas fora dela.

Em outra instância, mas não menos importante, é preciso levar em conta a existência das instituições de Educação Infantil privadas. Quase sempre elas são alocadas em espaços adaptados que não foram construídos para serem espaços educativos de crianças pequenas. Dependendo da situação, há um confinamento dos corpos, uma vez que as salas são minúsculas se considerarmos o número de crianças.

Considerando o referencial de Foucault (1987), apesar de ele não tratar especificamente da Educação Infantil, essa geografia do espaço sugere a composição de filas e favorece a ordenação dos corpos, o que facilita a vigilância e o controle. A professora ou o professor “visualiza os alunos, pois cada um se define pela sua posição na classe. Nesse sentido, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 1987, p. 145).

Além disso, a distribuição geográfica das salas, do pátio, da sala do/a diretora é estrategicamente pensada para garantir a obediência das crianças e aperfeiçoar a utilização do tempo. Com isso, a instituição de Educação Infantil cria espaços funcionais e hierárquicos, visando organizar a multiplicidade, dominar as diversidades e arrebatar as diferenças. Assim, o corpo passa a ser separado, dividido, uniformizado, agenciado, investigado em cada singularidade.

Para aprofundar essa questão, é preciso considerar que as estratégias de controle e ordenação sofrem transformações, de modo que a manutenção da domi-

nação corporal na infância também passa a envolver uma estratégia de saber. Poder e saber são considerados, então, como uma única coisa. O poder passa ser utilizado como uma “tecnologia”, isto é, a técnica pela qual a sociedade regula seus membros.

Conforme Foucault (1984), o saber está essencialmente ligado à questão do poder, a partir da idade clássica, por meio do discurso da racionalidade, ou seja:

[...] a separação entre o científico e não-científico, entre o racional e o não racional, entre o normal e o anormal - vai-se efetuar uma ordenação geral de mundo, isto é, dos indivíduos, que passa, ao mesmo tempo, por uma forma de governo (Estado) e por procedimentos disciplinares (FOUCAULT, 1984, p. 203).

Nesse processo, são efetivados instrumentos de acumulação do saber, de técnicas de investigação e pesquisa, de aparelhos de verificação. Acontece que o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetive e antecipe toda experiência de subjetivação.

Trata-se de analisar, portanto, a maneira pela qual se acaba por exigir que as crianças pequenas produzam um discurso sobre seus afetos, sua sexualidade, seu corpo, sua existência, entre outros. Nessa direção, Ana Maria Faccioli de Camargo (2012) aponta que o exercício e os efeitos do poder na produção dos sujeitos:

[...] ocorrem materialmente sua realidade mais concreta no seu corpo – e penetra na vida cotidiana na forma de micro poder que está presente na estrutura social em pontos móveis e transitórios [...] Tendo como alvo o corpo humano, o poder não age apenas para supliciá-lo, mutilá-lo ou reprimi-lo, mas age também para aprimorá-lo, adestrá-lo. E tal aprimoramento e adestramento se dão pelo poder disciplinar que consiste no conjunto de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo e impõem uma relação de docilidade-utilidade (CAMARGO, 2012, p. 108).

Assim, as pedagogias que se elaboram para educar o corpo incorporam, em seus lentos processos de constituição, as transformações da sensibilidade de cada época e, mais precisamente, uma racionalização da vigilância sobre o outro e sobre si mesmo, sobre o próprio corpo. É possível, portanto, falar de modelos que, ao governarem o funcionamento do corpo, governam os meios que o educam (SOARES, 2008). Essas tecnologias disciplinares são representadas pelas/nas ações pedagógicas realizadas na micropolítica do cotidiano.

O fato de que há pedagogias que educam e governam os corpos das crianças na Educação Infantil pode ser constatado facilmente se mapearmos o tempo em

que as práticas acontecem no ambiente de aprendizagem, historicamente conhecido como sala de aula². Decerto que elas passam maior parte da rotina entre as quatro paredes, haja vista que esse espaço fechado limita a movimentação dos corpos e, simultaneamente, permite a vigilância e o controle do grupo pelas professoras e professores.

A disposição das cadeiras e carteiras também desfavorece determinadas formas de expressão corporal das crianças, sendo muito mais viável a utilização de mesas e cadeiras, quando necessário. Atrelado a isso, soma-se a falta de acesso aos materiais ou brinquedos que impede o desenvolvimento da sua autonomia, criando uma relação de dependência com o adulto. Isso significa que a criança só pode brincar se alguém lhe fornecer os referidos objetos, ou seja, depende da vontade da educadora ou do educador para isso.

As pedagogias de controle das propostas educativas desenvolvidas para o governo das crianças, muitas vezes são fragmentadas pelos “eixos” ou áreas de conhecimento que configuram uma espécie de quadro curricular na Educação Infantil. Nesse universo escolarizante, reinam as atividades de ler, escrever e contar, restando pouco ao corpo brincante. Os momentos de brincadeira só aparecem nos horários de parque, nas resistências, nas transgressões e nas fugas para a imaginação e a fantasia, lugar aonde o adulto não chega.

Tais estratégias pedagógicas podem se manifestar também no “dia do brinquedo”, que geralmente é na sexta-feira, sugerindo que existem quatro dias de seriedade na semana e apenas um ao serviço do brincar. Posso inferir que a escolha da sexta-feira para tal “dia” não seja despreziosa, pois já que o final de semana bate à porta, fica agendado o dia do abandono pedagógico e descanso/descaso das professoras e professores. Essas pedagogias de controle do tempo da brincadeira não são aplicadas exclusivamente nesse caso, uma vez que a regência delas decorre de fatores externos, em especial, do tempo curricular alicerçado pelas apostilas provenientes do mercado editorial educacional, inclusive nas redes públicas de educação.

Diante dessas situações cotidianas, Carmem Lúcia Soares (2008, p. 77) evidencia que “há uma constante atualização dessas pedagogias, há um incremento racional sempre mais intenso e extenso nos modos de intervir no corpo, medindo cada dia mais intensiva e progressivamente todas as suas funções e toda sua expressão”, escolarizando os corpos das crianças na Educação Infantil. Assim:

² Danilo Russo (2007) faz uma crítica bastante pertinente à rigidez curricular e a inflexibilidade das rotinas e propostas pedagógicas na Educação Infantil que tem como eixo norteador os processos de escolarização das crianças pequenas. Em outras palavras, busca romper com a ‘forma’ escolar problematizando os conceitos de aula, sala de aula, escola da infância, em especial, a relação entre trabalho e brincadeira na pré-escola.

Esse processo de intervenção torna-se de fato a ação e a intenção primeira para domesticar os corpos e enquadrá-los em supostas normalidades. Por outras palavras, a prática pedagógica na instituição de Educação Infantil busca, pelas via de fato, controlar os gestos corporais mais íntimos das crianças, esquadrihar as suas expressões mais singelas, elaborando uma cartografia da carne ao controlar suas funções, eficácias e intimidá-lo (SOARES, 2008, p. 78).

Esse processo de intervenção para domesticar os corpos é beneficiado quando, por exemplo, se tem um espaço-tempo reservado para que as atividades de movimento aconteçam na escola, podendo ser ou não as “aulas” de Educação Física. Primeiramente noto que, quando isso acontece, parece haver uma reserva de mercado restringindo a movimentação corporal a essas aulas. Tal postura polariza o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo a quadra como lugar de trabalho corporal e a “sala de aula” como ambiente de aprendizagem intelectual.

Isso piora quando essas “aulas” são organizadas na forma de circuitos psicomotores segundo os quais as crianças têm de fazê-los uma de cada vez. Ou mesmo, quando os gestos têm de ser apenas repetidos e reproduzidos em brincadeiras cantadas, danças e atividades esportivas. Aqui o processo de adestramento e domesticação corporal é fácil de ser identificado.

Dá para imaginar uma “aula” de “movimento” na Educação Infantil sem a autoria das crianças e o envolvimento de processos imagéticos, criativos, simbólicos e espontâneos? Sem esses elementos, a proposta educativa-brincante torna-se enfadonha, triste e acinzentada.

Nota-se, igualmente, que o controle dos deslocamentos das crianças nos ambientes da instituição de Educação Infantil é feito bem de perto. Geralmente não se pode correr (em lugar nenhum), ou se tem locais em que isso pode acontecer, sempre ocorre com a vigilância de um/a inspetor/a que intimida, pune e aplica sanções normalizadoras. Quando a criança não dá conta, sala da diretora!

É nesse sentido que aponto uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que há um esquecimento e um descaso com corpo no processo educativo, o fato dele ser circunscrito como um objeto de estudo revela dimensões importantes do lugar ocupado pelas estratégias pedagógicas sobre ele e do investimento de nele intervir (SOARES, 2008). Assim, apesar dos processos educativos das crianças pequenas não considerarem, em grande proporção, também as práticas corporais como parte do processo formativo, ao penetrá-las com as técnicas de dominação e coerção, acabam denunciando sua importância.

De fato, liberdade corporal não combina com dominação e espontaneidade com coerção. Para Foucault (1984, p. 102), o estado de liberdade do ser humano

estaria correlacionado a uma “condição de liberdade decorrente das relações sociais de poder”. O sentir-se livre corporalmente, portanto, já seria alguma coisa apreendida nos entrepostos das condições de poder entre indivíduo-sociedade-cultura. Isso significa que as ações realizadas quando se é livre ou o que pensamos fazer quando estamos livres, na realidade, já são comportamentos e ideias oriundas dos rituais de poder. Ou seja, o ser livre já é estar aprisionado.

As diferentes tecnologias de gerenciamento infantil disseminadas nas instituições imprimem nos corpos das crianças os processos de individualização do poder com base na incorporação da norma. Nesse contexto, elas se constituem como sujeitos morais dentro de um repertório de modos de falar, de interrogar, de movimentar e de avaliar a si mesmas, presentes nas sociedades em que vivemos. Ou seja, aprendem a se autogovernar, mas fincadas na norma.

Não é difícil identificar situações no cotidiano da Educação Infantil em que as crianças evidenciam a normalização das condutas. Por exemplo, quando as relações de gênero determinam quais são os brinquedos específicos para meninos e meninas, incluindo a cor permitida. Nas práticas corporais esportivas em que as fronteiras de gênero condicionam aos meninos atividades que envolvem destreza física (futebol, lutas, skate) e para as meninas as de caráter mais delicado, sensível e estético (balé, vôlei, danças). Quem rompe com isso se torna o/a desviante, até mesmo anormal.

Tal sujeição se comprova também em relação às questões ligadas à religiosidade, pois, em uma sociedade majoritariamente adepta do cristianismo, outras filiações são ridicularizadas, subalternizadas. E mesmo com a obrigatoriedade de uma educação laica nas instituições públicas pela via do ordenamento jurídico, nelas, encontramos crucifixos, santinhos e orações cristãs antes das refeições das crianças.

Essas questões não são percebidas, ou pouco notadas, porque as verdades sobre o que é a Educação Infantil, infância e docência já se naturalizaram, quase se eternizaram. No entanto, as verdades são históricas e resultantes de um jogo de forças, um campo de lutas, negociações e resistências. Esses “jogos de verdade”, como estabelece Foucault (1984), estão centrados efetivamente no discurso científico e nas instituições que o produzem. Talvez essa seja uma pista importante para seguirmos e problematizarmos ainda mais o nosso lugar como educadoras e educadores que trabalham na Educação Infantil.

Vale destacar que essa perspectiva de construção do conhecimento problematizando as verdades estabelecidas é importante, a fim de que as educadoras e os educadores da Educação Infantil problematizem a formação que receberam no que tange ao tema do corpo. Essa outra postura permite constatar que:

[...] as concepções aprendidas não são eternas, universais, nem naturais e, a partir de então, é possível romper com elas. Trata-se de um exercício de suspeitar do que é ensinado como verdade absoluta e que se cristalizou em nossas ações (CAMARGO, 2012, p.108).

Penso que precisamos com mais frequência interrogar os jogos de verdade impostos pelas instituições (universidades, mídia, artigos científicos, igreja), pois cabe a nós, defensores de uma mudança estrutural na educação corporal de crianças pequenas, enfrentar esse debate político, ético, epistemológico e social.

Corpos em processo de ebulição, borbulhando sexualidades...

Corpos em Ebulição

Que calor é esse?
 Calor de calor?
 Ou calor de outro calor?!
 É do calor de amor
 Calor do amante
 Insuficiente pela distância
 Mas pleno no nosso aconchego
 Te cuida o amor que repartes
 Me encanta
 Me enche o vazio
 E a cada instante é cintilante
 O teu amor me encanta
 O teu prazer me envolve
 Me seduz, me traz a luz
 Luz do dia, luz da noite
 Amor repetido
 Repartido num intenso prazer
 Louca...
 “Ganda” maluca...
 Teu prazer me desespera
 Não porque não o queira
 Mas porque não posso te tocar
 Olha no meu olhar
 E vê o que tenho para dar...
 O prazer do meu olhar!!!

Camafeca (2007) – poeta português

Apesar de ter conseguido somente a referência do pseudônimo do poeta português que assina suas poesias como Camafeca (2007), resolvi tecer algumas considerações específicas acerca de um dos seus inúmeros escritos, a poesia intitulada “Corpos em Ebulição”. Não apenas por compor parte do título do meu traba-

lho, mas porque tenho a possibilidade de interpretá-la, reinventá-la e aproximá-la da temática segundo a qual me proponho. Na realidade, essa poesia me aguçou a possibilidade de pensar criticamente as mediações cotidianas e os olhares de professoras e professores que são lançados sobre os corpos das crianças nas instituições educativas. Diante disso, quais os significados que atribui aos chamados corpos em ebulição?

De um lado, a palavra “ebulição” é contemplada na forma mais conhecida com alguns sinônimos, tais como: fervura, efervescência, fermentação. De outro lado, pude localizar outras possibilidades de entendimento, a saber: exaltação, excitação, inquietação, entusiasmo, agitação, euforia, movimentação, alvoroço.

Esses últimos sentidos da ideia de “ebulição” são os que se adequam melhor ao meu argumento sobre a produção dos corpos das crianças na Educação Infantil. Todas as palavras acima podem ou deveriam lembrar esse ambiente institucional, por mais disciplinador que seja. No entanto, essas palavras se remetem aos corpos em situação de transgressão ou resistência porque há nos processos educacionais uma constante política de controle, de contenção, de imobilidade, de submissão, de vigilância e, sobretudo, de disciplina. Judith Revel (2005) afirma que o regime disciplinar que cabe também à instituição de Educação Infantil:

Caracteriza-se por certo número de técnica de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos e os corpos: Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde ele será mais útil (REVEL, 2005, p. 35).

Dessa forma, a perspectiva de corpos excitados, agitados, eufóricos e alvoroçados é um contrassenso à rigidez da cultura escolar que, como já vimos, controla o tempo das aprendizagens com base no currículo engessado; permite a circulação apenas em determinados espaços; controla os corpos por meio de filas, separando meninos e meninas; tem carteiras coladas no chão; vigia a interação e o toque entre os corpos; modela e restringe os movimentos nas práticas pedagógicas, entre outras estratégias.

Quero dizer, portanto, que os “Corpos em Ebulição” já indicam uma resistência em relação a esses dispositivos disciplinares que tentam domesticar e docilizar os corpos das crianças. De acordo com Mariana Pimentel (2012), a resistência ao poder torna-se, pois, uma prática de reexistência, isto é, de invenção de outros modos de existir e habitar este mundo que não aqueles impostos pelos dispositivos

de poder. Nesse contexto, considero que apenas em poucos momentos livres (de parque, dia do brinquedo ou abandono pedagógico) ou lúdicos (entendido aqui como liberdade de expressão permeada por fantasia, imaginação e simbolismo) essas crianças criam estratégias de reexistência, ou seja, se reinventam, elaborando um universo à parte do mundo dos adultos para que seus corpos possam entrar em ebulição.

De forma similar, o texto da poesia do autor português traz em si elementos importantes para refletirmos sobre o processo de reexistência dos corpos, uma vez que, naquele caso, encontramos corpos amantes e transgressores da norma por estarem vivendo uma relação proibida. Mesmo *insuficiente pela distância* e pela impossibilidade de *tocar* o outro, a chama da paixão se mantém acesa e os corpos continuam em processo de ebulição. No entanto, como podemos pensar essa dimensão do sofrimento entre dois corpos no contexto das relações humanas, considerando os impedimentos morais de aproximação, interação, prazer, desejo e liberdade de expressão?

Conforme Maria Isabel Edelweiss Bujes (2012):

A experiência de si como prática de subjetivação tem o propósito de tornar os sujeitos culturais conscientes de sua incompletude ética, para assim poderem agir sobre si mesmos (MILLES, 1993), utilizando-se de códigos morais – sejam eles os da lei, da norma ou do estilo. Assim, os modos de subjetivação incitam ou convidam os indivíduos a reconhecer constantemente suas obrigações morais. Tal é a substância do julgar-se: a aplicação a si mesmo de critérios de juízo dominantes em uma cultura (BUJES, 2012, p. 35).

Como amantes da curiosidade, da dúvida e da vida, não como amantes carnis como incita o poema, as crianças das instituições de Educação Infantil também sofrem, negociam e lutam contra esse processo de moralização dos corpos e dos costumes. Infelizmente, os corpos adultos esfriados pelas normatizações e regimentos sociais não são sensíveis às culturas das infâncias e acabam imprimindo suas normas, comportamentos e suas condutas. Por outras palavras, normatiza os corpos, escolarizando-os.

Nessa direção, Camargo (2012) incita a pensar como seria possível entender os efeitos dos processos de escolarização sobre os corpos à luz da abordagem foucaultiana. Conforme a autora:

De início é preciso pensar que o discurso escolar contém instâncias distintas, mas não separáveis. Ele detém o conhecimento que produz a estrutura física e funcional da escola, sendo difícil distingui-las no cotidiano escolar. Ou seja, existe o discurso correspondente ao

saber produzido na instituição, sobre a instituição e seus sujeitos; e existe a instituição escolar que é produto do discurso produzido que corresponde ao espaço físico e arquitetônico onde ocorrem as práticas pedagógicas disciplinares ou dispositivos pedagógicos, que, postos em prática, produzem sujeitos (aqueles que circulam no espaço escolar) mediante o disciplinamento (interiorização da norma que resulta no governo de si). A produção desses sujeitos faz uso de certas tecnologias de classificação, divisão, premiação e imposição de limites na ação dos indivíduos e do indivíduo consigo mesmo, naturalizando e universalizando comportamentos não naturais e universais, mas produzidos nas relações sociais (CAMARGO, 2012, p. 106-107).

A vigilância, o controle, as técnicas disciplinares, os discursos, os aparatos culturais, as práticas pedagógicas cotidianas e, principalmente, os silenciamentos concernentes à sexualidade das crianças impedem-nas, quase sempre, de expressar suas ideias, suas dúvidas, seus desejos. Essas práticas cerceiam, sobretudo, seus movimentos de liberdade e autonomia de pensamento, em especial, o direito de falar e expressar suas sexualidades.

Inegavelmente, a instituição de Educação Infantil “educa a sexualidade das crianças por meio de pedagogias, muitas vezes, sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas não menos eficientes e duradouras” (LOURO, 2008, p. 18). Nesse contexto, a sexualidade da criança se expressa na experiência de prazeres e desejos com registros profundos de sensações que a memória do corpo não esquece. Para Guacira Lopes Louro (2008, p. 82), “a sexualidade está na escola, faz parte dos sujeitos e não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Sendo assim, é preciso pensar o lugar que os corpos das crianças ocupam no interior das práticas institucionais na Educação Infantil. Como as questões das sexualidades vêm sendo abordadas nesse contexto? Quais as (im)possibilidades do trabalho com essa temática na escola para crianças pequenas?

Na busca de responder a essas perguntas, convém inicialmente deixar registrado que compreendemos a sexualidade humana da mesma forma que Foucault (1977), ou seja, como construção social, histórica e política, relacionada ao poder e à regulação, com formas e variações impossíveis de serem explanadas sem examinar e explicar seu contexto formativo.

Infelizmente, é fato que ainda hoje:

[...] a escola adequa-se ao formato de *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1977), uma ciência que emergiu pela necessidade de um investimento disciplinar não apenas sobre o corpo individual, mas também sobre o corpo social. Para isso, criaram-se discursos para iluminar

o sexo do ser humano e produzir verdades sobre ele, tentando explicá-lo, ordenando seus procedimentos em forma de poder-saber, numa preocupação com a espécie, com a formação para a vida em coletividade e com o projeto civilizatório (SHINDHELM, 2011, p. 4).

Tal passagem nos instiga a problematizar que, nas instituições educacionais brasileiras, o trabalho com a temática da sexualidade tem se caracterizado ora pelo silêncio, ora pela predominância do enfoque biológico e psicológico. Nesse sentido, a base epistemológica desse conhecimento a ser socializado nos espaços educativos da Educação Infantil fica restrita ao “discurso médico, alicerçado pela visão da saúde biomédica, onde uma das ideias centrais é a ‘expressão da energia do amor e da comunicação’” (CASTRO e SILVA, 2012, p. 220). Tomaz Tadeu da Silva (2000) salienta que, com muito menos impacto nessas instituições, “temos também o conceito de sexualidade constituído pelo discurso da psicanálise no qual encontramos eros e tanatus, pulsão de vida e morte, o universo de produção do prazer a partir do próprio corpo no/com o corpo do outro” (p. 221).

Independente da vertente teórica seguida, Ricardo de Castro e Silva (2012) sublinha que encontramos no espaço educativo da Educação Infantil um conjunto heterogêneo de “leis, normas, teorias, atitudes, receios frente à expressão das sexualidades das crianças que é controlada em seus corpos por meio também da arquitetura e do olhar da família sobre a atitude do/a professor/a” (p. 221). O autor complementa que:

As sexualidades (diferentes, diversas e múltiplas) das infâncias (infâncias e crianças) *na* escola de E(e)ducação infantil são as formas que as crianças conseguem viver (ou não) esse potencial de vida nos prazeres que descobre em seu corpo e no corpo do outro, nesses anos nomeados como infância e nesse lugar nomeado escola. Já as sexualidades das infâncias *da* E(e)ducação infantil são as normas, as regras, as possibilidades e impossibilidades que controlam e impedem a vivência desse prazer (CASTRO e SILVA, 2012, p. 221, *grifos do autor*).

Assim como a sexualidade *na* escola está para o universo das crianças, a sexualidade *da* escola é gerenciada pelos adultos, ou seja, todos/as os/as que integram a comunidade educacional. Reconheço que, nesse campo de lutas (curiosidade das crianças versus medo dos adultos), prevalece o silêncio sobre as sexualidades das crianças, porém, “silenciar o sexo não significa não falar dele. Muito pelo contrário, fala-se dele de outras maneiras: pelos comportamentos, pelas posturas, pelos gestos, modos de ser, falar, vestir-se” (MEIRELES, PEDROSA, CASTRO, 2012, p. 185).

Mas, então, o que digo? O que faço? Como faço? Quando faço? Realmente

são muitas dúvidas a serem esclarecidas no trabalho com as sexualidades nas infâncias. Não tenho a resposta para todas essas questões nesse texto, porém, é necessário pensar em processos educativos intencionais que problematizem os mitos e as verdades estabelecidas no que diz respeito ao tema, desconstruindo os discursos que circulam e fincam as normalidades, ao mesmo tempo, produzindo anormalidades.

Na tentativa de avançar nesse debate, a professora Constantina Xavier Filha defende o conceito de “educação para as sexualidades” que, segundo ela, seria a:

Prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para as sexualidades’. A conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a educação para a vivência da sexualidade (XAVIER FILHA, 2009 apud RIBEIRO; ALVARENGA, 2014, p. 201).

Imbricada a esses processos educacionais para a vivência da sexualidade, é fundamental a busca por uma pedagogia centrada nas infâncias cujo objeto de preocupação seja a própria criança: suas dúvidas, seus afetos, seus prazeres, sua criatividade e sua capacidade expressiva viabilizada pelo corpo. Entre outras coisas, uma pedagogia que considere a criança “como sujeito de direitos, isto é, como outro diferente do adulto e cujas manifestações espontâneas devem ser preservadas, especialmente no que se refere ao brincar enquanto expressão característica de seu mundo” (RICHTER, 2005, p. 13). Em suma, é imprescindível ter sensibilidade para olhar, escutar e respeitar as crianças, ampliando a sua participação no processo educativo que visa a problematização das sexualidades. Concomitantemente, é importante preservar uma “postura aberta, no sentido de perceber que não se trata de impor seus valores às crianças, mas fazer conviver os diferentes valores, interferindo para que não haja subjugação e práticas discriminatórias” (CASTRO, 2012, p. 466).

Como detonador da participação direta das crianças, defendo que a utilização dos diferentes textos culturais em plena circulação deve ser priorizada pelas/os educadoras/es. Considera-se como ‘texto’ uma gama ampla e diversificada de artefatos culturais: livros didáticos e paradidáticos, revistas, jornais, filmes, programas de televisão, obras de arte, fotografias, ilustrações (SILVA, 2000). O trabalho com esses artefatos, que são revestidos de uma pedagogia cultural, justifica-se por “transmitirem atitudes, comportamentos e valores aos sujeitos e estarem em plena conexão com o poder” (SILVA, 2000, p. 89). A utilização desses materiais diversos pode ser

alvo de discussão com as crianças, a fim de que sejam desvelados os discursos veiculados por eles.

Somando-se a essas estratégias, Roney Polato de Castro (2012) complementa que é importante também:

[...] que a escola encontre meios de envolver as/os responsáveis pelas crianças nessas questões, cientes de que os conflitos existirão: esse é um campo centrado de tensões. É importante que o trabalho com a temática de gênero e sexualidades seja continuado e sistemático, a fim de que possamos, talvez, provocar mudanças no nível dos valores e dos comportamentos. Assim, poderíamos ir além dos 'dias de' e 'semanas de', dos projetos extracurriculares, das palestras 'soltas' [...] (CASTRO, 2012, p. 466).

Para que essas ações sejam planejadas, organizadas e realizadas cotidianamente no âmbito do trabalho coletivo, a temática das sexualidades deve ser incluída no Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Infantil. Isso, inegavelmente, assegura o repensar de seu currículo, indo além de determinar um horário específico para abordar o assunto, caminhando na direção de uma abordagem transdisciplinar ou, ao menos, de torná-lo transversal.

No campo de possibilidades nas pequenas revoluções diárias, a sala de atividades, os corredores, o parque e a multiplicidade de práticas formativas devem ser vistas como ambientes “onde se exercem relações de poder, onde ideias e valores se harmonizam ou entram em conflito, onde diversas formas de violência são praticadas” (CASTRO, 2012, p. 466).

Na arena dessas violências, sejam elas psicológicas, simbólicas, físicas e, sobretudo, sexuais, a discussão sobre o próprio corpo nos projetos da Educação Infantil, “no sentido de que as crianças percebam que devem cuidar de si, que devem decidir quem pode tocar seu corpo, o que fazer quando não concordar com o toque do outro” (CASTRO, 2012, p. 467), possivelmente pode favorecer a prevenção e o enfrentamento das violências sexuais contra elas.

Esse problema é complexo e de difícil solução, mas abordar essas questões na formação inicial e continuada de professoras e professores é inevitável e imprescindível e, mais do que isso, é um direito de todos/as os/as envolvidos/as. Talvez isso possa garantir que a instituição de Educação Infantil alimente a ‘chama’ que esquentava a temperatura dos corpos das crianças e os coloca em ebulição – falando, imaginando, criando, representando, brincando, pintando e bordando. Mas que, para tanto, igualmente os corpos dos/as educadores/as, formadores/as, gestores/as, inspetores/as, coordenadores/as, merendeiros/as e tantos outros... devem se manter em constante efervescência, resistindo, reexistindo.

Referências

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 21, p. 17-39, 2012.

CAMAFECA. **Corpos em ebulição**. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/poesiasdeamor/358188>. Acesso em: 7 de setembro de 2015.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil**. Lavras. UFLA, 2012, p. 98-120.

CASTRO, Roney Polato de. “Colocando a mão na massa...”: exercitando o planejamento e executando atividades no contexto do projeto “Tecendo...”. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil**. Lavras. UFLA, 2012, p. 463-473.

CASTRO e SILVA, Ricardo de. As sexualidades e as infâncias nas(das) escolas de E(e)ducação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil**. Lavras. UFLA, 2012, p. 218-227.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 5ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEIRELES, Gabriela Silveira; PEDROSA, Marilda de Paula; CASTRO, Roney Polato de. Infâncias, gênero e sexualidades: perspectivas plurais para a educação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil**. Lavras. UFLA, 2012, p. 179-192.

PIMENTEL, Mariana. A arte de resistir ou a re-existência da arte. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL. 5, 2012. Goiânia. **Anais...** UFG, FAV, 2012. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/9361-2012>. Acesso em: 10 de maio. 2016.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos-SP: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria. “Tranca a porta! Não deixa elas saírem” – um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade. **Textura**. Canoas, n.32, p. 187-207, set./dez. 2014.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão de conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In:

FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007.

SHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na Educação Infantil. **Revista Aleph. Infâncias.** Ano V, n.16, nov. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

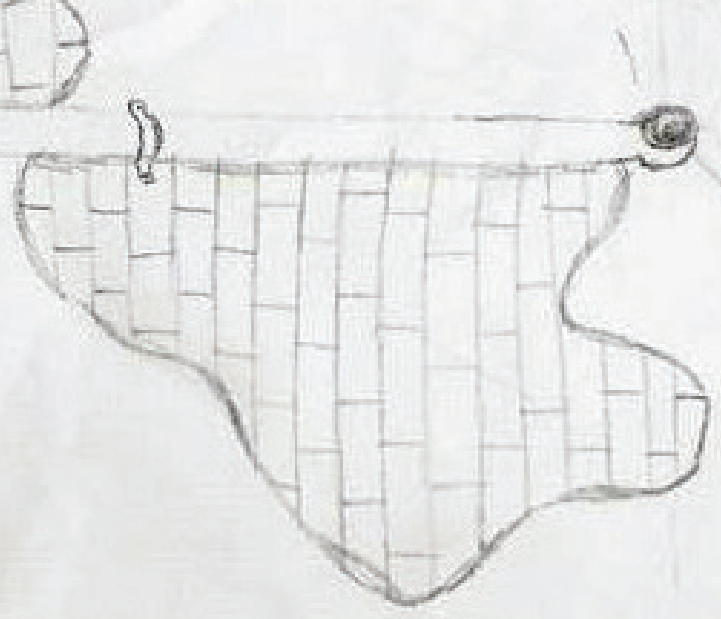
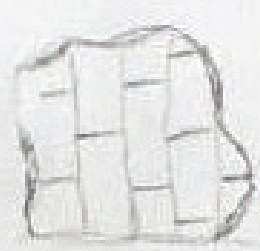
SOARES, Carmem Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margaret; VEIGA-NETO, Alfredo Veiga. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Epistemologia social e disciplinas. **Episteme.** Porto Alegre, v.1, n.2, 1996. p. 47-59.

Fernanda Reis – E. E. Umbelina Avellar (Lavras)
2º lugar na Categoria Desenho – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos



WELCOME



4

Crianças e mares muitas vezes navegados

Ailton Dias de Melo

De um encontro com a arte nunca saímos ilesos. Elas, digo assim porque são muitas, sempre nos alcançam e provocam algum tipo de mudança. De um modo ou de outro, mesmo quando não nos damos conta, somos sensivelmente tocados. A estética tem esse poder de nos desinstalar e nos colocar em um estado diferente. Bobagem tentar dar um nome para esse diferente, pois seria limitar a singular sensação de cada um e cada uma. As artes nos dão caminhos múltiplos e porque não dizer incontáveis. Abrem sendas, fendas, sempre novas trilhas. Viabilizam mergulhos no imaginário. E aí temos elementos de todas as ordens como convites de aprofundamento. Cláudia Maria Ribeiro (2013) tomou e foi tomada pelas águas nessa vertiginosa viagem pelo imaginário. E quando penso em borbulhas, embora existam várias possibilidades, são as águas que me roubam os pensamentos por primeiro. Em seu trabalho de pós-doutorado, Cláudia Ribeiro desenvolveu, a partir de suas pesquisas, o Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade, um espaço virtual que nos faz viver intensas e reais situações que misturam sensações, sentimentos e emoções. Porta de entrada para uma *enxurrada de possibilidades*. Uma obra aberta. Sobre esse espaço, a autora chega a dizer na nascente da obra (RIBEIRO, 2013) que, diante de tantas obras e problematizações, não se atém ao que está posto. Pelo contrário, vislumbra a uma explosão das limitações, assumindo o Museu não apenas como uma galeria, mas como um movimento de reação, renovação, transformação, que emana do selecionado. Temos no Museu múltiplos olhares sobre “obras de arte, textos literários, construções históricas, músicas, rituais religiosos, costumes - textos culturais encharcados do imaginário das águas” (RIBEIRO, 2013), que nos conduzem por águas purificadoras, águas eróticas, águas protetoras, águas mitológicas, águas especulares, águas indefinidas e águas vivas.

Na medida em que o Projeto “*Borbulhando...*” foi avançando, a efervescência das discussões cresceu em mim, e desejei mergulhar e descobrir outras águas. Comecei a viajar pelo imaginário sendo carregado por um turbilhão que entendo agora como um turbo de bolhas multicoloridas. O chiado das águas em que nave-

guei se fazendo e desfazendo em bolhas me fez querer pensar um pouco mais nas águas do mar... Movimento, força, vida, energia, brida, construção... calma, fragilidade, escuridão, tempestade, destruição. Seu encanto reside em suas contradições. São águas paradoxais que tudo podem.

Não sou o primeiro nem o último, nem somos poucos. São muitos os apaixonados pelo mar que sempre e todo dia vira verso, canto, mito... Pintado, desenhado, fotografado. Histórias e mais histórias de quem já navegou, quem se entregou pela praia, apenas molhou os pés, ou só olhou demoradamente querendo saber como ele se divide com o horizonte. Suspiro, de quem nunca o viu. As artes estão repletas de experiências com as águas oceânicas.

Como o Projeto “*Borbulhando...*” tem como prioridade as relações baseadas nas infâncias, comecei a pensar sobre a relação da criança com o mar e encontrei poesia que, em trabalhos diversos, forjam imagens que brincam, dançam, cantam... Revelação de infâncias vividas em ondas que chegam e vão sem parar... Trazem surpresas, caixas de música em conchas, mas também levam castelos de sonhos que são desfeitos em segundos.



Sansão Pereira - *Crianças na praia* - Óleo sobre tela - 0,80 x 1,00



Joaquín Sorolla Y Bastida – *Crianças no Mar* – Valência Óleo sobre tela - 81 x 106 - 1908

Olhando as obras de Sansão Pereira e Joaquin Sorolla Y Bastida, fico imaginando a combinação de energias. Elas nunca param...Nem as ondas, nem as crianças. Há um emanar de vidas que nos contagia, atrai, rejuvenesce. Um borbulhar de movimentos. Agitação! Mas há sempre o contraponto. E que não nos enganem os sentidos. Segundo Gaston Bachelard (1998, p. 7), a água é transitória, uma metamorfose que ele chama de “metamorfose ontológica entre o fogo e a terra”. Quando nos devotamos à água, abrimo-nos a uma vertigem. Isso porque morre a cada minuto alguma coisa de sua substância, há um constante desmoronar, como acontece com os castelos de areia. Há uma morte cotidiana. A água corre e cai sempre. A chegada horizontal, mesmo que em borbulhas efervescentes, é sempre morte, um sofrimento infinito.

Descortinada essa outra faceta, não distanciamos por isso a relação com as crianças. Parecem ser fluxo constante de vida. Mas não é assim. Há morte na infância, há morte de crianças.

A princípio, o que nos passa pela mente é apenas que as águas do mar e uma criança estão entre as coisas mais gostosas de admirar no mundo. No entanto, a forma como uma cena se enquadrrou, em dois mil e quinze, deixou-nos estarrecidos. E nos faz pensar... Uma criança de três anos, vestindo uma camiseta vermelha e uma bermudinha azul, com sapatinhos agarrados aos pés, não brinca na areia, não sonha, não contempla o mar. Foi sucumbida pela violência. Está morta, deitadinha de bruços, foi devolvida pelo mar, sem vida, depois de um afogamento.



<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>

A cena trágica revela...Escancara mais uma vida tragada pela truculência das relações humanas. Embora o garoto sírio esteja imerso numa profunda solidão, ele

não está sozinho. Muitas outras crianças mundo a fora experimentam situações semelhantes. Aqui, acolá, o tempo todo e neste momento, muitas sentem a falta de amparo. Estão aprisionadas por forças diversas, não há mobilidade, falta ar. As infâncias navegam por ondas revoltas, em fuga. O desespero, o medo, a dor impelem uma tentativa de emigração. Reais, simbólicas, fantasiosas... Isso não importa agora. O fato é que, infelizmente, em centenas de milhares de situações, o desejo de agora de muitas crianças pode ser traduzido pela imagem da fuga. Precisamos nos questionar seriamente sobre os motivos pelos quais as crianças cada vez mais partem, distanciam-se, desejam ficar longe daqueles que formam o grupo onde elas deveriam ser acolhidas e crescer, desenvolverem-se aprendendo, alimentando sonhos, expressando-se como sujeitos de outros desejos. Situações insuportáveis provocam o contrário. É preciso esquivar-se o tempo todo das astúcias perversas da sociedade. Mas, com tanta fragilidade... Vivem como um barquinho em travessia por águas revoltas. A emigração é clandestina. Como subsistir? Quantas não resistem?

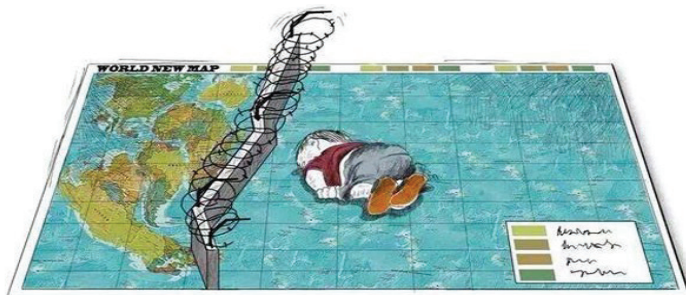
Em meio a tantas tribulações contemporâneas, salta aos nossos olhos ou, pelo menos, deveriam saltar a trágica situação de tantas infâncias perdidas. A história do garoto sírio Aylan Kurdi, que morreu na viagem de fuga da Turquia para a Grécia, transformou-se em um símbolo da tragédia dos refugiados do Oriente Médio. Mas pode, também, ser o símbolo da nossa insensibilidade diante de tantas outras fugas nesse mar de ondas bravias que criamos. O grito mudo do corpinho sem vida na areia da praia é o grito de reverberação no mundo de um incontável número de crianças. Por que não ouvimos? As violências são múltiplas e estão, não raramente, disfarçadas de ações benevolentes e até caritativas e, o tempo todo, atentam contras as crianças e se manifestam por todas as partes. Nas comunidades onde moram, na escola, nas instituições sócio educativas e religiosas e, ainda, no grupo mais íntimo, a família. E essas situações se agravam e aumentam o sofrimento infantil por meio de uma faceta cruel: a invisibilidade. As violências, sejam elas físicas, sexuais ou psicológicas, muitas vezes, não são notificadas e, muito menos, investigadas. Não ouvimos o clamor. Repousam inertes em nosso solo muitos pequenos corpos violentados, explorados, massacrados. As nossas vulnerabilidades, assim como as das crianças sírias hoje, são também singulares quando nos lembramos das crianças com deficiências, crianças negras, pobres, abandonadas em abrigos para adoção, moradoras de rua, etc.



<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/ilustracoes-homenageiam-menino-siriomorto-em-praia-em-redes-sociais.html>

Temos uma sociedade que afoga, todos os dias, nas ondas da violência, muitas crianças. Nossas relações se tornaram um mar de águas violentas, revoltas, perigosas, capazes de nos subtrair tudo, inclusive a vida. As sociedades criam discursos e legitimam certas condutas, enquanto omitem outras tantas, forjando o que Michel Foucault (1979) denomina como um dispositivo de poder, por meio do direito de fazer viver ou deixar morrer. Precisamos lançar um olhar problematizador sobre as relações de poder que temos com as infâncias. No entanto, segundo o pensador francês:

não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1979, p. 182).



<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/ilustracoes-homenageiam-menino-siriomorto-em-praia-em-redes-sociais.html>

Infâncias lançadas ao mar nos falam de uma ateritorialidade vivida pelas crianças que parecem mesmo não ter um lugar no frenético mundo de produção em larga escala. Não há lugar para quem não produz. O movimento de exclusão e negação dos direitos a que assistimos lembra o movimento realizado contra os loucos. Segundo Foucault (1972, p.13), o louco era “prisioneiro da mais aberta das estradas”, comparando, assim, a pequenez duma prisão à imensidão do mar. Os lugares para onde os insanos eram levados em embarcações não era a sua terra, muito menos era aquela que ficou para trás. A terra do louco se limita à distância entre ambas as terras, a que foi sua e a que nunca será. Dessa forma, a água simboliza essa ateritorialidade com a qual a loucura será presenteada pelo Ocidente. Literalmente, o louco não tinha chão. Ou tinha água em volta de si, ou tinha grades. Assim, muitas crianças também vivem hoje sem chão, ora encarceradas nas grades da violência, ora lançadas à sorte da deriva nas águas turbulentas do mundo atual. Não queremos assumir o peso do cuidado ou, pelo menos, os direitos do outro, a começar pelo da integridade física e moral. Crianças nos ocupam e nos geram despesas, nos impedem de viver plenamente a liberdade de ir e vir. Ocupam nosso território. Daí o impulso de lançá-la ao “não lugar”, impedindo que avancem e ocupem espaços que nos são caros, reclamando direitos, usurpando de nós o gozo egoísta do individualismo. Legitimamos o abandono...



<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/09/grafite-em-sorocaba-faz-homenagem-menino-sirio-morto-apos-naufragio.html>

Hoje, num “mar revolto” de carros, grandes edifícios, barracos, marquises,

pontes, becos, vielas... Cola, éter, crack... Encontramos centenas ou milhares de crianças lançadas à própria sorte, à deriva. A todo instante, elas são molestadas, exploradas, violentadas, até que seus pequenos corpos não resistam e sucumbam. E aí são devolvidas pelo “mar”, lançadas nas areias da sociedade. Ganham como território a coluna policial e nós lhe damos sepultura. Sim, é preciso encarar a situação: crianças morrem todos os dias, abandonadas pelo poder nosso, não exercido a cada dia. Negligenciamos a vida. Ignoramos direitos. Somos cúmplices. A natureza assiste indefesa... Chora o que não choramos, porque já nos acostumamos com a fome, com a violência, com a guerra santa, com a violação dos direitos.



<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/ilustracoes-homenageiam-menino-siriomorto-em-praia-em-redes-sociais.html>

E daqui a pouco chegará mais um setembro e teremos mais um dia sete, bateremos no peito e cantaremos, embalados pelo sentimento de independência um hino que ressalta o resplandecer vigoroso do Brasil sobre outras nações. Mas, enquanto isso, de modo paradoxal, convivemos com a existência de centros de violência e exploração sexual infantil, conhecidos internacionalmente como locais de livre atuação para toda espécie de violência. Consentimos com o trabalho escravo de nossas crianças. Permitimos que elas vivam abandonadas pelas ruas.

Como não chorar diante da imagem do pequeno Aylan Kurdi morto na praia? O mundo ficou chocado. O Brasil ficou perplexo. Isso é importante. Resta esperança então. Temos muitas crianças em situação de morte espalhados em nosso solo. É preciso incomodar-se com isso e pensar que, daqui a pouco, ao cair da tarde, antes mesmo desse texto ser finalizado, várias crianças, em todo o território nacional, serão levadas a pontos de prostituição, seus corpos serão vendidos, a noite será

turbulenta... Dor, lágrimas, revolta. Algumas não vão resistir.

A cena, símbolo da dor da infância e da vida perdida de Aylan Kurdi, foi retratada por muitos artistas em vários lugares do mundo. Um grito estético muito poderoso, capaz de nos mobilizar, despertar nossos sentidos, nos tirar da indiferença. Ao mesmo tempo, torna a realidade mais “encarável”. De modo nu e cru, o real fica difícil de ser olhado de frente e, por isso, o negamos constantemente. A arte, pela via do belo, torna o exercício do olhar mais possível, alivia alguns desconfortos, sem nos privar da reflexão, instigando a isso, inclusive.



http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150901_foto_alan_kurdi_lk
“A humanidade morrendo na praia, vergonha, vergonha, vergonha” (tradução livre)

Segundo Rubem Alves (2010), a beleza não elimina a tragédia, mas a torna suportável. Este trabalho de nos fazer suportar não significa, no entanto, que nos faça tolerar. A arte torna suportável a tragédia, para que seja encarada e, assim, provoque-nos. É via de problematização, que emana na contemplação. E nos faz perguntar: o que se está fazendo das crianças e com as crianças em nosso tempo? Por que pelos mares da violência tantas vezes já navegados insistimos em ancorar?



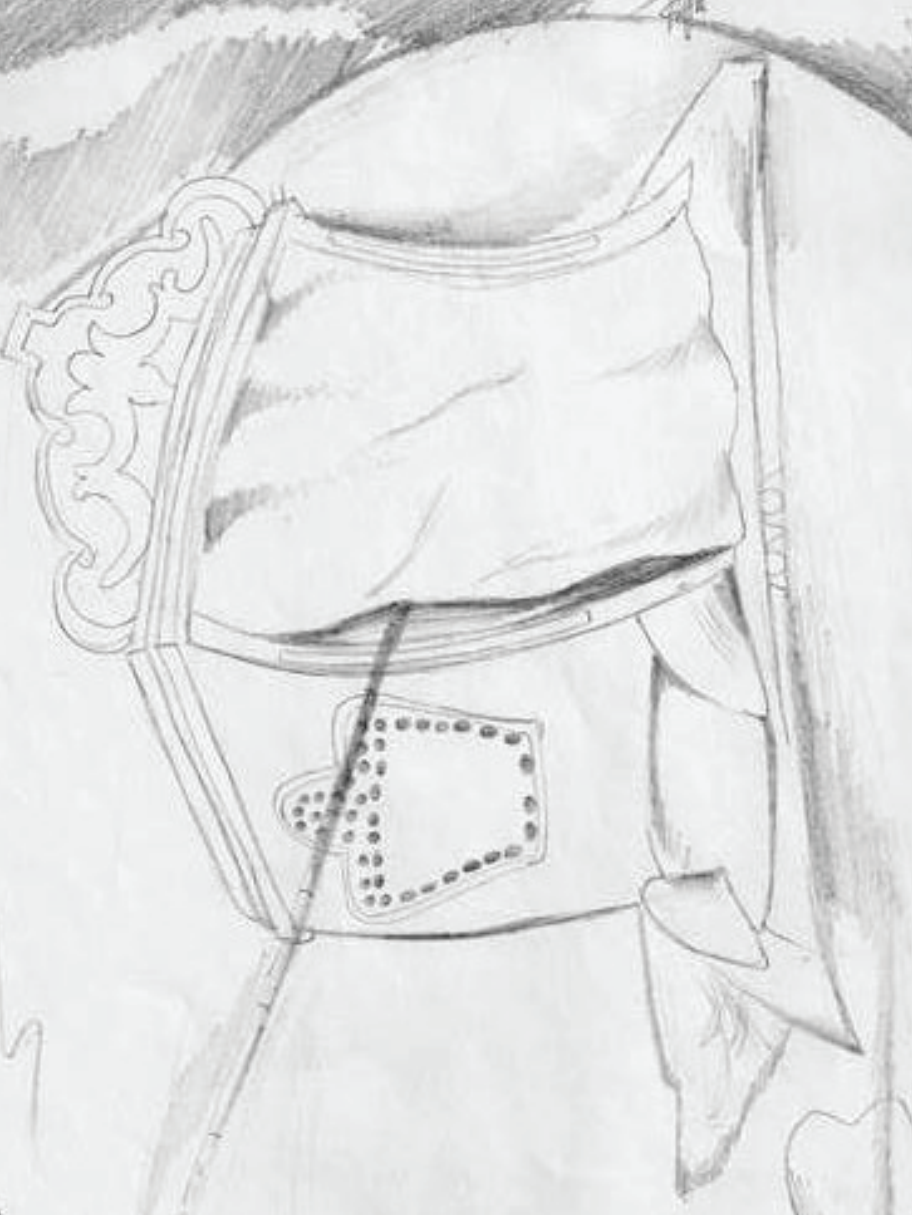
Joseph Mallord William Turner (1775-1851) – Naufração
– óleo sobre tela – 1805 London-Tate Gallery

Referências

- ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta, 2010
- BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- _____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.
- RIBEIRO, Cláudia Maria. **Imaginário das águas, gênero e sexualidades de crianças pequenas**. 2013. Disponível em: <<http://www.fastore.pt/museu/site/docs/Texto8.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015

*Igor Fernando Hilário de Almeida – E. E. Geraldo de Andrade Vilela (Carmo do Rio Claro)
2º lugar na Categoria Desenho – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos*

Bummit!



5

Em meio a bolhas e borbulhas

Aline Gomes Fernandes da Silva

Daniele Ribeiro de Faria

Lays Nogueira Perpétuo

“[...] porque uma bolha de sabão é mesmo imprecisa, nem sólida nem líquida, nem realidade, nem sonho. Película e oco. ‘A estrutura da bolha de sabão, compreende?’”

Lygia Fagundes Telles – A estrutura da bolha de sabão

O que é borbulhar?

Fazer borbulhas aponta para uma imagem que está atrelada às memórias da infância: quem nunca fez bolhas de sabão, as perseguiu com o objetivo de estourá-las ou se deleitou em observá-las por alguns instantes? Fazer borbulhas é germinar, é ferver, é agitar, é lançar. No poema “Bolhas de Sabão”, Fernando Pessoa, sob o pseudônimo de Alberto Caeiro, ao escrever sobre as bolhas, diz que elas possuem “uma filosofia toda”. Na simbologia das águas, apresentada por Claudia Maria Ribeiro (2013), no “Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidades”, as bolhas de sabão são águas indefinidas, que se relacionam com contradições, relações de poder e resistências. Essa simbologia permite pensar na “filosofia toda” que contém o lançar borbulhas e ir mais além – ou questionar o poema – instigando que elas não são somente “aquilo que são”, mas podem ser muito mais do que aparentam.

O Projeto “*Borbulhando...*” pretende, ao incitar a discussão da temática das sexualidades, oferecer subsídios para que educadoras e educadores da Educação Infantil e profissionais que integram as redes de proteção às infâncias considerem as múltiplas possibilidades de expressões das sexualidades, contemplando a proteção contra as violências sexuais nas infâncias, o que faz com que se inundem dessas águas indefinidas levando a borbulhar enfrentamentos. Para conhecer as muitas formas de borbulhas e seus significados para as e os participantes do projeto, elas e eles escreveram sobre o que é o borbulhar aos enfrentamentos às violências, na vida e nos devires. Em suas palavras transmitiram aquilo que as e os tocava, o que emergiu da experiência vivida, o que as e os afetou, assim como Larrosa (2002) denomina.

Inteirando-nos de suas próprias experiências, os escritos trouxeram o bor-

bulhar como possibilidades, busca, movimento, vivências, construção de conhecimentos, desejos, transformação, indagações, enfrentamentos, inquietude, revolta, conscientização e sensibilidade. A definição não se restringiu ao significado do dicionário. Foi relacionada às vivências profissionais, experiências pessoais e expectativas com o curso. Para além da imagem das bolhas de ar, foram apresentadas as borbulhas provenientes da fervura e da efervescência as quais, em muitos relatos, expressavam a intensidade que rodeia o tema nas histórias compartilhadas. E assim como traz Ribeiro (2013), foram provocadas/os a estourar bolhas de “desejos, amores, ódios, sensibilidades, candura, crueldade e sutilezas”.

As bolhas e as borbulhas nos relatos reafirmam sua fonte: são realmente águas indefinidas. Amorfas, efêmeras e incertas, porém marcantes para quem as cria e para as pessoas que são tocadas por elas. Como muitas pessoas afirmaram nos textos produzidos para o projeto, o borbulhar as permite serem envolvidas pela busca de novas possibilidades, por outros caminhos e por questionamentos. Como uma das participantes expõe em seu texto, “*Para que serve? Será que serve?! Servirá!*”. O questionamento provoca a curiosidade, a discussão, leva a querer conhecer mais. Nesse trecho, há a mudança do questionamento para uma afirmação. Demonstra a dúvida e a desconfiança, sendo transformadas em afirmação veemente. Ainda em seu texto, ela exclama: “*No projeto Borbulhando quero ser despertada para a real transição!*”. Contudo, qual é essa *real* transição? Que real seria esse transitório, flexível ou imutável, fixo? A simbologia das borbulhas leva a crer que sua transitoriedade é característica intrínseca, que essa *real transição* está imersa em jogos de verdade¹ e, assim, se estabelece somente a partir de determinado contexto e temporalidade.

Talvez a transição seja também um dos devires que essas borbulhas instigam. Devir que, assim como o borbulhar, possui como característica o movimento. É uma coisa e outra, como Gilles Deleuze (apud ZOURABICHVILI, 2004, p. 24) aponta: “devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade”. François Zourabichvili (2004, p. 24) reafirma essa condição do devir quando explica que “não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a ‘faz fugir’”.

É constante nos relatos a associação dos devires com “*vida melhor*”, “*dias melhores*”, “*mundo mais igualitário*”, “*vontade de mudar*”, “*fim de respostas mudas*”, “*achar respostas*”. O anseio e a expectativa permeiam as falas. É nítido o desejo que essas borbulhas tragam mudanças, que “*possam inundar com águas límpidas*”.

¹ Conforme conceituação de Judith Revel (2005), ancorada em Foucault, as maneiras que se produzem as verdades a partir de determinadas regras.

Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1982, p. 206) trazem que a borbulha “simboliza a criação ligeira, efêmera e gratuita que estoura repentinamente sem deixar rastro; não é mais que a delimitação arbitrária e transitória de um pouco de ar”. Mesmo sendo momentânea sua presença gera muitas aspirações.

Segundo Ribeiro (2013), “mares, oceanos, lagos, lagoas, fontes, cachoeiras, poços, córregos, ondas, rios, chuvas, nascentes... a água inspira a imaginação”. As bolhas e as borbulhas, sendo também constituídas por uma parte líquida, inspiraram. Foram feitas alusões às águas profanas que “*escondem as violências com crianças*”, às águas limpas e límpidas e que podem formá-las e às águas sujas que deixam sua imundície impregnada, até mesmo, após evaporarem devido à fervura. As e os cursistas evocaram a força e as múltiplas significações das águas, mostrando como são capazes de envolver todas as turbulências que surgem e sendo substrato para criação e invenção. Chevalier e Gheerbrant (1982, p. 60) reafirmam o sem número de possibilidades que a água pode representar e dizem também que essa é “o símbolo das energias inconscientes, das potências informes da alma, das motivações secretas e desconhecidas”.

As potências amorfas, informes, refletem a característica criadora da água que já foi exposta. E ela, repleta de intencionalidade, consta nos escritos sobre o que é o borbulhar das e dos participantes. Há o transbordar de diferentes desejos e sentimentos que ganham variados contornos. O movimento é também um elemento fundamental do borbulhar, ora mais lentamente como um “*pisar devagarzinho no mundo desconhecido que invade mente, corpos e alma*”, ora mais agitado, como “*fervência, agitação, provocação, discussão e ação*”. Para que surjam nas borbulhas o movimento, a fala de uma das cursistas deixa explícito: “*Borbulhar é estar sempre em movimento e levando os outros que estão a nossa volta a se movimentarem também [...]*”. Além da parte aquosa, as borbulhas são compostas por ar. Sejam as bolhas de sabão ou outras borbulhas, todas elas têm ar, o que reforça a ideia de movimento, fluidez.

O que se percebe são as multiplicidades de significados sobre o borbulhar, mas que, ainda assim, mantêm atributos consoantes. O Projeto “*Borbulhando...*”, segundo os relatos, mostrou-se espaço fértil de compreensão sobre a necessidade de abordar a temática das sexualidades e, conforme coloca uma das cursistas, possibilitou perceber “*a importância dos processos educativos no enfrentamento das violências sexuais*”. Permitiu “*borbulhar indagações, indignações*”, foi lugar de fala, de exposição, de embaralhamentos, de novas formulações, de teoria/prática. Possibilitou ferver, segundo uma das participantes, “*a construção de conhecimentos através de experiências, vivenciando a temática que entrelaça um mundo de possibilidades*”, e, ainda, “*é preciso que essas bolhas sejam sintetizadas e direcionadas*”.

intencionalmente, pois, assim, a construção de conhecimento possuirá potencial infinito".

Muitas e muitos aproximaram o borbulhar da sensibilidade necessária frente ao que é compartilhado, visto e silenciado sobre as violências sexuais nas infâncias. Alteridade, *"enxergar a dor"*, necessidade de olhar para as outras pessoas com amor e cuidado, fizeram-se presentes nos textos. Sensibilidade necessária para *"tornar real o enfrentamento [às violências sexuais], remendar as redes de proteção, suavizar o olhar em direção às crianças e jovens"*, como apontou uma das integrantes do projeto. E como outro cursista escreve *"conscientizar, deixar que o problema do outro o toque e o comova [...]"*. Há o entendimento que borbulhar não é solitário, é realizado em rede, no conjunto de pessoas. Sendo primordial conhecer o tema, *"alcançar ares desconhecidos através do conhecimento"*.

As borbulhas são sopradas, fazem-se visíveis, assim como foi apontado em relação ao dever de fazer denúncias contra essas violências. Foi dito que *"borbulhar é fazer germinar nas pessoas a convicção que é dever denunciar"*, *"borbulhar é conscientizar e fazer crescer a vontade de combate à pedofilia, é denunciar, buscar soluções, trabalho preventivo"*, *"estar sempre atento e a postos para combater, auxiliar, denunciar e lutar pelos direitos humanos"*. Mais uma vez, as e os participantes reafirmam, ainda que as borbulhas sejam temporárias, que elas precisam ser marcantes e provocar transformações.

Foram borbulhantes os escritos e as muitas significações que as autoras e os autores participantes do projeto compartilharam. Suas expectativas, suas vivências, seus questionamentos foram se unindo e lançando outras bolhas e borbulhas sobre a sexualidade das crianças e o enfrentamento às violências sexuais. Consta, em um dos relatos, que o borbulhar é um processo inacabado e permanente, mas dependente da chama que o aquece e movimenta. Uma das participantes diz que o Projeto *"Borbulhando..."* é *"um exemplo de borbulha em meio ao público que deseja atingir"*. Envolvimento e desejo de transformação permearam todos os escritos sobre *"borbulhar é..."* e este é um dos objetivos do projeto: fomentar a discussão e a conexão das e dos profissionais da Educação Infantil e do Conselho Tutelar, com a urgência em se falar sobre as sexualidades das crianças.

Compreende, agora, a estrutura da bolha de sabão?

Borbulhando alguns conceitos sobre as infâncias, sexualidades e violências

Borbulhar... água em ebulição, em movimento, água que passa do seu estado líquido e entra em vapor, água que se transforma em bolhas e assim também é transformada. As bolhas são formadas e desfeitas, para serem formadas novamente,

mas já não serão mais as mesmas. E, nesse aquecer, ideias também bradam para serem aquecidas, renovadas, com igual calor e com o mesmo movimento incessante das borbulhas. E assim nasceu o Projeto “*Borbulhando...*” que visa a oferecer formação continuada a profissionais que atuam na Educação Infantil e Conselhos Tutelares dos municípios participantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil².

A temática das violências sexuais contra a criança é o foco principal do Projeto “*Borbulhando...*”, que busca oferecer formação técnica e política para profissionais com vistas a lidar com as situações onde há indícios de algum tipo de violência praticado contra a criança, bem como prepará-las/os para serem sujeitos atuantes nos enfrentamentos e nas resistências nos espaços educativos e fora deles.

A violência infantil é um fenômeno difícil e bastante complexo de enfrentar, pois está presente em um contexto histórico-social com profundas raízes culturais e atinge pessoas independente de classe social, idade, sexo e raça/etnia. Por se tratar de violência que, na maioria das vezes, ocorre no ambiente doméstico, torna-se de difícil identificação. Em grande parte dos casos, a violência é perpetrada de maneira sigilosa e, no caso de violência intrafamiliar, os maiores agressores são os pais biológicos ou padrastos, o que aumenta a possibilidade da criança vitimizada manter-se em silêncio (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

Diversos são os motivos que levam ao segredo familiar, mantido tanto pelos/as que praticam as violências quanto pelos/as que sofrem. Muitas vezes, os/as agressores/as utilizam-se de ameaças, chantagem e até mesmo sedução para atingir seus objetivos, explorando a vulnerabilidade e imaturidade da criança. A criança, por sua vez, teme sofrer represálias ou perder o vínculo afetivo com seus familiares e muitas chegam a se culpabilizar pela violência sofrida. Quando a violência é perpetrada pelo pai ou padrasto, não são raros os casos em que há omissão por parte da mãe que, para evitar que a unidade conjugal e familiar se desfaça, prefere manter o “muro do silêncio” (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

Quando nos referimos às violências domésticas, o que se evidencia é uma disfunção nas relações de força e de poder presentes entre as e os familiares. Esse desequilíbrio está no poder unilateral que o pai / a mãe exerce sobre a criança, a relação entre dependente e protetor, como também a vulnerabilidade da criança que tem seu corpo violado sexualmente, sem ao menos ter a capacidade de resistência ou fuga. Segundo Michel Foucault (1979), a violência caracteriza-se por uma relação de forças desiguais, onde o mais forte subjuga, explora e domina o mais fraco. Ele também estabelece uma diferença entre violência e poder no que tange a sua natu-

² O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil é uma iniciativa do Departamento de Educação (DED/Ufla). Os encontros, que acontecem desde 1999, são mensais e itinerantes, percorrendo toda a região. Atualmente, o Fórum conta com mais de 20 cidades participantes.

reza, como nos explica Alfredo Veiga-Neto:

Enquanto que uma ação violenta age apenas sobre um corpo, age diretamente sobre uma coisa, submetendo-a e a destruindo, o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. Se na violência há dois pólos antagônicos – um sujeito que a pratica e um objeto que a sofre, cuja única alternativa é a resistência ou a fuga–, no poder não há propriamente dois pólos, já que os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo (VEIGA-NETO, 2007, p. 119).

Assim, são relações complexas e desiguais entre aquele/a que violenta e aquele/a que é alvo dela. Nos casos em que a violência sexual acontece dentro do núcleo familiar, há polos antagônicos evidentes, como as figuras do forte/fraco, do dependente/protetor, do dominador/dominado, do grande/pequeno, do adulto/criança, como também há esse jogo de relações de poder, concentrado quase que exclusivamente naquele que tem mais força, no caso, da figura do/a agressor/a, sufocando os pontos de resistência. Como bem explica Guacira Louro (2003, p. 39), “na concepção de Foucault, o exercício de poder sempre se dá em sujeitos que são capazes de resistir (caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma situação de violência)”.

Ainda segundo Foucault (2009, p. 104), o poder não é algo que se adquire, e sim “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”, e as relações de poder estabelecidas não estão em posição de exterioridade, mas lhes são inerentes, com suas desigualdades e desequilíbrios. Portanto, o filósofo concebe essas relações em uma dinâmica contínua, já que onde há poder, há resistência, e também essa não se encontra em posição de exterioridade em relação àquele. Em outras palavras, as resistências estão presentes em toda a rede de poder.

Elas [as resistências] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistências móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. Da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que

atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 2009, p. 106-107).

Dessa forma, a resistência não é o oposto do poder, nem está fora dele. Na mesma rede onde está disposto o poder, podem ser gerados focos de resistências. Em se tratando do enfrentamento às violências contra crianças, cabem algumas questões: o que fazer para que esses pontos de resistências se disseminem, ou melhor, borbulhem? Como atravessar as barreiras, romper os silêncios, driblar o estado de dominação e exploração infantil?

O Projeto “*Borbulhando...*” traz em seu debate, juntamente com os/as profissionais da Educação Infantil e Conselhos Tutelares, o tema da violência infantil, considerando a necessidade de problematizar as sexualidades e as infâncias, promovendo e ampliando ainda mais esse tema que sempre esteve envolto em tabus e é gerador de grande desconforto. Muitas professoras e professores não sabem como levar esses debates para as instituições educativas; outros/as defendem que assuntos como esses devem ter sua privacidade resguardada, pois acreditam que não é dever dessa instituição lidar com o íntimo, que cabe às famílias tratarem dessa questão e, por isso, o mal-estar gerado ao falar das sexualidades e das infâncias. Muitas/os temem o que pode vir à tona ao introduzir a temática nas instituições de Educação Infantil; receiam também o que pode emergir em relação à violência que, por muito tempo, foi ocultada, escondida por águas turvas.

Mostram-se despreparados/as para aquilo que consideram indesejável, repudiável, assustador. No entanto, é impossível delimitar os espaços onde a sexualidade faz-se presente ou, ainda, como muitas pessoas desejam colocar a sexualidade “para fora” das instituições. Conforme declara Louro (2003, p. 80), “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. Ainda de acordo com Louro:

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2003, p. 81).

Foucault, no livro *História da Sexualidade I* (2009), concebe a sexualidade como uma construção discursiva que emana das relações de poder. Essa construção discursiva, composta por múltiplos discursos, regulam, normatizam, instauram

saberes e produzem “verdades”. Em outras palavras, tudo o que é dito sobre a sexualidade passa primeiramente pelo crivo das instituições, como a igreja, a família, a medicina e a escola.

A sexualidade é vivenciada de diversas formas, de diferentes modos para cada sujeito. De acordo com Louro (2000, p. 10), “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais”. Quando nos remetemos às sexualidades e às infâncias, é comum conceber a criança como assexuada, que terá sua sexualidade despertada somente na fase da puberdade e por influência do meio externo.

Luiz Mott (1989 apud FELIPE, 2013) diz que, ao colocar a criança como um ser indefeso e inocente, estamos a todo tempo dessexualizando-a. A criança que tem algum contato com os prazeres eróticos está, de certa forma, profanando sua própria natureza. No entanto, cabe ressaltar que a dessexualização das crianças e dos/as adolescentes, imposta como um valor humano da civilização ocidental, é um fenômeno recente, uma vez que, “em outras sociedades, como na Grécia Antiga, a relação sexual entre adultos e jovens fazia parte de um processo pedagógico” (FELIPE, 2013, p. 59). Na Índia Antiga, também era possível observar processos semelhantes, com meninas que eram estimuladas a ter experiências sexuais antes da primeira menstruação. Na Idade Média, mais especificamente no período do Renascimento, o padrão de beleza feminino estava aportado na figura das crianças. Destaca-se também o fato de que muitas mulheres casavam-se ainda jovens, em geral, com homens bem mais velhos.

Foucault (2009), por sua vez, vai descrever como os discursos foram historicamente produzidos e passaram a guiar as condutas de uma determinada época. Essa construção discursiva emana das relações de poder, vindo a constituir os dispositivos da sexualidade e, com eles, uma série de regras e normas foi instaurada. Se o discurso que envolve o sexo não foi necessariamente reprimido a partir do século XVIII, ao menos foi colocado para fora da circulação social, devendo ser manifestado somente em lugares e circunstâncias específicas. Aí entra o papel das instituições, balizando o que é lícito ou ilícito, normal e anormal, saudável e doente.

A sexualidade das crianças também passou a ser objeto de preocupação. São os pais³, os educadores, os médicos e administradores que vão fazer funcionar esses discursos canônicos acerca da sexualidade, tidos como verdadeiros e moralmente aceitáveis. Diversos mecanismos de saber e poder agiram no sentido de produzir os sujeitos desviantes. São eles: “a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal

³ O masculino genérico foi usado aqui para demonstrar que, segundo Michel Foucault (2009), os discursos hegemônicos eram produzidos, em sua maioria, por homens que faziam parte das instituições.

malthusiano, o adulto perverso” (FOUCAULT, 2009, p. 116).

Discursos que perfazem determinados tipos de saberes pedagógicos estão a todo tempo legitimando, por meio de códigos e prescrições, um certo tipo de ser criança, uma infância sem as singularidades, as pluralidades, os múltiplos modos de ser e viver essa infância. Desconsideram-se as crianças como sujeitos históricos e sociais, com diferentes condições sociais, oriundas de diferentes culturas, para torná-las uma criança normalizada, disciplinada, uma criança desejável. A infância desejada, única, normatizada é aquela que foi eleita como parâmetro dentro daquilo que é aceito, tanto dentro das instituições educativas como fora dela. Individualizar nos remete a pensar em um conjunto de indivíduos semelhantes entre si (VEIGA-NETO, 2007). Para tanto, aquele sujeito destoante desse conjunto comumente é visto como anormal, como um desvio da norma, aquele que precisa ser corrigido ou até mesmo ignorado, colocado à margem.

Também é reafirmada a relação de dependência da criança em relação a seus pais e mães, ficando ela constantemente sob vigilância dos adultos. As instituições educativas, por sua vez, têm suas práticas voltadas para um modo universal de vivenciar a infância, desconsiderando as múltiplas infâncias e sexualidades. Sendo assim, cabe-nos realçar que, ao contrário do que se pensa, as crianças são seres que também vivenciam as sexualidades de diversos modos e de maneiras distintas das do adulto. Para Ana Maria Faccioli Camargo e Cláudia Maria Ribeiro:

A criança, portanto, não é só produção do poder, mas também o exercício de infinitas possibilidades. Não existe um caminho prévio e determinado que a criança deva seguir para tornar-se um adulto nem é um pré-adulto normatizado. Dessa maneira, o devir-criança é uma resistência permanente, uma potencialidade de processos de transformação (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 36).

As crianças, como sujeitos da sociedade, são também suscetíveis a diversos fatos sociais, dentre eles, a violência. No entanto, predomina uma prática social que não está habituada a ouvi-las, a saber de suas opiniões, de seus desejos, de suas escolhas. As crianças não são ouvidas! São um grupo de sujeitos de uma sociedade que as fazem ouvir o tempo todo, mas as silenciam. As instituições educativas mesmo configuram-se como um espaço em que muito se fala, mas pouco se ouve. E assim sabemos muito pouco o que as crianças pensam ou como elas enxergam o mundo que as rodeiam. As crianças são vistas, em sua maioria, pela ótica do adulto.

Entre bolhas e borbulhas, urge pensar: qual é o lugar do outro nas instituições de Educação Infantil? Qual o lugar das sexualidades periféricas? Onde o diferente se encaixa ou onde as diferenças foram escondidas por águas nebulosas?

Como problematizar essa “outra” infância, incluí-la, ressignificá-la, torná-la visível, escapando das forças homogeneizadoras?

O borbulhar das experiências de acordo com o relato de cursistas: sentimentos, transformações, despertamentos e atitudes

As experiências apresentadas a partir da pergunta “O que é borbulhar?” ou “Borbulhar é...”, remetem-nos ao conceito de experiência de Larrosa (2002, p. 26), que é “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”.

Nos relatos analisados, as palavras que mais aparecem ao relacionarmos o borbulhar às experiências das e dos cursistas, conforme conceito apresentado por Larrosa, foram: transformação, resistências, enfrentamentos, proteção, ajuda, intervenção, novas possibilidades, despertar e olhar crítico. Todas as palavras captam as experiências vividas pelas e pelos cursistas e, sobre a base das experiências, podemos ir em busca de uma sociedade mais justa, nos colocando mais abertos/os, acreditando em um mundo com mais alternativas e possibilidades (SANTOS, 2007).

Todos os exemplos e as situações vividas e vivenciadas pelas e pelos cursistas tocam a todas/os que ouvem. São experiências que marcaram a vida de todas/os, criando, efervescendo, borbulhando, gerando transformação, de pensamentos, atitudes, pois Larrosa (2002) também nos diz que outro componente fundamental da experiência é sua capacidade de formação ou de transformação. Larrosa (2002) nos afirma que,

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 20-21).

A cursista Queli Aparecida Poinha, respondendo a pergunta “Borbulhar é...”, relembrou que borbulhar vem de fervura, da união lenta de pequenas bolhas. E desse modo de pensar, relacionou o tema do curso às experiências, às vivências e aos significados do borbulhar em sua vida. Ela diz: “É isso!? (eu pensei), é isso que significa borbulhar: Mudar, sair do estado de inércia para se movimentar”.

A partir das experiências que transformam a vida, (des)constróem conceitos e ideias, aprimoramos um olhar crítico, borbulhando sentimentos e emoções, propondo, assim, mudanças. E essas mudanças trazem um despertar, como nos relata o cursista Igor Antonio Michallene Augusto:

Manter uma vida borbulhando não é fechar-se ao mundo da pessoalidade, do interesse individual, alheio às circunstâncias que o cerca. É abrir-se ao mundo da realidade, compreendida como uma dinâmica de sujeitos, fatores e forças em conexão, responsáveis pelo andamento da História. É um contínuo despertar para as adversidades e dilemas encontrados no meio social. É compreender que o ser humano vive em sociedade, mas esta não é uniforme nem tão democrática e justa como aparenta ser, além de desconfiar dos discursos oficiais que prometem melhorias sociais.

Boaventura de Souza Santos (2007, p. 26) diz que devemos “ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências e contrair o futuro para prepará-lo”. Quanto mais conhecimentos, maior será a aprendizagem. Quanto mais aprendizagem, maior será a capacidade de mudanças, de transformação. Não existe mudança, transformação indolor. Sobre isso, a cursista Adriana Venâncio escreve que *“a vida no seu contexto geral é bonita de se contemplar, desde que não haja barreiras, mas essas dificuldades são essenciais para o nosso crescimento e aprendizado, mesmo que de forma dolorosa”*.

Larossa (2002), ao falar sobre experiência, afirma que o experimento é genérico, a experiência é singular. Para ele, o primeiro homogeniza; a segunda pluraliza e produz diferença. Para o autor, é o saber da experiência que contribui para práticas que possibilitam a compreensão das diferenças e abre espaço para o desconhecido.

Existem muitas outras possibilidades para proporcionar às crianças experiências auxiliando no entendimento que a diferença é positiva e enriquecedora, que não existem moldes ou padrões para um indivíduo e que sua cultura deve ser respeitada e preservada.

Em momento específico do Projeto *“Borbulhando...”*, foi apresentado às e aos cursistas o filme *“Preciosa – Uma história de esperança”* (2009), que retrata os diversos tipos de violência sofridas por uma jovem de 16 anos, como negligência do pai e da mãe quanto à educação e à saúde, violência psicológica por sua mãe e violência física e sexual de seu pai.

Preciosa teve dois filhos que foram frutos da violência sexual sofrida pelo pai, Além disso, sofreu *bullying* na escola por ser negra e obesa, fazendo com que ela não se relacionasse com ninguém. Seu silêncio constante e a discriminação dos professores e das professoras fizeram com que ela não conseguisse aprender e fosse

expulsa da escola regular, e convidada a frequentar uma escola alternativa, especial. Ao começar a frequentar essa escola alternativa, teve a oportunidade de receber uma educação inclusiva, uma motivação por parte de uma professora, que fez com que Preciosa começasse a se relacionar com as pessoas, estabelecendo amizades.

O filme traz um choque da mais dura realidade vivida por muitas crianças e adolescentes, obrigando-nos a encarar os buracos na rede de proteção, que no filme, a começar pela escola, que não conseguiu identificar os sinais e os sintomas das violências sofridas por Preciosa, nem, ao menos, conseguiu trabalhar sua dificuldade de aprendizagem. Após assistirem e discutirem sobre o filme, as e os cursistas perceberam o quão importante é a formação de integrantes das instituições que formam a rede de proteção, para não permitirem que situações como as do filme aconteçam com as crianças e adolescentes da nossa sociedade.

A cursista Nilva Moreira Nilvete Rosa traz um questionamento em seu texto que nos leva a refletir: *“Qual é o nosso papel, quando temos acesso a situações semelhante a de Preciosa?”*.

Sabemos que tratar de sexualidade não é uma tarefa fácil, pois as divergências entre as pessoas e toda a construção de (pré)conceitos criados ao longo da história geralmente se sobrepõem, produzindo certo desconhecimento do ser humano com sua própria sexualidade.

Camargo e Ribeiro (1999, p. 40) dizem que “o trabalho de educação sexual implica a discussão de questões sociais, éticas e morais”, afirmando ainda que “para compreender a sexualidade humana é essencial que ela possa ser entendida e discutida com liberdade, porque “a sexualidade se manifesta, [...] em todo e qualquer espaço em que o sujeito, meninos e meninas, homens e mulheres, está inserido” (JESUS, 2007, p. 190).

Hoje, a discussão da necessidade da Educação Sexual na Escola deveria estar superada, uma vez que as consequências da ausência de informações sobre a sexualidade podem ser claramente sentidas em nossa sociedade. Assim, é inconcebível que o tema não seja tratado de forma sistemática, consciente e responsável na escola (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 40).

Perguntamos: em que o “*Borbulhando...*” pode contribuir? Como esse borbulhar, esse efervescer pode melhorar ou auxiliar para a melhoria ou o final de violências como em Preciosa? Como essa troca de experiências pode colaborar para essa transformação? A cursista Zélia Clarinda de Assis, em seu texto, responde, transmitindo toda essa ideia de borbulhas nas suas palavras:

Borbulhar neste mundo, onde a violência sexual entre crianças e adolescentes tem sido tão constante, tem aumentado em números assustadores a cada dia. É destruir esse paradigma onde existem crianças que acham que é normal esse tipo de violência por não conhecer o verdadeiro sentido do carinho. Borbulhar é mostrar para as crianças e adolescentes, pais, professores, que não devemos nos calar diante das violências. E construir novos valores, buscar possibilidades, soluções, é olhar a vida com mais amor ao próximo.

São muitas as faces deste nosso desafio. Por isso, além da formação que já estamos buscando, de todo o aparato teórico, precisamos exercitar nossa sensibilidade, nossa criatividade e domarmos nossos medos e tabus. Isso sim é adquirir experiência.

As cursistas Gláucia Maria Teófilo Possato e Marcilene Josefina Marques Sales respondem a pergunta “Borbulhar é...” dizendo: *“borbulhar no enfrentamento às violências é estar sempre atento e a postos para combater, auxiliar, denunciar e lutar pelos direitos humanos, principalmente das crianças e adolescentes que são alvos fáceis nas mãos de pessoas inescrupulosas e monstruosas”*. Sim, este é nosso papel como educadoras e educadores: estarmos atentas/os, alertas e prontas/os a intervir para dissipar as violências como em Preciosa.

Larrosa (2002, p. 23) complementa dizendo que “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece”. Por isso, é necessário o borbulhar de atitudes, o efervescer de transformações, gerando experiências que mudem o destino das crianças, que alterem o ciclo de violências. Nada melhor que os espaços que discutam sobre as sexualidades desde a infância, para que, de acordo com Camargo e Ribeiro (1999):

A sexualidade humana abrange sentimentos e relacionamentos, aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisões. As crianças desde que nascem estão mergulhadas em um sistema de significações sociais e tanto o adulto quanto seus pares lhe possibilitam o contato com esses significados (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 95).

Como podemos perceber nos relatos, abordar o tema sexualidade com as crianças exige sensibilidade e criatividade, mas também vencer os medos e os próprios tabus. Outro ponto importante é analisarmos as informações que as crianças já trazem em sua bagagem e construirmos ações partindo do que pensam e imaginam. Por isso, a necessidade das instituições de Educação Infantil ter profissionais participantes de formação continuada para trabalharem a educação para as sexualidades e gênero, principalmente porque uma turma de Educação Infantil é composta por vários contextos e experiências, trazidos por cada criança que não estão nos currícu-

los e nem são apresentados às professoras e aos professores no período da formação inicial.

E esse borbulhar de novas experiências que envolvem sentimentos, emoções, mudanças e transformações estão ou deveriam estar presentes em todos os ambientes, escolares ou não. E, para que isso aconteça, cursos como o “*Borbulhando...*” são essenciais, porque há a necessidade de estarmos preparadas/os para que, em nome dessas transformações, a educação esteja preparada para o enfrentamento. Diante de um mundo em “constantes transformações, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua transitoriedade, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento das violências” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 21).

Referências:

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e Infância(s)**. São Paulo: Moderna; Editora da UNICAMP, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores números. Tradução de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Editorial Teorema Ltda, 1982.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. [Organização e tradução de Robert Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

JESUS, Railda Maria Bispo de. Implicações da ação docente sobre as questões de sexualidade e gênero na escola. **Revista Faced. Salvador**, Universidade Federal da Bahia, nº 11, p. 189-199, jan./jun. 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário

Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Cláudia Maria. **Imaginário das águas, gênero e sexualidades de crianças pequenas**. 2013. Disponível em: <<http://www.fastore.pt/museu/site/docs/Texto8.pdf>>. Acesso em: 26 agosto. 2015.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. (trad. Mouza Benedito). São Paulo: Boitempo, 2007.

PRECIOSA: uma história de esperança. Direção de Lee Daniels. Estados Unidos: Lee Daniels Entertainment, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. A estrutura da bolha de sabão. In: _____. **Os Melhores Contos Brasileiros de 1973**. Porto Alegre: Editora Globo, 1974, p. 113-119.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores e Educação).

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

Ana Laura Moreti de Souza Rosa – E. E. Tiradentes (Lavras)
2º lugar na Categoria Desenho – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos



EU TE AMO PAI!

ERA UMA VEZ...



6

Nuvens escuras que costumam encobrir o sol ou a lua: concepções de violências sexuais contra crianças

Lívia Monique de Castro Faria

1 - A metáfora das nuvens: uma contextualização necessária

Como as nuvens¹ com seu caráter de dispersão e suas múltiplas formas, os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste trabalho foram trilhados em meio a inusitados. Considerando que o conceito de sujeito que adoto está intimamente relacionado à fragmentação, a mudanças constantes, aquele que toma outras formas, assim como as nuvens, o desafio de caminhar nelas compreende dar passos em uma superfície que se encontra em estado de transição permanente. O conceito de nuvem é abordado por Marcelo Saba (2001):

A origem de uma nuvem está no calor que é irradiado pelo Sol atingindo a superfície de nosso planeta. Este calor evapora a água que sobe por ser menos denso que o ar ao nível do mar. Ao encontrar regiões mais frias da atmosfera o vapor se condensa formando minúsculas gotinhas de água que compõem então as nuvens. (...) Sabemos ainda que para o vapor tornar-se uma gotinha d'água ele precisa encontrar na atmosfera partículas sólidas sobre as quais se condensa. Essas partículas estão sempre em suspensão no ar, mesmo nas regiões onde o ar é muito puro (SABA, 2001, p. 19).

Esta característica das nuvens de conter a água mudando do estado líquido para o gasoso (processo de condensação) e ainda partículas no estado sólido, bem como a variação nos formatos, está entrelaçada ao processo de desenvolvimento deste trabalho, que perpassa por problematizações sobre as violências sexuais contra crianças e as diversas temáticas que envolvem essa questão em um movimento de constante inquietação e hesitação.

¹ A metáfora das nuvens que perpassará o presente trabalho foi tecida mediante inspirações nos estudos de Cláudia Ribeiro; nestes a relação de uma “Educação para as Sexualidades - nas nuvens” (RIBEIRO, 2012a, p. 204) são cunhados e problematizados, tal como são utilizados neste texto.

Diante da complexidade da temática, o desafio de fazer as escolhas metodológicas no decorrer da pesquisa² navegou ora pela fixidez, ora pela dispersão, tendo em vista o entrelace entre a utilização de um instrumento de pesquisa com características aparentemente seguras e pelo exercício analítico que se concentra na dispersão, ou seja, a perspectiva foucaultiana da análise do discurso, passando pelos “horrores da *Arqueologia do saber*” (CORAZZA, 2006 p. 366). Desenhar o rizoma, em alguns momentos, desafia superar o binarismo, a fixidez ou a dispersão e traçar a possibilidade de desenvolver uma metodologia que entrelaça a fixidez e a dispersão.

Tal contexto requer um posicionamento do eu ético³ que pressupõe pensar em si não como uma obra acabada, mas como uma obra de vida a ser realizada e em constante transformação, como as nuvens.

Desse modo, este não é um começo sem um entrelaçamento com outros começos, mas outras possibilidades de estudos e inquietações que se desenrolam mediante ao processo incessante e instigante que envolve a lição, os aprendizados múltiplos e multifacetados que têm me envolvido, com (des)prazeres e muitas incertezas.

Assim, o recorte apresentado é a análise do que surge com relação às violências sexuais contra crianças em instituições de Educação Infantil de três municípios do sul de Minas Gerais, com vistas a evidenciar os relatos das profissionais da Educação Infantil sobre suas concepções a respeito das violências sexuais contra crianças.

Após o devido planejamento e agendamento, realizei as viagens para os municípios onde a pesquisa foi desenvolvida. Ao chegar em cada uma das instituições de Educação Infantil, foi efetuada a apresentação do projeto de pesquisa e também sobre os aspectos éticos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Coep da Ufla, que considerou que a metodologia de pesquisa utilizada não apresentaria riscos aos sujeitos de pesquisa.

Informe também que as/os participantes da pesquisa seriam consideradas/os como sujeitos e que poderiam se recusar a responder qualquer pergunta. Os sujeitos da pesquisa não são identificados/as nesse texto, ou seja, todas as informações obtidas estão sendo problematizadas mantendo a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos, como o nome.

Assim, o *corpus* de análise foi composto por um instrumento de pesquisa,

² Pesquisa denominada ‘Violências sexuais: o que borbulha em instituições de educação infantil do sul de Minas Gerais...!’. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas, para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro.

³ “E como o sujeito moral era um sujeito vítima da angústia e capaz de humor, sujeito *a posteriori*, o eu ético é um sujeito da inquietude e da ironia, um sujeito da hesitação do futuro.” (GROS, 2006, p. 135)

a saber: questionários respondidos por profissionais da Educação Infantil de três cidades do sul de Minas Gerais, possibilitando problematizar, questionar, revirar, remexer os discursos com relação à temática que envolveu a pesquisa.

Como o tema pesquisado envolve múltiplas variáveis e trata de questões permeadas pelo medo, foi necessário zelar para que os/as envolvidos e envolvidas na pesquisa se sentissem seguros/as e com maior liberdade para construção das respostas, e a utilização do questionário permitiu conferir essas características, como nos mostram Valdete Boni e Silvia Jurema Quaresma (2005):

Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando *vieses* potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

Respostas rápidas e precisas seriam/são desejadas, entretanto, esta limitação foi encontrada, com respostas monossilábicas, mesmo sendo solicitada uma justificativa ou ampliação.

Assim, com suas limitações e potencialidades, a utilização do questionário possibilitou uma gama de problematizações. Uma delas foi a utilização do programa Wordle⁴ para confecção de nuvens de palavras que conferem outros olhares e possibilidades analíticas do material empírico. Esse programa, além de um resultado estético com múltiplas cores e diferentes formatos, estabelece uma relação entre a frequência com que as palavras aparecem em um determinado texto.

Desse modo, após a transcrição dos discursos das profissionais da Educação Infantil, esses foram lançados no programa em blocos de diferentes unidades analíticas que possibilitaram o desenvolvimento de diversas nuvens de palavras evidenciando em cada unidade quais palavras apareciam com maior frequência.

2 - Concepções de violências sexuais contra crianças

A violência é uma produção humana e, portanto, deve ser compreendida considerando contextos históricos, sociais e culturais. O conceito do que pode ser considerada uma ação violenta em países ocidentais, por exemplo, pode ser diferente das concepções em países orientais. Entretanto, existem Direitos Humanos que, em meio aos muitos entrelaces que se desenham na sociedade pós-moderna, constituem possibilidades de enfrentamentos ao que possa ser considerado desrespeito ao ser humano em qualquer meio social e cultural.

⁴ <http://www.wordle.net/>

A violência é hoje uma das grandes preocupações em nível mundial, afetando a sociedade como um todo, grupos ou famílias e ainda, o indivíduo de forma isolada. Fazendo parte da chamada questão social, ela revela formas de dominação e opressão desencadeadoras de conflitos. Como um fenômeno complexo, polissêmico e controverso, a violência é perpetrada por indivíduos contra outros indivíduos, manifestando-se de várias maneiras, assumindo formas próprias de relações pessoais, sociais, políticas ou culturais (RIBEIRO; FERRIANE & REIS, 2004, p. 456).

Observa-se, na literatura mundial, que as violências sexuais ocorrem universalmente, estimando-se que “produza cerca de 12 milhões de vítimas mulheres anualmente, atingindo desde recém-natos até idosos” (RIBEIRO; FERRIANE & REIS, 2004, p. 456) e que, devido a fatores como medo, falta de credibilidade no sistema legal e o silêncio cúmplice que envolve as vitimizações sexuais, elas são de difícil notificação.

A violência sexual contra crianças vem sendo objeto de estudo no Brasil desde meados dos anos 80 (LIMA; DESLANDES, 2011), sendo uma faceta do fenômeno das violências que, mesmo após décadas de estudo, fica sem denúncia. As autoras Márcia Aparecida Ribeiro, Maria das Graças Carvalho Ferriane e Jair Neves dos Reis (2004) apontam algumas evidências com relação a esse fato:

Nos Estados Unidos, as denúncias junto às autoridades legais apresentam taxas variáveis de 16 a 32%, com cerca de 300 a 350 mil pessoas com idade de 12 anos ou mais vitimizadas anualmente, e igual número de vítimas com idade abaixo de 12 anos. No Brasil, inexistem dados globais a respeito do fenômeno, estimando-se que menos de 10% dos casos chegam às delegacias (RIBEIRO; FERRIANE & REIS, 2004, p. 457).

A sociedade e o Estado brasileiros, atualmente, desenvolvem programas e projetos de enfrentamento às violências sexuais contra crianças. Mesmo assim, o índice de denúncias ainda é baixo e existe a necessidade constante de desenvolver pesquisas que evidenciem fatores relacionados a esta temática (LIBÓRIO, 2012).

As violências podem se expressar de modo multifacetado, sendo muitas as situações de risco as quais crianças vêm sendo submetidas diariamente como no enunciado, apresentado a seguir. A profissional da Educação Infantil, quando indagada sobre o que compreende por violência sexual contra a criança, acentua a questão das relações assimétricas de poder: *“Acho que a violência sexual contra a criança é o uso e abuso da sua autoridade ou maioria p/ coagir a criança com sua força, fazendo com que a criança faça algo p/ satisfação sexual dos adultos.”* (Educadora – A15).

Assim, no enunciado: “*Quando um adulto usa a criança para satisfazer os seus desejos e fantasias sexuais*” (Educatória – B8), o termo ‘usa a criança’ evidencia que, na concepção da profissional da Educação Infantil, a violência revela formas de opressão e dominação. Entretanto, o conceito de poder não pode ser reduzido à relação dicotômica dominante/dominado, mas o poder consiste em relações de força, múltiplas, transitórias, desiguais, instáveis (FOUCAULT, 1995 apud XAVIER FILHA, 2009).

Dessa maneira, ele não pode surgir de um ponto central, mas sim de instâncias diversas. Ao lado da impossibilidade da centralidade, está a impossibilidade da unidade. Em uma visão foucaultiana de poder, ele está, ao mesmo tempo, em todos os pontos do suporte móvel das correlações de força que o constitui; está em toda parte, na relação de um ponto com outro; enfim, multiplica-se e provém, simultaneamente, de todos os lugares (POGREBINSCHI, 2004).

Assim questiono: se o poder tem a característica da transitoriedade, nas relações de violência sexual contra crianças, como é possível pensar em uma descentralização do poder? Como é possível pensar em um poder não soberano?

O caminho construído para utilizar o conceito de poder como relações de força, múltiplas, transitórias, desiguais, instáveis e a questão das violências sexuais contra crianças, passa por uma problematização do conceito de poder.

Quando o adulto ‘usa a criança’, como expressou a profissional da Educação Infantil, a criança é submetida, ou seja, não há relações de poder, mas relações de violência. Constantina Xavier Filha (2009, p. 128) problematiza que o poder, para Michel Foucault, “opera no campo da possibilidade; neste sentido é produtivo, pois não impossibilita ações de resistência e estratégias de fugas”.

Assim, quando a criança é submetida a uma situação de violência sexual, não há aspectos da produtividade do poder, como retrata Foucault citado por Xavier Filha (2009):

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência a única escolha é tentar reduzi-la (FOUCAULT, 1995 apud XAVIER FILHA, 2009, p. 128).

Problematizar a questão das violências contra crianças remete a pensar em dias e/ou noites em que as nuvens são do tipo estratos, com uma base uniforme e cinza que não permite ver o sol ou a lua. Desde 2005, quando iniciei os trabalhos nessa temática, o contato com casos de violências sexuais contra crianças deixava a sensação de impotência, de medo, de indignação, como dias escuros.

ela. Dessa maneira, pode-se criar uma lacuna na qual a violência é mantida, pois um ser inocente não sabe do que está falando, não tem o direito de falar, é um ser sem voz. Além disso, não existe apenas um modo de viver a infância. Trata-se de infâncias:

A criança foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares na história da humanidade; serão tantas infâncias quantas forem as ideias, as práticas, os discursos que se organizam em torno da criança e sobre ela. Mas por que “sobre” ela? Porque, como objeto de estudo, tem sido sempre o adulto que estuda a criança e decide pela criança (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 17).

Também nos demonstra Vicente Faleiros (1998) que às crianças são atribuídas funções sociais e distintas características de acordo com o grupo que as define, ou seja, com o meio que constrói discursos sobre elas, com o feixe de relações nas quais os discursos são criados:

(...) inclusive juridicamente, como fase da incapacidade, da tutela da menoridade, com obrigações de obediência e submissão. As crianças são vistas também como herdeiros, continuadores do patrimônio financeiro das famílias, arrimo dos mais idosos. São consideradas, na sociedade de consumo, objeto de marketing, futuros investidores, poupadores. (...) As crianças podem ser representadas como figuras divinas, anjinhos, objeto de afeição e carinho e/ou diabinhos, objeto de disciplinas e rancores (FALEIROS, 1998, p. 41).

Cabe evidenciar que são muitos os olhares sobre as crianças, entretanto compreendê-las como sujeitos de direitos é algo recente, como afirma Xavier Filha (2012):

Em relação à criança, registra-se, no decorrer da história uma infinidade de práticas de violação de direitos; aliás, ela sequer era considerada como sujeito de direitos, algo que veio a ocorrer muito recentemente com a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990 (XAVIER FILHA, 2012, p. 131).

A concepção da criança como sujeito de direitos está presente nos enunciados a seguir: “*O que eu entendo é que toda criança deve ser respeitada em todos sentidos.*” (Educatora – C1); “*É todo e qualquer ato que vá contra o respeito, direitos do ser humano.*” (Educatora – A1). As educadoras compreendem que a criança tem direitos e, portanto, deve ser respeitada. Um sujeito que não tem direitos fica à mercê das vontades de outros/as.

Também é recente a concepção de Educação Infantil centrada no cuidar e educar, já que:

Grande parte das Instituições de Educação Infantil nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias (BRASIL, 1998, p. 17).

Porém, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a universalização dos direitos da criança menor de seis anos à educação pública começou a ser colocada em prática. A LDB representou uma conquista ao contemplar a Educação Infantil de modo amplo e ao incluir essa etapa no sistema de ensino brasileiro, desvinculando, desse modo, as creches e pré-escolas do sistema de Assistência Social e firmou a necessidade de um atendimento de qualidade a criança pequena.

Desde sua promulgação, ocorreram inúmeras atualizações na LDB. A última atualização ocorreu por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Uma das mudanças altera o período de obrigatoriedade escolar, sendo que até 2016 crianças com quatro anos devem estar matriculadas em alguma instituição educativa.

Ao promulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil possibilitou novos olhares para as questões sociais e culturais que envolvem crianças e adolescentes, como problematizam Ribeiro, Ferriane & Reis (2004):

A partir de então, esses passaram a ser juridicamente considerados como sujeitos de direitos e não mais menores incapazes, objetos de tutela, de obediência e de submissão. Tendo como paradigma os recentes avanços da normativa internacional e possuindo como conteúdo o melhor da experiência acumulada pelo movimento social brasileiro, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* é um instrumento que colabora decisivamente na identificação dos mecanismos e exigibilidade dos direitos constitucionais da população infanto-juvenil. Privilegia-se nele um espaço para a denúncia e o ressarcimento de qualquer fato que viole os direitos das crianças e adolescentes, ainda que à revelia dos mesmos (RIBEIRO; FERRIANE & REIS, 2004, p. 457).

Ao construir concepções de infância que entendam as crianças como sujeitos de direitos, as instituições de Educação Infantil e os/as profissionais que ne-

las atuam têm sido desafiados/as a construir formas de ensino e aprendizagem que perpassam pelas dimensões biológica, cognitiva, social, cultural, afetiva, lúdica, da educação para as sexualidades, dentre tantas outras, e têm sido provocados/as a “devolver a elas (as crianças) sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (LARROSA, 2006, p. 189).

Nossa responsabilidade com as crianças passa por reconhecê-las como sujeitos de direitos também com relação à dimensão da sexualidade, pois nas várias concepções de infância essa dimensão foi muitas vezes esquecida. Entretanto, não há como pensar em prevenção e enfrentamento às violências sexuais contra crianças sem considerar o que Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro (1999) apontam:

As propostas para a Educação Infantil deveriam considerar que as crianças são seres sexuados que manifestam espontaneamente sua sexualidade e desenvolvem suas próprias teorias sexuais; que a masturbação auxilia na compreensão do corpo e do prazer e a repressão não fará que a criança pare de se masturbar, mas que a realize de modo culposos; (...) que a criança lê a linguagem corporal e a reação do adulto diante de cenas de sexo; que os adultos (homens e mulheres), familiares, professores e professoras têm expectativas diferentes quanto ao comportamento apropriado para meninos e meninas (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 58).

As crianças são seres com desejos e que sentem prazer com seu corpo e tem o direito de expressá-lo. O que dificulta, em muitos casos, o trabalho de prevenção às violências sexuais contra crianças na Educação Infantil é que elas não são vistas como seres sexuados e, portanto, não se conversa com elas sobre seu corpo e o que elas pensam sobre ele. Ao contrário, quando a criança manifesta algum interesse com relação a temas da sexualidade humana pode ser reprimida (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

No seguinte enunciado, a profissional da Educação Infantil, ao definir violência sexual contra a criança, diz: “*A maneira como é abordado, até na maneira de falar sobre sexualidade principalmente com as crianças menores*” (Educatória-B11).

Assim questiono: Que sexualidade? Qual a maneira de falar sobre sexualidade com crianças pequenas? Existe o medo das/os educadoras/es de falar com as crianças sobre temas diversos que perpassam a sexualidade? Que concepção de criança faz parte da formação discursiva deste/a profissional? Qual a maneira de falar sobre sexualidade com as crianças pequenas que pode ser considerada violência

sexual?

Camargo e Ribeiro (1999) dizem sobre o direito da criança a ter experiências diversas com seu corpo sem a interferência punitiva do olhar adulto:

A criança tem o direito de sentir que seu corpo é adorável e bom e que é somente dela e apenas ela poderá decidir quem pode vê-la ou tocá-la. Há muito que fazer para aumentar seu sentimento de autoconfiança, considerando a proximidade, a intimidade, o amor e os sentimentos. É desafiador fornecer informações precisas, confiáveis, sem preconceitos para o estabelecimento da confiança mútua (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 59).

No decorrer de processos de formação para profissionais da Educação Infantil oferecidos pelo Departamento de Educação da Ufla⁵, bem como da pesquisa, observa-se que, quando a temática das violências sexuais é abordada, as professoras, os professores e demais profissionais (pedagogas/os, diretores/as) têm deixado emergir e sair do silêncio inúmeras suspeitas de casos de violência sexual contra crianças.

Os acontecimentos no cotidiano da Educação Infantil com relação a essa temática podem ficar em muitos momentos escondidos, submersos, mais ainda quando se relacionam às temáticas sexualidades e infâncias (XAVIER FILHA, 2012). Na tentativa de contribuir para desmistificação da questão das violências sexuais contra crianças, aponto concepções de profissionais da Educação Infantil sobre essas violências (Quadro 1).

⁵ A história dessa articulação possibilitou a efetivação de projetos tais como: 2004, 2005 e 2006 (Proext/MEC): Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual; 2007, 2008 (Secad/MEC): Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção e, em 2009, para execução em 2010 (Secad/MEC): Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Todos esses projetos possibilitaram discutir os temas referentes aos Direitos Humanos tais como: educação e cultura em direitos humanos; direitos humanos de crianças e adolescentes; enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; difusão do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; participação democrática de crianças e adolescentes que serão também contempladas no presente projeto (RIBEIRO; SOUZA, 2008).

Quadro 1 - Concepções sobre violências sexuais contra crianças

- *Qualquer tipo de agressão, seja por meio de palavras obscenas, gestos ou manipulações do corpo da criança. (Educadora- A1)*
- *Acredito em várias formas, mais claramente o abuso em sua intimidade, mas o acesso a músicas, programas “televisivos” também é uma forma. (Educadora - A3)*
- *O abuso com contato físico. (Educadora- A9)*
- *Tudo que pode constranger a criança. (Educadora-B2)*
- *Como fala com a criança e até mesmo tocando na criança. (Educadora-C4)*
- *Violência sexual é feita através até de palavras, de olhar e gestos. (Educadora-C8)*
- *Acredito que seja qualquer ato ou situação em que haja constrangimento por parte das crianças em relação a atitudes relacionadas ao sexo. (Educadora -C10)*
- *Todo e qualquer ato referente a sexo contra criança seja falado expresso pela internet etc. (Educadora-A21)*
- *Quando tem o ato sexual com uma criança, falar sobre sexo de um jeito grosseiro, tocar na criança. (Educadora-B9)*
- *Quando um adulto usa a criança para satisfazer os seus desejos e fantasias sexuais. (Educadora-B4)*
- *Uma agressão a intimidade da criança. (Educadora-C5)*
- *É um triste fato que infelizmente vem acontecendo com muita frequência e, que precisa ser analisado com carinho e atenção. Para mim, com palavras e gestos a criança já está sendo agredida. (Educadora-A12)*
- *Atos físicos ou verbais que possam agredir uma criança enquanto pessoa; o desrespeito à sua sexualidade passando desde preconceitos a abusos físicos. (Educadora-C2)*
- *É todo ato que causa danos físicos e morais na criança. Sejam eles verbais ou atitudes agressivas corpo a corpo. (Educadora-A4)*
- *É um dos piores tipos de violência ainda mais com criança, pois a criança fica marcada pelo resto da vida. (Educadora-C4)*

Existe uma variedade de possibilidades de compreensão das violências sexuais contra as crianças. Os sujeitos da pesquisa demonstraram concepções que perpassam por: atos sexuais com crianças envolvendo penetração ou não, toques e estímulos ao corpo das crianças com vistas à gratificação sexual do/a adulto/a, constrangimento da criança relacionado a questões sexuais e outras demonstraram como se sentem indignadas com relação à referida questão.

Na literatura, é possível perceber a multiplicidade de concepções e de termos para se referir à questão das violências sexuais. Silvia Regina Viodres Inoue e Marilena Ristum (2008) evidenciam que:

A literatura apresenta uma imprecisão terminológica (KNUTSON, 1995), em que a utilização de diferentes palavras como sinônimos ou como correspondentes a um mesmo conceito revela a falta de uma rigorosa e clara conceituação (FALEIROS & CAMPOS, 2000). Todos os termos utilizados para conceituar as diferentes modalidades de crimes sexuais apresentam dificuldade em atender adequadamente aos aspectos médico, jurídico, psicológico e ético que tais crimes envolvem (DREZETT, 2004) (INOUE; RISTUM, 2008, p. 12).

As certezas quanto aos termos adequados para conceituar a questão das violências sexuais são provisórias, tendo em vista que o discurso é o local onde a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo desponta, mesmo diante do que Foucault (2008) chama de 'grandes discursos', como a medicina e o judiciário. No entanto, desenvolver um termo que atenda todos os aspectos da referida questão não é o objetivo desse trabalho.

Em um contexto de dispersão, como na formação das nuvens, acentuam-se as rupturas e a descontinuidade do discurso sobre as violências sexuais contra crianças. Portanto, a escolha em utilizar o termo 'violências sexuais' e não tantos outros, como: abuso sexual, agressão sexual, ofensa sexual requer uma contextualização.

Eva Faleiros e Josete Campos (2004) entendem que abuso sexual é:

uma situação de ultrapassagem de limites, de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus. E que as situações de abuso infringem maus tratos às vítimas (FALEIROS; CAMPOS, 2004, p. 7).

Ou seja, o termo abuso denota, nessa definição específica, dentre outros aspectos, a questão de ultrapassar limites. Nesse contexto, questiono: quando estamos nos referindo a abuso sexual de crianças e adolescentes, será que existe limite? Qual o limite? Até que ponto é permitido ao adulto ou adolescente mais velho tocar as genitálias, observar, fazer carinhos em uma criança para obter satisfação sexual? Quando o ato de abusar sexualmente de uma criança ou adolescente não é violento?

A definição para abuso sexual contra crianças e adolescentes de Romeu Gomes, Maria de Fátima P. Junqueira, Cristiane de O. Junqueira e Washington L. A. Junger aponta que:

Abuso sexual contra a criança ou adolescente como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter estimulação sexual. Essas práticas eróticas e sexuais

são impostas às crianças ou aos/às adolescentes pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Pode variar desde atos em que não existam contatos físicos, mas que envolvem o corpo (toques, assédio, voyeurismo, exibicionismo), aos diferentes tipos de atos com contato físico sem penetração (sexo oral, intercurso interfemural) ou com penetração (digital, com objetos, intercurso genital ou anal). Engloba, ainda, a situação de exploração sexual, visando ao lucro, como a prostituição (GOMES et al, 2002, p. 278).

Logo, podemos observar que o termo ‘violência sexual contra crianças’ utilizado nesse trabalho contempla, mas não aceita o termo ‘abuso sexual’ utilizado pelos referidos autores e autoras. Entretanto, considero que as palavras são insuficientes para atender todos os aspectos que envolvem as violências.

Enfatizo que o ato de “abusar sexualmente” de crianças e adolescentes, mesmo diante da ausência de evidências físicas, pode ser considerado violento, tendo em vista que a violência sexual se define como violação de direitos e danos provocados no processo de desenvolvimento da criança. E isso ocorre quando as/os adultos/as submetem crianças a algo não querido, não entendido e, em alguns casos, nem ao menos reconhecido por elas/es como um fato real e que causa inúmeros danos ao seu desenvolvimento, como afirmam Naura Liliane Aded, Bruno Luis Dalcin, Talvane Nome Moraes e Maria Tavares Cavalcanti: “A violência, por vezes mal percebida pelas partes envolvidas, pode ser desencadeada por diversos fatores, manifestando-se de formas diferentes; daí seu grande potencial de dano” (ADED et al, 2006, p. 206).

A violência sexual está intimamente relacionada à perda da dignidade, tendo como consequências modificações comportamentais, como abordam autores e autoras (INOUE; RISTUM, 2008; FURNISS, 2002; ADED et al, 2006) que se evidenciam como: depressão, sentimentos de culpa, comportamento autodestrutivo, ansiedade, isolamento, estigmatização, baixa auto-estima, tendência à revitimização e abuso de substâncias, queixas somáticas, agressão, problemas escolares, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), comportamentos regressivos (enurese, encoprese, birras, choros), fuga de casa e ideação suicida.

A literatura indica (FURNISS, 2002; INOUE; RISTUM, 2008; LIMA; DESLANDES, 2011) que a maioria dos casos de violência sexual ocorre dentro da família, sendo o agressor ou a agressora uma pessoa da qual a criança depende estruturalmente e estabelece laços de confiança, o que agrava as consequências e também dificulta a revelação e denúncia dessa violência.

A análise realizada em 71 processos jurídicos do Ministério Público do Rio Grande do Sul no período entre 1992 e 1998 por violência sexual (HABIGZANG, AZEVEDO, KOLLER & MACHADO, 2005). Esta análise apontou que a maioria das vítimas foi do sexo feminino

(80,9%) e tinha entre cinco e dez anos quando submetidas pela primeira vez à violência sexual. Além disso, o principal contexto onde ocorreu a violência sexual foi a própria casa da vítima (66,7%) e o agressor era um membro da família ou alguém de confiança desta (HABIGZANG et al, 2006, p. 380).

Com relação à revelação da violência sexual, muitos são os fatores que influenciam para que a criança não denuncie. Dentre eles, destacamos: a sexualidade vista e tratada pela sociedade como algo velado; interações psicológicas que envolvem a criança e o adulto na violência sexual, medos diversos, humilhação por parte de pessoas que acreditam (erroneamente) que a criança possa ter favorecido a situação de violência sexual.

3 - Criar

O movimento de continuar questionando constituiu-se em propor diante do objeto de pesquisa, um desafio: criar! Criar: cursos de formação inicial e continuada para profissionais da Educação Infantil nas temáticas que perpassam a 'Educação para a Sexualidade – nas Nuvens' (RIBEIRO, 2013), criar modos de conversar com as crianças e ouvir o que elas têm a dizer, criar maiores possibilidades para as denúncias, para problematizações.

Assim, ao analisar o borbulhar dos discursos de profissionais da Educação Infantil com relação as suas concepções sobre violências sexuais contra crianças e adolescentes e reiterar a necessidade de que nas reuniões pedagógicas, nas organizações de bairro, nas reuniões com as famílias essa temática não esteja camuflada, mas seja abordada de modo sistemático e intencional. Como problematiza Ribeiro (2012b):

Tudo isso requer agitar os conceitos de infâncias, de política, de gênero, de sexualidades, de currículo, de Educação Infantil. Isso requer também outro referencial teórico. (...) Resistir, portanto, é criar! É acionar quantas "Ariadnes" forem possíveis para – com multiplicidades de fios – adentrar nesse labirinto que é a Educação Infantil (RIBEIRO, 2012b, p. 16).

A figura mitológica de "Ariadne" é utilizada por Ribeiro (2012b) para se referir ao contexto da Educação Infantil, com foco nas temáticas de gênero e sexualidades. Na mitologia, acreditava-se que esse único fio poderia conduzir ao centro do labirinto, entretanto, ao pensar o labirinto/rizoma, ou como a autora diz: "labirintos de labirintos" (RIBEIRO, 2012b, p. 4), a proposta não é um único fio, mas inúmeros

fiões, “quantas “Ariadnes” forem possíveis”.

Para este trabalho, destaco alguns fiões: Comitê Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) do Ministério da Saúde, Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

Esses fiões engalfinham políticas públicas e se entrelaçam em ações para o enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes, ou seja, cumprir o que está disposto na Lei federal nº 8.069 de 13 julho 1990, o ECA.

O ECA, como mencionado anteriormente, define que crianças e adolescentes têm direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, à cultura e à liberdade, bem como, ao atendimento prioritário em postos de saúde e hospitais e devem receber socorro em primeiro lugar no caso de acidente de trânsito, incêndio, enchente ou qualquer situação de emergência. O artigo 227 da Constituição Federal define como dever da família e da sociedade assegurar à criança e ao/à adolescente, entre outras coisas, o direito à dignidade, a salvo de toda forma de exploração, violência e crueldade.

Criar outros questionamentos requer para além dos posicionamentos tradicionais para a Educação Infantil, adentrar os labirintos e problematizar e criar outras formas de ser em grupo que contemplem as temáticas de gênero e sexualidades, também na perspectiva da prevenção às violências sexuais.

Tendo em vista a prevenção e o enfrentamento às violências sexuais contra crianças uma ação desenvolvida foi o projeto “*Borbulhando...*”, que se entrelaça ao compromisso ético e político de construir outras possibilidades de formação para profissionais que atuam com crianças.

Referências

ADED, Naura Liane de Oliveira et al. *Revista Psiquiatria Clínica*, v. 33, n. 4; p.204 - 213, 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, v.2, n.1, p.68-80, abril, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BRASIL. Governo. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal n. 8.069 de 13 julho 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Disque 100**. 2013. Disponível em: <http://www1.direitoshumanos.gov.br/spdca/exploracao__sexual/Acoes_PPCAM/disque_denuncia>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16^a ed. São Paulo: Atlas, 2000.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli e RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidades e Infâncias**. a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio. MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 355-370.

FALEIROS, Eva de T. S. & CAMPOS, Josete de Oliveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes**. Brasília: Unicef. Recuperado em setembro, 2004, Disponível em <http://www.cecria.org.br/banco/violencia.htm>. Acesso em: dez. 2012.

FALEIROS, Vicente de P. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: LEAL, M. F. P.; CÉSAR, M. A. (orgs.). **Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. Brasília: CECRIA, 1998. p. 37-56.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FURNISS, Tilman. **Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, Romeu et al. A abordagem dos maus-tratos contra a criança e o adolescente em uma unidade pública de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. V. 7, n. 2, p. 275-283, 2002.

GROS, Frédéric, O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margarete e VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 127-139.

HABIGZANG, Luísa F et al. Fatores de Risco e de Proteção na Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.19, n. 3, p. 379-386, 2006.

INOUE, Sílvia R Viodres; RISTUM, Milena. Violência sexual: caracterização e análise dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia (Campinas)**. 25(1), janeiro/março, 2008, p. 11-21.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Desvendando vozes silenciadas: adolescentes em situação de exploração sexual**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, 2003.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador.** Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/ge23/ge23574int.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2013.

LIMA, Jeanne de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. A notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes: uma comparação entre os dispositivos americanos e brasileiros. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 15, n. 38, Set. 2011.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, p. 179-201, 2004.

RIBEIRO, Cláudia. Pedagogizando prazeres de crianças pequenas ou educando para as sexualidades nas nuvens. In: XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Sexualidades gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012a.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35., 2012b, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012b. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/137-gt23>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____; SOUZA, Ila Maria Silva de. **Educação Inclusiva: Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: Ed. UFLA, 2008.

RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho & REIS, Jair Naves dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(2): mar- abr, p. 456-464, 2004.

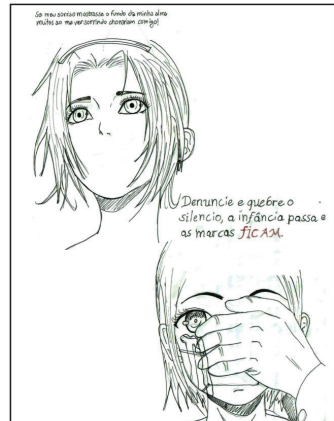
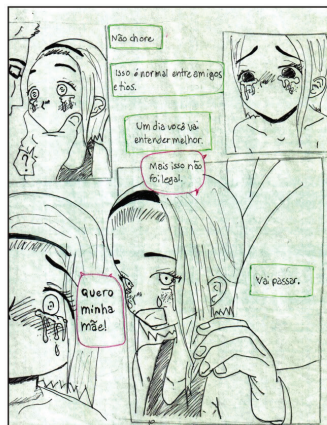
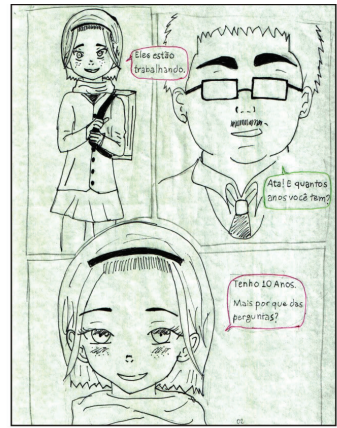
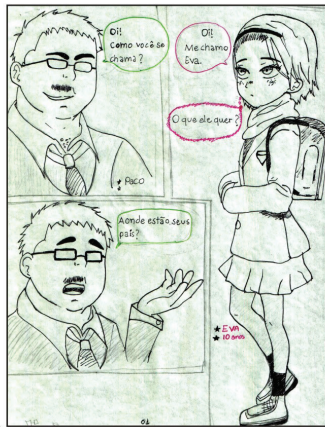
RIBEIRO, Cláudia Maria. **Imaginário das águas, gênero e sexualidades de crianças pequenas.** 2013. Disponível em: <<http://www.fastore.pt/museu/site/docs/Texto8.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015

SABA, Marcelo M. F. A Física das Tempestades e dos Raios. **Física na Escola**, v. 2, n. 1, p. 19-22, 2001.

XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande. MS: Ed. UFMS, 2009.

_____ (org.). **Sexualidades gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande, Ed. UFMS, 2012.

*Dener Gabriel – E. E. Dora Matarazzo (Lavras)
1º lugar na Categoria Desenho – Ensino Médio*



7

Violência contra crianças e direitos humanos em livros para a infância e em filmes de animação

Constantina Xavier Filba

O R. era o menino que foi para a escola, daí seu pai foi para o bar beber. Na hora que o R. chegou o seu pai estava bêbado ele deu três socos no filho e deu um pontapé. O seu filho assustado foi correndo para o telefone e o seu pai pegou a arma. Mais R. foi mais rápido e ligou para a polícia. Seu pai foi preso. E ele foi morar com sua mãe. (José¹, 11 anos, 5º ano B, turma de 2012)

Uma criança estava brincando e seu padrasto chegou puxando seu cabelo, jogou a criança no chão, chutou, a criança tentou fugir, mas o adulto não deixou e deu um soco na cara da criança. (Marcos, 11 anos, 5º ano B, turma de 2012)

Um homem ameaçou uma criança, ela deveria fumar drogas senão ele mataria ela. A criança contou para a sua mãe e o homem foi preso. (Vânia, 11 anos, 5º ano A, turma de 2012)

Um menino de 12 anos chegou em casa com R\$ 40,00 e foi dar para a sua mãe e ela desconfiou de onde saiu aquele dinheiro, a mãe dele perguntou: – Quem te deu esse dinheiro? O menino respondeu: – Um homem me deu pra eu ficar pelado pra ele. (Heitor, 10 anos, 5º ano A, turma de 2012)

Um menino estava no quintal da rua de casa brincando sozinho. E o pai do menino pegou ele pelo cabelo e começou a bater nele e falou: – “Toma na cara, seu filho vagabundo”. (Mário, 11 anos, 5º ano A, turma de 2013)

Um pai de cinco crianças as obrigava a pedir esmolas e a trabalhar na rua. Ele não dava atenção, ‘mal-e-mal’ comida e abrigo. Só as maltratava, depois de muito tempo uma delas denunciou ao Conselho Tutelar. E quanto mais crianças ele achava na rua, ele pagava para trabalhar pra ele. (Lídia, 10 anos, 5º ano A, turma de 2013)

¹ Nomes fictícios.

Início este artigo com textos de crianças que participaram de pesquisa realizada em uma escola pública municipal de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, sobre as temáticas das múltiplas violências contra crianças, direitos humanos e gênero. Nas narrativas, é possível perceber vários tipos de violência: física, psicológica, negligência e sexual. Nelas, as crianças são barbaramente violadas em seus direitos. Nessas narrativas, os familiares (pai e padrasto) são os principais agressores. Também há estranhos ao ambiente familiar que ameaçam a criança a usar drogas e a dar dinheiro em troca da sua nudez.

O que essas falas podem nos fazer pensar como pessoas adultas e como educadores/as? O que as crianças têm a nos dizer a respeito da violência? Elas encontram espaço para falar desses assuntos? Quando falam, são ouvidas e se lhes dá crédito independentemente de serem vítimas ou não? O que podemos fazer? Como fazer? É possível fazer alguma coisa? Será possível ter um diálogo franco com as crianças dos centros de Educação Infantil e das escolas sobre essas temáticas? Como desenvolver uma escuta **sensível, respeitosa e ética sobre** casos semelhantes aos citados? Como sempre, me vejo tomada e repleta de problematizações. Essas e outras questões fizeram parte de pesquisa² e de projetos de extensão³ nos anos de 2012 e 2013, sob minha coordenação. Também fizeram parte da produção de artefatos culturais – livros para a infância e filmes de animação⁴. Pela pertinência, herei de os apresentar e sobre eles discutir ao longo deste artigo.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal na qual já havíamos desenvolvido outros projetos de pesquisa e extensão desde o ano de 2010. A turma selecionada foi a do 5º ano do Ensino Fundamental, período matutino. Em 2012, participaram 72 alunos/as, entre crianças e adolescentes (68 dos 5ºs anos A e B; 4 adolescentes do 6º e 7º anos, que já haviam participado dos projetos nos anos anteriores). Todos/as foram autorizados/as por escrito por seus/suas responsáveis. Também elas/eles foram convidadas/os a assinar, e assinaram, um documento no qual manifestavam interesse e desejo em fazer parte da pesquisa. Algumas pessoas

² “*Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças*” – UFMS/PREAE/UE/CCHS (Apoio CNPq) (2012-2013).

³ Durante o projeto de pesquisa, foram realizados, conjuntamente, projetos de extensão – “Produção de Filme de Animação com crianças – 2012” e “Produção de Filme de Animação com crianças – 2013”, com apoio financeiro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS–, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis. Conteí com o apoio de bolsistas e voluntárias, acadêmicas do curso de Pedagogia, fundamentais para o êxito dos projetos.

⁴ Antes desses produtos, já havíamos produzido outros relativos à pesquisa: *Pesquisa “Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças”* – UFMS/PREAE/UE/CCHS (Apoio CNPq) (2008-2012). *Livro para a infância*: XAVIER, Tina. *As aventuras da Princesa Pantaneira*. Campo Grande, MS: Editora Life, 2012. *Filmes de animação*: *Jéssica e Júnior no mundo das cores* (2010); *Ser criança em Campo Grande: um documentário animado* (2011). *As aventuras da Princesa Pantaneira* (2012).

não quiseram e foram respeitadas em sua decisão. As idades⁵ médias das que foram autorizadas e das que se dispuseram espontaneamente a participar dos encontros estavam, em aproximadamente 80%, na faixa de 9 a 12 anos de idade, faixa etária considerada infância. Em 2013, continuamos a pesquisa na mesma escola, com outra turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse ano e nesse turno, havia somente uma turma. Como anteriormente, participaram, nos momentos dos pequenos grupos, os/as alunos/as de anos anteriores que desejaram continuar no projeto. Dentre crianças e adolescentes, 41⁶ participaram e foram autorizados/as pelos pais/mães e responsáveis e também assinaram a ficha de autorização para participar de livre vontade. As idades das crianças nesse ano situavam-se em torno de 90% na faixa dos 9 aos 12 anos de idade.

A pesquisa teve duas etapas teórico-metodológicas interligadas. A primeira, realizada com o grupo todo de crianças, de cada um dos 5ºs anos. A segunda, com grupos menores (somente nesses momentos os/as adolescentes dos anos anteriores participaram). Nos encontros com os pequenos grupos, foram realizadas as seguintes atividades: discussão das produções escritas e desenhadas das crianças; elaboração do argumento do filme de animação; roteiro; personagens; diálogos e sons; filmagem/produção do filme; elaboração dos créditos e planejamento da finalização do audiovisual. Também se enfatizou a produção coletiva de livros para a infância, com elaboração de ilustrações e discussão de ideias para os textos.

Foram realizados encontros com a turma completa de cada série para discutir informações sobre os temas dos projetos: violência contra crianças, direitos humanos e gênero. Por primeiro, tivemos como propósito iniciar o diálogo com as crianças sobre os assuntos em debate. Iniciamos com uma conversa coletiva; em seguida, elas puderam descrever suas opiniões em uma ficha que continha espaço para o texto escrito e ilustrado sobre situações de “*violência contra a criança*”. Passamos, a seguir, à segunda atividade, que tinha por tema “*Como cuidado de meu corpo e o protejo*”.

Posteriormente, as crianças preencheram uma ficha para descrever os “*perigos que meninos e meninas poderiam viver em casa e fora dela*” e sobre como, onde e com quem buscar ajuda. Antes de a preencherem, discutia-se sobre os perigos a que podiam estar expostas. As falas eram copiadas em cadernos de registro e/ou escritas no quadro. Elas participaram efetivamente, descrevendo e destacando

⁵ Idades das crianças/adolescentes no ano de 2012: 9 anos (1 criança); 10 anos (28 crianças); 11 anos (28 crianças); 12 anos (9 crianças); 13 anos (3 adolescentes); 14 anos (1 adolescente); 16 anos (2 adolescentes).

⁶ Trinta e uma crianças eram estudantes do 5º ano, com as seguintes idades: 9 anos (1 criança); 10 anos (18 crianças); 11 anos (7 crianças); 12 anos (3 crianças); 13 e 14 anos (um adolescente e uma adolescente); 8 do 6º ano A (3 crianças com 11 anos e 2 com 12 anos); 1 aluno do 7º ano (13 anos) e 1 do 8º ano (14 anos).

situações de violência vista, presenciada ou apresentada na televisão. Em seguida, analisaram-se os “*direitos das crianças a partir da leitura dos dez Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança*” (1959). Elas deveriam escolher o princípio que considerassem mais importante para sobre ele desenhar e escrever. Muitas delas declararam que não sabiam que tinham tantos direitos e admitiram, ao mesmo tempo, face à extensa lista de perigos e situações de vulnerabilidade a que se sentiam expostas, que muitos deles eram violados. A última atividade foi sobre *Violência dentro e fora da escola*. As crianças deveriam escrever e desenhar sobre alguma violência já vivida ou presenciada nesses dois espaços.

Todas as produções das crianças eram escaneadas e digitadas para ser discutidas no encontro seguinte. Isso possibilitou o debate a partir da prática da reflexão acerca das temáticas escolhidas. No início, as crianças não conseguiam ouvir a opinião do/a colega, muito menos parar para pensar no sentimento do/a outro/a. Com essa metodologia de trabalho, aos poucos, elas foram construindo repertórios linguísticos e afetivos para falar sobre os assuntos e aprendendo a respeitar a opinião das outras pessoas do grupo. Outro fator a chamar a atenção foi o de que a violência, assunto banalizado e considerado normal no início dos encontros, passou a ser considerado problema por elas, que, aos poucos, foram se dando conta da existência e da gravidade desses fatos. Além de estranhar essa realidade, empenharam-se em encontrar possíveis saídas, aprendendo a pensar sobre esses assuntos quase sempre silenciados e negados a esse público.

Nos encontros menores, as crianças se agrupavam em pequenos grupos em outro local da escola, para pensar sobre as temáticas e produzir conteúdos visuais e audiovisuais sobre tais experiências. Nos tópicos a seguir, relatarei o trabalho realizado nesses encontros.

1 - Filmes de animação: brincar de fazer cinema

As crianças têm algo a nos dizer. Para isso, é preciso propiciar espaços e condições para as escutar como seres sociais e produtoras de cultura (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008; KARLSSON, 2008; SARMENTO, 2005).

Ouvir as crianças com atenção, respeito, levá-las a sério e propiciar espaços compartilhados de aprender e ensinar levou-nos a ouvi-las em um diálogo coletivo em nossas pesquisas e projetos de extensão. O desafio empreendido, sobretudo na pesquisa que ora descrevo, foi estabelecer um espaço compartilhado entre pessoas adultas e crianças, entre crianças-crianças, enfim, entre seres humanos. Durante os encontros, tentamos e pudemos realizar ações e relações horizontais, reduzindo hierarquias entre adultos e crianças na pesquisa-intervenção para produzir filmes de

animação.

Nesses momentos, pudemos pensar de modo coletivo e colaborativo com as crianças e produzir os filmes de animação. Valemo-nos do cinema e da linguagem cinematográfica para viver muitas vidas, para pensar nas nossas e em quem somos e, sobretudo, em quem queremos ser, no mundo que queremos pensar e construir para adultos e crianças, especialmente em relação a questões de violência contra crianças e direitos humanos, na perspectiva de gênero. O cinema é, de fato, “uma maravilhosa maneira de contar histórias” (XAVIER, 2014d). Esta foi nossa primeira “cena” com as crianças, ou seja, pensar como contar histórias a partir de imagens e sons. Inicialmente, tínhamos escolhido os temas para a produção audiovisual e estabelecido produzi-la coletivamente, visto que já havíamos realizado outros projetos com bem-sucedidas experiências e produções coletivas na mesma escola. A produção coletiva da história e do filme era requisito do processo, cuja pauta previa a possibilidade de brincar de fazer cinema, de brincar de pensar sobre assuntos nem sempre propiciados às crianças na escola.

A linguagem do filme de animação nos permitiu imaginar outros mundos e, com isso, criar novos universos e novas possibilidades de pensar situações que nos dizem respeito, como, por exemplo, situações de violência contra crianças e/ou de violação de direitos contra elas, além de pensar em novas possibilidades de vida e de garantia de direitos.

No ano de 2012, produzimos o filme “*Queityléia em perigos reais*” (9 min). Com a técnica do *stop-motion*, o filme conta a história de uma menina que mora com seu pai. Um dia, teve um sonho e nele pôde fazer tudo o que sempre quis dentro de casa: comer de tudo o que havia na geladeira; andar de *skate* pela casa; molhar o banheiro e brincar com bolhas de sabão; falar com estranhos no computador, entre outras ações que a podiam expor a perigo. Ao final, descobriu ter sido um sonho (ou um pesadelo!) e que precisava de atitudes de autocuidado para se proteger. Não optamos pela mensagem do ‘politicamente correto’ com esse filme. Preferimos, a partir das ações da protagonista, provocar novas formas de pensar *com* e *para* as crianças para promover o autocuidado.

Para a produção do roteiro desse filme, havíamos perguntado às crianças, no primeiro eixo teórico-metodológico da pesquisa, que “*perigos meninos e meninas poderiam viver em casa*”. Pretendíamos trabalhar com a possibilidade do autocuidado da criança, observando, em situações cotidianas, como elas eram expostas e vulneráveis a perigos no âmbito doméstico e a situações das mais diversas violências e como elas próprias poderiam se cuidar e proteger. Elas escreveram uma lista de ‘perigos’ possíveis no espaço doméstico, como se vê nos quadros a seguir.

Quadro 1: RESPOSTAS DAS MENINAS

PERIGOS DE MENINAS E MENINOS NO AMBIENTE DOMÉSTICO SOB A ÓTICA DAS MENINAS		
PERIGOS	MENINA-VÍTIMA	MENINO-VÍTIMA
QUEIMADURA	panela quente; fogão/botijão de gás; álcool perto do fogo ; incêndio; colocar fogo na casa/ pegar fogo na casa	panela quente; fogo/fogão/mexer no botijão de gás; incêndio; mexer no ferro de passar roupa; fazer fogueira
CHOQUE ELÉTRICO	tomada (colocar o dedo na tomada); mexer em coisas eletrônicas, principalmente com a mão molhada	coisas elétricas/fios elétricos; colocar a mão na tomada
CORTE	facas e outros materiais afiados, como estiletos	cortar-se com faca
VIOLÊNCIA SEXUAL	estupro/abuso sexual/maus-tratos ⁷	violência sexual/estupro/perigo sexual/abuso sexual/maus-tratos; estranhos entrarem em casa
VIOLÊNCIA FÍSICA	agressão/espantamento	espantamento/apanhar de tio, parente
ACIDENTE	bater a cabeça na quina da parede; andar molhada, descalça e escorregar; pular da janela sem rede de proteção/cair do prédio	andar em lugares molhados da casa/mexer com água; brincar de pega-pega dentro de casa; subir em cadeiras, subir no sofá e começar a pular, podendo se machucar; quando um adulto está batendo roupa na máquina, colocar a mão lá dentro; lutar capoeira dentro de casa; brincar de esconde-esconde dentro de casa; pular da rede de proteção da janela/cair do prédio; queda
ENVENENAMENTO/INTOXICAÇÃO	tomar veneno, e outros produtos que podem causar alergia; tomar remédios e produtos de limpeza/químicos	tomar remédios; produtos de limpeza
ASSALTO/ROUBO	Ladrão	<i>Sem detalhamento</i>
TRABALHO INFANTIL	<i>Sem detalhamento</i>	<i>Sem detalhamento</i>

⁷ As crianças utilizaram todas essas palavras como sinônimo de violência sexual.

ASSASSINATO	granada/armas	morte
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	ser ameaçada	ameaça
SEQUESTRO	<i>Sem detalhamento</i>	<i>Sem detalhamento</i>
GRAVIDEZ	<i>Sem detalhamento</i>	-
BULLYING	<i>Sem detalhamento</i>	-
USO DE DROGAS (lícitas e ilícitas)	-	<i>Sem detalhamento</i>
SUFOCAÇÃO/ ENGASGAMENTO	-	engolir peças de brinquedo
ABANDONO	-	<i>Sem detalhamento</i>
SUICÍDIO	-	<i>Sem detalhamento</i>
USO DE ARMA	-	<i>Sem detalhamento</i>

Fonte: Fichas preenchidas pelas crianças.

Quadro 2: RESPOSTAS DOS MENINOS

PERIGOS DE MENINAS E MENINOS NO AMBIENTE DOMÉSTICO SOB A ÓTICA DOS MENINOS		
PERIGOS	MENINA-VÍTIMA	MENINO-VÍTIMA
QUEIMADURA	mexer com fogo/botijão de gás; brincar com fogo/fósforo; a menina pegar na panela quente ou na forma de bolo; queimar a mão na frigideira; mexer no micro-ondas; não saber mexer no ferro de passar roupa	mexer com fogo/fogão/botijão de gás; pegar no forno; mexer no ferro de passar roupa; garoto que explode a casa/explosão
CHOQUE ELÉTRICO	botar a mão na tomada	<i>Sem detalhamento</i>
CORTE	Facas	facas/cortar-se com faca
VIOLÊNCIA SEXUAL	abuso sexual/estupro/maus-tratos; tirar foto da menina em casa; mexer sozinha na internet; mostrar partes íntimas; atender a pessoas estranhas; convidar meninos para irem à sua casa	abuso/maus-tratos/estupro; mostrar partes íntimas; atender a estranhos; acessar a internet sem ninguém por perto
VIOLÊNCIA FÍSICA	espancamento/apanhar/ser chutada	espancamento/apanhar
ACIDENTE	pular a janela sem grade de proteção; pular do prédio; cair da cama; bater a cabeça na escada	quebrar a perna, o braço ou o pescoço; cair do telhado; pular a janela; quebrar tudo com a bola de jogar futebol

ENVENENAMENTO/ INTOXICAÇÃO	mexer com produtos químicos; tomar remédios sem autorização de um adulto	pegar produtos de limpeza/ químicos; tomar remédio sem autorização de um adulto
ASSALTO/ROUBO	assalto/ladrões	ser assaltado/entrar ladrões
TRABALHO INFANTIL	<i>Sem detalhamento</i>	<i>Sem detalhamento</i>
ASSASSINATO	<i>Sem detalhamento</i>	“matar a criança para depois comê-la” (sic!)
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	violência verbal	agressão verbal/violência verbal
TORTURA	<i>Sem detalhamento</i>	<i>Sem detalhamento</i>
USO DE DROGAS (lícitas e ilícitas)	tomar cerveja ou tudo que contenha álcool	cigarro e bebidas
SUICÍDIO	-	<i>Sem detalhamento</i>
AFOGAMENTO	-	se afogar

Fonte: Fichas preenchidas pelas crianças.

Como se observa, é extensa a lista, no âmbito doméstico, de perigos que ameaçam meninas e meninos. Nas respostas das crianças, há situações de perigos semelhantes e outras específicas para cada um dos gêneros. A gravidez foi um perigo citado para e pelas meninas, bem como o *bullying*, ambos sem descrição e detalhamento desse tipo de violação. O suicídio apareceu como um perigo importante, tanto na resposta das meninas quanto na dos meninos, seguido de abandono, uso de armas, sufocação/engasgamento e afogamento. A violência sexual apareceu como um perigo no ambiente doméstico para meninas e meninos.

Nas respostas das crianças, observamos que o espaço doméstico é predominantemente feminino. As meninas transitam nesse ambiente com obrigações culturalmente delegadas às meninas e às mulheres, como, por exemplo, limpar, cuidar dos afazeres da casa. Os acidentes domésticos narrados na pesquisa revelam que as meninas são mais afeitas a quedas e outros acidentes que revelam certa passividade em relação aos meninos. Eles parecem ser mais ativos e possuem mais tempo para a brincadeira do que elas. As crianças responderam que o menino “luta capoeira dentro de casa”, “brinca de esconde-esconde”, “quebra tudo com a bola de jogar futebol”, “sobe no sofá e começa a pular”. Às meninas somente restou “brincar com fogo e fósforo”, revelando que essa atividade estaria ligada ao manuseio do fogão e às lides das tarefas da cozinha. Aqui percebemos como o espaço doméstico do lazer e do brincar é generificado. Ele se ajusta ao gênero do sujeito, no caso o gênero masculino. O conceito de gênero parte do entendimento de:

construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são re-

presentadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

O conceito de gênero nos leva a pensar que não há uma determinação biológica que justifique a desigualdade entre homens e mulheres e sim uma construção social e cultural que hierarquiza os sujeitos, tornando-os desiguais em direitos e condições. No caso das respostas das crianças, vemos que os meninos parecem dispor de mais tempo livre em casa do que as meninas, as quais, na maioria das vezes, colaboram nas tarefas domésticas; em muitos casos, são elas que ficam com essa incumbência cotidiana. Por que essas atividades ficam a cargo das meninas, mesmo em famílias em que há meninos? Porque se decidiu culturalmente que essas tarefas devam ser exercidas pelo gênero feminino? As justificativas culturais podem ser as mais diferentes, mas nenhuma delas é irrefutável. Há um legado cultural que permeia a pedagogia de gênero de meninas e meninos, ensinando-os/as a se portar de determinados jeitos, considerados corretos e desejáveis naquela sociedade. As ações dos meninos e das meninas no espaço doméstico acabam por colocá-los/as em perigo, provocando acidentes de acordo com os espaços e as atitudes esperadas para cada um/a deles/as.

Essas e outras questões foram discutidas com as crianças. A partir delas, produzimos o roteiro do filme que teve como protagonista uma menina ruiva chamada Queityléia. Pensamos junto com as crianças como iríamos abordar essa questão do autocuidado dentro de casa, deixando de lado uma linguagem impositiva, disciplinadora e binária – do certo e errado – sobre as atitudes a serem tomadas pela protagonista. Após muitos debates, pensamos em produzir um texto em que a menina faria tudo o que quisesse dentro de casa e que esse fazer a colocaria em risco: andar de *skate*; escorregar no chão molhado e liso; jogar sabão em pó no banheiro para fazer bolhas de sabão; comer, sem restrição, tudo o que sempre quis; experimentar produtos de limpeza; pegar em arma; falar em *chat* no computador com estranhos. Essas, dentre tantas outras traquinagens que as expunham a perigo. A discussão do filme, em nosso entendimento, adviria das consequências tomadas e não de uma postura ‘politicamente correta’ que poderíamos adotar, impondo o que poderia ou não ser feito pelas crianças no ambiente doméstico.

Em 2013, com outra turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na mesma escola municipal, produzimos outros dois filmes. O filme “*Direitos das Crianças: uma aventura intergaláctica*” (8 min.), feito com a técnica do desenho 2D, conta a história de amizade de duas crianças terráqueas, Lila e Luiz, residentes em Campo Grande – próximo à escola, *locus* da pesquisa –, com crianças ETs, Eivaldo e Etnilda,

habitantes do Planeta Timbum. Lila e Luiz convidam-nas a passear no planeta Terra. Chegando aqui, conhecem a realidade de outras crianças moradoras: as que vivem com cuidado, alimentação e proteção; e as que são violadas, maltratadas, que sofrem todo tipo de violação de direitos. Crianças, terráqueas e ETs, resolvem denunciar essa situação e vão para a rua exigir que seus direitos sejam garantidos.

Paralelamente à produção desse filme, lançamos outra ideia, também acolhida pelas crianças. Queríamos falar sobre a violência contra a criança a partir do reconto de fadas. Como estratégia metodológica, levamos livros infantis, que foram discutidos e que serviram de inspiração à produção de textos e ideias. Foram selecionados contos e recontos de fadas que especialmente apresentassem situação de vulnerabilidade de crianças. Constatamos ter sido essa uma estratégia instigante. As crianças, mais uma vez, se sentiram estimuladas pelos recontos de fadas. A partir daí, optamos por um reconto da história de João e Maria.

O filme “*João e Maria: dos contos à realidade*” (9 min.), com a técnica de *stop motion* (gravação quadro-a-quadro), é uma versão contemporânea do conto de fadas do mesmo nome. João e Maria são irmãos e foram vendidos/as pelo pai e a mãe a um ‘casal mau’ que morava em uma bela casa de doces. Lá deviam realizar trabalhos forçados e também eram obrigados/as a pedir dinheiro no semáforo. Descobriram que muitas outras crianças eram escravizadas pelo mesmo casal. Conseguem encontrar a chave da liberdade e se libertam. Ligam para o disque 100 e vão para um abrigo aguardar por uma vida nova.

Os dois filmes ressaltam a temática dos diversos tipos de violência contra as crianças, como recomendam autocuidado e autoproteção de parte de cada uma delas. Em suas respostas, na primeira parte da pesquisa, percebemos que a violência física foi a mais citada dentre as praticadas contra crianças. Discutimos sobre esse tipo, conectando-o aos demais: violência psicológica, sexual, abandono, negligência e fatal. As crianças tinham muito a dizer sobre esses assuntos. Mostraram-se consumidoras ávidas de programas jornalísticos que veiculam notícias sobre violência de forma explícita, além de falarem sobre situações de violência em suas famílias e seus bairros. Paralelamente a esses relatos, discutimos sobre os direitos das crianças. Muitas não sabiam a quem recorrer caso fossem vítimas de algum tipo de violência, nem tinham pensado a respeito. Foi sobre todas essas questões que produzimos os roteiros dos dois filmes.

O filme “*Direitos das Crianças*” surgiu a partir de um desenho de uma das alunas. Ela propôs a imagem de um foguete voando no céu, dentro do qual havia um ser terrestre e um extraterrestre. Esse desenho foi feito em uma atividade de produção de texto antes de iniciarmos a pesquisa. A professora mostrou-me as produções das crianças e eu gostei muito daquela representação visual. Vi o quanto

o universo dos astros e ETs povoam o imaginário infantil. Após a primeira etapa da pesquisa, retornei com essa ideia ao grupo e lancei a proposta de fazermos um filme com esse contexto. Todas as crianças a acolheram com euforia; a partir daí, passamos a produzir textos individuais e, posteriormente, textos coletivos para a construção do roteiro. O filme conta uma história de amizade de dois irmãos terrestres, Lila e Luís, com os ETs, também irmãos, Etvaldo e Etnilda. Eles são convidados/as a passear no Planeta Terra e a conhecer a cidade de Campo Grande. Lá passeiam, brincam, divertem-se. Também conhecem outras crianças: as que são cuidadas e têm seus direitos garantidos, e as que não. Decidem fazer algo e, como estávamos na época de grandes mobilizações nacionais que levaram milhares de pessoas às ruas para reivindicar seus direitos, as crianças também decidiram fazer o mesmo, para exigir que os seus fossem garantidos.

No segundo filme, *“João e Maria”*, partimos do reconto contemporâneo de mesmo nome. O casal de irmãos/ãs é deixado na rua por pai e mãe. Os protagonistas conseguem achar o caminho de volta, pois João tinha marcado o trajeto com pedrinhas. Na segunda vez, pai/mãe levam João e Maria para a cidade e os/as vendem a um ‘casal mau’. Lá, ele e ela se juntam com muitas outras crianças em cárcere privado. Nesta situação, todas são obrigadas a realizar trabalhos domésticos forçados, a pedir dinheiro no semáforo. Todas sofrem violência física, psicológica e ameaça. Depois de tanto sofrer, as próprias crianças conseguem achar a chave que abre o cárcere e conseguem fugir da “bela” casa de doces. Na cidade, Maria liga para o disque 100 em busca de ajuda. No final, o “casal mau” é preso junto com o pai/mãe biológicos dos/as protagonistas. As crianças vão para um abrigo, à espera de novas famílias e de uma vida mais digna.

O roteiro do filme foi discutido e reescrito muitas vezes. Houve resistências, conflitos, negociações nesse processo entre crianças e pessoas adultas. A decisão das próprias crianças de encontrar saída para a situação de extrema violência que as personagens estavam sofrendo foi proposital. Queríamos trabalhar com a questão da autoproteção delas para consigo e para com outras que estivessem passando pela mesma situação de violência. Isto não prescinde do cuidado e proteção que a pessoa adulta deve ter para com elas; no entanto, queríamos enfatizar que a criança também deve desenvolver estratégias para se proteger de situações de violação de seus direitos.

Um momento importante ocorrido na turma de 2013 foi o depoimento de um dos meninos, que disse ter ligado para o 190 (Polícia Militar) para denunciar o padrasto pela violência física cometida contra sua mãe. A polícia conseguiu chegar a tempo e afastar o agressor. Essa situação teve consequências sobre o menino, que ficou impedido pelo padrasto de ver a mãe, tendo, por isso, que ir morar com a avó

materna. Essa narrativa foi muito emocionante e nos fez refletir sobre as possibilidades de as próprias crianças resistirem e planejarem fuga e resistências em situações de violação de direitos, assim como de evitarem as consequências desse ato. Essa foi a deixa para que a protagonista da história do filme ligasse para o disque 100⁸ e ela mesma pudesse denunciar a violência sofrida por ela e seus/as amigos/as.

2 - Livros para a infância: resistências em ação

Após compreender que as crianças tinham conhecimento sobre as temáticas propostas para a pesquisa, na segunda etapa, discutimos amplamente suas falas acerca das violências e dos direitos humanos, como já destaquei. Produzimos, nesse período, três filmes de animação, um no ano de 2012 e dois no ano de 2013. No ano de 2013, também realizamos o desafio de produzir coletivamente ideias, textos, ilustrações para compor livros para a infância.

Em meio a todas as profícuas, labirínticas, múltiplas, complexas e possíveis discussões estabelecidas entre adultos e crianças, considerando a pouca produção escrita⁹, produzimos coletivamente três livros para a infância.

Os dois primeiros livros – “*Viver sem violência é um direito*” e “*Meninas e meninos têm direitos*” – surgiram das discussões propiciadas nos encontros com as crianças.

Sintetizo, nos quadros abaixo, as violências consideradas mais significativas pelas crianças. As meninas apontaram cinco tipos de violência, em sua opinião as mais graves contra as crianças. Obedecendo à ordem do número de resposta, montamos o quadro 3:

⁸ O disque 100, ou disque Direitos Humanos, é um serviço de utilidade pública da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, vinculado à Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, em especial as que atingem populações vulneráveis, como crianças e adolescentes, entre outras. Funciona, diariamente, 24 horas, por dia, incluindo sábados, domingos e feriados. As ligações podem ser feitas de todo o Brasil por meio de discagem direta e gratuita, de qualquer terminal telefônico, fixo ou móvel, bastando discar 100. As denúncias podem ser anônimas, e o sigilo das informações é garantido, quando solicitado pelo/a demandante. Retirado do site <http://www.sdh.gov.br/disque-direitos-humanos/disque-direitos-humanos> Acesso em: 11 set. 2015.

⁹ Em outro estudo, “*Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para com crianças*” – UFMS/PREAE/UE/CCHS (Apoio CNPq) (2008-2012), coletamos e analisamos 500 livros para a infância com as temáticas da sexualidade, gênero, diversidades e diferenças. Desses, 14%, num total de 72 livros, tratavam das temáticas da violência contra crianças e direitos humanos (49 livros sobre violência e 23 sobre direitos humanos). Distribuímos os que tratavam sobre violência em subagrupamentos temáticos: 1) sentimentos/medo/segredo/dizer não/cuidado/autocuidado, 30 livros (61%); violências diversas contra crianças, 9 livros (18%); *bullying*, 3 livros (6%); abuso sexual, 3 livros (6%); trabalho infantil, 2 livros (4%); violência virtual/internet e violência psicológica/racismo ambos, 1 livro, perfazendo 2% do total.

Quadro 3: Respostas das meninas (5º ano A/2012) – Tipo de violência

ORDEM	VIOLÊNCIA	DESCRIÇÃO
1º.	VIOLÊNCIA FÍSICA	chutes, facada, tiros, puxar cabelo, queimadura de ferro quente e chapinha de cabelo, espancamento com chinelo
2º.	VIOLÊNCIA SEXUAL	estupro, colocar imagem/foto de criança na internet
3º.	VIOLÊNCIA FATAL	enforcamento e atropelamento
4º.	ABANDONO	<i>Sem detalhamento</i>
5º.	SEQUESTRO	<i>Sem detalhamento</i>

Fonte: Fichas preenchidas pelas crianças.

Os meninos apontaram três principais tipos de violência contra crianças no ano de 2012:

Quadro 4: Respostas dos meninos (5º ano A/2012) – Tipo de violência

	VIOLÊNCIA	DESCRIÇÃO
1º.	VIOLÊNCIA FÍSICA	espancamento; colocar a criança de cabeça para baixo para espancar
2º.	VIOLÊNCIA SEXUAL	estupro e exploração sexual (menino vítima, recebendo dinheiro de estranho; menino recebendo assédio de treinador de futebol; filmar a criança nua e colocar o vídeo na internet)
3º.	VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	chamar a criança de desgraçada, “filha da puta” e vagabunda

Fonte: Fichas preenchidas pelas crianças.

No mesmo ano, 2012, as crianças do 5º ano B, responderam:

Quadro 5: Respostas das meninas (5º ano B/2012) – Tipo de violência

	VIOLÊNCIA	DESCRIÇÃO
1º.	VIOLÊNCIA FÍSICA	espancamento, enforcamento, puxar o cabelo
2º.	ABANDONO/NEGLIGÊNCIA	deixar a criança sem cuidado e alimentação
3º.	<i>BULLYING</i>	<i>Sem detalhamento</i>
4º.	VIOLÊNCIA FATAL	assassinato da criança por arma de fogo
5º.	VIOLÊNCIA SEXUAL/ EXPLORAÇÃO SEXUAL	<i>Sem detalhamento</i>

Fonte: Fichas preenchidas pelas crianças.

Quadro 6: Respostas das meninos (5º ano B/2012) – Tipo de violência

	VIOLÊNCIA	DESCRIÇÃO
1º.	VIOLÊNCIA FÍSICA	espancamento, soco e beliscão
2º.	VIOLÊNCIA SEXUAL	Estupro
3º.	VIOLÊNCIA FATAL	assassinato a tiro com arma de fogo
4º.	VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	ameaça de morte, xingamento, apelido
5º.	TRABALHO INFANTIL	<i>Sem detalhamento</i>

Fonte: Fichas preenchidas pelas crianças.

No ano de 2013, juntamos, no quadro 7, as respostas de meninos e meninas e observamos as respostas dos tipos de violência relatados pelas crianças:

Quadro 7: Respostas das meninas e dos meninos (5º ano A/2013) – Tipo de violências

	VIOLÊNCIA	DESCRIÇÃO
1º.	VIOLÊNCIA FÍSICA	tapas, palmadas e puxões de cabelo
2º.	TRABALHO INFANTIL	exploração do trabalho de meninas e meninos em situação de rua
3º.	VIOLÊNCIA SEXUAL	violência de meninas e meninos
4º.	NEGLIGÊNCIA	falta de cuidado familiar, com o que a criança e/ou o adolescente ficavam expostos ao uso de drogas
5º.	VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	Racismo

Fonte: Fichas preenchidas pelas crianças

As crianças relataram as mais diversas violências com riqueza de detalhes, apesar de nenhuma delas se colocar como vítima das situações. Narraram fatos muito próximos de seus/suas familiares, vizinhos/as, amigos/as e também do que viram e ouviram nos meios de comunicação. A principal violência descrita nos dois anos da pesquisa foi a *física*, com castigos físicos, palmada, surras, castigos corporais e uso de instrumentos de tortura. A violência *sexual* também foi amplamente citada – estupros, assédios, exploração sexual comercial, uso de imagem na internet, inclusive trazendo como vítimas os meninos. No ano de 2013, o *trabalho infantil* aparece como violação de direitos das crianças (com trabalho doméstico e na rua).

Um vizinho gravou a cena de espancamento da filha pelo próprio pai (uma menina de 9 anos de idade). O fato aconteceu em um bairro periférico na cidade de

Campo Grande, Mato Grosso do Sul. De acordo com o que foi noticiado¹⁰, a menina foi agredida por ter danificado um ímã de geladeira. Após estragar o objeto, ela apanhou da madrasta. Quando o pai chegou em casa, a mulher contou ao marido a situação e ele bateu na filha. A cena foi filmada e enviada a um programa de televisão local que, por sua vez, noticiou para todo o Brasil e encaminhou o caso à delegacia especializada de proteção à criança e ao/a adolescente. As autoridades, à época, efetuaram a prisão do pai-agressor. As imagens gravadas eram chocantes e mostravam o pai batendo na criança com chinelo. Ouvem-se os gritos da menina juntamente com os sons das chineladas. Por alguns instantes, a vítima fica de ponta-cabeça, enquanto apanha na frente de sua irmã mais nova, que assiste à cena calada.

Esse episódio, ocorrido em nossa cidade no ano de 2012, foi amplamente citado pelas crianças durante os dois anos da pesquisa. Elas produziram textos que fundiam a sua própria história com esse fato; algumas diziam que conheciam as crianças; outras, que haviam assistido à cena e haviam ligado à polícia. Essas reações mostram o quanto as crianças se identificavam com a menina-vítima, querendo mostrar como aquela violência as afetava e como se sentiam frágeis diante de semelhante situação. Como queriam falar sobre... e ser ouvidas...

Segundo o Balanço do Disque Direitos Humanos (2015), no primeiro semestre desse ano, as maiores violações contra crianças e adolescentes denunciadas foram de negligência (76,35% dos casos); em ordem decrescente, outros tipos de violência: psicológica (47,76%); física (42,66%) e sexual (21,30%). Sobre trabalho infantil, dados de 2013 e 2014 mostram que meninas e meninos são vítimas de forma semelhante: meninas (42,24%) e meninos (40,09%). A idade de maior incidência desse tipo de violação situa-se na faixa dos 12 aos 14 anos (27,55%), seguida da faixa de 8 a 11 anos (23,43%), de acordo com dados da Secretaria de Direitos Humanos/DISQUE 100 (2014).

Sabemos que, apesar de nos últimos anos a população brasileira denunciar as situações de violência contra crianças, esses dados ainda são subnotificados, ou seja, não representam a totalidade, mas são suficientes o bastante para que sobre eles possamos refletir e perceber como as crianças observam essas violências em seus cotidianos. Os textos iniciais das crianças neste artigo o comprovam bem como as demais informações problematizadas.

Também destaquei que a temática da violência era banalizada no início dos encontros da pesquisa. Ouviam-se risadas das crianças quando alguém relatava algo pertinente ao tema; muitas diziam nunca ter visto ou presenciado uma cena de vio-

¹⁰ <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/04/19/pai-que-foi-filmado-batendo-na-filha-em-campo-grande-teme-reacao-de-vizinhos-e-diz-estar-arrepentido.htm>. Acesso em: 24 set. 2015.

lência em sua vida, nem mesmo na televisão. Em outros momentos, quando se falava de alguma situação que envolvesse o tema, ouviam-se chacotas, brincadeiras e risadas. Com as discussões, essa questão foi tomando outros contornos. Novos repertórios linguísticos e éticos foram construídos na medida em que se oportunizaram possibilidades de se pensar sobre esses assuntos e problemáticas. O mesmo ocorreu quando falamos sobre os direitos das crianças. Muitas delas não acreditavam ter tantos direitos, especialmente depois de termos discutido sobre as mais diversas violências sofridas por crianças e adolescentes. Optamos por ler e discutir cada um dos dez princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); a partir daí, cada uma deveria escolher um direito e sobre ele escrever e desenhar.

Nos dois anos da pesquisa, as meninas escolheram os seguintes princípios: o primeiro; o terceiro; o quarto; o sexto; o oitavo; o nono e o décimo. Os meninos: o primeiro; o terceiro; o sexto e o décimo. Não foram escolhidos os princípios segundo, quinto e sétimo, que tratam da proteção especial, direitos de crianças com deficiências e o direito de receber educação de qualidade.

A partir dessas discussões, fui anotando algumas frases ditas ou escritas nos encontros com as crianças e produzindo outras que considerava fundamentais para constar nos livros: um que tratasse de violências contra crianças e o outro, de seus direitos. Nos encontros menores, nos pequenos grupos, selecionava algum desenho elaborado pelas crianças e trazia-o para discussão; outros desenhos foram produzidos até que a ideia do texto, escrito e ilustrado, fosse concluída. Esse processo foi construído coletivamente para a produção do texto e a escolha das ilustrações.

O texto do livro *“Meninas e meninos têm direitos”* (2014a) foi elaborado por mim a partir do que foi discutido e apresentado nos encontros da pesquisa realizada com as crianças. As ilustrações são delas. O texto foi apresentado em determinado momento da pesquisa para ser apreciado e discutido pelo grupo. Os direitos sobre os quais discutir foram escolhidos pelo grupo. As crianças queriam saber a respeito dos direitos de brincar e de se divertir como quisessem; de ter liberdade de brincar com meninas e meninos; de viver sem discriminação; de serem protegidas de qualquer tipo de preconceito e de violência na escola e em qualquer outro lugar; de ter família de muitos jeitos; de crescer em ambiente de respeito, segurança e cuidado; de não ser exploradas e de não ter de trabalhar antes da idade mínima; de ser bem alimentadas; de ter um nome, uma nacionalidade e documentos; de ter proteção e socorro, de receber proteção; de ter saúde e assistência médica; ter uma boa escola pública; de comemorar todo aniversário; de sonhar; de ter liberdade; de ser felizes e respeitadas; de falar e ser ouvidas e de “viver em um mundo feliz e de paz para todas as pessoas!” (XAVIER, 2014a, p. 31). Todos os direitos das crianças e adolescentes foram incorporados ao livro, inclusive os que não foram citados pelas

crianças na primeira parte da pesquisa.

Os dez princípios da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) foram transcritos no livro em linguagem acessível ao entendimento das crianças, obedecendo a três pressupostos: gênero, diversas formas de constituição familiar e infância (no plural e produtora de cultura), no aqui e agora. O gênero, como pressuposto teórico, aparece no livro como a possibilidade de meninos e meninas serem livres e em condições de decidir como, com quem e onde brincar; com liberdade de serem meninas e meninos de muitos jeitos, independente da normatização e idealização da sociedade. As famílias são consideradas importantes para o cuidado e proteção das crianças, podendo ser constituídas por dois pais, duas mães ou por um pai e uma mãe. As famílias homoparentais recebem nos textos imagéticos o mesmo grau de legitimidade que a família heteroparental. A infância é entendida como um período a ser vivido no aqui e no agora. A criança deve falar e ser ouvida, ser respeitada; deve ser considerada pessoa com direitos, capaz de produzir cultura, conhecimentos e exigir que sua cidadania seja vivida de forma plena.

O livro *“Viver sem violência é um direito”* (2014b) apresenta várias violências sofridas por crianças e adolescentes também a partir do que elas destacaram ao longo da pesquisa: violência física (tapas, socos e pontapés). O caso da menina que tirou a ‘figurinha’ (imã) da geladeira ganha destaque no livro com o seguinte texto: “Uma menina tirou uma figurinha da porta da geladeira: apanhou, apanhou... apanhou muito do seu pai. Alguém filmou e todo mundo ficou sabendo” (p. 7). A exploração do trabalho infantil, de meninas no trabalho doméstico e de meninos como cuidadores de carro, ou pedindo dinheiro em situação de rua, também é apresentada no livro. O abandono e a negligência no cuidado de crianças são igualmente retratados. A violência fatal é representada numa cena com uso de arma de fogo. Situações de preconceito – como racismo, homofobia, ‘gordofobia’ e xingamento – também ganharam destaque, entendidas como situações de violência psicológica.

Outro tipo de violência destacado no livro é a violência sexual. O menino é apresentado como vítima tendo por agressor e violador alguém do sexo masculino ou feminino. Esse é um elemento inovador no livro infantil. Não encontramos essas informações em nossas pesquisas anteriores em livros para a infância. Tais assuntos ainda são pouco explorados ao público das crianças. Também trazemos as meninas como vítimas de violência sexual, tanto por homens quanto por mulheres, inclusive de violência na internet. Ao final do livro, reforçamos a premissa de que viver sem violência é um direito e convocamos as pessoas, leitoras e leitores, especialmente as crianças ou adolescentes vítimas, a denunciar toda e qualquer violência, propondo-lhes três possibilidades: a primeira, buscar pela ajuda de uma pessoa adulta de confiança; a segunda, a partir da ligação gratuita do disque 100; a terceira, recorrer

ao Conselho Tutelar de sua cidade.

Os dois livros foram ilustrados pelas crianças e adolescentes que participaram dos encontros da pesquisa no ano de 2013, como já citado. É importante destacar, mais uma vez, que todo o processo foi dialógico, reflexivo e se constituiu de um ir e vir com as imagens, com as várias versões do texto dos livros para discussão com o grupo das crianças.

O último livro da trilogia¹¹ é “*Do meu corpo eu cuido e protejo*” (2014c), com ilustrações de Lorena Martins. Esse livro também foi escrito a partir das discussões e das informações coletadas na primeira etapa da pesquisa. Ele tem por objetivo mediar a discussão sobre corpo e construir a possibilidade de autocuidado e autoproteção pela própria criança. Inicia-se instigando o/a leitor/a a pensar sobre seu próprio corpo, sobre suas possibilidades de brincar, pular, descobrir o mundo e de sentir prazer. A partir de imagens que expressam cenas cotidianas, orienta sobre como cuidar do corpo e o proteger. Ao longo do livro, textos e ilustrações estimulam as crianças a pensar sobre seus corpos e sobre como se apropriar deles, para aprender, com isso, a se cuidar e a se proteger. Para a construção desse repertório corporal e reflexivo, estabeleci vários pressupostos ao longo da narrativa; o primeiro deles é de que *o corpo pertence à criança*. É ela que tem o direito de descobri-lo, de receber e dar-lhe carinho. Outro pressuposto é o direito da *criança de conhecer o próprio corpo*, atribuindo nomes apropriados às partes a que comumente damos apelidos. Não se descarta essa prática para indicar nossas partes íntimas, mas saber os nomes corretos de algumas delas é importante em caso de necessidades de comunicar possíveis violações. Em consequência, *a criança pode receber carinho, mas cabe só a ela fazer carinhos em determinadas partes do seu corpo*. Cabe a ela o prazer da descoberta, da possibilidade da vivência dos inúmeros prazeres corporais. O outro pressuposto é de que *o segredo deve ser ponderado*. Ter segredos é bom; mas há segredos que não devem ser guardados, em especial os que violam os corpos das crianças. Nesse caso, o livro instiga a criança a buscar ajuda de uma pessoa adulta. Se essa pessoa não acreditar na criança, o livro sugere o seguinte: “se ela [pessoa adulta] não acreditar, procuro outra pessoa, até alguém me ajudar” (p. 17). Por fim, o último pressuposto é de que *a criança deve se cuidar e proteger, mas, sobretudo, deve ser cuidada e protegida*. O livro traz sugestões de autoproteção a ser realizada pela própria criança: dizendo não; contando os segredos que não devem ser guardados e buscando ajuda. Termina com a informação de que ela tem direito a crescer

¹¹ Além dos três livros, foi publicado um quarto, que trata da trajetória da pesquisa e extensão sobre a experiência de produção de filmes de animação – XAVIER, Tina. *Princesa Pantaneira em: brincando no mundo mágico do cinema*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014d.

com alegria e a descobrir seu corpo; mas é também informada de que nem todas as pessoas adultas têm o propósito de ser agressivas e violadoras.

O que esses livros trazem de novidade? Muitas coisas, a começar pela temática da violência contra a criança, propondo-a à discussão e problematização. Em segundo lugar, por se tratar de uma obra coletiva, escrita por crianças e pessoas adultas. Esse é certamente o mais original de seus aspectos. As três obras são recheadas de significados porque oriundos de seus sentimentos, vivências, condutas, saberes e poderes. Espera-se, por isso, que outras crianças, em outras realidades e contextos, também possam dialogar com esse material, escrito por seus pares, por outras crianças.

Outro aspecto a destacar é a *resistência* enfrentada tanto em relação ao processo de construção, em meio a intensas redes e relações de saber e poder entre pessoas adultas e crianças, quanto em produzir livros sobre assuntos nem sempre considerados convenientes para crianças e, sobretudo, por se haverem envolvido crianças no processo de produção e pela possibilidade de outras crianças virem a ler esse material sobre as estratégias de enfrentamento de situações de violação de seus direitos.

Sobre a última obra descrita, além dos aspectos já salientados, urge pensar sobre o principal objetivo, que é o da autoproteção e do autocuidado das próprias crianças. Essa é uma discussão nova, sobre a qual são poucas as produções para adultos e crianças no Brasil e em outros países. A primeira questão a se reforçar é que, apesar de propormos que a criança possa encontrar saídas para situações de violência, não se descarta, sob hipótese alguma, a responsabilidade da pessoa adulta de zelar pelo cuidado e proteção da criança, conforme o artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (grifos meus).

O Estatuto da Criança e do/a Adolescente, por sua vez, em seu artigo 5º, diz: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Diante do exposto, reforço que são as pessoas adultas que devem zelar e cuidar para que os direitos das crianças sejam garantidos. E como ficam as crianças nesse processo?

Será que não cabe a elas também zelar por seus próprios direitos? Não cabe a elas também desenvolver estratégias e repertórios para cuidarem de si e se protegerem de situações de perigo? No caso de nossa pesquisa, ao serem perguntadas caso fossem alvo de alguma violência, em especial a sexual, a quem recorreriam, muitas responderam não saber o que fazer. Somente duas delas citaram o Conselho Tutelar, mas não sabiam ao certo como a instituição poderia ajudá-las. Por esses motivos, considero importante que a criança tenha oportunidade de refletir sobre isso.

Em alguns países da América Latina, e em outras partes do Planeta, têm-se desenvolvido programas de autoproteção a crianças, como é o caso do Peru (2006) e Colômbia (2007). Instituições como a *Save the Children* têm apoiado material didático, como a cartilha “*Protégete y protégeme*” (KARKARA; JABEEN; BHAMDARI, 2006), com essa temática. É uma publicação escrita em espanhol para crianças de sete a doze anos de idade. A secretária geral da *Save de Children*, Charlotte Petri Gornitzka, que apresenta o material, diz que a instituição acredita que “meninos, meninas e adolescentes podem ajudar a si mesmos, assim como a outras crianças, a se protegerem da violência”. A cartilha, segundo a sua apresentação, não pretende oferecer a meninos e meninas técnicas de segurança para evitar de serem vítimas de abuso. Mas podem ajudá-los a aprender, diz o texto, sobre os tipos de violência que se praticam em todo o mundo e dar-lhes ideias de como se proteger dela.

Outro material produzido e distribuído no Peru é “*My cuerpo es valioso: respétalo*” (2015); trata-se de uma cartilha escrita em espanhol, direcionada ao público infanto-juvenil, do Proyecto “*Prevención de la violencia sexual em zonas de alta prevalência en el Perú*”, também com apoio do *Save the Children*. Apresenta as formas de “abuso sexual” – com e sem contato físico –, as características de um possível agressor ou agressora, locais mais comuns de ocorrência de abuso sexual e o que fazer para preveni-lo, com número de telefone de instituições da rede de proteção à criança daquele país.

No Brasil, nos últimos anos, vemos uma produção relativamente tímida, porém crescente, de publicações de livros para a infância com a temática em pauta: *Segredo Segredíssimo*, de Odívia Barros (2011); *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013); *Conexão Ana*, de Lídia Rodrigues e Brigitte Louchez (2013).

Os livros e cartilhas aqui citados, tal como os livros que produzimos em nossa pesquisa com as crianças, pretendem ser mediadores de diálogo com esse público, com vistas a trazer à tona um assunto pouco explorado e ainda silenciado nas famílias e instituições educativas.

Escartín (2015) ressalta algumas características de crianças que podem ser vítimas em potencial de violência sexual. São as que: a) não recebem suficiente afeto e se sentem inseguras; b) apresentam problemas de autoestima; c) não sabem

expressar seus sentimentos e inquietudes; d) não conhecem seus corpos; e) são submissas e dóceis; f) têm pais/mães autoritários e as crianças obedecem e se calam frente aos adultos, entre outras. Muitas dessas características podem ser trabalhadas nas instituições educativas por meio de práticas pedagógicas dialógicas, éticas, respeitadas e acolhedoras. Os livros e filmes de animação que produzimos, aqui descritos, podem ser importantes artefatos, dentre outros, também citados, para impulsionar esse diálogo sobre direitos das crianças, respeito e conhecimento dos corpos, formas de expressar seus sentimentos, dúvidas, medos, formas e jeitos de dizer 'não', organização de uma rede de proteção com pessoas de confiança, dentre tantas possibilidades que podem surgir em torno do cuidado de si e do outro, como reforçam as autoras citadas a seguir:

O(a) ofensor(a) sexual geralmente tem preferência por vítimas com autoestima baixa, inseguras e que necessitam ser cuidadas, o que as torna suscetíveis a condições de sujeição e condicionamento amplamente exploradas pelos(as) ofensores(as). Estando vulneráveis, as vítimas apresentam dificuldades em discriminar uma possível situação abusiva, bem como um(a) potencial ofensor(a), daí a importância dos programas preventivos e da utilização de livros que abordam a temática do abuso sexual infantil (ASI) que possam ensinar habilidades protetivas para crianças reconhecerem e se protegerem diante de situações abusivas (SOMA; WILLIAMS, 2014, p. 354).

As habilidades protetivas podem ser ensinadas às crianças sem binarismos, maniqueísmos e alarmismo. Deveriam fazer parte do projeto pedagógico das instituições:

[...] consideram-se as habilidades de autoproteção aquelas que empoderam o indivíduo para que ele seja capaz de, diante de situações de risco, apresentar comportamentos adequados que o protejam de possíveis maus tratos, inclusive de abuso sexual. Podem ser citadas habilidades assertivas tais como um grito de autodefesa, pedido de ajuda para amigos e contar para alguém caso algum incidente ocorra (HÉBERT et al., 2001 apud BARROS; WILLIAMS, 2008, p. 98).

Sabemos que esse empreendimento pedagógico não é fácil; nem mesmo é um processo simples a revelação da criança em situação de violência sexual, porque isso envolve culpa, desejo, dúvida, dentre tantos sentimentos contraditórios. A criança, porém, precisa estar atenta a alguns sinais de advertência caso um dia venha a ser vítima, sabendo que pode romper com o silêncio e com o segredo, aprender a usar o 'não', saber expressar seus sentimentos, opiniões e necessidades e, sobretudo, aprender onde e como pedir ajuda (ESCARTÍN, 2015).

Para que esses objetivos possam ser efetivados, as ações e programas preventivos devem ocorrer no âmbito de projetos ou encontros de educação sexual (ESCARTÍN, 2015; LANDINI, 2011). A educação para a sexualidade (XAVIER FILHA, 2009), como prefiro denominar a educação sexual, visa a discutir, a problematizar verdades consideradas intocáveis. Não pretende ser um instrumento para expor a opinião do/a docente, mas para instigar crianças e adolescentes a se perguntar porque pensamos assim e não de outra maneira. Questões como corpo, prazer, descoberta, erotismo, respeito ao corpo, intimidade, direito ao próprio corpo... são temáticas a serem trabalhadas, fundamentais para compor a pauta de discussão sobre os vários tipos de violência contra crianças e adolescentes.

Considerações Finais

Para finalizar este texto, que teve como objetivo apresentar os artefatos culturais, livros e filmes de animação, produzidos com crianças em pesquisa e projetos de extensão, apresento, como síntese, os princípios teórico-legais e éticos que fundamentaram a escrita e a possível utilização pedagógica desses recursos que produzimos: filmes e livros. São eles:

a) Reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos

– Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e, por isso, devem receber proteção integral como pessoas em desenvolvimento. O artigo 5º do Estatuto da Criança e do/a Adolescente corrobora esse princípio ao expressar que nenhuma criança deve ser objeto de qualquer forma de violência por ação ou omissão contra seus direitos fundamentais.

b) Combate a todas as formas de discriminação e violência contra crianças e adolescentes

– O Plano Nacional em Direitos Humanos (2013), em suas ações programáticas, instiga 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” (p. 27). Muito recentemente, foi sancionada a lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (Lei n. 13.185, de 6 de Novembro de 2015). A presente lei descreve o conceito desse tipo de violação e estabelece que é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e agremiações o combate a todos os tipos de violência cometida por alunos/as, professores/as e outros/as profissionais integrantes da escola e da comunidade escolar. A lei pretende prevenir e com-

bater essas práticas sem punição aos sujeitos agressores, privilegiando formas educativas que promovam a responsabilização e a mudança das condutas violentas. Essa lei reforça a existência da violência do *bullying* no espaço escolar e conclama os adultos a tomarem as devidas providências educativas para a promoção da cultura de paz e de combate às formas de violação de direitos das crianças nos espaços educativos.

c) Igualdade, valorização e direito à diferença, liberdade e dignidade

– Todo ser humano tem direito a ser respeitado e valorizado, viver sob os princípios de igualdade, liberdade e dignidade sem sofrer discriminação de qualquer espécie. A diferença diz respeito à multiplicidade cultural, de gênero, de orientação sexual, étnico-racial, de nacionalidade, dentre tantas outras. O artigo 15 do Estatuto da Criança e do/a Adolescente apregoa que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.

d) Criança como sujeito ativo de sua aprendizagem – direito à liberdade a expressão e de sua constituição identitária

- A criança tem condições de ensinar e aprender e é dona do seu próprio corpo. A Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), art. 13, assegura que a criança terá direito à liberdade de expressão. No Estatuto da Criança e do/a Adolescente, art. 16, o direito à liberdade é especificado em ações como na possibilidade de ir e vir, de manifestar opinião, expressão e de brincar, praticar esportes e divertir-se. Portanto, essas são condições fundamentais para que os processos pedagógicos ocorram e para que a promoção da liberdade de expressão, tanto verbal, como com o próprio corpo das crianças, aconteçam. Essas devem ser as premissas das metodologias dialógicas para que as crianças opinem e possam pensar sobre assuntos que lhes dizem respeito, como, entre outros, sexualidades, violências contra elas.

e) Criança sexuada e generificada

– A criança tem sexualidade e direito à constituição de sua identidade gênero. Desde que nasce, a criança tem sexualidade que se diferencia da do adulto. Da mesma forma, vai construindo sua identidade de gênero, interagindo com a cultura em que vive. Deveria ter espaços nas instituições educativas para dialogar sobre suas dúvidas, medos e angústias no decorrer do processo de sua vida, inclusive para conhecer seu corpo, saber o nome de suas partes corporais, inclusive as íntimas, discutir sobre as múltiplas formas de ser menino e menina. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 2 – Formação Pessoal e Social) (1998) traz à discussão o fato de que a criança desde pequena tem sexuali-

dade e é generificada, ou seja, vive um determinado gênero. O documento instiga as crianças a que brinquem junto na Educação Infantil e que possam descobrir-se entre si nas possibilidades de viverem “papéis” diversificados nas brincadeiras.

f) Educação para a sexualidade como um direito para a criança – Com condição de expressar o livre pensamento, espaço de diálogo, construção de novos conhecimentos, podendo utilizar livros e filmes como artefatos mediadores de discussão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) têm como Tema Transversal a Orientação Sexual, como espaço sistematizado e/ou transversalizado de temas nas disciplinas escolares para a discussão de assuntos ligados a corpo, gênero e sexualidade. Esses temas são importantes para a discussão com as crianças, inclusive para a prevenção de situações de violência sexual, como afirma o próprio documento (1997, p. 79). O Plano Nacional em Direitos Humanos (2013), em suas ações programáticas, propõe fomentar a “inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros” (p. 25). O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013) ressalta que urge eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados à igualdade de gênero e à valorização das diversidades em currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica (p. 23). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010) asseguram que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (Art. 16, grifos meus). Portanto, todos esses aspectos descritos nos referidos documentos legitimam a prática da discussão da sexualidade e gênero para as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

g) Laicidade das instituições educativas – As escolas públicas são espaços laicos, portanto, não devem professar nenhuma fé em específico, por serem um espaço de livre pensamento sobre todo e qualquer assunto, respeitando as condições cognitivas de cada criança (assegurada pela Constituição Federal

de 1988 em seus artigos 5º. e 19). A laicidade nos permite pensar que as instituições públicas, como a escola e instituições de Educação Infantil, devem ter seus projetos pedagógicos separados dos valores religiosos de determinada religião. Deve-se respeitar a multiplicidade religiosa, mas nenhuma crença deve ser tomada como a verdadeira e única. Nenhuma crença religiosa tem o direito de interferir sobre assuntos a serem pedagogicamente trabalhados na escola.

h) Trabalho em rede – Escola e centros de Educação Infantil integram a rede de proteção a crianças e adolescentes. As instituições educativas devem, então, primar pelo cuidado das crianças e notificar¹² casos de suspeita de violação dos seus direitos, pois pertencem à rede de proteção a crianças e adolescentes.

i) Reconhecimento e valorização de um trabalho pedagógico coletivo e participativo entre crianças e adultos – Urge propiciar espaços para o diálogo, discussões e debates com e para as crianças, pois elas têm condições de ensinar e aprender sobre assuntos que lhes dizem respeito, desde que sejam oferecidos espaços para que isso ocorra.

j) A instituição educativa como espaço privilegiado de discussão – A escola e os centros de Educação Infantil são espaços privilegiados para propor o debate e a discussão sobre assuntos importantes para a vida das crianças. Deveriam ser o espaço de aprender a pensar e do livre pensamento sobre assuntos fundamentais à cidadania das crianças, como os que expus neste artigo. Cabe aos/as educadores/as terem sensibilidade, escuta sensível, conhecimento específico para dialogar abertamente com as crianças. A utilização de livros e filmes é importante como recurso didático, mas a vontade de ouvi-las deve ser o foco principal nessa relação que se pretende construir entre crianças e pessoas adultas no espaço educativo. No que diz respeito à temática da violência contra crianças e de seus direitos, há uma lei federal (Lei n. 11.525 de 25/09/2007) que prevê que no currículo do Ensino Fundamental se inclu-

¹² O Estatuto da Criança e do/a Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990), nos artigos 13, 56 e 245, orienta qual deve ser a conduta dos/as profissionais da educação diante de suspeita e/ou confirmação de casos de violência contra crianças e adolescentes, vejamos: Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência. Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

am obrigatoriamente conteúdos que tratem dos direitos das crianças e de adolescentes, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do/a Adolescente. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009), observamos que a proposta das instituições educativas deve garantir às crianças, em seu artigo 7º, a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia e o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial e de gênero. Esse mesmo documento indica que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a) a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; b) combate ao racismo e à discriminação; c) a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violação para instâncias competentes (Art. 8º). Portanto, o espaço pedagógico da Educação Infantil, conforme o documento, deve fixar momentos pedagógicos para a valorização de toda e qualquer configuração familiar das crianças; combate ao racismo e a qualquer forma de discriminação; deve protegê-las de qualquer forma de violação de direitos, tanto a realizada na instituição, quanto na família, além de denunciar/notificar casos de suspeita de violação de direitos das crianças.

Alguns princípios e pressupostos legais fundamentaram a escrita dos livros e a produção dos filmes; também podem legitimar futuras práticas de educação para a sexualidade com crianças em instituições educativas. Vários dos preceitos aqui expostos reportam-se ao direito das crianças à liberdade e à livre expressão sobre todos os assuntos que lhes dizem respeito; isso inclui sexualidade, violência sexual, violência contra crianças, autoerotismo, homossexualidade, dentre tantos outros sobre os quais a criança ou adolescente sintam desejo de saber, de perguntar, de dialogar. Cabe à escola/instituição educativa propiciar espaços para o debate e a discussão. O uso de livros e filmes, como os que produzimos com as crianças, dentre outros, pode ser importante para propiciar a discussão, especialmente porque esses artefatos denotam anseios e produções de crianças e adolescentes, certamente de fácil compreensão por seus iguais, diferentemente de tantos outros que são produzidos numa perspectiva adultocêntrica, distantes dos interesses e anseios das crianças. Esses materiais podem produzir novas formas de pensar, produzir novos materiais e novas formas de ser.

Referências

BARROS, Roberta Dias de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; BRINO, Rachel de Faria. Habilidades de auto proteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**: Marília, 2008, v. 14, n. 1, p. 93-110, jan./abr. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Retirado do site portal.mj.gov.br.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: tema transversal de orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Formação pessoal e social. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei n. 11.525** de 25 de setembro de 2007. [Acrescenta parágrafo 5º ao art. 32 da Lei n. 9394/1996 para incluir conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental].

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica**. Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010.

_____. **Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**, 2011.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**, 2013.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria de Política para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Dados de Abuso sexual de Crianças e Adolescentes**. Disque 100. Período de 2013 a 2014 (jan. a abril), 2014.

_____. **Lei n. 13.185 de 06 de Novembro de 2015**. [Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)].

ESCARTÍN, Maggie. **Herramienta para la prevención del abuso sexual desde la perspectiva de la autoprotección**. Módulo 4. Bogotá/Colômbia: Plan Oficina Nacional, 2007.

_____. **Abuso sexual: uma guia para acercarse al tema**. Retirado do site <http://es.slideshare.net/corhumanizando/abuso-sexual-cartilla-sobre-el-tema-escrita-por-maggie-escartin> Acesso em: 07 ago. 2015.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011. [Coleção Educação e Saúde, v. 4].

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: www.unicef.org.br

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: www.unicef.org.br

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: www.unicef.org.br

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão Barbosa; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOMA, Sheila Maria Prado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: uma revisão de estudos. **Temas em Psicologia**, vol. 22, n. 2, p. 353-361, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual. In: _____ (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

Livros infantis:

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual na infância**. Cores, 2013. Retirado do site: www.pipoefifi.org.br Acesso em 01/09/2015.

BARROS, Odívia. **Segredo segredíssimo**. Ilustrações de Thais Linhares. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

KARKARA, Ravi; JABEEN, Fahmida Shoma; BHAMDARI, Neha. **Protégete y protégame**. Peru: Lettera Gráfica/Save the children Suecia, 2006.

PERU. **Mi cuerpo es valioso**: respétalo. Aprendamos junt@s a prevenir el abuso sexual conta niños, niñas y adolescentes. Proyecto “Prevención de la violencia sexual em zonas de alta prevalência em el Perú”. Apoio Save the Children. Retirado do site <http://pt.calameo.com/read/0041367154587ebd9d72a> Acesso em: 06 ago. 2015.

RODRIGUES, Lúdia; LOUCHEZ, Brigitte. **Conexão Ana**. Guia de auto proteção contra a violência sexual. Fortaleza/Ceará: Barraca da Amizade/Ecpat Brasil/Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, 2013.

XAVIER, Tina. **Meninas e meninos têm direitos**. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014a.

_____. **Viver sem violência é um direito**. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014b.

_____. **Do meu corpo eu cuido e protejo**. Ilustrações Lorena Martins. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014c.

_____. **Princesa Pantaneira em**: brincando no mundo mágico do cinema. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014d.

Jaine Aparecida Teixeira de Moraes – E. E. Cinira de Carvalho (Lavras)
1º lugar na Categoria Desenho – Ensino Médio

A Consequência
do Abuso é resultado
de uma



8

A importância do professor na prevenção e no enfrentamento dos crimes ligados à pedofilia (abuso e exploração sexual)

Carlos José e Silva Fortes

1 - Introdução – a história de Karina¹

“Karina tinha oito anos de idade. Uma menina bonita e esperta, o que se percebia de imediato em seus olhinhos puxados e muito vivos. Alegre e de temperamento expansivo, ela tinha o nariz arrebitado e o corpinho magro. Com seus vestidinhos baratos, brincava com outras crianças da sua idade, subia em árvores, simulava uma casinha, divertia-se correndo no *pique*. Karina morava com sua mãe e uma irmã, esta ainda em tenra idade, num bairro pobre. Seu pai havia se separado da mãe logo após o nascimento da irmã. O genitor abandonara a família. Encontrava-se em local desconhecido e, portanto, não pagava pensão alimentícia. A mãe de Karina sobrevivia e sustentava a casa simples com serviços esporádicos de faxina e com a ajuda de seus pais, avós de Karina. Tinha dificuldades de conciliar o trabalho, os cuidados com a filha mais nova, ainda bebê, e as necessidades da filha mais velha. Mas Karina estava na escola e até era uma boa aluna.

Eventualmente, a mãe de Karina recebia auxílio de um vizinho. *Seu* Lino era um senhor de mais de cinquenta anos de idade que morava na vizinhança. Motorista aposentado e separado da mulher e dos filhos, ele tinha muito tempo livre e de vez em quando levava Karina ao colégio. *Seu* Lino era extremamente atencioso e parecia gostar muito da menina. A ajuda dele vinha a calhar, diante das dificuldades enfrentadas pela mãe das meninas.

Com o passar do tempo, as atenções de *seu* Lino foram ficando mais intensas e constantes: Karina frequentava sua casa várias vezes ao dia e ele a cobria de presentes (doces, refrigerantes, brinquedos, roupas, etc.); chegou até a lhe dar um telefone celular, além de fazer compras de supermercado e entregá-las à menina,

¹ Os nomes são fictícios.

que as levava para casa. A mãe de Karina permitia esses mimos, até porque, entre as faxinas e os cuidados com o bebê, não tinha mesmo muito tempo. Era bem útil que *seu* Lino ajudasse a cuidar da filha mais velha. Afinal, ele era um senhor *já de certa idade*, vizinho e *gente boa*. Alguns conhecidos achavam estranha aquela situação, mas não tinham disposição ou interesse para questioná-la de modo mais profundo.

Após alguns meses, desde que *seu* Lino começara a *auxiliar* a mãe nos cuidados com Karina, esse já era uma figura constante na vida da menina. Era *de casa*, como se costuma dizer. Mas algumas mudanças começaram a ser notadas, especialmente pela professora da criança: Karina já não era mais tão alegre e expansiva, tornara-se mais retraída e menos sociável. O rendimento escolar caíra, apesar dos cadernos novos, dos lápis de cor e canetas caras, da lancheira *de marca*, e de outros presentes dados por *seu* Lino. Algumas brincadeiras e palavras de Karina causavam estranheza, por causa do seu conteúdo malicioso e de teor sexual. Tudo isso começou a causar desconfiança na professora, que, certa vez, surpreendeu a criança simulando uma masturbação.

Determinado dia, tudo ficou claro. Karina entrou na sala de aula caminhando de modo estranho. Parecia haver algo entre suas pernas. A professora questionou-a em particular sobre aquele modo incomum de andar e, estarecida, recebeu a seguinte resposta: *“Estou usando absorvente. Estou menstruada”*. Como isso seria possível? Ela tinha apenas oito anos de idade. Diante disso, a professora levou a criança até a enfermaria do colégio e, com o auxílio de uma enfermeira, examinou. Perceberam, então, que os órgãos genitais da menina se encontravam evidentemente edemaciados e deles fluía um corrimento amarelado. A criança foi conduzida ao atendimento médico. O Conselho Tutelar foi acionado. O caso foi levado ao Ministério Público e, por seu intermédio, passou a ser investigado também pela Polícia.

Em pouco tempo, o caso tornou-se óbvio. Foi expedido mandado de busca e apreensão a ser cumprido na casa de *seu* Lino e lá foi encontrada, entre várias revistas e outros objetos de natureza pornográfica, uma máquina fotográfica cujo cartão de memória estava repleto de provas do abuso sexual. *Seu* Lino não só estuprava a criança de várias formas, mas, não contente com isso, fotografava e filmava essas ações. Não bastassem os estarecedores registros dos estupros (conjunção carnal, masturbação, sexo oral, etc.), o agente também fotografava a menina nua, em poses pseudoeróticas, simulando masturbação, usando roupas íntimas provocativas, ostentando maquiagem carregada, fumando, ingerindo bebida alcoólica, etc., além de fotos da mesma menina subindo em árvores no seu quintal, entrando na escola e em outras circunstâncias. Além de estuprar a criança, *seu* Lino gostava de registrar sua inocência e o modo como a destruía. O pedófilo criminoso tinha prazer em guardar

consigo *souvenirs* de seus crimes.²

Esse caso teve grande repercussão, apesar de, evidentemente, jamais ter sido divulgada a identidade da criança. O assunto foi matéria de capa da revista Carta Capital³, com a manchete “Pedofilia Made in Brazil”, e foi também utilizado para a instauração da CPI da Pedofilia do Senado Federal (abril/2008 a dezembro/2010).

Seu Lino é, obviamente, um criminoso pedófilo clássico. Ele somente pôde ser processado e condenado (assim como a genitora negligente), graças à intervenção da professora. Sua atuação não só fez cessar os atos de abuso contra a criança, mas permitiu o atendimento à vítima e a punição do criminoso, o qual, aliás, também abusava sexualmente de outras três crianças (como se descobriu) e certamente continuaria a fazê-lo, como é característica desse tipo de celerado.

2 - O direito à educação e o professor

Infelizmente, casos como o que foi relatado e outros semelhantes, acontecem todo dia, em todas as classes sociais e todos os lugares do Brasil e do mundo. Muitos deles sequer são revelados, ou somente aparecem anos depois, causando danos irreparáveis à maior riqueza de nossa nação: a criança.

O professor, a despeito de já tão assoberbado com suas funções características e outras que lhe são delegadas (às vezes até indevidamente) pelos pais, é peça fundamental na prevenção e no enfrentamento aos atos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (crimes ligados à pedofilia). Especialmente nos atos de abuso sexual intrafamiliar, que, muitas vezes, são praticados pelo próprio pai diante da omissão ou negligência da mãe, é o professor a pessoa que percebe em primeira mão o problema e que tem a responsabilidade de revelá-lo e dar início à sua solução. Fora da família, é o professor que tem a relação mais estreita com a criança e identifica os sinais do crime. Inúmeros casos já foram assim revelados e, então, puderam ser tratados.

Também é o professor que pode levar o conhecimento necessário à prevenção do abuso e da exploração sexual. Ensinar o reconhecimento dos sinais, alertar sobre a necessidade de atenção, educar a criança para os cuidados consigo mesma, alertar sobre as abordagens maliciosas, o cuidado no uso da internet, etc. Tudo isso faz parte do direito à educação, prioridade absoluta constitucional em relação à criança e ao adolescente, assim como todos os seus direitos fundamentais. Aliás, o

² FORTES, Casé. **Todos contra a pedofilia**. Belo Horizonte: Arraes, 2015.

³ Revista Carta Capital, março 2008.

direito à educação é o centro dos direitos fundamentais e é básico para a construção da cidadania, definido como o *direito de ter direitos* por Hannah Arendt⁴:

O direito à Educação permite a adultos e crianças marginalizados a integração na comunidade, a promoção da emancipação feminina e a proteção da criança contra a exploração sexual ou a de seu trabalho. Possibilita, ademais, a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo. Desse ponto de vista, convém lembrar que a efetividade do direito à Educação e suas repercussões beneficiam reciprocamente o indivíduo e a coletividade. Interesse particular e interesse público, assim, se fundem, da mesma forma que os interesses locais, regionais e nacionais (RAINIERI, 2013, p. 56).⁵

O principal elemento na efetivação do direito à educação é o professor, que tem o contato direto com a criança e o adolescente. Especialmente nas ocasiões em que esse direito à educação se traduz na prevenção e no enfrentamento à violência sexual, a atuação do mestre é preponderante, porque é ele que levará às crianças, adolescentes e suas famílias a informação necessária para que se evite o crime, é ele que estimulará a denúncia e, não raras vezes, tomará a iniciativa da comunicação da agressão sexual e da prestação de atendimento à vítima.

3 - Direitos da criança e do adolescente – absoluta prioridade – educação – prevenção primária

É importante salientar que os casos de crimes ligados à pedofilia não são novidade nem característica de classes sociais mais baixas. O abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes acontecem desde sempre e em todas as classes sociais e níveis socioeconômicos. Acontecem praticados por homens, em sua grande maioria, mas, também, por mulheres. Acontecem em todas as religiões e também na ausência de religião. São perpetrados contra indivíduos do sexo masculino e feminino, de idades que variam de poucos meses de vida a adolescentes próximos da maioridade legal.

Mas seja como for praticado, ou seja, quem quer que o cometa, o crime ligado à pedofilia é sempre cruel e covarde, e sempre deixa sequelas graves na sua vítima: a criança e o adolescente. Por isso, é tão danoso. Afinal, a criança e o adolescente constituem a parcela mais importante da nossa sociedade. Essa importância é

⁴ ARENDET, Hannah. *Origens do totalitarismo – antissemitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

⁵ RAINIERI, Nina Beatriz Stocco. *O direito educacional no sistema jurídico brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 2013.

evidente e tem suas bases, não somente em convicções religiosas, morais, éticas ou sociais, mas até mesmo biologicamente é preponderante o instinto de perpetuação da espécie, que gera a necessidade premente de reprodução e proteção da prole, ou seja, dos nossos filhos: de cada criança e cada adolescente.

A Lei, como fruto da vontade do povo, no Estado Democrático de Direito, como o Brasil, não poderia estabelecer de forma diferente e, por isso mesmo, a Constituição brasileira elegeu como a prioridade das prioridades os direitos da criança e do adolescente. Somente uma vez a expressão *absoluta prioridade* foi utilizada na Constituição, e o foi em seu artigo 227, quando estabelece, entre os deveres e objetivos do Estado, juntamente com a sociedade e a família, assegurar todos os direitos da criança, do adolescente e do jovem, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.⁶

Os crimes ligados à pedofilia causam-nos tanta indignação, e até mesmo revolta, justamente porque atacam de forma covarde e grave o nosso maior bem: a criança e o adolescente, atingindo todos os seus direitos.

A pessoa em desenvolvimento que é vítima de violência sexual tem evidentemente desrespeitados seus direitos à saúde e à vida, uma vez que é agredida fisicamente pelo abuso sexual, que, algumas vezes, pode levar à morte; tem atacados seus direitos à dignidade, ao respeito e à liberdade: é exposta pela pornografia infantil (por exemplo); tem sua autoestima atacada drasticamente e prejudicada pelo abuso e pela prostituição, que a transforma em objeto sexual; torna-se depressiva e apresenta sequelas para toda a vida, tendo atingidos, pois, seus direitos à saúde também mental, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização e à cultura; perde seu direito à convivência familiar e/ou comunitária, visto que, muitas vezes os abusos sexuais são praticados dentro de casa (pelo pai ou outro parente próximo e com a convivência ou diante da negligência da mãe). Em tantas outras oportunidades, a vítima fica marcada em seu convívio social, como se ela fosse a culpada por ter sido atacada por um criminoso perverso, prejudicando suas relações comunitárias.

Assim, constatamos que é dever legal, prioridade absoluta constitucional e,

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988.

antes de tudo, obrigação moral de toda família, de todas as parcelas da sociedade e do poder público, portanto, exatamente de TODOS, colocar cada criança e adolescente “(...) *a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão*”. Os crimes ligados à pedofilia são a expressão mais cruel de todas essas formas de violência.

A negligência, traduzida na desatenção ou abandono da criança e do adolescente, muitas e muitas vezes, cria situações propícias ao ataque do criminoso pedófilo. A vítima preferencial desse tipo de criminoso covarde é a pessoa em desenvolvimento que não conta com a necessária atenção. O mais comum é que o agressor estude suas vítimas potenciais e escolha aquela que conta com menos atenção e vigilância. Por outro lado, negligenciar uma criança não é somente abandoná-la na rua à própria sorte (como de fato ocorre muitas vezes), mas também é não dispensar-lhe a necessária atenção, é deixar de educá-la, de ensiná-la a defender-se, é não participar ativamente de sua vida e, até mesmo, negar-lhe um bom exemplo.

A discriminação, por sua vez, está intimamente ligada aos crimes de pedofilia. Não são raras as vezes em que a criança ou adolescente que é vítima de abuso ou de exploração sexual passe a ser discriminada, como se ela fosse a culpada e não a vítima. Meninas e meninos são taxados de maliciosos ou sem-vergonha (quando não são usados termos bem mais pesados e chulos), acusados de insinuarem-se ou provocarem o agressor, como se na relação entre o adulto agressor e a vítima menor de idade a criança fosse a parte responsável. O adulto é que tem a obrigação de ter responsabilidade e discernimento para, por exemplo, recusar o assédio equivocado de uma criança. Aliás, quando uma criança ou adolescente parece provocar sexualmente um adulto ou o faz com inocência ou por falta do mínimo de educação e orientação (geralmente são mal interpretados). A discriminação também revitimiza a criança e o adolescente que já sofreram abuso ou exploração, prejudicando sua recuperação e incentivando sua permanência na situação de violência: “*Se todos já pensam que sou uma prostituta, então é isso que eu vou ser...*”, tive o desprazer de ouvir certa vez.

Aliás, exploração sexual de menores de dezoito anos é uma realidade e tornou-se fonte de lucro de criminosos inescrupulosos e covardes que se locupletam da prostituição infanto-juvenil, aproveitando-se geralmente da miséria e da ignorância das famílias e dos próprios menores. Da mesma forma, outros criminosos ganham muito dinheiro com o comércio de pornografia infantil, sem se importarem em expor indecorosamente uma criança, sem se incomodarem com o fato de que as imagens e vídeos de pornografia infantil pesada, com cenas de estupro e tortura, evidentemente importam na grave violência contra a vítima exposta... e mais, a publicação dessa violência.

A criança e o adolescente historicamente são alvos preferenciais da violência, da crueldade e da opressão, em todas as suas mais diversas formas. A covardia dos agressores enxerga na pessoa em desenvolvimento alvo fácil para imposição de sua vontade, visando ao lucro ou à satisfação pessoal, por meio da negligência, da violência psicológica, do trabalho infantil, da violência física, seja ela pura e simples agressão ou violência sexual, na forma de abuso (intra-familiar ou extra-familiar) ou exploração (prostituição infanto-juvenil, turismo sexual, tráfico de pessoas, pornografia infantil).

O citado artigo 227 da Constituição deu origem à Lei federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é uma lei boa e, com todas as críticas que merece, trouxe avanços legais e sociais, mas precisa da respectiva infraestrutura para ser colocada em prática. O ECA elevou a criança à qualidade de pessoa sujeita de direitos, deixando para trás a noção de criança e adolescente como objetos. Na legislação anterior (Código de Menores, Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979) tratava-se simplesmente de *menores*, quase como objetos. Hoje devemos encarar crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento, que merecem dignidade e respeito e, nessa condição especial, devem ter seus direitos garantidos com prioridade absoluta. É a doutrina da proteção integral. Mas não basta que tenhamos uma boa lei, é preciso que haja meios de aplicá-la corretamente. Ter uma boa lei sem a necessária correspondência em termos de recursos públicos é como ter uma excelente *receita* e não poder executá-la adequadamente pela falta de *ingredientes*.

A referida *absoluta prioridade* infelizmente não é uma realidade, mas precisa de nossos esforços para que de fato venha a ser. A *absoluta prioridade* tem que ser colocada em prática no nosso dia a dia. Basta observar como exemplo que, depois de mais de 22 anos da promulgação do ECA, existem muitos municípios no Brasil que sequer têm um Conselho Tutelar, outros o têm apenas *no papel* e muitos outros funcionam de maneira ineficaz. Infelizmente, sabemos que a rede pública de assistência à família, ao adolescente e à criança é precária na maioria dos municípios brasileiros.

Em muitos lugares do país, a única ligação entre a criança e o adolescente e os meios de efetivação dos seus direitos é a escola e, em última análise, a atuação do professor. Mesmo onde existam Conselhos Tutelares, entre outras entidades de atenção à infância e à adolescência, e mesmo onde estão presentes políticas públicas de garantia dos direitos da criança e do adolescente, o professor ainda é o maior protagonista dessa função. Para a efetivação da *absoluta prioridade* aos direitos da criança e do adolescente, é urgente a necessidade de valorização do professor, como sustentáculo do direito à educação e principal agente da prevenção primária a todos

os tipos de violência contra a criança e o adolescente.

Prevenção primária é a maneira mais econômica, eficaz e abrangente para se evitar a violência contra crianças. Através da prevenção primária atua-se para modificar condutas e formar novas culturas, sensibilizando e modificando a sociedade.⁷

4 - O que é pedofilia? – Crimes ligados à pedofilia

Nesse ponto, é preciso que saibamos, com maior clareza, o que sejam os chamados *crimes ligados à pedofilia* ou *crimes de pedofilia*, assim como o que significa *pedofilia*. Esse conhecimento é necessário para a efetivação da prevenção e do enfrentamento. Afinal de contas, o que é pedofilia? É um crime? Um desvio de comportamento sexual? Uma perversão? Uma doença? Tudo isso junto?

Etimologicamente, o termo *pedofilia* é uma palavra formada pelos vocábulos gregos *pedos* ou *paidós* (que significa criança ou menino) + *philia* ou *phyla* (amizade, amor, inclinação, afinidade), portanto, literalmente, significa *afinidade com crianças*. Entretanto, a língua portuguesa está viva e há constante modificação e revisão dos significados das palavras. Há muito tempo, o significado literal de *pedofilia* não tem sentido e a palavra assumiu uma acepção completamente pejorativa, descrevendo a atração sexual de adulto por criança, geradora de graves crimes, ou mesmo o próprio crime: qualquer que seja a tipificação legal, desde que envolva violência sexual contra crianças e adolescentes.

Conforme o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, a palavra *pedofilia* já tem dois significados: “1. *Perversão que leva um indivíduo adulto a se sentir sexualmente atraído por crianças*; 2. *prática efetiva de atos sexuais com crianças (p. ex., estimulação genital, carícias sensuais, coito, etc.)*”⁸.

De fato, nos dias atuais, *pedofilia* é uma palavra que deve ser analisada em dois contextos:

a) *Pedofilia*, quando usada no contexto da psiquiatria, da psicologia e da psicanálise, serve para designar uma *parafilia* e;

b) *Pedofilia*, quando usada no contexto jurídico e social, serve para designar um *conjunto de crimes*, que abrange o abuso e a exploração sexual, quando cometidos contra criança ou adolescente.

⁷ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). *Abuso sexual – mitos e realidade*. 3ª ed. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados / Abrapia, 2002.

⁸ HOUAISS. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

4.1 Pedofilia, pedossexualidade ou pederose no contexto clínico: psiquiatria, psicologia e psicanálise – a parafilia

Conforme o *Dicionário de medicina legal*, de Manife Elias Zacharias, *parafilia* significa “perversão sexual; desvio sexual”. A característica principal de uma parafilia é a recorrência de anseios, fantasias e/ou comportamentos sexuais considerados anormais ou não ortodoxos, geralmente envolvendo objetos não humanos, crianças e adolescentes, assim como sofrimento próprio ou do parceiro.

A pedofilia, no contexto clínico, é considerada uma parafilia, também chamada de *pedossexualidade* ou *pederose*, conforme elencaram os tratados de psiquiatria desde 1850 até o DMS-IV-TR (*Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* ou *Diagnosticand statistical manual of mental disorders – DSM*), de 2002, colocada ao lado de outras, como froteurismo, masoquismo, sadismo, *voyeurismo* ou escopofilia, travestismo fetichista, necrofilia, parcialismo, coprofilia, clismafilia, urofilia, escatologia, etc.

A parafilia denominada *pedofilia*, *pedossexualidade* ou *pederose* é caracterizada por predileção de adultos pela prática de atos sexuais com crianças e adolescentes pré-púberes ou semipúberes. A atração sexual do pedófilo ou pedossexual pode ser exclusivamente dirigida a crianças e adolescentes, ou ser voltada para crianças e adolescentes e também adultos. Pelo Código Internacional de Doenças da Décima Conferência de Genebra, Suíça, *pedofilia*, *pedossexualidade* ou *pederose* é considerada um transtorno mental (CID-10, F65.4), mas é importante ressaltar que isso não significa que o portador de tal transtorno seja incapaz de entender o certo e o errado ou de agir conforme esse entendimento. O portador de *pedofilia*, *pedossexualidade* ou *pederose* é uma pessoa que tem uma excitação sexual diferente da maioria das outras pessoas, ou seja, enquanto, em geral, homens se excitam sexualmente com mulheres adultas e vice-versa, o pedossexual ou pedófilo, sente-se sexualmente excitado com crianças pré-púberes, exclusivamente ou não. Entretanto, esse indivíduo preserva a consciência da perversidade contida em sua orientação sexual. Ele sabe o que é certo e errado. Ele tem plena consciência que praticar sexo com crianças é crime.

Sob o ponto de vista jurídico, a agressão sexual de uma criança por um adulto é crime. Sob o ponto de vista psicológico, este adulto apresenta um transtorno mental. Explicar a psicopatologia por trás da pedofilia não desculpa e nem minimiza o crime a que a criança é submetida.¹⁰

⁹ ZACHARIAS, Manif; ZACHARIAS, Elias. *Dicionário de medicina legal*. Curitiba: Universitária Champagnat, 1991.

¹⁰ OUMET, Giles M., Ph.D., psicólogo clínico canadense. Palestra *Pedofilia*, Polícia Federal, São Paulo, SP, set. 2008.

Na *pedofilia* ou *pedossexualidade*, há uma mudança do objeto sexual: em vez de a libido dirigir-se a um adulto, ela é dirigida a uma criança, um adolescente ou mesmo a um bebê. Quando o portador dessa vontade exterioriza sua intenção, torna-se um criminoso, ou seja, quando um pedossexual opta por ter relações sexuais com uma criança, por exemplo, ele comete crime de abuso sexual (estupro de vulnerável, art. 217-A do Código Penal Brasileiro).

O sujeito pedófilo ou pedossexual prefere escolher as vítimas destinadas a abuso físico entre aquelas que estão próximas de seu âmbito de atuação e sobre as quais ele tem algum poder: familiares, vizinhos, amigos. Muitas vezes, procuram colocar-se em situação em que passam a ter responsabilidade sobre a criança. Daí observamos o grande número de casos que envolvem parentes, religiosos, professores, treinadores e outros: “Para o pedófilo, quanto mais próximo estiver da criança, maior a chance de dominação física e subjetiva”¹¹.

Tal fato é facilmente observado ao se analisarem os muitos casos de abuso sexual que a cada dia são revelados. A grande maioria dos estupros de crianças é praticada por alguém próximo, até porque somente quem tem uma convivência mais estreita com a criança está suficientemente perto para efetuar a abordagem e criar a oportunidade do abuso sexual. A esfera de circulação da criança geralmente se restringe à sua própria casa, à vizinhança e à escola, no máximo ao clube. Quanto maior esta esfera de atuação e quanto menor a vigilância, mais vulnerável está a criança.

As estatísticas do Hospital Pérola Byington (1994/2008), situado em São Paulo, SP, a maior instituição da América Latina no atendimento de vítimas de violência sexual, indicam que, em se tratando de crianças (menores de doze anos de idade, conforme o ECA), o pai biológico responde por cerca de 21,6% dos abusos sexuais; o padrasto, 16,7%; e, em seguida, vêm os tios, os avós e outros. Com relação a adolescentes (maiores de doze e menores de dezesseis anos de idade), os quais já circulam por uma esfera de atuação mais ampla, 13,9% dos abusos sexuais também são praticados pelo pai biológico; 10,6%, pelo padrasto; e 9,3%, pelos tios. Mas já há um significativo aumento da atuação de moradores da comunidade, que respondem por 27,8%. Daí a necessidade da atuação do professor, tanto na prevenção quanto na identificação e denúncia dos casos de abuso e exploração, considerando que, depois da família (muitas vezes envolvida), é ele quem tem o maior contato com a possível vítima.

A internet, por sua vez, tem sido uma área fértil para a atuação dos pedófilos ou pedossexuais. O computador penetra no seio familiar com facilidade, hoje em dia está em todas as casas. O ambiente virtual permite a aproximação do predador

¹¹ HISGAIL, Fani. *Pedofilia*: um estudo psicanalítico. São Paulo: Iluminuras, 2007.

sexual, que pode efetivar o abuso virtualmente (por meio de pornografia, exposição, observação e assédio) ou usá-lo como meio de aliciamento e marcação de um encontro (*grooming*). Também nesse ponto, especialmente no sentido da educação para o uso saudável da rede, a atuação do professor é essencial.

Pedófilos ou pedossexuais têm diversos *modus operandi*, quando expressam seus impulsos sexuais pelo uso de crianças ou adolescentes, todos eles extremamente prejudiciais às suas vítimas:

a) Podem atuar sem contato físico: fazendo propostas sexuais a uma criança, pessoalmente ou usando qualquer meio de comunicação (telefone, computador etc.); fazendo gestos obscenos; exibindo seu corpo nu ou somente os órgãos sexuais para uma criança; contemplando lascivamente uma criança nua ou em trajes menores; masturbando-se na frente de uma criança; apresentando à criança pornografia adulta, infantil ou mesmo simulada. Observo que a pornografia infantil simulada é qualquer forma de representação visual (fotografia, vídeo etc.) em que é falsificada a participação de criança ou adolescente em cena de sexo explícito ou pornográfica, por meio de montagem ou adulteração. Existe também a pornografia que imita personagens infantis em situações de sexo explícito, visando justamente a atrair infantes.

b) Podem atuar com contato físico: despindo uma criança para contemplá-la; tocando e acariciando uma criança, inclusive nas partes mais íntimas; penetrando a boca, a vagina ou o ânus da criança; praticando sexo oral na criança; fazendo-a praticar sexo oral, anal ou vaginal (penetração) no agente.

Para obter a participação da criança ou adolescente nessas práticas, especialmente aquelas que exigem atuação mais ativa da vítima, pedófilos ou pedossexuais podem agir das seguintes maneiras:

a) Sem emprego de violência física ou ameaça: o agente alicia sua vítima usando de sedução, persuasão, promessas, presentes, chantagens emocionais (especialmente quando se trata de pessoa da família ou próxima), mentiras e engodo em geral, sempre se aproveitando da personalidade mais fraca da criança ou adolescente (porque ainda em formação), de sua inocência ou pouca experiência. É muito comum, inclusive observado em diversos casos analisados no âmbito da CPI da Pedofilia¹², que o pedófilo ali-

¹² Relatório da CPI da Pedofilia.

ciador penetre no universo infantil por meio de símbolos e objetos familiares à criança, tais como bonecas, doces, brinquedos, aparelhos eletrônicos, jogos, desenhos animados, etc. oferecendo-os como moeda de troca nas práticas sexuais ou como meio de atração. Também é comum que o pedossexual criminoso passe a abordar assuntos sexuais com vistas a despertar a curiosidade infantil:

(...) o aliciamento de crianças costuma ocorrer de várias maneiras, entre as quais, contando histórias sexuais dos adultos e do nascimento dos bebês, para capturar a criança pela inocência e pela curiosidade. As teorias sexuais infantis fornecem algumas pistas de interpretação dos fenômenos elementares da cena pedófila. Da parte da criança, o enigma da sexualidade a impede de verificar os sabores do furto proibido, enquanto o pedófilo a incita a experimentar as emoções do “jardim das delícias eróticas”¹⁵.

b) Com o emprego de violência e/ou ameaça: o agente usa ameaças e/ou força física para obrigar a vítima a realizar os atos sexuais ou para permitir que esses sejam realizados com ela. As ameaças verbais ou gestuais podem ser feitas diretamente à vítima ou a familiares e amigos. A violência do agente é expressa por meio de agressões físicas (tapas, socos, chutes, etc.), ou por meio de contenção do corpo da vítima, impedindo que essa ofereça resistência. Tanto a violência quanto a ameaça podem ser feitas antes, durante e/ou depois do ato sexual, objetivando garantir a realização desse ou para evitar que a vítima denuncie o agressor.

c) Modo misto ou combinado: o agente usa de sedução, persuasão, promessas, presentes, chantagens emocionais, mentiras e engodo no primeiro momento. Após atingir o seu objetivo, o abuso sexual, o pedossexual torna-se violento e passa a agredir e/ou ameaçar a vítima, no intuito de mantê-la em silêncio.

O pedófilo ou pedossexual sempre busca falsas justificativas para o que faz. Todas as ações acima descritas, especialmente as praticadas sem violência física, costumam ser racionalizadas com as seguintes alegações: a) elas têm valor educacional; b) a vítima sente prazer sexual; c) a vítima provocou sexualmente o adulto, levando-o ou mesmo forçando-o a participar das atividades.

Evidentemente a atividade sexual precoce não tem valor educacional, mas, pelo contrário, configura-se em abuso e causa severos traumas e consequentes se-

¹⁵ HISGAIL, Fani. **Pedofilia**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Iluminuras, 2007.

quelas na vítima. O abuso sexual infantil é um grave fator de risco para o desenvolvimento do ser humano, tanto a curto prazo (ainda na infância) quanto a longo prazo (já na idade adulta).

Outra justificativa apresentada pelos pedófilos ou pedossexuais é a de que a criança sente prazer sexual com o ato por eles praticado. Tal afirmativa também não é verdadeira. Ao formalizar a teoria da sexualidade infantil¹⁴, Sigmund Freud deixou claro que a libido latente na criança não tem conotação sexual-genital. A criança espera um carinho inocente e o pedófilo procura carícias e atos puramente sexuais. A criança não entende sua intenção. Para o pedossexual, a vítima nada mais é do que um objeto que serve à sua satisfação. Quando o pedossexual afirma que a criança consente e sente prazer no ato de abuso, na verdade, o que acontece é que a vítima já não pode mais resistir, por sua inferioridade física e moral, e se entrega como fuga, diante da superioridade de quem a constringe ao ato.

As crianças que sofreram abuso sexual se sentem sem defesa física ou moral, com a personalidade ainda muito fraca para poder protestar contra a força e a autoridade esmagadoras do adulto. Elas emudecem e podem até perder consciência, como explicou Sandor Ferenczi (1988). O transe traumático da cena sexual atinge o ponto culminante quando a criança, sem alternativa, obedece às cegas à vontade do agressor. Até lá, resiste de todas as formas, dizendo que “isso machuca”. “isso dói” ou “eu não quero”, mas, aprisionada, reage ao brusco desprazer, refugiando-se no mundo interno.¹⁵

Por outro lado, dependendo do tipo de carícia e da idade da criança ou adolescente, o agente pode despertar a sexualidade da vítima. Fato natural, em se tratando de um ser humano. Diante disso, o abusador “(...) se aproveita do fato de a criança ter sua sexualidade despertada para consolidar a situação de acobertamento. A criança se sente culpada por sentir prazer e isso é usado pelo abusador para conseguir o seu consentimento”¹⁶.

Além disso, muitos dos casos de abuso sexual deixam graves sequelas físicas e, muito ao contrário de prazer, causam dor, ferimentos e até a morte da vítima. Em casos em que a pedofilia está associada ao sadismo, aliás, causar sofrimento no objeto sexual, ou seja, na criança vítima, faz parte do prazer buscado pelo pedófilo ou pedossexual sádico.

Talvez a mais comum das justificativas para o abuso sexual seja dizer que a

¹⁴ FREUD, Sigmund. *Três ensaios para uma teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, publicado originalmente em 1905.

¹⁵ HISGAIL, Fani. *Pedofilia: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

¹⁶ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). *Abuso sexual – mitos e realidade*. 3ª ed. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados / Abrapia, 2002.

criança ou adolescente vítima provocou sexualmente o adulto, levando-o ou mesmo forçando-o a participar das atividades sexuais.

Infelizmente, muitas vezes, a defesa de acusados de crimes ligados à pedofilia adota essa tese e se concentra em denegrir a imagem da vítima, visando a desvalorizar o seu depoimento, a estabelecer a dúvida e a livrar o réu da punição que merece. São comuns as alegações de que tal criança ou adolescente já era corrompida e se oferecia para o acusado. Mas essa é uma visão deturpada e maldosa, que novamente vitimiza a pessoa abusada. Não bastasse ter sofrido a ação do pedófilo, ainda passa a ser culpada. Além disso, mesmo que uma criança se encontre em situação de corrupção, isso acontece porque em algum momento alguém a corrompeu. Crianças não criam sozinhas comportamentos sexuais, por absoluta falta de conhecimento do assunto.

A sedução da criança é inocente. Freud já dizia que a criança, desde muito pequena, seduz o pai e a mãe. Ela quer mesmo captar-lhes o amor, inclusive como mecanismo de sobrevivência. Mas esse tipo de *sedução* não é voltado para o campo sexual. Apenas a mente perversa de um pedossexual pode excitar-se sexualmente com o carinho inocente de uma criança.

Não há justificativa para os atos de pedofilia. Como visto, a pedofilia ou pedossexualidade, na definição dada pela psiquiatria, psicologia e psicanálise, consiste em um transtorno de personalidade cujo portador se sente sexualmente atraído por crianças e adolescentes. A pessoa dotada dessa atração tem exata noção do que seja certo ou errado, e também conserva seu livre-arbítrio e pode escolher se pratica ou não atos de pedofilia. Quando o agente opta por praticar tais atos (abusar sexualmente de uma criança, por exemplo) comete crime, daí a definição jurídica de *pedofilia*, que veremos a seguir.

Portanto, nem todo o *pedossexual* é um *criminoso pedófilo*. Mas o *pedossexual* ou *pedófilo clínico* que decide praticar atos de pedofilia é necessariamente um criminoso, porque fere os sagrados direitos da criança e do adolescente.

4.2 Pedofilia no contexto jurídico

No campo jurídico, a palavra *pedofilia* é usada em sentido mais abrangente e flexível do que no campo clínico. Na atualidade, dentro do direito, o termo *pedofilia* tem sido usualmente empregado para indicar *qualquer delito de natureza sexual cometido contra criança e adolescente, especialmente aqueles definidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Código Penal Brasileiro*.

Nesse contexto, os modos de agir do criminoso pedófilo são bem mais amplos, podendo ser classificadas como *crime ligado à pedofilia* ou *crime de pedofilia*, condutas que vão desde a simples abordagem obscena, pessoal, pelo telefone ou

por meio da internet, até o estupro com violência real e resultante em morte da vítima, passando pela exploração sexual de crianças e adolescentes em todas as suas formas (aliciamento, tráfico, prostituição, pornografia, etc.).

Entretanto, não existe na legislação brasileira tipificação específica de um delito que tenha o *nomen juris* de *pedofilia*, embora existam diversos delitos que tipificam as várias formas de abuso e exploração sexual cometidos contra a criança e o adolescente. O *crime de pedofilia* ou *crime ligado à pedofilia*, referido pelos juriconsultos e pela imprensa, é uma alusão a qualquer um desses delitos ou mesmo ao conjunto deles.

No passado recente (e ainda hoje), por vezes, a definição de *pedofilia* dada pela psiquiatria e psicologia (mais restrita), confundia-se com a definição de *pedofilia* dada pelo direito moderno (mais ampla). Existem respeitáveis artigos que fazem a diferenciação de ambas e até consideram equivocado o uso do termo *pedofilia* para a designação de crimes sexuais contra crianças e adolescentes, entendendo-o apenas no campo clínico ou psiquiátrico, evidentemente mais restrito.

Existem também diversos autores de direito, em seus livros, artigos e textos em geral, que usam a palavra *pedofilia* no contexto do direito penal, entendendo e abraçando seu significado de crime sexual cometido contra criança. V.G.: Rogério Greco, em uma de suas obras sobre Direito Penal, no adendo destinado a tratar “Dos Crimes contra a Dignidade Sexual” (conforme a Lei n.º 12.015/2009)¹⁷; Demócrito Reinaldo Filho publicou artigo na revista *Síntese de Direito Penal e Processual Penal*, n.º 24, usando o termo *pedofilia* com a conotação moderna (mais ampla)¹⁸; Damásio de Jesus, no prefácio da obra *Pedofilia, aspectos psicológicos e penais*¹⁹; Henrique Ferrero Sobreiras, em seu *Manual do criminalista*, entende que “Pedofilia é espécie do gênero crimes sexuais, os quais são tratados pelo Decreto-Lei n.º 2.848/40, Código Penal e pela Lei n.º 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente”²⁰.

Ao analisarmos a legislação brasileira, observamos que, há muito tempo e cada vez mais, o termo *pedofilia* vem sendo empregado em documentos oficiais, leis e na jurisprudência em sua forma mais ampla, ou seja, para significar crime sexual contra menores de dezoito anos de idade.

Na jurisprudência brasileira, da mesma forma, há anos o termo *pedofilia* vem sendo usado para indicar o *crime sexual contra crianças e adolescentes*, seja delito de abuso ou de exploração sexual:

¹⁷ GRECO, Rogério. *Adendo – Lei 12.015/2009 – Dos crimes contra a dignidade sexual*. Niterói: Impetus, 2009.

¹⁸ REINALDO FILHO, Demócrito Ramos. Crime de divulgação de pornografia infantil pela internet. *Juris Síntese*, n. 52, mar./abr. 2005.

¹⁹ TRINDADE, Jorge; BREIER, Ricardo. *Pedofilia, aspectos psicológicos e penais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

²⁰ SOBREIRAS, Henrique Ferrero. *Manual do criminalista*. São Paulo: Tradebook, 2010.

HABEAS-CORPUS – CRIMES DE PEDOFILIA – DOSIMETRIA DA PENA – (STF – HC 101.315 – Rel. Min. Ayres Britto – DJe 22.06.2011 – p. 32).

HABEAS-CORPUS – CRIME CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL – PEDOFILIA (STJ – HC 166.509 – (2010/0051282-1) – 5.^a T. – Rel. Min. Adilson Vieira Macabu – DJe 29.11.2011 – p. 826).

HABEAS-CORPUS – ARTIGO 241-A DO ECA (PEDOFILIA) (...) Estando presente a necessidade concreta da manutenção da custódia cautelar do paciente, para garantia da ordem pública, as medidas cautelares alternativas à prisão não se mostram suficientes e adequadas à prevenção e à repressão do crime de pedofilia. Ordem conhecida e denegada. (TJGO – HC 201291320024 – 2.^a C.Crim. – Rel.^a Des.^a Nelma Branco Ferreira Perilo – DJe 11.06.2012 – p. 556).

PROCESSUAL PENAL – *HABEAS-CORPUS* – PACIENTE INCURSO NOS DELITOS DE PEDOFILIA, ATENTADO VIOLENTO AO PUDOR, ESTUPRO E PRÁTICA DE ATOS LIBIDINOSOS, POR DIVERSAS VEZES, CONTRA UMA, E/OU VÁRIAS (AO MESMO TEMPO), MENINAS DE RUA, TODAS MENORES, COM IDADES ENTRE 11 E 14 ANOS (TJBA – HC 51.499-1/2006 – Rel. Des. Irany Almeida – J. 06.03.2007).

PEDOFILIA E CORRUPÇÃO DE MENORES. ATOS DE LIBIDINAGEM. CARACTERIZAÇÃO. SENTENÇA REFORMADA PARCIALMENTE. UMA VEZ CARACTERIZADA A PEDOFILIA E A CORRUPÇÃO DE MENORES (4) COM A PRÁTICA DE ATOS DE LIBIDINAGEM, COM REFLEXOS NEGATIVOS NAS VIDAS DAS VÍTIMAS E CONSPURCAÇÃO DO MEIO SOCIAL, E DE SE CONHECER DA APELAÇÃO E, REFORMAR, EM PARTE A SENTENÇA RECURSADA, PARA CONDENAR OS ACUSADOS (inteligência do art. 218 c/c 71 do Código Penal). (TJES – APR 47969000364 ES 047969000364 – Rel. Juiz Paulo Nicola Copolilo – 09/04/1997 – 2.^a C. Crim. – 23/04/1997).

Como visto, o uso da palavra *pedofilia* pelos Jurisconsultos e pelo Poder Judiciário para indicar crime sexual cometido contra criança ou adolescente é uma realidade que não pode ser negada.

Assim, temos os termos *pedofilia* ou *pedossexualidade*, em seu sentido restrito, que indica parafilia; e temos também o termo *pedofilia* em seu sentido amplo, que indica o crime sexual contra crianças e adolescentes.

Ana Beatriz Barbosa Silva, médica psiquiatra e escritora de vários *best-sellers* da área, em sua obra *Mentes perigosas – o psicopata mora ao lado*, usa o termo *pedofilia* de modo a indicar a prática criminosa de abuso sexual cometido contra

crianças, ao destacar a presença de psicopatas em casos de pedofilia:

Também achei importante destacar neste tópico a presença dos psicopatas em casos de pedofilia – abuso sexual contra crianças e pré-púberes (13 anos ou menos). Para realizarem esta perversidade, os psicopatas se camuflam em profissões que permitam aproximar-se de crianças. São professores, chefes de escoteiros, treinadores esportivos, pediatras, religiosos que atuam em colégios, entre dezenas de profissões que exigem contato com crianças. Todas estas atividades profissionais apresentam uma aura socialmente reconhecida como nobres e educativas. O pedófilo usa, de forma maquiavélica, essa artimanha para acercar-se de suas vítimas, sem despertar suspeitas.²¹

Jorge Trindade (doutor em Psicologia e promotor de Justiça) e Ricardo Breier (advogado criminalista) afirmam: “a construção de um conceito penal sobre pedofilia faz-se necessária, o que irá possibilitar novas medidas setoriais para o desenvolvimento de uma futura legislação com critérios taxativos específicos”.²²

A historiadora e escritora Mary del Priore também usa a palavra *pedofilia* para indicar abuso sexual de crianças:

Por pedofilia se entende a relação sexual de um adulto com uma criança impúbere, isto é, antes de ter os pelos pubianos ou pentelhos; enquanto pederastia é a relação do adulto com adolescente menor de 18 anos. Ambas expressões referem-se tanto a relações homossexuais quanto heterossexuais, enquadrando-se na condição de pedófilo tanto o homem que transa com meninas ou meninos impúberes quanto a mulher – caso mais raro – que mantenha relação sexual com crianças ou adolescentes do sexo masculino ou feminino.²³

A intenção da definição de *pedofilia* no campo jurídico como *conjunto de crimes sexuais contra criança* é facilitar o entendimento. Definir o criminoso que comete atos tão hediondos como *pedófilo criminoso* – condenado por *crime ligado à pedofilia* ou *crime de pedofilia* – não porque seja necessariamente um *parafílico* (*pedófilo clínico* ou pedossexual), mas, porque é um criminoso que revela grande periculosidade e ataca, de forma gravíssima, o bem mais importante da nação: a criança.

Há uma função pedagógica e preventiva no nome. Como, aliás, tem sido ressaltado há anos pelo movimento nacional “Todos contra a pedofilia”. Quando

²¹ SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes perigosas* – o psicopata mora ao lado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

²² BREIER, Ricardo; TRINDADE, Jorge. *Pedofilia, aspectos psicológicos e penais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

²³ DEL PRIORE, Mary. Pedofilia e pederastia no Brasil antigo. In: _____. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

falamos “Todos contra a pedofilia” ou “Pedofilia é crime”, obviamente não nos referimos à *parafilia* (conceito restrito), mas, ao conjunto de delitos que ofendem sexualmente a criança, o adolescente e a família como um todo (conceito amplo).

Tais delitos são definidos em Lei e encontram-se tipificados principalmente no Código Penal Brasileiro e no Estatuto da Criança e do Adolescente, compreendendo atos de abuso e de exploração sexual de crianças e adolescentes.

5 - Abuso e exploração sexual

Abuso sexual é a utilização de uma criança ou adolescente para a prática de qualquer ato de natureza sexual, por parte de um adulto que visa à obtenção de sua própria satisfação erótica. Por exemplo: o estupro de uma criança. Os delitos de abuso sexual compreendem qualquer interação, contato ou envolvimento da criança ou adolescente com ou sem o uso de violência física e/ou psicológica por parte do agente, em atividades sexuais que ela não compreende e/ou não consente, ou não pode consentir. Tais atos violam as regras legais e sociais e, em geral, causam danos físicos e psicológicos na vítima.

Exploração sexual, por seu turno, é a utilização sexual de criança ou adolescente por um agente que tem a intenção de obter alguma vantagem financeira ou patrimonial de qualquer espécie. Por exemplo: o uso de criança para produção de pornografia a ser comercializada ou o agenciamento da prostituição infanto-juvenil. Os delitos de exploração sexual compreendem as ações criminosas que visam a obter lucro pela utilização de crianças e adolescentes em atividades sexuais.

Tanto os delitos de abuso quanto os de exploração sexual – todos eles crimes ligados à pedofilia ou crimes de pedofilia – são espécies de violência contra a criança e o adolescente, ao lado da negligência, do trabalho infantil e de outros tipos de violência física e psicológica. É evidente que todos os tipos de violência contra a criança e o adolescente são nocivos e condenáveis, entretanto os crimes ligados à pedofilia, que compreendem o abuso sexual e a exploração sexual cometidos contra criança e o adolescente, atingem de forma especialmente grave todos os seus direitos, como já observado.

5.1 Abuso sexual

Segundo o Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância (Crami), o abuso sexual é a segunda forma mais comum de violência contra a criança e o adolescente, ficando atrás apenas da agressão física. Conforme a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), 165 crianças

sofrem abuso sexual por dia ou sete a cada hora.

Outras estatísticas falam em bem mais que isso, informando que a maioria das vítimas de abuso sexual no Brasil é do sexo feminino, estimando que uma a cada três ou quatro meninas sofre abuso sexual até atingir dezoito anos de idade. Entre os meninos, um a cada seis ou dez é abusado até os dezoito anos. Sem se falar da altíssima *cifra negra* da violência sexual, ou seja, estima-se que apenas 10% dos casos de violência sexual sejam notificados às autoridades.

A situação é semelhante a de outros países. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo,

(...) são registrados anualmente: Mais de 1,5 milhão de casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes, com mil óbitos anuais. São registrados 300 mil casos de abuso sexual de crianças e adolescentes e, entre esses, quatro mil de incesto pai-filha. Acredita-se que para cada 20 situações de violência apenas uma é registrada. Uma criança é sexualmente abusada a cada 4 segundos. Uma em cada três garotas e um em cada quatro garotos é abusado antes dos 18 anos. 90% das crianças e dos adolescentes são abusados por pessoas que eles conhecem, em quem confiam e que amam. Somente uma em cada quatro garotas e um em cada 100 garotos tem o abuso sexual denunciado. 50% das crianças e adolescentes abusados se tornam abusadores em idade adulta.²⁴

Voltando ao Brasil, o Disque 100 (Disque Direitos Humanos), serviço de proteção de crianças e adolescentes com foco em violência sexual, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, registrou, entre 2003 e 2010, mais de dois milhões de atendimentos e, entre seus encaminhamentos, 59,4% referiam-se a denúncias de abuso sexual e 38,41% exploração sexual. Já, em 2011, recebeu uma média de 225 denúncias por dia, um crescimento de 160% em comparação com 2010. O acréscimo de 2011 até o primeiro terço do ano de 2012 foi de mais de 70%²⁵.

De lá para cá o número de denúncias por meio do Disque 100 e outros canais só aumenta a cada dia, especialmente graças às campanhas de conscientização que estimulam as pessoas a não ficarem caladas diante da violência contra a criança, especialmente a violência sexual. É preciso mesmo que saibamos que o abuso sexual contra criança e o adolescente não é fato incomum, mas acontece todo dia, muitas vezes perto de nós, de variadas formas.

²⁴ CENTRO REGIONAL DE ATENÇÃO AOS MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA (CRAMI) (Org.). *Abuso sexual doméstico: atendimento às vítimas e responsabilização do agressor*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 2002. (Série Fazer Valer os Direitos, v. 1.)

²⁵ Revista *Istoé*, edição 2271, 30 de maio de 2012.

5.1.1 Abuso sexual intrafamiliar – incesto

O abuso sexual intrafamiliar, também chamado de *incesto*, é a mais comum e mais nefasta das formas de crime de pedofilia, ou seja, quando a relação de caráter sexual ocorre entre um adulto e uma criança ou adolescente que são unidos por laços familiares, diretos ou indiretos, ou mesmo quando existe uma relação de responsabilidade entre eles (pais, padrastos, avós, tios, irmãos e outros).

O abuso extrafamiliar, ou seja, aquele em que um cidadão ou uma cidadã de fora da família – a maioria conhecidos – é chamado de pedofilia: pedos = criança, filia = atração. Mas também podemos considerar que os pais, mesmo os de sangue, são pedófilos dos próprios filhos. No caso do padrasto também é considerado um incesto, mesmo não tendo os laços sanguíneos. Os laços são de poder dentro da família²⁶.

A perversidade maior desse tipo de conduta vem exatamente da subversão da ordem natural das coisas e da covardia extrema do abusador (pedófilo criminoso). O autor da agressão sexual é uma pessoa que tem poder sobre a vítima (hierárquico, econômico e/ou afetivo) e abusa desse poder para dela obter satisfação sexual. Covardia é o traço mais característico do criminoso pedófilo. Por outro lado, a vítima conhece, confia e muitas vezes ama aquele que dela abusa, ou seja, a criança espera do abusador proteção, mas recebe agressão sexual.

Ao longo de mais de duas décadas como promotor de Justiça, já atendi centenas, talvez milhares, de casos de abuso sexual intrafamiliar. Em muitos deles, chamou-me a atenção a participação da mãe, já que a grande maioria é praticada pelo pai, padrasto ou quem está em seu lugar. Por vezes, vemos mães responsáveis, que são atentas e reagem imediatamente em defesa dos filhos, tal como leões em defesa de seus filhotes. Por outras tantas vezes, entretanto, vi mães covardes ou omissas. Omissas, quando são desatentas e não percebem, ou não querem perceber, que seu filho ou filha está sofrendo abuso dentro de sua casa, fechando os olhos para o sofrimento da criança ou adolescente. Covardes, quando se curvam às ameaças do agressor (sempre presentes) e deixam de tomar as providências em face do ato de abuso sexual de que têm conhecimento. Existem ainda outras que simplesmente deixam de agir em defesa dos filhos por questões sociais ou financeiras. Dependem economicamente dos companheiros abusadores e por isso se calam comodamente. Mais raro, e muito pior, quando a genitora participa ativamente dos atos de abuso se-

²⁶ Entrevista com José Raimundo da Silva Lippi por Mateus Castanha, Portal Uai, jornal *Estado de Minas*, 20 de abril de 2009.

xual, como visto no caso estudado em Uberlândia, MG, dentro da CPI da Pedofilia²⁷.

Em qualquer dos casos nada justifica a inércia da pessoa que tem conhecimento de um abuso sexual cometido contra uma criança e se cala, especialmente sendo a mãe ou outro parente próximo. Todos nós “família, sociedade e estado” (art. 227 da CF/1988), temos o dever, legal, moral e ético de defender a criança e denunciar o agressor, mais ainda aquele que com ela lida diariamente, como o professor. Quem não cumpre seu dever também é responsável pelo crime sexual e suas consequências, sempre nefastas e graves. Quem encobre o crime também é criminoso.

A recorrência desses casos não pode insensibilizar-nos, mas, ao contrário, deve servir de estímulo para que enfrentemos a situação, principalmente por meio da educação, bem como com a efetiva construção e fortalecimento da rede de atenção à criança, ao adolescente e à família, como preconiza a Lei. A família é o primeiro lugar do exercício do amor. É local de acolhimento, proteção, confiança e solidariedade por excelência. É a base. É “célula mater da sociedade”, no dizer do grande Rui Barbosa. Não podemos assistir quietos e calados à família transformar-se no antro de destruição da inocência de crianças, de corrupção de jovens, de violência, abuso, estupro e morte. É fundamental que se combata o abuso sexual intrafamiliar.

Mas, quando a família falha, e, infelizmente, falha muito, a esperança de defesa da criança está depositada principalmente nas mãos do professor.

5.1.2 Abuso sexual extrafamiliar

Embora menos comum que o abuso sexual intrafamiliar, o abuso sexual extrafamiliar é também extremamente grave e danoso e, embora aconteça fora do âmbito familiar, geralmente é praticado por pessoas conhecidas da vítima e quem tem sobre ela algum tipo de poder, responsabilidade ou ascendência. Muitos foram os casos de estupros cometidos por vizinhos, amigos da família, professores, diretores, treinadores, monitores infantis, cuidadores de instituições de acolhimento (abrigos), médicos, psicólogos, psicanalistas, religiosos, juízes, promotores, chefes de escoteiros ou similares e outros.

O pedófilo criminoso que visa à prática do abuso sexual procura exercer atividades que o ponham em contato direto com as crianças e adolescentes que pretende vitimar e o deixem longe de suspeitas. O criminoso busca criar para si um conceito social positivo, para aproximar-se do seu *objeto de desejo* (a criança e/ou adolescente) sem despertar suspeitas.

Entretanto, a violência sexual extrafamiliar também pode ser praticada por

²⁷ Relatório da CPI da Pedofilia.

pessoa totalmente desconhecida, como nos casos de ataques perpetrados por assaltantes, moradores de rua, internautas pedófilos e outros. Nesses casos, o ataque é sempre mais violento, uma vez que o criminoso pedófilo não tem um canal de acesso direto à sua vítima, assim sendo, vale-se do oportunismo e da violência pura. Por exemplo: quando rapta uma vítima ou a ataca em local público.

A internet também tem sido usada como meio de se praticar o abuso sexual. Ao usar a rede mundial, o pedófilo sente-se mais seguro, acreditando estar anônimo. Com o objetivo de praticar o abuso sexual, usa a internet de duas maneiras, principalmente: a) para marcar encontros, nos quais fisicamente abusa de uma criança ou adolescente; ou b) para fazer sua vítima exhibir-se, geralmente expondo sua nudez por meio de uma *webcam*; para comunicar-se de forma pseudoerótica por meio do computador; ou para enviar-lhe pornografia, visando à sua corrupção (fato que compraz e pode ser futuramente útil ao pedófilo).

O assédio por meio da internet é chamado de *grooming* e acontece todos os dias, muitas vezes dentro de nossas casas, dentro de um quarto fechado, em uma *lan house*, e até na sala de informática da escola, bastando para tanto que uma criança ou adolescente tenha acesso à rede mundial por meio de um computador. São comuns os casos em que crianças e adolescentes sofreram abuso sexual pelo computador, dentro de suas próprias casas. Não são raras as vezes em que os pais deixam seus filhos passarem horas navegando na internet em local reservado (dentro dos próprios quartos, por exemplo) e sem supervisão de um adulto. Nessas condições é fácil para um pedófilo criminoso, praticante do *grooming*, assediar e, por meio de muita lábia, convencer uma vítima a exhibir-se nua por meio de uma *webcam*, para o seu deleite doentio ou mesmo para gravação e uso comercial das fotos e vídeos.

Todas essas modalidades de abuso sexual, seja ele intrafamiliar ou extrafamiliar, são evidentemente muito prejudiciais à criança e ao adolescente, ferindo todos os seus direitos e deixando sequelas graves no corpo e na alma da vítima, mas a atuação do professor, responsável e minimamente consciente, tem sido preponderante para a revelação do crime, que leva à proteção da vítima e à punição do criminoso.

5.2 Exploração sexual

A exploração sexual infanto-juvenil é um conjunto de ações criminosas diretamente ligadas à pedofilia, que compreende a prostituição infanto-juvenil, o turismo sexual, o tráfico de crianças e adolescentes e a pornografia infanto-juvenil.

A exploração sexual infanto-juvenil é uma preocupação mundial, como explicita o “Protocolo Facultativo da Convenção sobre os Direitos da Criança, sobre

a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil”, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – *The United Nations Children’s Fund* – (Unicef), que foi adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 25 de maio de 2000, entrou em vigor em 18 de janeiro de 2002 e foi assinado por mais de 130 países, entre eles, o Brasil.

No mundo inteiro, muitos exploradores inescrupulosos lucram com essas atividades e vitimam milhões de crianças e adolescentes. O Brasil não é diferente, nossas crianças e adolescentes são usados como máquinas de gerar dinheiro:

(...) o tempo de vida útil de uma criança ou adolescente na mão de um agenciador, fazendo uso do sexo como fonte de renda, é até aos 18 anos de idade (...) o agenciador utiliza essa menina – seu tempo de validade. Porque geralmente o agenciador dessa faixa etária só trabalha com menores de 18 anos, com esse tipo de produto. E aí, com 18 anos, a menina já conhece todo o meio da profissão, aí ela vai como autônoma, por conta própria.

Este é um dos relatos constantes da obra *O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil*, do estudioso Benedito Santos²⁸.

Como observamos, para o explorador sexual infanto-juvenil, a criança ou adolescente é simplesmente um *objeto* ou um *produto*, inclusive com *prazo de validade*. A *validade*, no caso, depende do interesse de seu cliente: o pedófilo.

Aquele que tem a atração sexual por crianças e adolescentes normalmente tem uma preferência por uma determinada faixa etária. Não são raros os casos de pedófilos criminosos que abusam de certa vítima durante determinado tempo e depois, com o natural amadurecimento do ser humano, perdem o interesse.

O agenciador de crianças e adolescentes ou comerciante de pornografia infanto-juvenil pode ter atração sexual por crianças, ou pode não ter, mas em qualquer das hipóteses ele atende ao interesse do pedófilo criminoso, visando ao lucro. Ele fornece a pessoa a ser vitimada e/ou a pornografia a ser consumida. Portanto, aquele que pratica a exploração sexual, nas suas diversas formas, comete crime ligado à pedofilia.

Conforme a *Global Alliance Against Traffic in Women* (GAATW) e a declaração aprovada durante o Primeiro Congresso Mundial Contra a Exploração Sexual Comercial, de Estocolmo, Suécia, de 1996:

A exploração sexual comercial é uma violação fundamental dos direitos da criança. Esta compreende o abuso sexual por adultos e a re-

²⁸ SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil*: uma análise de situação. Editado por Rogério Araújo. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

muneração em espécie ao menino ou menina e uma terceira pessoa ou várias. A criança é tratada como um objeto sexual e uma mercadoria. A exploração sexual comercial de crianças constitui uma forma de coerção e violência contra crianças, que pode implicar o trabalho forçado e formas contemporâneas de escravidão.²⁹

Assim sendo, *exploração sexual* é a atividade exercida pela pessoa que utiliza a criança ou adolescente em atividades sexuais, sempre objetivando alguma vantagem financeira ou patrimonial de qualquer espécie, corrompendo, expondo e/ou prostituindo a vítima.

Os crimes de exploração sexual compreendem variados modos de ação, os quais envolvem menores de dezoito anos em atividades sexuais e visam ao lucro. Todos os que favorecem, de qualquer modo, a prostituição infanto-juvenil contribuem para o tráfico de crianças e adolescentes e/ou para o turismo sexual, bem como os produtores, distribuidores e consumidores de pornografia infanto-juvenil são exploradores sexuais.

Além das campanhas de prevenção, também é preciso que se promova o fortalecimento da rede de atendimento à vítima e de repressão ao crime, em todo o Brasil. Entretanto, é mister a atuação dos professores na educação, geral e específica, que é o modo eficaz de prevenir esse tipo de delito.

6 - Formas de prevenção

No contexto dessa obrigação - educação, prevenção e enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes - as pessoas e instituições que constituem a rede de atenção à infância e à adolescência representam função primordial, especialmente a escola e, afinal, o professor. Por ser característica inerente à sua função, o mestre está em contato direto com a criança, o adolescente e a entidade familiar, portanto, em condição privilegiada para a prevenção, identificação e notificação dos casos de violência sexual, sejam eles de abuso ou de exploração sexual, nas suas variadas formas. Por vezes, muito mais que a família, é o professor que tem condições de perceber e agir diante de um crime ligado à pedofilia. Cabe à escola e ao professor o exercício de ações fundamentais correspondentes à prevenção primária do abuso e da exploração sexual cometidos contra a criança e o adolescente, que passamos a elencar.

²⁹ SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPOLLITO, Rita; NEUMANN, Marcelo (orgs.). **Guia escolar**: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Presidência de República, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

6.1. Informação e orientação para instituições e familiares

Sensibilizar as instituições e os familiares sobre a importância da prevenção e do enfrentamento aos crimes de pedofilia é fundamental. Muitas pessoas, famílias e até mesmo educadores e profissionais da rede de atenção à infância e à adolescência não têm o conhecimento da gravidade e profundidade do problema do abuso e da exploração sexual de criança e adolescentes e, por isso mesmo, não lhe dispensam a atenção necessária.

A utilização de dados estatísticos e de casos reais (sempre preservada a integridade das vítimas) são recursos importantes e necessários na compreensão das dimensões do fenômeno. Ao longo das jornadas empreendidas em prol do movimento “Todos contra a pedofilia”, por exemplo, em geral empregamos esses expedientes e, de fato, logramos êxito em obter a necessária atenção que, por sua vez, proporciona o ambiente adequado à fixação das informações preventivas. A exposição de números estatísticos e de gráficos, de procedência confiável, mostra as dimensões amplas do problema e traz à realidade aqueles que não a conhecem.

A apresentação de casos reais, por sua vez, demonstra a proximidade e realidade do abuso e da exploração sexual cometidos contra a criança e o adolescente. Além disso, é criada uma atmosfera de solidariedade, mostrando que tais casos podem acontecer com qualquer pessoa, em qualquer lugar e no âmbito de qualquer família ou instituição. Para tanto são úteis, inclusive, relatos que envolvam pessoas, famosas ou não, que optaram por revelar as violências de que foram vítimas.

Feita a sensibilização, é chegada a hora de estimular instituições e famílias a assumirem suas responsabilidades e atuarem de fato na prevenção e identificação da violência sexual, bem como de orientar, sugerir e indicar modos de agir, tais como: fortalecer a criança e o adolescente contra os crimes de pedofilia, especialmente por meio do esclarecimento; criar no ambiente familiar ou institucional um ambiente de segurança e confiança, de modo a permitir a comunicação com seus pais, responsáveis, professores outros; empregar tempo, paciência e respeito na oitiva dos menores, lembrando-se de suas limitações, ditadas pela própria idade, e também atentando para o fato de que crianças não mentem em relação a abusos sexuais (até pela falta de repertório para tanto), ou seja, dando credibilidade a seus relatos; criar uma rede de proteção e suporte recíproca entre vizinhos de confiança e amigos, para que todos contribuam na atenção à criança e ao adolescente, inclusive pensando nos momentos de ausência do responsável legal; atentar para o uso saudável da internet, bem como da necessidade de esclarecimentos e supervisão; reforçar os antigos conselhos e precauções “não fale com estranhos”, “diga-me com quem tu andas e eu te direi quem és”, “aonde vai? fazer o quê? que horas volta?” etc.; propagar a cultura da

atenção e até alardeá-la por meio de manifestações públicas ou individuais, as quais, por si sós, inibem a ação do criminoso (sabido que o meliante dessa estirpe escolhe suas vítimas entre as crianças e adolescentes negligenciados, acovardando-se perante aquelas que sabem estar protegidas pela atenção dos responsáveis).

Essas ações estimulam o reforço da atenção dispensada à criança e ao adolescente, com o foco nos delitos sexuais, além de responsabilizarem também a sociedade em relação à notificação dos fatos criminosos.

6.2. Educação sexual

A informação é a maior arma na prevenção do abuso e da exploração sexual de criança e adolescentes. Entre as espécies de informação a serem empregadas nesse mister, a educação sexual é preponderante.

É evidente que a educação sexual deve ser ministrada por profissionais adequadamente capacitados, que abordem a sexualidade de maneira geral e que respeitem a faixa etária do destinatário (criança ou adolescente): “A prevenção e o cuidado em relação à violência sexual não podem se transformar em medo do sexo”³⁰.

Vejamos algumas dicas sobre a psicopedagogia das idades, adaptadas de texto da *American Academy of Pediatrics*, para o *Guia de referência, Construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*:

Entre 18 meses e três anos, ensine a ele ou ela o nome das partes do corpo; entre três e cinco anos, converse com eles sobre as partes privadas do corpo; após os cinco anos a criança deve ser bem orientada sobre sua segurança pessoal e alertada sobre as principais situações de risco; depois dos oito anos, deve ser iniciada a discussão sobre os conceitos e as regras de conduta sexual que são aceitas pela família e devem ser fornecidas informações básicas sobre reprodução humana.³¹

A educação sexual de qualidade certamente previne os crimes ligados à pedofilia, na medida em que reveste a criança e o adolescente de instrumentos que o capacitam a defender-se de eventuais agressões. Bem informada a vítima em potencial poderá, desde o início, esquivar-se da ação do criminoso e, até mesmo, denunciar sua atitude maliciosa.

³⁰ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). *Abuso sexual – mitos e realidade*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados / Abrapia, 1997.

³¹ SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *Guia de referência, construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. São Paulo: Childhood – Instituto WFC – Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2009. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). *Abuso sexual – mitos e realidade*. 3ª ed. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados / Abrapia, 2002.

6.3. Educação para o uso da internet

Conforme declarou o secretário-geral da União Internacional de Telecomunicações (UIT), Hamandou Touré, durante evento relativo ao Dia Mundial das Telecomunicações e da Sociedade de Informação, em 15 de maio de 2009, em Genebra, Suíça: “(...) três a cada quatro crianças estão dispostas a compartilhar *on-line* informação pessoal sobre eles mesmos e sua família, em troca de bens e serviços” e “(...) uma em cada cinco crianças que navegam na internet é alvo de pedófilos criminosos”.

Na verdade, não há surpresa. É natural para uma criança aprender. Seu cérebro é voltado para o aprendizado. A infância e a adolescência são épocas de formação do ser humano adulto e os menores muito mais facilmente assimilam as informações às quais têm acesso. Entretanto, por isso mesmo, são muito mais vulneráveis às abordagens maliciosas, aos assédios, às seduções e aos convencimentos de qualquer pessoa, inclusive dos criminosos pedófilos. A inocência e a falta de experiência são inerentes à condição infantil, em razão da própria idade, ou seja, do menor tempo de contato com outras pessoas. As crianças, e mesmo os adolescentes, ainda não estão preparados para enfrentar sozinhos todas as armadilhas comuns ao nosso dia a dia, ainda mais potencializadas pela internet.

Entretanto, hoje em dia, qualquer criança pode facilmente ter acesso a qualquer tipo de conteúdo de informação ou pessoa (e vice-versa), usando apenas um computador com um modem que o conecte à internet. Uma criança que navegue sozinha na rede mundial equivale (ou é pior) que essa mesma criança abandonada sozinha no centro de uma grande metrópole, por exemplo. Naquele momento, ela está sujeita a qualquer tipo de abordagem e ainda não tem os instrumentos psicológicos para defender-se.

Mas não é por isso que devemos proibir o uso da internet por crianças. Isso seria um enorme retrocesso, já que a grande rede tem excelentes usos educacionais, sociais e úteis, em geral. Além disso, a internet é uma realidade indispensável nos dias atuais; crianças e adolescentes devem fazer parte da comunidade virtual mundial e estar preparados para usá-la cada vez mais. Mas é preciso que sejam educadas e supervisionadas para que a usem de forma saudável e segura.

Caso não haja educação e supervisão, crianças e adolescentes tornam-se alvos fáceis dos pedófilos e predadores sexuais em geral. É justamente pelos infantes negligenciados (ou não supervisionados), e/ou, ainda não educados, que os pedófilos criminosos procuram na rede.

Buscando a educação para o uso da internet e efetivando a supervisão, o professor pode sugerir algumas medidas simples, a serem tomadas por pais e res-

ponsáveis, para proteção de crianças e adolescentes contra o ataque dos pedófilos criminosos por meio da internet: fiscalize, saiba o que seus filhos estão fazendo *on-line*; não deixe crianças acessarem a internet na privacidade de seu próprio quarto ou num lugar isolado; mantenha o computador usado por uma criança para acessar a internet em local de fácil acesso; nunca preencha formulários eletrônicos ou perfis de informações pessoais sem ter absoluta segurança da destinação dos dados; jamais abra um *e-mail* não solicitado ou de estranhos; tenha muito cuidado com as fotos a serem publicadas na internet e jamais remeta fotos a pessoas desconhecidas; não permita que a *webcam* seja ligada sem autorização de um adulto; denuncie os abusos; defenda-se com tecnologia, instale programas de defesa, etc.

7 - Formas de identificação e notificação

Difícilmente crianças e adolescentes comunicam direta ou verbalmente que foram ou estão sendo vítimas de abuso ou exploração sexual. É a chamada *lei do silêncio*. Não o fazem por vários motivos: por medo, vergonha, culpa, sedução, ou mesmo porque não identificam o que lhes está acontecendo ou ainda são muito novas até mesmo para falar.

O medo é originado das ameaças que os agressores fazem às vítimas, para que não revelem os atos a que são submetidas. A vergonha e a culpa vêm do sentimento que lhes é inculcado, no sentido de que elas é que provocaram os abusos ou de revelar que praticaram atos reprováveis. Outras vezes, as vítimas não revelam os delitos porque foram seduzidas pelo pedófilo criminoso, ou porque este é pessoa por que nutrem sentimentos de afetividade, muitas vezes da própria família. Ainda existem os casos em que a vítima, por sua inexperiência ou pela falta de parâmetros, sequer entende que o ato de violência sexual é reprovável. Finalmente, existem vítimas cuja idade ainda não permite que falem (abuso ou exploração sexual praticados com bebês).

Entretanto, apesar da *lei do silêncio*, crianças e adolescentes sempre acabam por demonstrar, por meios não verbais, que estão sendo vítimas de crimes de pedofilia. Cabe a todos nós, especialmente às famílias e aos professores, identificar os sinais, perceber o crime e tomar as providências em favor da vítima.

Adiante elencaremos e comentaremos os principais sinais de abuso e exploração sexual, mas é importante ressaltar que esses devem ser observados dentro de um contexto e não isoladamente. A identificação do delito depende de um conjunto de indicadores a serem observados com atenção e, sempre, com absoluto respeito à vítima. “As evidências de ocorrência de violência sexual são compostas não somente

por um, mas por um conjunto de indicadores apresentados pela vítima de abuso³².

7.1. Indicadores físicos de violência sexual

Os indicadores físicos da violência sexual são, sem dúvida, mais evidentes e devem ser, sempre que possível, documentados, por meios legais (auto de corpo de delito), para tornarem-se provas materiais do crime.

Doenças psicossomáticas, que são problemas de saúde sem causa clínica aparente: dores de cabeça, erupções na pele, vômitos e outras dificuldades digestivas, e toda enfermidade identificada como tendo fundo psicológico ou emocional; doenças sexualmente transmissíveis (DSTs); ferimentos na área genital, dor, inchaço, lesão, sangramento nas áreas da vagina, pênis ou ânus, causando reações variadas e até dificuldade para a vítima locomover-se ou sentar; dificuldades em engolir, que podem ser causadas pela gonorreia na garganta (infecção das amídalas) ou por sexo oral (reflexo de engasgo hiperativo); canal vaginal alargado, hímen rompido, pênis ou retoedemaciados (apresentando acúmulo anormal de líquidos: edema) ou hiperemiados (com aumento do afluxo sanguíneo); descontrole ou baixo controle dos esfíncteres, que pode causar enurese ou ecoprese; presença de sêmen nas roupas, genitais ou boca; gravidez ou aborto; ganho ou perda excessivos de peso, que, inclusive podem ser causados pela intenção de a vítima parecer menos atrativa ao agressor; lesões corporais diversas, resultantes da violência física empregada durante o ato.

7.2 Indicadores comportamentais de violência sexual

Os indicadores comportamentais da violência sexual devem ser observados com atenção e sempre levando em conta as características individuais da pessoa objeto da observação. É também importante ressaltar que o observador que cria em torno de si uma atmosfera de confiança procura conhecer a criança ou adolescente ou, até mesmo, tem com esses uma relação afetuosa, mais facilmente pode identificar as evidências comportamentais.

São indicadores comportamentais da vítima de violência sexual: medo especificamente dirigido a determinada pessoa; medo de escuro ou de lugares fechados; mudanças repentinas e injustificadas de comportamento ou oscilações bruscas de humor (retração e extroversão); mal-estar decorrente das mudanças corporais

³² SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia de referência, construindo uma cultura de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood – Instituto WFC – Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2009.

(surgimento dos caracteres sexuais secundários, por exemplo) e confusão de idade; regressão a comportamentos infantis incompatíveis com a idade da pessoa (chupar os dedos, choro excessivo, enurese e coprese etc.); depressão, tristeza excessiva injustificada, descontrole dos impulsos, comportamento autodestrutivo, autoflagelação, tendência suicida; baixa autoestima, comportamento tenso, ansiedade; comportamento agressivo e raivoso com os irmãos e pais (especialmente o genitor que não é o agressor); transtornos dissociativos na forma de personalidades múltiplas; interesse e conhecimentos sexuais inadequados para a idade; expressão sexualizada de afeto ou provocação erótica inapropriada para a idade; brincadeiras recorrentes de cunho sexual, com amigos, animais e brinquedos; masturbação excessiva ou compulsiva; desenhos de órgãos sexuais com detalhamento e características cujo conhecimento está além do normal para sua faixa etária; mudança nos hábitos alimentares e no sono; pesadelos constantes e de cunho sexual; descuido com a aparência e com a higiene corporal; fugas de casa e prática de delitos; uso e abuso de drogas lícitas (álcool, tabaco, remédios) e ilícitas (maconha, cocaína, crack etc.); queda no desempenho escolar.

7.3 Providências a serem tomadas – prevenção secundária

A comunicação de um ato consumado ou mesmo de uma suspeita de abuso ou exploração sexual de crianças e adolescentes, bem como de qualquer tipo de maus-tratos, é dever legal específico do educador, do médico e de outros profissionais que têm contato direto, constante e estreito com a possível vítima. A ausência dessa comunicação configura infração administrativa prevista no ECA:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.³⁵

A notificação do delito feita ao órgão competente (Conselho Tutelar, Ministério Público, Polícia) é o ato essencial para a prevenção secundária aos crimes de pedofilia, ou seja, para a tomada de providências após a ocorrência de um caso de abuso ou exploração sexual. Esse ato gera a tomada de providências no sentido de aplicar à vítima medidas protetivas e de responsabilizar legalmente o agressor. A medida, portanto, tem o condão de interromper o ciclo da violência sexual, cessar

³⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

o abuso ou a exploração da vítima, propiciar o seu atendimento e também de evitar que outras crianças e adolescentes venham a sofrer semelhantes atos criminosos. A omissão da comunicação é uma forma de participação no delito e agrava as profundas e violentas consequências dos crimes de pedofilia.

Não denunciar pode acarretar até o suicídio da criança ou do adolescente. Estudos mostram que crianças que foram abusadas sexualmente acabam tendo uma visão muito distorcida do mundo e dos relacionamentos. Elas sofrem de culpa, baixa autoestima, problemas com a sexualidade e dificuldade em construir relações afetivas duradouras. No entanto, quanto antes elas receberem apoio educacional, médico e psicológico, maiores são as chances de superarem a experiência negativa da infância e terem uma vida adulta mais prazerosa e saudável.³⁴

A comunicação de qualquer tipo de maus-tratos perpetrados em desfavor de criança ou adolescente, inclusive pela internet, pode ser feita de várias maneiras: por meio de contato pessoal ou por escrito qualquer pessoa pode relatar o fato delituoso dirigindo-se à Polícia (Federal ou Estadual, Civil ou Militar), ao Conselho Tutelar de sua cidade ou ao promotor de Justiça (Ministério Público) de sua Comarca; pela internet, especialmente quando haja ligação dessa com o fato, a denúncia pode ser feita em endereços como o www.denunciar.org.br ou www.safernet.org.br, diretamente nos *sites* do Ministério da Justiça (www.mj.gov.br) ou da Polícia Federal, (<http://denuncia.pf.gov.br/>); ou mesmo por meio de ligação telefônica, uma vez que existem números dedicados a receber denúncias anônimas de crimes, sejam praticados na internet ou não, como o Disque 100, válido para todo o Brasil, bem como números específicos para cada estado da Federação (em Minas Gerais o número é 0800-31-1119, da campanha Proteja Nossas Crianças).

8 - Conclusão

A atuação efetiva do professor com a criança e o adolescente é fundamental na prevenção e no combate ao abuso e a exploração sexual. O educador deve reconhecer que sua função não contempla apenas o caráter didático, ligado ao processo de ensino-aprendizagem, mas, antes de tudo, um papel pedagógico, em que este fatalmente se responsabiliza pelo processo amplo de educação dos alunos.

A educação, no sentido mais abrangente, compreende, sem dúvida, a prevenção ao abuso e à exploração sexual (crimes ligados à pedofilia). Por meio da

³⁴ SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *Guia de referência, construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. São Paulo: Childhood – Instituto WFC – Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2009.

orientação e do esclarecimento é construída a melhor proteção da criança e ao adolescente. Esse trabalho é corolário lógico da doutrina da proteção integral.

É evidente que esse dever é responsabilidade de TODOS – da família, da sociedade e do Estado –, e ninguém dela pode escusar-se, não devendo toda ela recair sobre o professor. Afinal de contas, “os papéis devem ficar bem claros: o professor é professor, não é pai, não é amigo, não é psicólogo, mesmo que ele tenha no mix de seu trabalho atitudes paternais, amigáveis, compreensivas”³⁵. Por outro lado, não há como negar que a função do educador seja preponderante, considerando as características a ela inerentes.

Por fim, deixo registrado que é preciso, com urgência, que se dê, de fato, a *absoluta prioridade* aos direitos da criança e do adolescente, especialmente à sua Educação, no sentido mais amplo, conforme definido na Constituição Federal e conforme mandam os mais elementares princípios da humanidade. Os infantes e jovens constituem a parcela mais importante de nossa sociedade, estão em formação e representam o futuro da nação brasileira. Garantir a observação dos seus direitos é o único meio seguro e perene de garantir o progresso, a evolução e melhoria de vida para todas as pessoas.

³⁵ GOMES, Cândido Alberto et al. **A formação para a cidadania**. São Paulo: Saraiva, 2013.

Jamilly Danielle – E. M. Azarias Ribeiro (Lavras)
2º lugar na Categoria Desenho – Ensino Médio



9

Violências sexuais contra crianças e adolescentes na palestra de abertura do “*Borbulhando...*”: impressões, abalo e agitação

Alessandro Garcia Paulino
Lívia Monique de Castro Faria

Apontamentos iniciais

Em dois outros momentos, Lívia Faria e Alessandro Paulino (2012) e Lívia Faria (2013) nos detivemos nas discussões que se imbricavam nas temáticas da violência sexual contra crianças e adolescentes; nas temáticas de gênero e sexualidades que estavam presentes nessas discussões bem como nas questões que envolviam as redes de proteção. Nesse sentido, teceremos mais um momento de reflexão envolvendo esses temas no contexto do Projeto “*Borbulhando...*”.

No movimento do projeto e levando em consideração suas ações, nos propusemos à análise de um momento específico do segundo encontro com as e os cursistas. Nesse encontro, foi realizada uma palestra intitulada “*Todos contra a pedofilia*”, ministrada pelo promotor de Justiça do estado de Minas Gerais Carlos José e Silva Fortes e, em seguida, foi produzida uma síntese das participantes referente a sua fala, elencando aspectos sobre as discussões realizadas e sobre os processos de enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Nosso objetivo para a produção deste texto vai no sentido de realizar, em um primeiro momento, uma reflexão a respeito da fala do promotor e, em um segundo momento, centralizar nossas discussões e problematizações naquilo que as e os cursistas produziram.

Para começar a delinear e a tecer o texto, propusemo-nos a indagar e a nos questionar sobre os seguintes aspectos: o que perpassou sobre suas práticas, suas vivências, experiências a partir do impacto produzido pelos diálogos proferidos na palestra? Quais enunciados emergiram a partir desses confrontamentos por meio da resenha escrita? Incomodou? Tocou? O que podemos esperar desse processo de for-

mação e o que essas discussões têm impactado dentro do espaço educativo? Todas essas inquietações não têm a pretensão de serem findadas ao longo deste artigo. O que procuramos realizar é uma problematização a respeito do que se tem produzido empiricamente a partir do referido projeto.

É importante ressaltar que esta escrita está centrada nos estudos das práticas, no momento em que dá atenção para a vivência e experiência das/os professoras/as e suas possibilidades de explanação, levando em consideração os processos educativos e o que tem emergido por meio da participação no curso e também está centrada nas representações, no que se refere à análise do material midiático advindo da discussão realizada pelo promotor de Justiça. O que faremos a seguir é alavancar as principais questões e impressões dessa fala.

Impressões sobre a representação nas temáticas das violências sexuais

O início da fala nos remete à questão da peculiaridade em abordar as temáticas da violência sexual e ainda o espanto e a fragilidade teórica sobre essas questões. O promotor pontua que, para adentrar nessas perspectivas, é importante trazer à tona as leis que potencializam esse universo.

Em continuidade, busca mencionar sobre a distinção das leis federais, estaduais e municipais e que dentro de cada uma delas há regulamentos específicos, mas acima de todas elas existe algo que nomeamos de Constituição Federal, sendo essa a detentora do poder sobre quaisquer leis existentes. Nossa constituição somente uma vez cita o aspecto da “absoluta prioridade” quando vem ao encontro das perspectivas e cuidados às crianças e aos/as adolescentes.

Na Constituição Federal, no artigo 227¹, conseguimos localizar essa perspectiva:

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 (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

O promotor ainda nos elucida que todos/as nós devemos ter consciência desse artigo e mostra durante seus enunciados o descontentamento com relação às

¹ Constituição Federal - artigo 227 – está disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueprotege_art227.pdf

práticas de violência sexual cometidas contra crianças e adolescentes e ao desuso de um dever da família e do Estado referente ao que se pauta na Constituição Federal.

Referente a essas situações, há a inserção das discussões sobre a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia. Essa não teve como âncora um aspecto político partidário, sendo essa uma das CPIs mais longas da história do Brasil, com cerca de três anos de duração. Ela se pautou na melhoria das leis de proteção a crianças e adolescentes em específico e, como o seu nome nos diz, a questões de pedofilia e exploração sexual.

Para trabalhar com as categorias de exploração sexual e abuso sexual², o promotor nos diz que a exploração está ligada à questão de fundo comercial, monetária, ou seja, sujeitos que visam a aquisição de lucro utilizando o corpo da criança e/ou adolescente, aquele/as que agenciam a prostituição ou a pornografia infantil. Quanto ao abuso, há a prática no sentido do prazer próprio do/a agente, relacionada, muitas vezes, por exemplo, a questões de estupro.

Em continuidade às discussões, foi mencionado que, atualmente, muitos veículos midiáticos têm abordado a questão, bem como vídeos educativos, cursos, jornais e podemos citar, nesse paralelo, diversas pesquisas que vêm se empenhando para tratar sobre a temática.

Voltando à questão da CPI, o promotor nos diz que foi de interesse dos/as participantes levar em consideração o aspecto quantitativo sobre as temáticas abordadas. Ao fazerem buscas no intuito de conhecer mais sobre o cenário, não encontraram um panorama geral sobre a situação do Brasil. Logo, recorreram a outras possibilidades, analisando estudos realizados por médicos e psicólogos no Hospital Pérola Byington³, localizado em São Paulo.

No artigo citado pelo promotor sob autoria de Jefferson Drezett, comentase que, de 1994 a 2008, o maior número de atendimentos nesse hospital foi realizado em crianças com idade inferior a 12 anos, seguido de adolescentes e, por fim, adultos.

A partir disso, apresentam-se algumas possibilidades para problematizações, tais como: será que realmente tem aumentado o número de ocorrências dessa natureza? Quais são as causas? Ainda nos é questionado se nos anos anteriores não existia um grande número de violências a esses sujeitos? É nos respondido referindo à possibilidade de conhecimento que temos atualmente nas informações, sejam elas

² É importante ressaltar que a terminologia abuso sexual é assumida durante a fala do promotor. No entanto, optamos, como autor e autora, por utilizar violências sexuais, como será melhor delineado durante a escrita do texto.

³ O hospital é referência no atendimento à saúde da mulher, entretanto, tornou-se referência no atendimento de pacientes que sofreram violência sexual, principalmente crianças e adolescentes da capital de São Paulo e região.

na internet, nos projetos e nas redes de proteção. Em tempos anteriores, tínhamos as mesmas ocorrências, mas, em paralelo, menos conhecimento.

Diante dessa realidade, a CPI da Pedofilia trabalhou de abril de 2006 a dezembro de 2010 em três frentes principais, a saber: a primeira foi a produção legislativa, ou seja, realização de projetos de lei que levassem em consideração uma melhor qualidade de vida para crianças e adolescentes contra os crimes de pedofilia; a segunda frente foi a conscientização da população, na concepção mútua do entendimento das leis junto às comunidades, para que os sujeitos que a compõem possam conhecer e utilizar delas em benefício da proteção; e, por fim, o estudo e a apuração de casos específicos. Existiu um investimento em conhecer sobre casos diversos no Brasil, por meio de entrevistas e questionários, que retrataram a realidade de alguns estados com relação à violência e à exploração sexual de crianças e adolescentes.

Sobre a terceira frente, há um relato de um caso acontecido em Roraima, referente ao procurador do Estado envolvido com casos de violência, em que utilizava de negociações externas na procura de adolescentes para realização de atos sexuais; relatos de gravações denunciavam o procurador com falas como “*essa é minha noivinha*”, referindo-se a uma criança de seis anos de idade. Relatou também a criação de bordéis em Marajó, especializados em crianças, adolescentes e “leilões de virgindade” e também casos de violências intrafamiliares. O promotor, mediante todos esses casos, relatou a importância do cuidado e questionou nossa medida de responsabilidade com relação a esses sujeitos.

Após a exibição dos casos advindos da CPI, houve a inserção da temática da internet⁴, relatando aspectos do seu uso tanto nos aspectos positivos quanto negativos. Segundo Hamandou Toré, secretário geral da União Internacional de Telecomunicações (UIT), citado pelo promotor, uma em cada cinco crianças que navegam na internet é alvo de pedófilos criminosos e que três a cada quatro crianças estão dispostas a compartilhar *online* informações pessoais sobre elas mesmas e sua família, em troca de bens e serviços. Nesse sentido, há um alerta sobre a utilização também das redes sociais e o cuidado e o monitoramento que se deve existir com o compartilhamento de imagens, vídeos, entre outros arquivos.

⁴ Dados divulgados pela Telefono Arcobaleno, associação italiana para a defesa da infância, que trabalha com informações do FBI, da Interpol e de polícias de vários países. Em seu balanço anual de 2003, a Associação catalogou 17.016 endereços na Internet veiculando pornografia infantil, dos quais 1.210 eram brasileiros (ver reportagem da Revista Isto É, “Pedofilia prolifera pela Internet e transforma o Brasil no quarto país do ranking mundial da pornografia infantil”, de 24/10/04). Segundo estatísticas da Associação contra Pornografia Infantil de São Paulo, divulgadas na III Jornada Estadual contra a Violência e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, ocorrida em Porto Alegre (2005), há alguns traços comuns do sujeito pedófilo, a saber: 90% é casado, 70% possui acima de 35 anos, 75% não tem antecedentes criminais, 30% são pai, tio ou avô da vítima. Em geral, eles não costumam reconhecer o crime que cometeram e muitos deles possuem nível sócio econômico médio e alto, a maioria exercendo atividades profissionais próximas às crianças (FELIPE, 2006, p. 210).

Uma das redes sociais mais usadas até 2009 foi um dos maiores meios utilizados para a publicação de venda ou distribuição gratuita de pornografia infantil. Entre 2008 e 2009, foram analisados mais de 3600 perfis nessa rede em busca de informações sobre casos de pedofilia, ocasião em que foram encontrados diversos casos que foram posteriormente monitorados.

Ainda na corrente das tecnologias foram mencionadas diversas outras páginas especializadas que comercializam fotografias e outros tipos de materiais que envolvem a erotização do corpo da criança ou do/a adolescente. Nesses sítios eletrônicos, há ainda identificações com selos dizendo sobre a figura do *pedobear*⁵, e uma designação por meio do selo *pedobear* que premia as melhores páginas de internet de pornografia infantil. Outro termo destacado foi o de internet *grooming*⁶, um assédio mais malicioso que utiliza meios de comunicação digitais, como *chats*, por exemplo, e também foi mencionado sobre a *deep web*⁷.

Algumas dicas são elencadas pelo promotor para evitar o *cybercrime* de pedofilia, tais como: fiscalização, observação e conhecimento do que os/as filhos/as fazem *online*, quais páginas e redes sociais acessam. É importante não deixar as crianças navegarem na internet na intimidade de seus quartos, instruir sempre a relatarem sobre atividades suspeitas ou de estranhos/as ao se aproximarem, dentre outras diversas.

No sentido da proteção, foi mencionada a importância da formação de redes para denúncias, bem como a identificação de sinais e sintomas que podem configurar um sinal de violência sexual. O promotor cita alguns deles, como, por exemplo, transtorno do sono e do apetite, enurese noturna / encoprese, evasão escolar / fuga / medo de voltar para casa, depressão / baixa auto-estima / hiperatividade, conhecimento inadequado sobre sexo, comportamento sexualizado, dificuldade no aprendizado e violência no desenho ou brinquedo. É importante ressaltar que esses sintomas não são necessariamente sinais de violência, mas que devem ser observados no cotidiano das crianças e adolescentes.

⁵ De acordo com Natália Marques Cavalcante de Oliveira (2014, p. 94), “o *pedobear* (*pedophile bear*), atualmente, é um símbolo usado para identificar conteúdos e usuários relacionados a pornografia infantil na internet. Nesta chave, o *pedobear* simboliza o homem pedófilo que utiliza a internet para aliciar menores ou para compartilhar conteúdos relacionados a pornografia infantil”.

⁶ De acordo com Tony Krone (2014, p. 5), o *groomer* “é uma pessoa que iniciou contatos *online* com uma criança com a intenção de estabelecer uma relação sexual envolvendo o campo do virtual ou mesmo do sexo físico”. Sobre essa temática também é importante ressaltar trabalho de Rachel O’Connell, intitulado “A typology of child cyberexploitation and online grooming practices”, publicado no Cyberspace Research Unit, University of Central Lancashire, 2003.

⁷ “*Deep Web* é uma expressão em inglês que quer dizer “Internet Profunda”, na tradução literal para a língua portuguesa. É uma zona da internet constituída por um conjunto de *sites*, fóruns e comunidades que não podem ser detectados pelos tradicionais motores de busca, como o Google ou o Bing, por exemplo”. <<http://www.significados.com.br/deep-web/>, acessado em 19/01/2016>

Por fim, o promotor ressalta algumas leis que foram criadas no intuito da proteção. A lei 11.829 que diz respeito ao crime de produção de pornografia infantil que modificou o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e se refere à produção de qualquer forma de pornografia envolvendo criança ou adolescente (artigo 240 do ECA – pena de 4 a 8 anos) e da Lei 12.015, criada em 07 de agosto de 2009, chamada “Lei da Dignidade Sexual”, que alterou o código penal, extinguindo e modificando alguns parágrafos relacionados à violência sexual no sentido de ampliar a proteção de crianças e adolescentes.

Prioridade absoluta!

Como vimos, no início da fala do promotor, foram abordados o espanto e a fragilidade teórica e prática com relação às questões que perpassam as violências sexuais contra crianças e adolescentes, seja no contexto da comunidade, das instituições educativas ou intrafamiliares. Nesse sentido, antes de adentrarmos especificamente às questões das violências e das infâncias, ressaltamos a importância das imprecisões terminológicas quando trabalhamos com essa temática, como afirma o autor:

A literatura apresenta uma imprecisão terminológica [...]. Todos os termos utilizados para conceituar as diferentes modalidades de crimes sexuais apresentam dificuldade em atender adequadamente aos aspectos médico, jurídico, psicológico e ético que tais crimes envolvem (DREZETT, 2004 apud INOUE; RISTUM, 2008, p. 12).

Assim, neste artigo, nossa proposição é, politicamente, usar o termo violências sexuais, pois, como aborda Jane Felipe (2006), no caso do termo corrente “abuso sexual”, nos causa certo desconforto, pois ele dá a impressão de que algum uso desse corpo infantil é aceitável e/ou permitido.

Mediante essa posição política, procuramos, no que se segue, problematizarmos e entrelaçarmos os enunciados⁸ da palestra com os relatos das/os cursistas. Desse modo, as falas a seguir abordam como as/os cursistas compreendem a ne-

⁸ De acordo com Michel Foucault (2008, p. 98) “o enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucede ou se justapõe, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para o espanto por não se ter podido encontrar o enunciado, critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

cessidade de proteger crianças e adolescentes, tendo em vista que são prioridade absoluta:

Relatos referentes à criança e ao/à adolescente como prioridade absoluta

A palestra apresentada pelo Dr. Casé trouxe-nos um assunto tão delicado que mexe com aqueles e aquelas que nos são mais importantes e caros, nossas crianças. (Cursista A)

Todos somos responsáveis por nossos jovens de acordo com a Constituição, temos obrigação de cuidar e de proteger nossas crianças em qualquer ambiente, rua, escola, vizinhança. Todos contra a pedofilia. (Cursista B)

Verifica-se a necessidade de ações efetivas em defesa às nossas crianças, deixando de lado o silêncio e a indiferença. (Cursista G)

Proteger as crianças de uma forma para que este crime acabe no Brasil e no mundo. (Cursista I)

A palestra foi uma experiência riquíssima, onde ele elucidou o artigo 227 que reza que a sua lei prevê e garante que a criança e o adolescente tenham prioridade absoluta no Brasil. Essa lei está acima de tudo e diz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar que a criança e o adolescente sejam protegidos. (Cursista O)

E com tudo, outro ponto principal, o dever de todos nós enquanto seres humanos, cidadãos, e profissionais no combate a pedofilia em denunciar qualquer suspeita ou confirmação do ato às autoridades para que essas agressões possam ser punidas. (Cursista E)

A criança e o adolescente são seres dotados de direitos e deveres que devem ser respeitados. (Cursista J)

A partir desses relatos, podemos perceber o quanto essa experiência os/as tocou, no próprio sentido da perspectiva de Jorge Larrosa (2002, p. 26) de que experiência é aquilo “que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Os sujeitos da experiência, nesse aspecto, devem ser agentes transformadores das práticas sociais, políticas e educativas no que se refere ao aspecto da proteção das crianças e adolescentes nos seus espaços de atuação. É o que se espera também, por meio da fala do promotor, do processo de tocar esses sujeitos, fazendo com que essa experiência dê significado as suas realidades e suscite a medida de responsabilidade com nossas crianças e adolescentes.

Ainda com relação a nossa medida também devemos reafirmar a importância da Constituição Federal, como já foi citada na fala do promotor, bem como no enunciado da “cursista O”. Podemos ainda intensificar o parágrafo 4º para que possamos entender sob seu respaldo o cuidado com as infâncias e adolescências: “A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”.

Para que possamos continuar nesse movimento entrecruzado dos enunciados no tópico seguinte, adentramos na perspectiva dos corpos e das práticas aos quais estamos tratando, ou seja, as infâncias e as crianças. Teoricamente, buscamos respaldos no entendimento de como podemos pensar esses aspectos, visto que as/os cursistas estão imersas/os no cenário da Educação Infantil.

Infâncias, crianças e violências

Adotamos, nessa escrita, uma concepção que envolve práticas e as culturas no entendimento conceitual e teórico sobre as perspectivas das crianças e das infâncias. Optamos por inserir no plural para denotar que não existe apenas um modo de viver a infância. Trata-se de infâncias com múltiplas possibilidades:

A criança foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares na história da humanidade; serão tantas infâncias quantas forem as ideias, as práticas, os discursos que se organizam em torno da criança e sobre ela. Mas por que “sobre” ela? Porque, como objeto de estudo, tem sido sempre o adulto que estuda organiza e decide pela criança (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 17).

Nas contribuições de Ana Maria Faccioli Camargo e Cláudia Ribeiro (1999), ainda podemos deslocar a perspectiva do processo de alteridade tanto sobre a perspectiva da organização e da decisão sobre a dimensão das infâncias tanto quanto pela tomada do corpo da criança como objeto de prazer, o que entendemos, nesse caso, como processo de violência. É importante ainda recorrermos à história para percebermos que nem sempre as violências – sejam elas quais forem – contra as crianças foram punidas, como ocorre desde o século XX:

1) No texto bíblico, temos o caso de Abraão, que quase sacrificou seu filho Isaac, e o de Herodes, que mandou exterminar todas as crianças menores de dois anos de idade; 2) Na Mitologia, Saturno devorou sua prole, assim como Medeia o fez para vingar-se de Jasão; 3) No século IV a.C. na antiga Grécia, as meninas eram sacrificadas e em Jericó, os corpos das crianças mortas eram colocados nos muros, paredes e pontes, a fim de dar-lhes maior sustentação; 4) O infanticí-

dio foi usado como estratégia para se alcançar a pureza racial e para a eliminação de crianças defeituosas, e na China, para o controle populacional (AZAMBUJA, 2004, p. 260).

Mediante as contribuições de Mariana Porto Ruwer de Azambuja, percebemos o quanto as crianças estiveram sob domínio da tutela das práticas adultocêntricas e culturais, no sentido de que, por serem sujeitos considerados inferiores no processo hierárquico, tinham menores possibilidades de resistência. Também nos demonstra Vicente de Paula Faleiros (1998) que às crianças são atribuídas funções sociais e distintas características de acordo com o grupo que as define, ou seja, com o meio que constrói discursos sobre elas, com o feixe de relações nas quais os discursos são criados, como, por exemplo, a questão da incapacidade, da obediência e da submissão.

Cabe evidenciar que são muitos os olhares sobre as crianças, entretanto, compreendê-las como sujeitos de direitos é algo recente, como afirma Constantina Xavier Filha (2012):

Em relação à criança, registra-se, no decorrer da história uma infinidade de práticas de violação de direitos; aliás, ela sequer era considerada como sujeito de direitos, algo que veio a ocorrer muito recentemente com a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990 (XAVIER FILHA, 2012, p. 131).

Ao promulgar o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil possibilitou outros olhares para as questões sociais e culturais que envolvem crianças e adolescentes, como problematizam Márcia Aparecida Ribeiro, Maria das Graças Carvalho Ferriani e Jair Naves dos Reis:

A partir de então, esses passaram a ser juridicamente considerados como sujeitos de direitos e não mais menores incapazes, objetos de tutela, de obediência e de submissão. Tendo como paradigma os recentes avanços da normativa internacional e possuindo como conteúdo o melhor da experiência acumulada pelo movimento social brasileiro, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* é um instrumento que colabora decisivamente na identificação dos mecanismos e exigibilidade dos direitos constitucionais da população infanto-juvenil. Privilegia-se nele, um espaço para a denúncia e o ressarcimento de qualquer fato que viole os direitos das crianças e adolescentes, ainda que à revelia dos mesmos (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004, p. 457, grifo das autoras/autor).

Nossa responsabilidade com as crianças passa por reconhecê-las como sujeitos de direitos também com relação à dimensão das sexualidades, pois, nas várias

concepções de infância, essa dimensão foi por vezes esquecida ou negada. As crianças têm desejo, sentem prazer com seus corpos, entretanto, essa relação não é a mesma que o/a adulto/a percebe.

Assim, cabe a nós compreender que admitir que a criança tem um corpo sexuado também pode ser um modo de protegê-la e deixar que se expresse das maneiras mais diversas, desvelando o segredo que envolve múltiplos aspectos das violências sexuais contra as crianças. A ação que viola os direitos de crianças e adolescentes está relacionada ao/a adulto/a usar o corpo da criança para gratificação sexual, não nas brincadeiras e jogos construídos pelas crianças.

Em decorrência do exposto nesse tópico, a proposta a seguir é buscar um maior ancoramento no que diz respeito à questão da pedofilia e suas impressões. Nesse tópico, procuramos também trazer as contribuições das/os cursistas para que possamos relacionar com o referencial teórico.

Pedofilia: impressões

Mesmo com as possibilidades criadas para exigibilidade do exercício dos direitos das crianças, também têm sido desenvolvidas múltiplas maneiras para experimentar o desejo afetivo e sexual que envolvem a erotização dos corpos infantis.

Por outro lado, com o desenvolvimento acelerado de novas tecnologias e modalidades de comunicação, tem sido possível estabelecer novas experimentações do desejo afetivo-sexual nas suas mais distintas possibilidades. Com isso estamos criando ou reinventando “novas” estratégias de prazer, muitas vezes pautadas pela lógica do consumo, onde o sexo é acionado como espetáculo e performance, e a criança colocada como possibilidade de experimentação do desejo sexual adulto (FELIPE, 2006, p. 210).

Essas novas tecnologias e modalidades de comunicação estão no século XXI muito presentes no cotidiano das crianças e dos/as adolescentes, como a internet, que já discutimos a partir da fala do promotor. Queremos ainda resgatar os processos de erotização sobre o corpo desses sujeitos e como possibilidade do desejo sexual do adulto, como nos diz Jane Felipe (2006), a partir de perspectivas como os selos do *pedobear*, bem como os dos *grooming*, ou seja, novas técnicas e estratégias para o processo de aliciamento de crianças e adolescentes.

Para colaborar com essas discussões, inserimos novamente na problemática desse artigo os enunciados das/os cursistas em contraponto à perspectiva do discurso do promotor. Portanto, seguem alguns relatos sobre a temática da pedofilia:

Relatos das cursistas sobre a pedofilia

A pedofilia é um crime que mexe com todo o emocional, não só da vítima mas de todas as pessoas que a cercam. Deixam cicatrizes profundas e muitas vezes difícil de ser apagada. E por isso todos tem que estar atentos para que isso não aconteça e quando souber tem que denunciar para que assim acabe essa prática. (Cursista A)

Todos somos responsáveis por nossos jovens de acordo com a Constituição, temos obrigação de cuidar e de proteger nossas crianças em qualquer ambiente, rua, escola, vizinhança. Todos contra a pedofilia. (Cursista B)

Precisamos assumir nossa responsabilidade de cidadãos e denunciar a pedofilia onde quer que seja, precisamos abandonar a cultura do “deixa prá lá”, “não tenho nada com isso”. Devemos estar atentos às Redes Sociais que nossas crianças utilizam, os crimes na internet estão mais perto de nós do que imaginamos. (Cursista C)

A palestra do Senhor Carlos José foi muito importante, eu tive 100% de aproveitamento e como Conselheira Tutelar não sabia que existia uma CPI para casos de pedofilia. Em meu serviço sempre trabalhamos com tipos de casos que Casé relatou e na maioria das vezes não sabíamos como agir e, vendo a palestra, vimos que estamos agindo corretamente. Mas não tenho palavras para expressar a palestra de Casé. (Cursista D)

Diante da explanação trazida pelo Dr. Casé, podemos perceber que a questão da Pedofilia encontra-se bastante vigente em nosso país, onde crianças vêm sofrendo. Outro ponto da reflexão e a que mais nos deixa indignados é a impunidade e a falta de compromisso da justiça em punir esses pedófilos, que maltratam crianças e na maioria das vezes encontra-se em nosso meio. Para exemplificar tais atrocidades trouxe para nós casos de crianças vítimas de pedofilia, e como podemos perceber no comportamento das mesmas que estão sofrendo estes abusos, ressaltando para nós profissionais como devemos ter nosso olhar diferenciado para perceber o comportamento dessas vítimas, tendo o desenho como instrumento primordial para esta descoberta. E com tudo, outro ponto principal, o dever de todos nós enquanto seres humanos, cidadãos, e profissionais no combate a pedofilia em denunciar qualquer suspeita ou confirmação do ato às autoridades para que essas agressões possam ser punidas. (Cursista E)

Como o termo pedofilia aparece nos enunciados das/os cursistas, é importante compreendermos que os conceitos são fluidos, modificáveis e que uma tentativa de problematizar as múltiplas faces da pedofilia perpassa por:

Lembrar que, nas suas origens, o termo pedofilia designava o amor de um adulto pelas crianças (do grego antigo paidophilos: pais = criança e phileo = amar). No entanto, a palavra tomou um outro sentido, sendo designada para caracterizar comportamentos inadequados socialmente. De acordo com o Catálogo Internacional de Doenças (CID), a pedofilia é considerada um transtorno de preferência sexual, classificada como parafilia (para = desvio; filia = aquilo para que a pessoa é atraída) e também como uma perversão sexual (FELIPE, 2006, p. 214).

O pedófilo pode ser uma pessoa próxima à criança na qual ela confia ou de quem espera por cuidados. Tal fato a deixa vulnerável e exige que cada sujeito se comprometa com a proteção e o cuidado com esta parcela da população, o que corrobora com a perspectiva da “cursista C” ao dizer que *“nossa responsabilidade de cidadãos é denunciar a pedofilia onde quer que seja, precisamos abandonar a cultura do “deixa prá lá”, “não tenho nada com isso”*. Nesse sentido, somos responsáveis, como educadoras/es, pais/mães, pela proteção de nossas crianças.

Outras impressões

Em meio ao abalo e as agitações de ouvir casos relatados sobre violências sexuais contra crianças, como os da CPI e as campanhas e os movimentos desenvolvidos para a proteção contra as violências sexuais, inclusive a pedofilia, emerge a mudança de comportamento de diversos profissionais (principalmente os homens), como, médicos, professores, padres e outros para não serem confundidos com pedófilos. As manifestações de afeto de homens para com crianças ficam cerceadas pelo medo de como serão interpretados pelas pessoas que estão a sua volta. Como nos diz Felipe (2006):

Chamo a atenção para um outro aspecto que me parece importante considerar: a idéia corrente de que só os homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase “animalesca”. Outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas. É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade (FELIPE, 2006, p. 214).

É importante desmembrarmos e problematizarmos essas ditas verdades para que possamos desmistificar as questões que envolvem a pedofilia, no sentido

que Jane Felipe (2006) vem nos provocando; no sentido de que é necessário desconfiar de quaisquer práticas com relação ao corpo da criança, sejam elas realizadas por homens ou mulheres. É necessário também retirar do imaginário a figura da/o homossexual em associação a essa prática, visto que são encaradas/os socialmente como sujeitos à margem e que, categoricamente, poderiam representar algum perigo à criança.

Devemos criar modos para pensar na proteção de crianças e adolescentes sem limitar suas possibilidades de crescimento e desenvolvimento ao se relacionar com ambos os sexos. Lançar outros olhares para o/a agressor/a tentando escapar aos padrões e normas. Qualquer pessoa pode ser um/uma pedófilo/a. É dever de todos/as velar pela proteção de crianças e adolescentes e por seus direitos.

Por fim, nesse tocante, é importante ressaltar as ações do Projeto "*Borbulhando...*" para a busca do enfrentamento e da prevenção das violências contra crianças e adolescentes, principalmente no que tange à formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil, considerando que podem ser tornar multiplicadoras/es das problematizações e das ações decorrentes das possibilidades de produção de conhecimento do curso, seja na instituição educativa, na comunidade ou em outras instituições em que atuam.

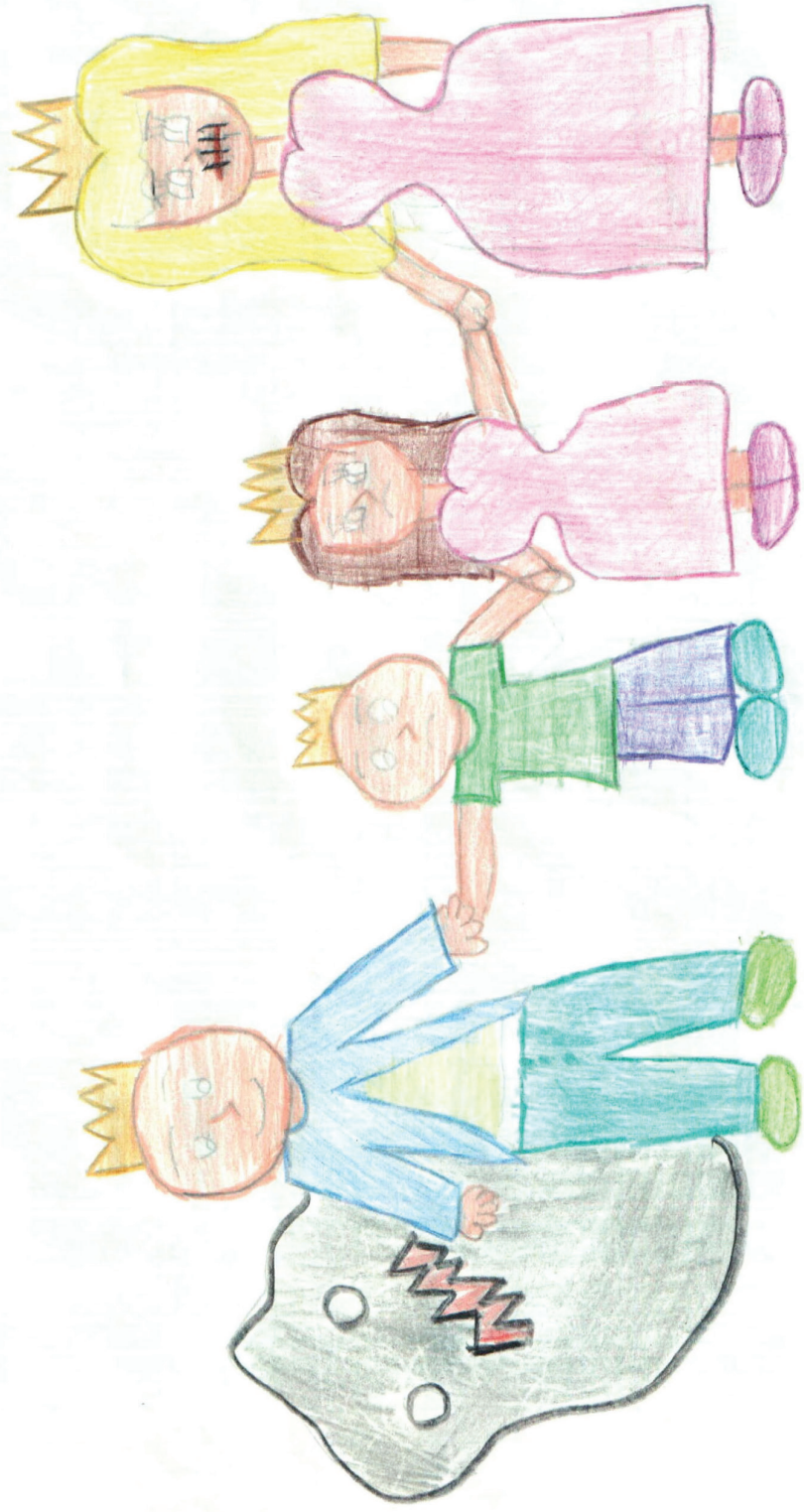
Referências

- AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de. Violência doméstica contra crianças: uma questão de gênero? In: STREY, Marlene Neves; AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer; JAEGER, Fernanda Pires. (orgs.) **Violência, Gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004, pp.260-1.
- BRASIL. Governo. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal n. 8.069 de 13 julho 1990.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e infância(s)**. A sexualidade como um tema transversal. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.
- FALEIROS, Vicente de Paula. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: LEAL, Maria de Fátima Pinto; CÉSAR, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. Brasília: CECRIA, 1998, p. 9-28.
- FARIA, Livia Monique de Castro. **Violências sexuais: o que borbulha em instituições de Educação Infantil do Sul de Minas Gerais...!?** Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, 2013.
- _____; PAULINO, Alessandro Garcia. Entre Marias e Preciosas: textos culturais, gênero e violência sexual. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e**

- diversidade sexual nos currículos de Educação Infantil.** Lavras: UFLA, 2012.
- FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu** (26), p.201-223, jan.-jun.2006.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- INOUE, Silvia Regina Viodres; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan./mar. 2008.
- KRONE, Tony. **A typology of online child pornography offending.** Australian Institute of Criminology, 2014.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- O'CONNELL, Rachel. **A typology of child cyberexploitation and online grooming practices.** Cyberspace Research Unit, University of Central Lancashire, 2003.
- OLIVEIRA, Natália Marques Cavalcante de. **“Ela não pode ser assim tão fofa!”: apropriação e circulação de mangás lolicon no Brasil.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2014.
- RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; REIS, Jair Naves dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro-RJ, v. 20, n. 2, p. 456- 464, 2004.
- XAVIER FILHA, Constantina. Violência sexual contra crianças: ações e omissões nas/ das instituições educativas. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p.131-165.

Hian Vitor de Almeida Martins – E. E. Maria Goulart (Carmo do Rio Claro)
1º lugar na Categoria Slogan – Anos iniciais do Ensino Fundamental – 4º e 5º anos

As vezes o conto de fada na verdade
é de terror...



10

Os ordenamentos jurídicos e as violências sexuais

Bárbara Dias de Souza

Izabella Costa Carvalho

Pedro Henrique Carvalho Morais Godinho

O direito na proteção de crianças e adolescentes

Muitos ainda concebem que o direito é apenas um instrumento de coerção, um aparelho do Estado utilizado para regular a vida social e sancionar comportamentos desviantes, para que, assim, alcancemos a verdadeira justiça e certa tranquilidade social.

Quando pensamos em normas, encontramos uma infinidade delas, tratando dos mais diversos assuntos. No âmbito do combate às violências sexuais também não é diferente. Os traumas decorrentes dessas violências interferem de modo significativo na formação física, psicológica e social das vítimas.

Em 1927, foi publicada a primeira norma jurídica que tutelava os interesses da população excluída menor de 18 anos, o Código de Menores, conhecido como Código Mello Mattos:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código. (grafia original) (BRASIL, 1927).

Em 7 de dezembro de 1940, foi decretado o código penal responsável, dentre outras coisas, por listar as condutas “desviantes” e qual sua pena no caso de descumprimento. O código ainda está em vigor, apesar de modificações no seu conteúdo. Nele encontramos diversos delitos ligados à dignidade sexual, como o crime de estupro, atentado violento ao pudor, corrupção “de menores”, pornografia, entre outros.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), norma superior que guia todo o restante do ordenamento brasileiro e promulgada em outubro de 1988, trouxe importantes inovações nas áreas dos direitos fundamentais e

garantias do indivíduo. Ela também trata de proteger os direitos das crianças e dos adolescentes, como em seu artigo 227.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas.

§4.º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (BRASIL, 1988).

Mais recentemente vem a lei 8.069/1990, que regula a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL, 1990), que elenca uma série de proteções e garantias essenciais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, conforme redigido nos artigos 4º e 5º.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes 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.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

O estatuto também é responsável pelas medidas socioeducativas a adolescentes com idade inferior a 18 anos que cometeram delitos e confere grande importância ao núcleo familiar, atribuindo aos pais, mães ou cuidadores e cuidadoras o dever de seu sustento, guarda e educação.

Apesar de um enorme rol de leis ainda encontramos com grande frequência situações onde esses direitos e garantias não são respeitados, o que impede que crianças e adolescentes tenham direito à uma vida digna e justa. Por que é tão difícil a efetivação desses direitos?

O Estado Democrático de Direito e as especificidades da pessoa em desenvolvimento

A Constituição de 1988, além de consagrar diversas garantias, dentre elas algumas já conhecidas envolvendo crianças e adolescentes, também traz uma novidade determinante, que aparece tanto no preâmbulo constitucional, como no decorrer do texto: agora vivemos sob o paradigma do Estado Democrático de Direito.

Paradigmas jurídicos podem ser entendidos como um conjunto de pressupostos que permitem a partir desta visão de mundo, identificar um problema e buscar a melhor resposta.

Esta nova forma de enxergar o mundo tem reflexo em diversas áreas. Agora o sujeito pode expressar suas especificidades e o Estado tem que, por meio de órgãos determinados, buscar atender essa condição especial e integrar este sujeito.

Ao existir, por exemplo, a demanda pelo reconhecimento da união civil entre pessoas do mesmo sexo, o Estado deve reconhecer e atentar-se para a justiça, afinal de contas o não reconhecimento desta união traz diversas consequências jurídicas e que interferem na vida do sujeito. Esse não reconhecimento deixa essas pessoas a margem.

Ao pensarmos a situação das crianças e dos adolescentes sob esse novo paradigma também se deve pensar suas especificidades. Qualquer pessoa tem o direito de se expressar e de expressar sua sexualidade. Mas o processo de amadurecimento biopsicológico também deve ser levado em conta pelo Estado tanto na produção de normas quanto na atuação desse para com as violências sexuais.

Estudos têm exaustivamente demonstrado que essa situação é realidade em todos os estratos sociais.

A violência sexual contra criança e adolescente tem sua origem nas relações desiguais de poder. Dominação de gênero, classe social e faixa etária, sob o ponto de vista histórico e cultural contribuem para a manifestação de abusadores e exploradores (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 23).

Sabemos, então, que essa realidade da nossa sociedade pode se dar em diversas esferas de dominação. Temos, por exemplo, a violência sexual, que se caracteriza por qualquer ato que sujeita, pelo uso da força física ou moral, os menores de idade, à posição de estimulação ou satisfação sexual, podendo acontecer com ou sem contato físico, como nas circunstâncias de participação em fotos pornográficas, assédio e “cantadas” obscenas. Nessa situação, é incompatível a alegação do consentimento consciente da vítima, uma vez que ela se encontra em um estado de imatu-

ridade, tanto biológica quanto psicológica, para o envolvimento em práticas sexuais.

No caso de violências sexuais, o agressor, na maioria das vezes, possui vínculo afetivo ou pertence ao ciclo familiar da criança ou do adolescente. Segundo dados da Abrapia (2002), no Brasil, 165 crianças ou adolescentes sofrem violências sexuais diariamente e desse total, 90% são violentados/as por pessoas que possuem alguma ligação afetiva com a criança ou adolescente.

O direito, para ser mais efetivo na sua aplicação, deve observar esses aspectos e as peculiaridades de quem ele busca tutelar. Dessa forma, não basta simplesmente positivar ou criar leis para que elas sejam eficazes. O direito deve ser internalizado pela população, para que ele seja respeitado e tenhamos a consciência de que o desrespeito a ele não é simplesmente o desrespeito à norma, e sim uma ruptura num processo de consolidação de uma sociedade justa, que respeite a singularidade de cada um.

É válido ressaltar que o Ministério Público Federal atua de diversas formas para prevenir e garantir a proteção de jovens e crianças, seja por meio de investigação, propostas de sanções ou conscientização da sociedade sobre a questão. Entretanto se deve pensar em diversos caminhos e políticas públicas que fomentem em todos os sentimentos de alteridade, isto é, conseguir se enxergar no outro apesar de toda diferença.

Políticas públicas e sociedade

Pela realidade em que o Brasil está inserido, tornam-se necessárias iniciativas estatais a fim de suprimir, ou pelo menos trazer a níveis manejáveis, a situação das violências sexuais infantis. Sabe-se que essas causam traumas inimagináveis no âmbito psicológico e físico não apenas das crianças vitimadas, mas, as transcende, atingindo entidades familiares. Além disso, é dever dos entes federativos – união, estados e municípios – garantir o bem-estar social.

Para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, os governos se utilizam das Políticas Públicas (...) que são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008, p. 5).

É importante ressaltar que as políticas públicas não são ações ou decisões isoladas, mas sim conjuntos de prestação de serviços que almejam solucionar a origem do problema social enfrentado, e é por isso que se torna extremamente necessário o estudo da complexidade da sociedade para, só depois, fazer suas

efetivas implementações. Assim, o Ministério Público Federal deve atuar de diversas formas para prevenir e garantir a proteção de jovens e crianças, seja por meio de investigação, propostas de sanções ou conscientização da sociedade sobre a questão e, junto com as diferentes políticas públicas brasileiras a) O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil b) 123 Alô! c) Crescimento com Cidadania para Crianças e Adolescentes d) Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (Pair) e) O enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes: o papel da mídia. O Brasil tem sido destaque internacional nas articulações entre governo e sociedade na luta do combate aos altos índices de violências sexuais infantis como exposto no relatório do Movimento Mundial pela Infância da América Latina e do Caribe (MMI-LAC) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef): “O Brasil está entre os países que mais avançaram no combate à violência infantil (...) As maiores conquistas na criação de políticas públicas, planos e programas foram do Brasil, da Argentina, do Equador, do Paraguai, do Peru e do Uruguai” (REVISTA EXAME, 2014, s/p).

O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil foi elaborado em 2000 a partir de iniciativa da sociedade civil, com a intenção de estruturar um Estado de Direito para proteção de uma parcela vulnerável da sociedade – crianças e adolescentes. Desde a idealização, houve um significativo fortalecimento das redes locais/estaduais; aumento aos incentivos das campanhas de sensibilização; maior adesão de organizações públicas e privadas ao enfrentamento da violência sexual e a criação e instalação, mesmo que em poucos estados, de delegacias e Varas Criminais especializadas em crimes contra crianças e adolescentes.

O 123 Alô! é um serviço de comunicação gratuita que objetiva atender por meio de telefone, *chat* ou *e-mail* crianças e adolescentes que convivem com alguma forma de violência sexual ou negligência, criado em 2009 e com foco no estado do Rio de Janeiro. Essa iniciativa atende em média 250 jovens mensalmente. Diferencia-se no quesito de acolhimento das vítimas de forma efetiva proporcionando diálogo e afastando-as da solidão consequentemente gerada por receio das vítimas em compartilhar o que passam. Vânia Izzo de Abreu, diretora do projeto, esclarece que os casos são encaminhados aos órgãos competentes do Sistema de Garantia de Direitos, sempre que houver necessidade.

O Crescimento com Cidadania para Crianças e Adolescentes implanta a ideia do enfrentamento às violências na área de responsabilidades sociais e corporativas, com a intenção de prevenir a exploração sexual, interagindo e sensibilizando grandes empresas, como a responsável pela construção da Usina Hidrelétrica de Santo Antônio no Rio Madeira, Santo Antonio Energia, que conta com o apoio de

cerca de 13 mil trabalhadores no canteiro de suas obras.

O Pair tem como estratégia de ação a formação da rede de proteção, contando com a criação e fortalecimento das redes locais já existentes por meio de integração dos serviços correlacionados com a participação da sociedade na efetivação dos processos, prevendo, dessa forma, o relacionamento dos segmentos da rede e do Sistema de Garantias dos Direitos (SGD) em sua execução: nas áreas de educação, saúde, justiça, segurança, trabalho, transporte e mídia.

A Agência de Notícias dos Direitos da Criança (Andi) ofereceu formação especializada à profissionais da área de educação e jornalismo dentre eles, profissionais da mídia, fontes de informação, professores/as e estudantes de jornalismo que trabalham com a temática de violência sexual, por meio do programa “O enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes: o papel da mídia”. O projeto desenvolve apoio a trabalhos universitários de conclusão de curso que tratam do tema buscando oferecer novos instrumentos e conhecimentos para aprimorar o entendimento da matéria e ampliar a cobertura destinada pelos meios de comunicação à agenda do tema violência sexual contra crianças e adolescentes.

É nítido o quanto o Brasil investe e age na questão dos enfrentamentos às violências sexuais, porém, isso não é suficiente visto que as demandas de tutela e proteção só crescem. Por isso, é preciso repensar formas de solucionar ou, ao menos, reduzir esses alarmantes índices.

O papel dos órgãos governamentais, polo central à temática na construção de políticas públicas, é o de garantir os direitos de crianças e adolescentes. No entanto, prende-se à elaboração de projetos que não atendem todo território nacional, muitos à mercê de uma eficácia meramente formal, outros, não condizentes com a realidade da sociedade brasileira, impossibilitando, dessa forma, mudanças significativas no cenário nacional. Assim, é necessário que o Estado exerça a competência de aplicar corretamente, no sentido efetivo e célere, os recursos públicos para a satisfação das necessidades coletivas, respeitando os direitos assegurados constitucionalmente.

Corroborando com o exposto, entendem-se as dificuldades de implementação de políticas públicas no Brasil, seja pelo seu grande território, por questões burocráticas ou de ordem econômica, mas é sabida a necessidade dessas medidas visto as demandas urgentes que aparecem na nação. O país já apresenta um grande avanço nas questões das violências sexuais comparado, principalmente, com outros países da América Latina, porém há muito que se desenvolver nesse âmbito. É fundamental que haja incentivo e fortalecimento ao combate às violências sexuais e que as políticas públicas melhorem seu campo de atuação, uma vez que elas “promovem a construção de uma nova cidadania no Brasil e a formação de espaços públicos do

Estado de Direito Brasileiro” (VIEIRA, 2009, p. 1).

Considerações finais – a finalidade normativa e a coletividade

O conceito de Direito é construído social e historicamente, por isso, não pode ser definido com precisão, a sua melhor elaboração apenas faz referência a outros conceitos como a lei, a ordem e a liberdade. Assim, seria uma forma de manter ordem social a fim de superar o estado de natureza, do qual emergem os sujeitos a uma condição da lei do mais forte, conseqüentemente, em uma situação de medo e angústia.

A convivência humana fez aparecer a necessidade da implementação de normas para manter a organização social e, assim, permitir a formação da sociedade. O contrato social, no qual cada indivíduo abre mão de uma parte de sua liberdade permite que o Estado assuma o polo do poder público e possa garantir direitos individuais, segurança jurídica e a propriedade privada.

Desse modo, cada Estado soberano se formou de acordo com a maneira mais viável de atender as demandas da sua população. A República Federativa do Brasil, atualmente, tem seu poder (uno, indivisível e indelegável) dividido entre funções específicas e interligadas, sob a teoria da tripartição dos poderes políticos de Montesquieu (SILVA, 2002). Assim, os três poderes que formam o Brasil são o legislativo, o executivo e o judiciário, e cada um é responsável por atividades independentes e harmônicas entre si. Resumidamente, o primeiro coordena a elaboração das leis, o segundo detém a função administrativa e o último a capacidade de julgamento. Essa é uma forma de determinar limites entre as distintas esferas que compõem o poder público e afastar a concentração de poder a fim de assegurar a justiça social.

Ainda sob essa perspectiva, o ideal seria que os sujeitos de direito compreendessem a necessidade de respeito às normas jurídicas para manter o equilíbrio da vida em sociedade, mas, por fatores variáveis, algumas vezes isso não acontece. A fim de garantir o cumprimento das normas previamente estabelecidas pela lei, o Estado, que possui o monopólio do poder de punição, estabelece as sanções jurídicas que são normas negativas conseqüentes a quem comete uma infração penal ou civil.

Corroborando com o exposto, existe, em determinados casos, a não aceitação social de certas normas jurídicas, isso porque a forma que foi pré-estabelecida não condiz com costumes e tradição da população que ela foi imposta, gerando, assim, uma ineficácia do sistema jurídico.

Assim, para garantir a dignidade da pessoa humana, o direito deve utilizar de todos os dispositivos que estão ao seu alcance, criando normas, políticas públicas e disponibilizando órgãos que sejam capazes de regular a sociedade, principalmente

para a proteção de crianças e adolescentes.

Mas, para que suas ações sejam realmente eficientes, deve haver uma concordância teórica e prática, possibilitando, assim, a aplicação efetiva das alternativas de assegurar os direitos e determinar os deveres das crianças e dos adolescentes. A formação de profissionais, principalmente da área da educação e do direito e a conscientização da comunidade também é fundamental, uma vez que a rede de proteção é composta não apenas por autoridades competentes, mas por toda a sociedade. Nesse sentido, a denúncia e os processos formativos para discutir as complexidades que permeiam as violências sexuais é a melhor possibilidade de atuação, por ser um instrumento de cidadania que protege a identidade do agente e é relevante para a ação dos órgãos responsáveis.

Dessa forma, entendendo a denúncia como um processo de exercício de cidadania, esta faz com que a sociedade evolua, de forma a garantir a efetivação de direitos e auxilia as instituições jurídicas no controle das expectativas de comportamento, de modo a coibir abusos de toda espécie.

Assim, a cooperação e o diálogo social são instrumentos fundamentais para os enfrentamentos das violências sexuais infantis; possibilita a criação de redes de colaboração para a melhor atuação dos órgãos responsáveis. É necessário também que o assunto seja discutido em amplos setores da sociedade, de forma que a informação possa contribuir para a diminuição de casos de violências. Dessa forma, fomentaremos uma sociedade mais justa, pautada na noção de alteridade, ou seja, reconhecer a diferença e saber respeitá-la, e que materializa os direitos e garantias fundamentais previstos no ordenamento jurídico brasileiro.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA - ABRAPIA. **Abuso sexual: mitos e realidade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, ABRAPIA, 2002.

BRASIL. **Código de Menores**. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. RJ, 1927.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011, p. 294.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008, p. 5.

Revista Exame. Unicef: Brasil se destaca na luta contra violência infantil. 2014. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/geral/noticias/unicef-brasil-se-destaca-na-luta-contraviolencia-infantil>>. Acesso em: 25 set. 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 22^a ed., Editora Malheiros, 2002.

VIEIRA, Rejane Esther. Democracia e políticas públicas: o novo enfoque da gestão pública na construção de espaços públicos de participação no estado de direito no Brasil. **Revista Eletrônica Direito e Políticas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v.4, n.2, 2^o quadrimestre de 2009. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/7230/4117>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

*Ana Clara Pereira – E. E. Geraldo de Andrade Vilela (Carmo do Rio Claro)
2º lugar na Categoria Slogan – Anos iniciais do Ensino Fundamental – 4º e 5º anos*

Esta lágrima pode não ser
sua, mas a dor é de todos nós!



Cartografia do corpo em movimento: borbulhando gênero e sexualidades nas danças circulares sagradas...

Leandro Veloso Silva

Marlyson J. A. Pereira

Tomando os processos educativos e formativos de educadoras e educadores participantes do Projeto “*Borbulhando...*” como foco mobilizador, este estudo/relato pretende mapear as sensíveis processualidades e os (re)conhecimentos possíveis do corpo em movimento para problematizar questões que borbulham no entorno de gênero e das sexualidades que constituem e produzem tanto o sujeito social, quanto as violências que alguns desses sujeitos são capazes de promover e, assim, marcar uma fase tão essencial para a constituição do corpo/sujeito, como a(s) infância(s).

Na infância, se constitui um corpo que sente, um corpo que fala, um corpo que se expressa e vivencia os pensamentos, as vontades, os desejos, as alegrias, os prazeres de viver ou, no reverso disso, se constitui um corpo que sucumbe ao medo, vivencia a dor, experimenta a desilusão, a angústia e o (des)prazer da vida de forma fria, triste e, na maioria das vezes, velada. Situação que explode em sentimentos contidos e que é decorrente da exposição a algum tipo de violência ao corpo, principalmente as que exploram ‘sexualmente’ esse corpo, invadindo e causando marcas profundas na constituição da identidade do sujeito social.

É pensando na constituição dessas identidades e em como elas podem ser (re)construídas que um grupo de educadoras e educadores se formou por meio da possibilidade do Projeto “*Borbulhando...*”, para identificar, discutir, problematizar e enfrentar problemas decorrentes das violências vivenciadas pela infância que permitimos ser construída como sociedade, pois, não são problemas isolados ou específicos a alguém ou algum caso, é de todos e todas. E, para isso, pensamentos norteadores em verificar a realidade dada que retrata a violência sexual, a violência de gênero, a violência física, mental e até psicológica precisavam ser estabelecidos, (des)construindo o que está supostamente imposto para (re)construir possibilidades de enfrentar o acontecimento de tais atos e violências contra a(s) infância(s),

contra o corpo que se movimenta e se constitui na(s) infância(s). Infância(s) essas, muitas, que produzem os sujeitos sociais que se tornam adultos, capazes de reproduzir tais sentimentos.

Diante dessa dura realidade, surgem muitos questionamentos, dentre eles: Como possibilitar a construção das infâncias? Como educar para as sexualidades? Como educar para a equidade de gênero? Como educar o sujeito social para não violência? Como enfrentar as violências já existentes? Como enfrentar a violência praticada na(s) infância(s)? Algo pode ser feito? Enfim, questionamentos que nos remetem a muitas reflexões e a outros tantos questionamentos, lacunas que necessitam de alguma forma serem preenchidas para fazer a diferença e possibilitar mudanças reais na realidade que se apresenta a muitos sujeitos sociais.

Nesse sentido, a participação no “*Borbulhando...*”, por educadoras e educadores que ousam buscar novas formas e novos caminhos para enfrentar a realidade da violência instituída, reproduzida e até banalizada, sinaliza que existem possibilidades para resistir, para que não se permita nenhuma ‘naturalização’ de qualquer forma de violência, de qualquer forma de agressão do corpo, no corpo e para o corpo, seja na infância ou em qualquer fase da vida e desenvolvimento humano.

Corpo esse, construído histórico, social, político e culturalmente, dentro de uma sociedade ainda muito cristalizada pela normatização e pela dicotomia do ‘certo/errado’ do ‘normal/anormal’, “homem/mulher”, “homossexual/heterossexual”, regras padronizadas pelas instituições ‘família, escola, comunidade, religião, sociedade’, todas alicerçadas em base patriarcal, onde vez e voz predominante nos discursos produzidos e tidos como verdadeiros quase sempre é o da hegemonia masculina que reforça a heteronormatividade advinda de uma suposta supremacia do homem sobre a mulher, do homem sobre a criança, menino ou menina.

O convite é para que, como educadoras e educadores, (re)aprendamos novas formas de ensinar e identificar, por meio da cartografia do próprio corpo, do sexo e das marcas de gênero, das próprias percepções e conceituações, possibilidades de mudanças nos mapas, nas trajetórias e nos desenhos dos movimentos do corpo que (re)educam a infância. Movimentos que permitem aprendizagem, (des)aprendizagem e (re)aprendizagem, contínua e fluída, sem fixidez, pois nada está acabado, mas em processo de construção, para identificar maneiras de enfrentamento às formas de violência com que (con)vivemos nos contextos da sociedade atual.

Desvendar, percorrer, destrinchar, mapear as trajetórias e rotas dos movimentos dos corpos construídos pela cultura social, assim como a percepção de quem vivencia e se debruça a problematizar as violências e todas as suas formas, veladas ou não, é essencial para refletir, (re)pensar e (re)desenhar jeitos para prevenir, combater e enfrentar seu acontecimento inicial: esse é o grande objetivo do Projeto

“*Borbulhando...*” e nosso desafio mais sério.

Assim, problematizaremos a dança como aquela que pode desencadear esse processo formativo, mostrando que a (re)aprendizagem pode ser de muitas formas, de muitos modos. Que o linear não é o único modo de fazer, mas que a dança em roda, em círculo, pode ser desencadeadora. Essa que irá diminuir as distâncias entre as pessoas, entre todas/os as/os participantes do Projeto “*Borbulhando...*”. Assim se fez da dança circular uma forma de resistir ao quadrado, ao retilíneo, ao anguloso, ao segregador. A partir da dança e de todo o deleite provocado por ela, entramos nas discussões que perpassam gênero, sexualidades, violências e silenciamentos, na tentativa de mudarmos as paisagens subjetivas que existem por aí.

Cartografia do corpo em movimento: borbulhando gênero e sexualidades

Mapear e territorializar o corpo em movimento é possibilitar uma nova visão de educação, de educar, de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender a dança da vida, de viver e (con)viver. É (re)direcionar processos de (re)conhecimento e aprendizagem numa movimentação cartográfica¹. “Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo, [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE, 2006, p. 48).

A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume. A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: *mapas, danças, desenhos*. Percurso que nunca é dado seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem (OLIVEIRA, 2012, p. 286).

Fazer uma cartografia, então, é construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas (OLIVEIRA, 2012), é expor tais linhas e as possibilidades por elas oferecidas para compor um mapa de diferentes partes e novo a cada nova situação, de diferentes formas, de diferentes jeitos.

Ao analisar o corpo em movimento não se pretende traçar uma única rota, identificar um único caminho ou coreografar uma única trajetória para o ritmo desse corpo na vida, mas compreender que o sujeito social concebe de diferentes manei-

¹A cartografia, inventada por Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari, quando transportada para a pesquisa em educação, parece soar como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1998, p. 175). “Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar desde já e para sempre” (OLIVEIRA, 2012, p. 284). Cartografar “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

ras esse corpo vivido, sentido e experimentado. Portanto, muitos serão os caminhos possíveis para identificar o corpo masculino, o corpo feminino e suas muitas masculinidades e feminilidades. Uma hipótese é a identificação de múltiplas linhas e espaços mapeando as trajetórias e rotas que compõem a coreografia do comportamento do corpo, diante de percepções e concepções próprias, diante de própria constituição social, histórica, política e cultural presente em suas práticas corporais para (re) dimensionar a formação dos/as educadores/as e, assim, possibilitar atuações capazes de prevenção e enfrentamentos.

A pretensão é transitar no (re)direcionamento dos aprendizados proporcionados, que podem, ao mesmo tempo, ‘territorializar’ a compreensão do corpo, na tentativa de “estratificação, significação [...] definir uma rota segura, uma essência estática ao território” deste corpo, ou em contraposição ‘desterritorializar’, como nos remete os movimentos cartográficos, possibilitando linhas de fuga sem definição estática, linhas de fuga coreografadas na tessitura mutante da dança da vida onde, “o pensamento foge sem parar [...] fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (OLIVEIRA, 2012, p. 287). Toda uma coreografia no terreno do corpo, de suas identificações, de suas percepções, de suas aceitações e de sua vivência.

Na identificação do corpo não há uma única ordem a ser seguida. Do corpo em movimento nenhuma linha ou rota única a ser seguida, a não ser as que são conduzidas pela descoberta, pelo prazer em descobrir, em movimentar-se e ser, em entender e sentir a necessidade do corpo e do movimento corporal pelo significado sentido, manifestado em ritmo, que pode ser traduzido em ‘corporeidade’.

A corporeidade define o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É por meio do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o ser. (...) É nesse sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto no nível individual e social quanto no cósmico. Portanto, corporeidade é o resultado complexo da articulação do universo físico (physis), do universo da vida (bios) e do universo antropossocial (FREIRE, 2004, p. 61).

(Re)conhecer o corpo em movimento é apostar na corporeidade sentida como fenômeno complexo de manifestação e capaz de manifestar o aprender e o ensinar de muitas formas diferentes, respeitando a individualidade de cada um/a, respeitando a percepção da existência de cada um/a, sem formas fixas, estáticas, acabadas para se perceber como corpo, sexuado, como menino, como menina, como sexo dotado de masculinidades e feminilidades, com marcas de gênero.

Portanto, o (re)conhecimento do corpo e a (re)aprendizagem de conceitos como o de gênero e sexualidades no decorrer do processo formativo proposto pelo

Projeto “*Borbulhando...*”, permitiu às educadoras e aos educadores entrarem em contato com suas várias significações e definições, (re)significando e (re)definindo os saberes sobre essas temáticas, movimento essencial para alargar os entendimentos de termos utilizados para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, significando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não apenas da anatomia de seus corpos sexuados.

Gênero poderá ser compreendido como uma maneira de se referir às ‘construções culturais’, a criação inteiramente social sobre papéis adequados aos homens e as mulheres [...] gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

Corpo sexuado, constituído pela cultura, “não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura” (LOURO, 2004, p. 81), pela história que constitui o sujeito, pela trajetória que esse sujeito percorre, traça e vive. É preciso conceber a multiplicidade de gênero para compreender o sexo sentido no corpo, construído na experiência do desejo, dos gostos e dos prazeres que não se estruturam em padrões.

Judith Butler (2003) nos desperta para reflexões sobre ‘sexo’ e sobre ‘gênero’, pois, por mais que o sexo pareça ser intratável em termos biológicos, sempre definidos pela anatomia dos corpos, gênero se constrói culturalmente sem fixidez e influencia de alguma maneira o sexo identificado no corpo, não fazendo sentido interpretar gênero como construção cultural do sexo, ou que o represente, mas que está imbricado em sua constituição. Assim, podemos compreender que não é o sexo que determina a construção das mais variadas formas de masculino e feminino, homem e mulher, nem as masculinidades e feminilidades que determinam o sexo sentido pelo corpo pensado.

Guacira Lopes Louro (1997) nos remete a refletir que a distinção biológica do sexo e do corpo serve culturalmente apenas para compreender e justificar a desigualdade social, fazendo-se necessário demonstrar que:

Não são necessariamente as características sexuais, mas a forma como estas características sexuais são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino, em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

“Gênero é também compreendido como uma categoria histórica e plural, podendo haver conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos” (KALSING, 2008, p. 3). Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis no corpo, gênero é estabelecido por convenções sociais, varia segundo a

época e padrões culturais.

“Para que se compreendam as relações de homens e mulheres em uma sociedade, importa não observar os seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 21). Não havendo a intenção de negar que gênero se constituiu com ou sobre corpos sexuados, nem tão pouco de negar a biologia, mas buscar enfatizar a construção social, histórica e de cada cultura, produzidas sobre as características biológicas. Portanto, “o conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas, ou representadas, ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas práticas do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 22).

É nesse sentido que Joan Scott (1995) já compreendia gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, e também como “uma forma primária de dar significação às relações de poder” (p. 86). A autora propõe pensar gênero como uma categoria de análise para a construção social, cultural e histórica do masculino e feminino, levando em conta as relações de poder que operam nessa construção do sujeito, nas subjetivações.

Gênero, construído historicamente como masculino e feminino, que leva em consideração as características anatômicas. Porém, em seu livro “Problemas de Gênero”, Judith Butler (2003) contesta o par sexo/gênero. Como que o gênero problematizável, mas o sexo não. Butler faz uma crítica ao movimento feminista por considerar o sexo natural e o gênero construído culturalmente. Assim, ao dialogar em seu livro com Simone de Beauvoir na expressão: “a gente não nasce mulher, torna-se mulher”, Butler (1998, p. 27) diz: “não há nada em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente uma fêmea”. Desse modo, a filósofa contesta a existência de um “ser que é existente a si mesmo em uma proposição metafísica”. Contesta que exista uma identidade pré-estabelecida. Contesta que “gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo” (RODRIGUES, 2005, p. 180). Que gênero não viria de um sexo, pois como aquele, precisa ser pensado cultural e historicamente. Butler (1998), em outro texto, “Corpos que pesam”, publicada sua introdução em “Corpo Educado”, de Louro (2010, p. 154), segue dizendo sobre essa questão:

a categoria do ‘sexo’ é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de ‘ideal regulatório’. Neste sentido, pois o ‘sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa. [...] Ele não é um simples fato, ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’.

Butler (1998) contesta a existência de um “sexo” que seja natural. De um sexo onde as marcas de gênero sejam inscritas sem nenhuma normatização. Mas que esse sexo se materializa em corpos que ganham significados e obtêm legitimidade. A filósofa sugere que o “sexo não está em posição privilegiada ou mesmo necessária em relação ao gênero” (KULICK, 2008, p. 240). Butler (1998, p. 7) ainda afirma que “talvez sexo tenha sido sempre gênero e, em consequência, a distinção entre sexo e gênero seja inexistente”, o que abre precedentes para pensarmos em outras formas, que não as normativas de existências.

Dessa forma, podemos entender que tanto o sexo quanto gênero são construções sociais constituídas na cultura, se referindo às relações entre os seres humanos – homens/mulheres/crianças. Essa construção social não se apresenta da mesma forma em todas as épocas e lugares; varia de acordo com as normas, as leis, as religiões, a vida política de cada povo, sua cultura e sua história. Assim como as violências contra a infância que não se apresentam da mesma forma ou padrão, mas quase sempre recaem sobre o corpo, gênero e, principalmente, a violação do sexo.

Assim, a sociedade e as instâncias que a constituem família, escola, comunidade, religião, nos ditam e normatizam os comportamentos, determinando como devemos agir, pensar e viver, sendo homens ou mulheres. Nessa compreensão, comecemos a entender como o que foge à regra desperta interesse e incita movimentos de violência e de violação do corpo, de gênero e do sexo.

Somos condicionados a gostar disso ou daquilo, coisas de homem e de mulher, que, em análise sensível, são tipos consentidos de violentar o corpo. Meninas devem brincar de boneca e gostar da cor rosa. Meninos devem brincar de carrinho e gostar da cor azul. Homem não chora e mulher precisa ser meiga e delicada. Isso é o que supostamente está naturalizado, mas não acabado, pois, nessa relação de poder, há possibilidades de resistências².

Onde houver poder, conseqüentemente haverá a dissidência, pois lá onde há poder haverá resistência (FOUCAULT, 1988, p. 105). A resistência está espalhada por todos os lados, pois o poder o está. Assim, o poder não é algo que se adquira, se possua, o poder se exerce. Eugênia Vilela (2006) propõe que resistir é criar, é pensar o mundo como possibilidade de se estabelecer novos modelos de existências.

É nessa possibilidade de novas representações alternativas e de (contra)posicionamentos às práticas hegemônicas do ‘poder’ que determinam as identidades

² Segundo Foucault, “onde há poder há resistência e, no entanto, (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (1988, p. 91). Deleuze, sobre o pensamento foucaultiano, afirma que “um diagrama de forças apresenta, ao lado das (ou antes ‘face às’) singularidades de poder que correspondem às suas relações, singularidades de resistência, os ‘pontos, nós, focos’ que se efetuam por sua vez sobre os estratos, mas de maneira a tornar possível a mudança” (DELEUZE, 2005, p. 96).

dos sujeitos, oportunizadas por parte desta sociedade que não se cala, conforma ou concorda que novos sujeitos sociais podem ser constituídos na multiplicidade de pensamento, ou seja, (re)pensando as práticas, questionando os padrões e estereótipos pré-determinados, problematizando os binarismos “certo/errado”– “normal/anormal”, “homem/mulher”, “heterossexual/homossexual”, enfrentando todo e qualquer tipo de violência que durante muito tempo conduziram a vida social.

É com essa multiplicidade de pensamentos que podemos traçar e desenhar uma nova trajetória com a experiência das educadoras e dos educadores no Projeto “*Borbulhando...*”, e, assim, (re)construir os saberes, para que os sujeitos sociais, educadores/as sejam capazes de intervir e atuar nas questões de gênero, de sexualidades, do universo do corpo, do movimento da(s) infância(s), das masculinidades e feminilidades muitas, do respeito ao corpo e a não violência das identidades que circundam a constituição desse corpo na(s) infância(s) que sente, pensa, sofre, se expressa, mas está cotidianamente sucumbido, moldado e condicionado pelo dualismo que constitui o ser humano em categorização sexual do masculino e feminino.

Danças circulares sagradas

Debaixo de uma frondosa amoreira espalhavam-se em um grande círculo. Transeuntes passavam e olhavam para a roda que se formava. Um misto de cores, de tipos, de cheiros, de vozes, de risos. Essa era a roda da dança. A roda que desfaz diferenças, que quebra o reto, o anguloso. E todas de mãos dadas a cantar em uníssono e a dançar. A amoreira, os pássaros e o sol foram testemunhas das tardes que se iniciavam. Assim, evocamos as Graças para que junto a nós, a alegria e o deleite possam reinar. E assim se fez durante muitas das tardes que antecediam ao encontro do Projeto “*Borbulhando...*”. Sempre às sextas-feiras reuniam-se cerca de seis dezenas de pessoas, em sua maioria mulheres, e sobre a condução da professora de cabelos vermelhos, Cláudia Ribeiro, dançávamos em círculo e pensávamos sobre os significados dessa ação.

A dança em círculo foi usada para diminuir as distâncias em uma sociedade em que, a cada dia, o outro desaparece. As mãos dadas significavam uma ligação primordial que há muito fora esquecida. Uma ligação de pertença, de sentimento do outro. E era para falar desse outro que estávamos ali. Para pensarmos nos muitos silêncios que são colocados em nossa sociedade. Para pensarmos nas muitas dores e nos surdos gritos de desespero. E, por isso, a roda, as mãos dadas e a dança. A roda para pensarmos na continuidade desse outro. A roda não termina aqui, tão pouco ali, mas ela é sempre círculo. Porque o outro não termina, ele não está pronto, ele está se fazendo. E, assim, dançando, vamos vivendo. Algumas erravam os passos,

outras esqueciam, algumas acertavam. Nem todas tinham coordenação, mas o envolver, o riso, o prazer, pareciam transportá-las à outra dimensão.

Vejamos nas falas da cursista Sol:

Na roda tivemos que esperar a próxima e cada um tinha um tempo, alguns mais rápidos, outros mais lentos, batiam mais leve ou mais forte em nossas mãos (Fala da cursista Sol).

Essa é a fala de Sol, uma cursista que participou de uma das danças circulares. O toque, o sentir do corpo do outro, o ritmo do outro, o tempo do outro. E, assim, usamos das danças circulares para diminuir essa distância que é imposta por uma sociedade, por uma norma. O círculo para contestarmos a linha, a reta, o quadrado. A roda para pensarmos nessa forma que não começa e nem termina, mas está se fazendo. Às vezes, mais fluente, às vezes, mais intensa, mas sempre se fazendo, se pensando, se questionando. Como no Projeto “*Borbulhando...*” que tem no nome uma lembrança de um círculo, de uma junção de mãos, de corpos, de sentidos. Borbulhar é também resistir, é dançar de mãos dadas e trazer para a roda o silêncio, a dor, o sofrimento. Mas também a alegria, o deleite, a fruição. Como Luciana Esmeralda Ostetto (2009) que se pergunta porque as práticas educativas não são arredondadas, mas sim retangulares, uniformes. A dança fora usada para pensarmos e (re) pensarmos nossas práticas, nossos silêncios, nossas maneiras de conceber o outro. E, assim, utilizamo-nos delas para diminuir as distâncias, já que essas são feitas de mãos dadas.

Olhar na cara das pessoas, ficar cara a cara. Pelo olhar às vezes falamos, olhar estabelece relação de intimidade (Fala da cursista Nuvem).

É essa relação de pertença, como já dito, de uma intimidade com outro que nossos processos segregadores vêm destruindo, que com o círculo queremos quebrar. E pensar em uma educação que seja dada pelo outro, pelo tempo do outro, como nos coloca Sílvia Gallo (2012) e que esse outro não seja definido pelo eu, mas que o outro possa ser o outro. Então, é esse olhar para o outro que as danças circulares nos remetem.

As danças circulares podem ser consideradas uma expressiva manifestação dos corpos em movimentos, dos corpos que repensam o retilíneo e o contesta. Mas foi o bailarino polonês/alemão Bernhard Wosien (1908-1986), professor de danças que se deixou apaixonar pelo estilo intencional da dança executada no círculo da roda, por grupos, em sintonia de igualdade, sem começo ou fim pré-determinado e com acontecimentos intensos e, ao mesmo tempo, suaves que, às vezes, transcen-

dem a essência humana.

A partir das décadas de 1950 e 1960, Bernhard Wosien pesquisou e divulgou danças circulares de vários povos, buscando a valorização e a diversidade presentes nessas formas de culturas interligadas a ritos, gestos, hábitos, tradições, simbologias, rituais cheios de significados e significações.

A professora Paula Costa de Andrade (2014), em sua tese de doutorado, debruçou-se em transcrever parte desse movimento de descobertas realizado pelo bailarino Bernhard Wosien, que iniciou, em 1960, um trabalho de pesquisa ao redor do mundo sobre danças de roda de diferentes povos e passou a dedicar parte de sua vida à pesquisa e ao registro dessas danças que, por muitos motivos, vinham se perdendo no decorrer dos tempos (WOSIEN, 2000; WOSIEN, 2002).

As danças circulares agregam em suas práticas pessoas de diversas tradições culturais, de vários povos, de todas as idades, sexos, etnias e grupos sócio-econômicos. Essa forma de dançar pode ser vivenciada por todos que quiserem participar dela, sem distinção, transformando quem se destina a dançar e a participar como sujeitos sociais da arte, da cultura, da história de um povo. Para a dança circular, na roda, não há necessidade de ser artista ou bailarino/a profissional, basta se permitir sentir, experimentar e vivenciar (ANDRADE, 2014).

Maria Gabriele Wosien (2002) destaca as simbologias contidas no círculo da roda: aspectos da natureza, como os ciclos das quatro estações, o Sol, a Lua, o tempo cíclico de vida e morte, os quatro pontos cardeais, o vento espiralado, a terra redonda, a abóboda celeste. Esses signos são ancestrais e remontam às épocas em que eram talhados na pedra, como significado de algo que o ser humano percebia e experienciava, como constituinte da vida cotidiana dos tempos antigos. Os ritmos cíclicos da vida eram considerados sagrados pelos nossos ancestrais e se revelavam, por meio da dança, como expressão e comunicação entre o ser humano e o divino (ANDRADE, 2014).

Da antiguidade aos dias de hoje, Wosien (2002) aponta que o círculo reproduz uma visão micro do que o ser humano vivencia ao seu redor. As danças circulares são uma expressão simbólica da regularidade terrestre e celeste, como o retorno da vida e da morte, o Sol que gira do leste para o oeste, a Lua e os planetas que se movimentam do oeste para o leste, a Terra em contraposição com o céu, o dentro e o fora, a expansão e recolhimento. Esses aspectos também guardam um simbolismo do paroxismo da vida humana e são representados pelos movimentos na alternância da tensão e relaxamento, do erguer e abaixar os braços, do ir para frente e para trás, de um jogo de forças e leveza. Por meio delas, ocorre um treinamento de consciência do equilíbrio entre o ir e vir (ANDRADE, 2014).

Todas as características das danças circulares descritas até o momento im-

pulsionaram o interesse de Bernard Wosien (2000) e direcionaram sua carreira de bailarino para um trabalho com as danças de forma mais voltada à educação e à intervenção com grupos. Tanto que, em 1965, Bernard Wosien (2000) passou a se dedicar de forma mais contundente a esse tipo de dança: nesse período, ele começou um trabalho de “pedagogia de grupo” (p. 25), por meio das danças de roda, na Universidade de Marburg, Alemanha, na área de Ciências Educacionais, do departamento de Pedagogia da Escola para Excepcionais, onde permaneceu até sua morte, em 1986.

Durante todo esse tempo, ele viajou pelo mundo e ministrou diversos cursos para difundir o trabalho com as danças no ocidente, que passou a chamar de danças sagradas. Pela facilidade em se contactar o sagrado ao se dançar, pelo aspecto meditativo de muitas das danças e pelo ato de comunhão entre os integrantes do grupo, o professor as chamou de *Heilige Tanzeem*, expressão alemã que significa *Dança Sagrada*, em português. Hoje, elas são denominadas de *danças circulares* ou *danças sagradas circulares* (ANDRADE, 2014).

Wosien (2000, p. 27) fala que “a dança é, em tempo e espaço, um signo, um acontecimento visível, uma forma cinética para o invisível [...] o homem vivencia na dança a transfiguração de sua existência, uma metamorfose transcendente de seu interior”. O autor considera que as danças circulares são uma forma de comunicação e atribuição de sentido de maneira silenciosa, mas não menos proeminente, da subjetividade humana.

Segundo Paula Costa Andrade (2014), para que esse processo se estabeleça, há algumas peculiaridades na forma das danças circulares que facilitam o fluir da roda e o contato consigo e com o outro. Inicialmente, nos ordenamos em círculo com as mãos dadas, mão esquerda voltada para cima, palma da direita para baixo em um simbolismo de receber e doar que se fecha em um circuito. A disposição na dança de roda depende dessa se mover em torno de um centro. Compasso, ritmo e melodia motivam o movimento e a sequência de passos. O corpo se afina em uma combinação de posturas, repetições de passos e movimentos articulados com saltos, gestos e giros. O movimento base parte da pélvis e dos pés para o chão, das mãos para o parceiro da roda e da cabeça para o espaço aberto sobre ela. O ato de escutar a música acessa seu ritmo e interage, alternadamente, com a tensão e o relaxamento; cada dançarino mantém sua individualidade, mas, simultaneamente, faz parte de um todo que gira, impulsionando e sendo impulsionado por um círculo coeso, configurando uma identidade maior do grupo (WOSIEN, 2002).

Porém, para se dançar em roda, como foi feito nas tardes do “*Borbulhando...*”, não era preciso ser um/uma exímio/a dançarino/a. Era preciso que se tivesse desejo em dançar e mergulhar no processo formativo que se iniciaria. Assim, a dança

era uma forma de envolver as/os participantes na roda das discussões que se formaria. Como a dança que se faz em conjunto, o curso também se fazia a muitas mãos. Eram a muitas mãos que problematizaríamos os silêncios, as violências, as normatizações, os binarismos, a cultura sexista, heteronormativa.

Dançando os últimos passos

Quisemos trazer um corpo em movimento para pensarmos as violências que esse mesmo corpo sofre. Falamos dos silêncios para lembrarmos as/os muitos/as que não puderam gritar. Das muitas mulheres silenciadas por uma norma, espancadas por um sistema. Das milhares de infâncias abusadas, exploradas. E quisemos usar a dança para falar de um corpo que mesmo a tantos percalços e intempéries quer dançar.

Esse corpo, cartografado por nós, é o alvo do poder. Dele se produz uma ordem dual, marcas de gênero delimitadas, o masculino e o feminino. E, com isso, os enquadres, as punições, mas também as danças das resistências. Como problematizamos, resistir é criar, é mostrar que existe um para além. Que é possível quebrar o silêncio. Que é possível borbulhar esperanças em um mundo tão cinza, reto e anguloso. Por isso, viemos falar da roda, da alegria, do deleite. Da fruição em dançar de mãos dadas, em belas tardes de outono, tendo a amoreira como nossa maior testemunha. Ali estavam presentes as Graças, essas divindades que nos regiam e nos provocavam o prazer. Um prazer em encontrar o outro, há tanto tempo perdido, esquecido, silenciado.

A relação de pertença nos foi lembrada com o curso “*Borbulhando...*”, onde o outro estivera sempre presente. Esse outro na figura das muitas diferenças, pois, foi de mãos dadas, que iniciávamos nossa roda. Pensando sempre essa figura como aquela que contesta o universal e institui o acontecimento, esse como erupção de desejos, de falas, de vidas, de outros e outras. Falamos de um corpo que roda, que gira, que não tem início nem fim, mas que está, que é sentido, tocado.

Esse corpo tão castigado pelas artimanhas do poder em dificultar os encontros. Afinal, gênero é produzido para torná-lo à uma regra, da qual precisava estar. O masculino apenas poderia encontrar-se com o feminino. O silêncio para alguns sujeitos era a única forma de viver. E foi esse corpo que problematizamos, mas a partir de suas rotas de fuga. Das zonas de meretrício, de lá, onde se canta e dança, de onde o riso e a embriaguês eram saudadas com o brindar dos copos e dos corpos.

E problematizamos as possibilidades de enfretamento às violências, com a criação dessas discussões que se passaram no Projeto “*Borbulhando...*” como mais uma forma de estabelecermos a pertença e, para isso, evocamos a roda, a dança. Essa

veio como uma possibilitadora de repensarmos processos educativos. O círculo fora usado para lembrarmos algo, que há muito fora esquecido por nossa dual sociedade do isto ou aquilo. Quisemos propor borbulhar o isto e aquilo e aquele e aquela.

E borbulhamos discussões que perpassaram as sexualidades como uma das instâncias do desejo humano. Discussões que contestavam o sexo, não como um dado pronto, mas que, segundo Butler (2003), não há sexo sem gênero. Assim, o sexo passa a ser um projeto cultural e como tal precisa ser contestado do modo como o entendemos. As verdades absolutas e absolutizadas, as naturalizações, o sujeito universal masculino, heterossexual, branco, já não pode mais fazer sentido em nossa roda da dança. Em uma roda que estabelece o tempo do outro. Em uma roda que lembra, de um tempo que esse outro era parte fundante de mim.

As danças circulares foram trazidas ao “*Borbulhando...*” para pensarmos seus significados e que, segundo Wosien (2000), lembram um tempo em que a amoeira não era apenas uma espectadora de nossa roda, mas ela, com seus frondosos galhos, possuía uma ligação com os seres humanos, de um tempo sagrado, de um tempo em que as Graças ou Tupã estavam juntos a dançarem de mãos unidas com os seus e as suas. Assim, as danças significavam os quatro elementos. Ou, ainda, a terra como mãe geradora, que de suas entranhas estabelecia as estações do ano. Que lembrava o ser humano do seu fim, da morte. Essa não era esquecida, mas mostrava-nos que fazíamos parte de algo. Assim, os significados trazidos nas danças do “*Borbulhando...*” foram do tempo do outro, do corpo do outro.

De um corpo que não é, mas que está. Do movimento provocado pelo dançar, aos poucos, os corpos iam deixando-se sentir, tocar. O que no início parecia algo estranho, no decorrer da música o frenesi se instalava. E era esse frenesi que propúnhamos para discutir gênero e sexualidades, que elas, as cursistas, pudessem pensar que esses temas necessitam ser discutidos nas instituições de Educação Infantil para que não afastemos ainda mais o outro de nossa roda.

A simbologia da roda quer problematizar o retilíneo da moral que impõe aos corpos seus desmandos e quer propor outras formas de conceber a educação. Ela quer mostrar que a educação pode ser feita com prazer. Onde todas/os possam dançar, sem se importar com certezas, aliás, certezas e verdades essas devem ser desfeitas. Não há lugar na roda para hierarquias sexuais, muito menos para castrações da palavra. Há lugar para expressões de singularidades, para demonstrações de possibilidades de vida.

E, assim, fizemos “*Borbulhando...*” em agradáveis tardes. Discutiu-se sobre os muitos processos excludentes e segregadores que passam os sujeitos. Falou-se de violências para não propagarmos os silêncios. Falou-se de sexualidades como o prazer em viver e o direito em ter. Falou-se de gêneros e dos sexos, mas não apenas

dois, mas de quantos pudermos ter e desejar. Falou-se de infâncias, de medos e alegrias. Pintamos, colorimos, fizemos poesias, choramos. Enfim, sentimos e dançamos, e como dançamos.

Referências

- ANDRADE, Ana Paula. **O professor de corpo inteiro**: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência. Tese (Doutorado em Psicologia) Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, Campinas. SP. 2014.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- _____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, João Batista. **Jogo, Corpo e Escola**. Brasília – Módulo 03 / Unidade 01/03. Brasília DF, CEAD, 2004.
- GALLO, Sílvio. Imagens do outro na filosofia: o desafio da diferença. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 160-178, jan./jun. 2012.
- GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papirus, 1998.
- KALSING, Vera Simone Schaefer. Notas sobre o conceito de Gênero: uma breve incursão sobre a vertente pós-estruturalista. **Revista Científica FAIS**. Sorriso - MT, Ano II, n° 2 – p.109-126, jul./dez. 2008.
- KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma pesquisa pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLIVEIRA, Thiago R. M. de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 35, n.1, p.161-175, jan/abr. 2009.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2005.

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

VILELA, Eugênia. Acontecimento e resistência: as palavras sem centro. In: KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006, p. 107-127.

WOSIEN, Bernhard. **Dança: um caminho para totalidade**. São Paulo. TRION, 2000.

WOSIEN, Maria Gabriele. **Danças Sagradas: deuses, mitos e ciclos**. São Paulo. TRION, 2002.

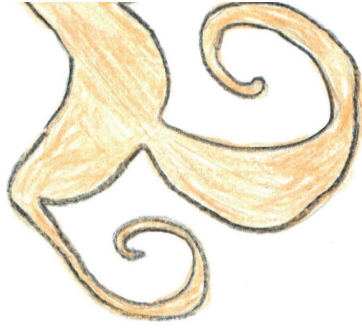
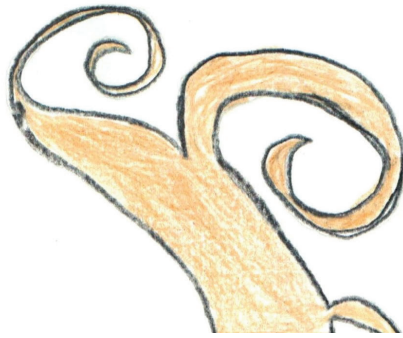
Mariana Dias Nascimento Vilela – E. M. Álvaro Botelho (Lavras)
2º lugar na Categoria Slogan – Anos iniciais do Ensino Fundamental – 4º e 5º anos

Guangora em mãos erudadas
ficam

marcadada para

sempre!

Diague 100.



12

Borbulhando memórias sobre violências sexuais: educação para as sexualidades e gênero

Kátia Batista Martins

Olá! Meu nome é Maria, como tantas outras e, há tempos, ensaio esta escrita. Vi no Projeto “*Borbulhando...*” a oportunidade para compartilhar minha história por meio deste relato. Um relato que materializa o grito de muitas crianças, adolescentes e mulheres por esse Brasil afora. Pessoas que, assim como eu, tiveram uma experiência marcada pelo sofrimento, pela dor, pela angústia, pelo medo, pela submissão, pelas violências! Sou esposa, mãe, professora e tantas outras. Escrever esse relato não foi fácil. Foi reviver momentos que tento esquecer definitivamente, mas que fazem parte de mim e, independente de minha vontade, atravessam minha existência. Entretanto, escrever essas linhas é, para mim, uma forma de externar sentimentos que guardo há anos. É uma forma de gritar e colocar pra fora toda minha raiva, tristeza, dor e, principalmente, minha indignação à essa sociedade hipócrita, que institui leis, mas, muitas vezes, não garantem meios necessários para sua efetivação, para a garantia de direitos. E, assim, gostaria que esse relato veiculasse nos mais diversos espaços, mas, principalmente, pelos espaços das redes de proteção e das políticas públicas, com intenção de rever a prioridade das questões referentes à discussão de gênero e sexualidades na formação de profissionais e em outras instâncias.

Sou a primogênita do primeiro casamento de minha mãe, que se casou aos 17 anos com meu pai em Minas, quando nasci. Após o casamento, minha mãe foi viver com meu pai em sua terra natal, Espírito Santo. Após um ano nessa terra estrangeira, minha mãe descobriu que meu pai, que é analfabeto, era casado há anos com outra mulher, tinha outro nome, outra vida conjugal e mais três filhos e duas filhas, frutos dessa relação. Desolada, eu acredito, minha mãe retornou comigo para Minas, pediu anulação do casamento e um tempo depois foi viver com outro homem. Desde então vivi com minha avó até seu falecimento, em 1990, quando eu tinha oito anos. Após esse período, passei a morar com minha mãe, meu padrasto e irmão materno que acabara de nascer. Em dois anos, minha mãe se separou de meu padrasto e teve mais uma criança. Ela voltou com meu pai, aparentemente aceitando sua vida dupla. Meu pai era lavrador e passava o período do cultivo, de fevereiro a junho, no Espíri-

to Santo, com a outra família e o período da colheita conosco, em Minas. Brigavam muito e minha mãe, aos poucos, foi se tornando alcoólatra. Até então, eu não conhecia meus irmãos e irmãs paternos. Minha mãe foi se entregando ao vício do álcool e, muitas vezes, me deixava sozinha com a empregada ou com uma senhora, nossa vizinha. Eu buscava segurança e o acolhimento na casa de meu tio, que também era vizinho. Contra a vontade de minha mãe, morei dos 11 aos 12 anos com esse tio, até suspeitar que sua esposa o traía, e ela, temendo que eu descobrisse seu segredo, deu um jeito de me tirar de sua casa. Meu tio ligou para meu pai que me buscou e me deixou em uma pensão na mesma cidade, para ficar provisoriamente no mesmo quarto com meu irmão paterno, na época com 22 anos, que eu pouco conhecia. E aqui que começa o período da minha vida que gostaria de apagar. Mas, como isso não é possível, compartilho com vocês como uma forma de desabafo e também de registro. Certas questões aqui relatadas não foram ditas nem no divã durante os seis anos que fiz de terapia; outras irão um dia para o túmulo comigo, pela falta de coragem e forças para externá-las.

Ano de 1994, meu irmão com 22 anos cursava o Ensino Médio e eu, com 12, os anos finais do Ensino Fundamental, em escolas diferentes. Em plena adolescência, comecei a gostar de um menino da minha turma. Todos os dias, escrevia coisas sobre ele em meu diário. Até que um dia, quando cheguei da escola, descobri que meu irmão leu meu diário e ficou muito furioso em descobrir meus sentimentos por meu colega. Ele questionou porque eu escrevi aquelas coisas. Eu respondi dizendo que foi porque gostava do menino. Em um ato de muita fúria, ele me agrediu verbal e fisicamente, me rotulou com nomes de baixo calão e ordenou que eu não gritasse senão ele iria bater mais forte. Em um momento de distração dele, eu saí correndo do quarto e fui para a rua chorando. Ele saiu logo em seguida atrás de mim, me alcançou, me abraçou disfarçadamente puxando meus cabelos e retornamos para a pensão. A partir de então, percebi que teria que esconder dele meus sentimentos amorosos e comecei a temê-lo. Não tinha para onde ir. Minha mãe morava com uma amiga desde que saí de casa e não me procurava. Ainda no mesmo ano, as coisas começaram a piorar, pois meu irmão começou a me tocar. Eu não dizia nada. Sentia medo. Ele deslizava suas mãos pelo meu corpo e depois ia para o banho. Eu não tinha a quem contar e mesmo se tivesse não sei se teria coragem. Mesmo antes de morar com meu tio, muitas vezes, ficava até tarde em sua casa brincando com minha prima e dormia por lá, onde vivenciei algo parecido. Seu cunhado que morava na zona rural, quando vinha para os bailes na cidade, dormia na casa conosco. Um dia, acordei com ele roçando seu corpo por trás de mim. Eu tinha nove anos e fiquei muito assustada. Ele deslizou as mãos por trás de mim. Meu coração disparou e eu olhei para trás. Ele sinalizou silêncio com o dedo indicador na boca. Eu disse para ele parar e comecei a chorar. Ele parou e disse que se um dia eu contasse para alguém, algo muito ruim me aconteceria. Eu me silencieei por um tempo. Até que um dia contei para minha melhor amiga que morava na rua de casa. Passados alguns dias, após o banho, minha mãe pegou a toalha de minhas mãos e me ajudou a

me secar me questionando sobre o acontecido. Disse que ela sabia, que a avó da minha amiga havia contado a ela. E questionou o que aconteceu, se ele havia introduzido algo em mim. Eu disse o que aconteceu. Ela pediu que eu me deitasse e mostrasse minhas partes íntimas a ela e eu obedeci. Não satisfeita, ela registrou um boletim de ocorrência e me levou para fazer exame de corpo delito. Foi muito constrangedor, mesmo ela ficando comigo o tempo todo. O resultado do exame acusou meu hímen intacto, ou seja, que eu era virgem. A esposa do meu tio não acreditou em minha versão. Fiquei como mentirosa. Na dúvida, meu tio não quis mais saber de seu cunhado em sua casa, por um bom tempo. Nada aconteceu com ele em relação ao que fez comigo.

Retomando o ano de 1994, meu pai estava em outro estado e voltaria apenas depois que se iniciasse o período de colheita, geralmente de julho a janeiro, para vender seus produtos aqui em Minas. Um dia, enquanto meu irmão me tocava, ele quis fazer sexo comigo. Eu recusei, disse que não podíamos fazer isso porque éramos irmãos, já que o fato de não querer não era suficiente para ele. Ele disse que eu estava ficando moça e que tinha que fazer sexo com ele, alegando que tinha que ser com ele e que também fez com nossas irmãs mais velhas. Estávamos perto das férias e iríamos para a casa de meu pai. Ele me ameaçou dizendo que se eu não fizesse, ele não me levaria com ele, que me abandonaria na rua, que eu não tinha a quem recorrer e que se eu contasse para alguém na pensão, eu iria apanhar muito. Então, eu não tive, ou melhor, acreditava que não tinha escolha. Nesse momento da escrita, lembro-me do filme Preciosa quando ela está sendo violentada por seu pai e buscava fugir mentalmente daquele lugar, da cena da violência. Depois de um tempo, era isso que eu fazia. Tentava me desligar mentalmente daquele lugar e situação. Em seguida, eu logo tomava banho. Quase esfolava meu corpo de tanto esfregar. Eu tinha nojo de mim, do meu corpo, chorava nos banhos, puxava meus próprios cabelos e me sentia culpada por tudo que estava acontecendo. Eu poderia nunca ter saído da casa da minha mãe ou voltar a morar com ela. Mas também não suportava a vida que ela levava, de noitadas em bares que ela me levava junto ou me deixava com alguém. Ou ainda fazia festas na nossa casa com seus amigos e amigas. O som sempre muito alto, aquele tanto de gente que eu não conhecia, que faziam comentários que prefiro não citar. Ainda em meados da década de 1990, nas férias, fomos para a casa do nosso pai. Ele me orientou a não dizer nada sobre o que se passava. Eu, com muito medo, muitas vezes sem saber de que, não dizia nada. Na casa do meu pai, ele continuou me violentando, não apenas com seu corpo, também me introduzia objetos diversos, gelados, que me machucavam. Um dia minha madrasta viu. Parecia ter ficado espantada! Mas ele sinalizou que ela fosse embora e continuou. Diante do silêncio dela, eu quase surtei. Não sabia o que pensar. Por que ela agia como se nada estivesse acontecendo? Por que não falava para o meu pai? Comecei a pensar que a atitude de meu irmão fosse normal, bem como o segredo. Voltamos para Minas, meu pai nos tirou da pensão e alugou uma casa para morarmos, na mesma rua da pensão, ao lado de uma república. A intenção de meu pai era trazer a família do Espí-

rito Santo para morar em Minas conosco. Mas ele demorou um tempo para vir com toda a família. Enquanto ele não vinha, o tempo foi passando... Engravidei no final da década de 1990, aos 14 anos. Eu nem imaginava que estava grávida. Não sabia nada sobre isso. Por incrível que pareça, eu desconhecia preservativos e comprimidos contraceptivos. Meu irmão que desconfiou pelos meus sintomas. Quando ele se deu conta da gravidez, já haviam passados quatro meses de gestação. Eu não sabia o que fazer. Já não suportava mais as violências e o segredo. Eu disse que queria ir embora. Queria encontrar a minha mãe e contar a ela. Ele dava gargalhadas... Quantas vezes quis ir embora, grávida, e ele ligava o som no último volume e me violentava e me agredia fisicamente. Lembro como se fosse ontem. Essas feridas nunca cicatrizaram, são feridas da alma. Vejo-me até hoje deitada e encolhida no canto da parede protegendo minha barriga, enquanto ele me chutava e, quando eu não tinha mais energia nem para chorar, ele me trancava no quarto e eu adormecia. Acabei mais uma vez me conformando com a situação. Ele me orientou que dissesse às pessoas que perguntassem que o pai da criança era um dos jovens que morava na república ao lado de casa, mais especificamente um rapaz que sempre me cortejava. Um dia andando pela rua, encontrei com minha mãe. Não sabia discernir meus sentimentos, se estava feliz em encontrá-la e poder contar o que estava se passando ou medo da reação dela. Quando ela me viu, olhando para minha barriga, muito surpresa, logo questionou: "*Você está grávida?*". Não sabendo o que responder, eu pensei, "*E agora? Digo que é do meu irmão ou do rapaz da república?*". Com medo e sem reação, eu disse que era do rapaz da república. Ela inconformada, foi comigo até minha casa tomar satisfação na república. O tal rapaz estava lá e negou tudo. Claro! Ele nunca esteve a menos de dois metros de mim. Minha mãe me questionou até que eu não tivesse saída e disse-lhe a verdade. Ela, então, me levou ao Conselho Tutelar e contamos toda a história. O Conselho intimou meu irmão, ele foi e negou tudo. Era a palavra dele contra a minha. O Conselho disse que não poderia fazer nada porque a criança nem havia nascido ainda. O caso não teve encaminhamento ao Ministério Público e ficou como estava. Minha mãe, duvidosa, não me levou com ela. Na verdade, nós não nos entendíamos muito bem desde minha infância. Eu não aceitava o fato do meu pai não morar conosco, dela ter outro companheiro. Sempre tive como referência minha avó, que cozinhava, costurava, cobrava meu deveres escolares e fazia tudo para me agradar, embora também me reprimisse quando necessário. Então, continuei na casa com meu irmão. Meu pai chegou dias depois. Minha mãe havia ligado para ele contando o que estava se passando. Ele, quando chegou, conversou comigo e questionou porque eu havia feito isso, como tive coragem de abrir as pernas para meu irmão!? Disse que eu deveria ter me comportado. E que, agora, nenhum homem iria querer se casar comigo, que minha vida tinha acabado. Também chamou atenção de meu irmão. Meu pai me deu muitas coisas para tomar, para minha menstruação descer. Chás, comprimidos... Hoje compreendo que eram tentativas de aborto. Durante a gravidez, pensei em várias formas de tirar aquela criança de mim, mas não encontrava uma saí-

da. As violências sexuais não cessaram, apenas tiveram um intervalo maior. Meu pai trouxe a família toda para morar conosco. Ele, a esposa, duas filhas menores que teve depois que nasci, e dois filhos maiores. As filhas mais velhas estavam casadas. Orientada por minha madrastra, fui ao posto de saúde e comecei a me consultar periodicamente, até o último mês de gestação. Chega o dia do nascimento. Começou a vazar água entre minhas pernas, minha bolsa tinha estourado. Meu pai chamou um táxi e me levou para o hospital. Lá eu fiquei sozinha, com medo e angustiada. Tive muitas dores... Não sabia qual dor era maior, se a dor das contrações ou de medo do que iria acontecer. O médico me examinou, disse que eu não tinha dilatação e que iria realizar uma cesárea. Fui para o bloco cirúrgico sem saber o que aconteceria. Lá, me medicaram na veia e me anestesiaram parcialmente. Senti muitas náuseas. Acompanhei o procedimento pelo espelho fixado no teto. Se um dia meus filhos lerem esse texto, peço que compreendam que o que vou relatar não tem a ver com eles, e sim com as violências que eu sofri. Eu estava dando à luz a uma criança. Uma criança que eu não queria ter. O que eu faria com uma criança? Sentia raiva do meu irmão, da minha mãe, da esposa do meu tio e de mim. Quando me mostraram o bebê, não sabia o que sentir. Eu não queria aquela criança. E não tinha ninguém ao meu lado. Levaram a criança e eu adormeci. Nos dias e semanas seguintes, comecei a compreender que a criança não tinha culpa do que havia passado comigo. Mas, mesmo assim, naquele momento eu preferia que ela não estivesse ali. Que não tivesse sido gerada. Tive depressão pós-parto, que, na época, não foi tratada. Amamenteei meu filho durante 20 dias. Com o nascimento do bebê, consegui dormir em quarto separado de meu irmão e comecei a freqüentar uma igreja evangélica. Meu irmão arrumou uma namorada. De repente, mesmo namorando, ele voltou a me assombrar. Um dia, ele saiu, pulou o muro dos fundos da casa e entrou no meu quarto pela janela. Eu acordei com ele em cima de mim. Eu queria chamar meu pai, ele não deixou e me ameaçou. Senti-me do tamanho de uma formiguinha e aconteceu novamente. Após três meses, me descobri grávida pela segunda vez. Minha dor parecia não ter fim. Agora que estava aprendendo a gostar do meu filho, fiquei grávida e o sentimento de raiva e tristeza tomou conta de mim. Meu pai disse que agora teríamos que ficar juntos, porque tínhamos duas crianças e que ninguém iria me aceitar. Eu não acreditava no que ouvia, mas me conformei e iniciei o acompanhamento pré-natal. No dia do parto, tive muitas dores sem saber que era chegado o momento. Minha madrastra me olhou com aquelas dores e disse que eu estava em trabalho de parto. Passavam das 23h, meu irmão estava na rua. Minha madrastra chamou um vizinho, que me levou ao hospital. Chegando lá, me vi mais uma vez sozinha, abandonada e, dessa vez, com dores mais fortes. O médico me examinou, disse que minha dilatação estava evoluindo bem e que, em breve, o bebê viria. Enquanto não vinha, eu gritava de dor... A enfermeira me chamou atenção. Disse que tinha pacientes dormindo, que fizesse silêncio. Eu disse que estava doendo muito e ela questionou: *"Na hora de fazer você fez, agora aguenta!"*. Mal sabia ela que eu nunca quis. Suas palavras me feriam mais ainda, era como

enfiar o dedo em uma ferida aberta. Pouco tempo depois, as contrações aumentaram, o médico me levou para outra sala, deitei em uma maca dura e gelada, com as pernas abertas. A maca tinha apoio para segurar enquanto fazia força. O médico disse que precisava fazer um pique em minha vulva, me colocou no soro e, com duas forças que fiz, meu bebê nasceu. Dessa vez, a enfermeira trouxe para mais perto de mim. Os sentimentos foram os mesmos que senti no nascimento do primeiro filho: raiva, muita raiva, tristeza e medo. Mas, passaram mais rápido. Amamenteei meu filho e me deixei levar por sua ternura, tentando esquecer que ele tinha um pai. Passado um ano e dois meses, decidi retomar os estudos e concluir o Ensino Médio. Mesmo meus filhos tendo nascido no ano 1996 e 1998, respectivamente, apenas em agosto de 2001 consegui registrá-los no cartório com ajuda da assistência social. Parte da demora se deu por meu pai, madrasta e irmão não quererem registrar no nome de meu irmão, temendo que ele fosse preso. Eles queriam registrá-lo no nome de minha madrasta e de meu pai, mas eu não aceitei. Tinha medo de levá-los de mim. Eu sou até hoje registrada no nome falso que meu pai utilizou para se casar com minha mãe. Matriculei as crianças na creche durante o dia, enquanto eu trabalhava como babá na casa de uma professora e, à noite, estudava. Amamenteei meu filho mais novo até um ano e dois meses, quando retomei os estudos e comecei a trabalhar. Trabalhei também com serviço de telemensagem, atendente e, em 2002, ingressei na docência em uma creche pública municipal, como monitora. Perdi a infância dos meus filhos trabalhando para dar o mínimo de conforto e dignidade a eles e também para ficar o maior tempo possível longe de casa. A convivência com outras pessoas fora do meu círculo familiar, as formações das quais participava pela Prefeitura e a leitura do mundo me fizeram olhar pra mim e minha vida e perceber que o mundo era bem mais amplo do que eu imaginava e que eu poderia mudar de vida. Aos 21 anos, por meio da internet, conheci uma pessoa com quem passei a conversar pelo celular com frequência. Ele era de outro estado. Eu me apaixonei por ele. Queria conhecê-lo pessoalmente, mas tinha medo de que meu irmão descobrisse. Ele sabia em partes da minha história. Eu queria sair de casa, daquela vida de violências. Tentei me separar de meu irmão várias vezes, mas ele não aceitava e, a cada tentativa, me agredia também fisicamente. A família da minha mãe foi sempre distante. Ela tem três irmãos, mas nunca se deu bem com eles, que sabiam em partes da minha situação. Ficavam indignados, mas não tomavam atitude. Na igreja, o pastor, que também era cabo da Polícia Militar, sabia da minha situação e me visitava muitas vezes. Um dia, meu irmão foi na igreja me buscar durante um culto e me recusei a ir com ele. Quando ele veio com violência pra cima de mim o pastor interveio e ameaçou prendê-lo. Ele foi embora e, em casa, ainda temendo que eu contasse ao pastor, se conteve. Em 2003, meu pai nos colocou para fora de casa. Alugamos uma casa com dois cômodos, uma cozinha, um quarto e um banheiro do lado de fora. Dormíamos nós quatro, eu, meus filhos e meu irmão na mesma cama. Eu já havia concluído o Ensino Médio. Os meninos ficavam na mesma creche que eu trabalhava. Saíamos às 6h da manhã e retornávamos às 17h diariamente. Minha

mãe havia se casado novamente e estava morando em um município vizinho. De vez em quando eu ia com as crianças passar o fim de semana em sua casa. Durante os meus dois resguardos, também fiquei com ela. João¹, que eu havia conhecido pela internet, se dispôs a organizar e financiar minha viagem para nos conhecermos pessoalmente. Planejei durante alguns dias. Meu cabeleireiro, Ramon, que também era meu melhor amigo, sabia de tudo que passara comigo, era meu ombro amigo. Ele me aconselhava a fugir de casa. Eu me negava pelas crianças. Para onde iria com meus filhos? Eu não queria deixá-los e chorava muito quando pensava nisso. Ramon me ajudou a planejar uma fuga para viajar e se dispôs a ir comigo, pois ele temia pelo desconhecido, embora também já conhecesse João pela internet e por telefone. Ele enviava correspondências a mim, pelo endereço de Ramon. Cartas, fotografias, cartões postais, chocolates e até flores com água em gel, via sedex. Aguardei as férias e levei as crianças na casa de meu pai como era de praxe e disse que iria à casa de uma amiga. Meu irmão saía à noite e não tinha hora de chegar. Saí com minha mala e fui com Ramon. Destino: Curitiba. Conheci João pessoalmente, 20 anos mais velho que eu e iniciamos um romance. Eu liguei para a casa de meu pai informando que não voltaria e pedindo que cuidasse das crianças. De Curitiba, retornei a Minas para a casa de minha mãe, que prontamente me acolheu. Continuei trabalhando na creche e convivendo com meus filhos, embora não estivéssemos morando juntos. Demorei alguns meses até ir novamente à casa de meu pai. A casa da minha mãe era muito pequena, com dois quartos e morávamos eu, ela, o marido e meu irmão materno. João, agora meu namorado, vinha sempre me visitar e eu a ele. Ele me mostrou um lado da vida e do mundo que eu desconhecia. Ele me matriculou em uma academia e na autoescola. Planejamos nos casar. Ele estava comprando uma casa na minha cidade para morarmos com meus filhos. Mas a vida tinha outros planos para mim. Em 2005, conheci uma pessoa que estava saindo de um relacionamento de aparências e por quem meu coração batia mais forte. Compartilhei minha história com ele, busquei meus filhos e, em 2015, completamos dez anos juntos. Em 2007, descobri que meu filho mais velho tem uma deficiência, que pode ser decorrente da relação consanguínea ou não. Os médicos afirmam que as chances são grandes, mas que não há como comprovar. O pai biológico dos meus filhos se casou e teve uma filha há dois anos. Ele, desde sempre, foi evangélico praticante. Para sua esposa e família, eu não presto e dizem que o que aconteceu foi culpa minha. Que o diabo me colocou na vida dele. Não dou a mínima. Apenas trouxe essa informação para ficar registrado como a sociedade ainda está engessada em uma cultura que culpa a mulher pelas violências sofridas. Considero que João foi meu apoio psicológico e financeiro para fugir de casa. Ficamos dois anos juntos e sou muito grata a ele por ter sido o apoio que não tive na minha família. Meu filho mais novo, à medida que foi tendo discernimento, me questionou sobre seu pai, relacionando os fatos. Em 2013, de forma bem resumida e leve possível (se é que existe

¹ Todos os nomes são fictícios.

uma forma leve de falar sobre isso) contei o que aconteceu. Ele ficou inconformado, muito frio e, desde então, tem contato bem restrito com o pai. O filho mais velho, por conta da deficiência, não teve o mesmo discernimento e nunca me questionou sobre isso. Fui violentada sexual, psicológica e fisicamente durante dez anos, muitas vezes na presença de meus filhos. Hoje sou supervisora educacional e pós-graduada em Educação. Os fantasmas do passado, de tempos em tempos, me assombram e atormentam. Não fui a mãe que desejo hoje ter sido no passado. Sinto que a maternidade foi arrancada de mim. Mas fui a mãe que pude diante das circunstâncias que vivi. Sinto que tive minha adolescência também arrancada. Hoje olho para o passado e analiso cada momento vivenciado, percebendo quantos direitos me foram violados. E também os direitos dos meus filhos. E esse é um dos principais motivos que me levaram a escrita desse relato. Trazer à tona as violências que muitas crianças, adolescentes e mulheres vivenciam silenciosamente todos os dias. E quantas vezes a sociedade machista e patriarcal coloca panos quentes, não procura evidências, não leva o caso adiante, culpabiliza a vítima e deixa de fazer diferença na vida de muitas pessoas. A vida me trouxe para onde estou e consegui transformar cada momento vivido em energia para lutar coletivamente para que outras pessoas, mulheres e crianças não tenham seus direitos violados como eu e meus filhos tivemos os nossos. E mesmo que fantasmas me assombrem, *“a cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca, e que, esquivando-se do sofrimento, perdemos também a felicidade. A dor é inevitável. O sofrimento é opcional”* – Carlos Drummond de Andrade (Relato de uma cursista do Projeto “Borbulhando...”).

O relato acima surgiu a partir da exibição do filme *Preciosa* (2009)², como estratégia para refletir, discutir e problematizar com professoras, supervisoras e coordenadoras da Educação Infantil, bem como conselheiras/os tutelares e outros/as agentes da rede de proteção à criança, sobre sexualidades e as violências sexuais na infância, no Projeto “Borbulhando...”. Em suas palavras, Maria compartilha conosco a dor e as violências que sofreu durante dez anos de sua vida. Denuncia as instâncias que deveriam ter intervenido e dado os devidos encaminhamentos em seu caso e deixa evidente aspectos relacionados às questões de gênero e de sexualidades que transcendem sua vida. Os dados desse artigo serão tratados tendo em vista as referências

² 1987, Nova York, bairro do Harlem. Claireece “Preciosa” Jones (Gabourey Sidibe) é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo’Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não a ajuda nem um pouco. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de “Mingo”, por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A sra. Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação. Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132242/> > Acesso em Set. 2015.

pós-estruturalistas e dos estudos culturais, tendo a água e suas borbulhas como elementos simbólicos e metafóricos.

A água, elemento precioso e necessário para a vida e para o cultivo, cultuada por povos e culturas diversas ao longo da história da humanidade, carrega consigo significados diversos, mitológicos e/ou religiosos.

Nas tradições judaicas e cristã, a água simboliza, primeiramente a origem da criação: fonte de todas as coisas, ela é mãe matriz, é útero. Mas, como é fonte de vida, é também de morte. É criadora e destruidora. [...] É também símbolo de segredo, de dissimulação da verdade (ANDRADE, 2001, p. 16).

Desse modo, mergulharemos no relato de Maria, buscando compreender e articular suas narrativas, com a educação para as sexualidades³ e gênero, que emergem em um mar muitas vezes silencioso, no qual mergulham segredos e temores que borbulham cotidianamente diante de nós.

As borbulhas que emergem da ficção para a realidade

Preciosa (2009), como um filme denúncia, assim como a carta de Maria ao “*Borbulhando...*”, nos leva a refletir acerca da realidade, convidando o telespectador e a telespectadora, leitores e leitoras para um mergulho na análise da dura realidade que muitas crianças e adolescentes têm vivido no Brasil e no mundo.

O Relatório de 2002, elaborado pela Organização Mundial de Saúde, aponta que, na maioria dos países, meninas apresentam maior risco do que meninos para o infanticídio, abuso sexual, negligência física e nutricional, assim como para a prostituição forçada. [...] dados de estudos realizados em países geográfica e culturalmente distintos, como a China, Colômbia, Egito, Índia, México, Filipinas, África do Sul e Estados Unidos encontram forte correspondência entre a violência entre os casais e o abuso infantil (DAY et al, 2003, p. 15).

A fragilidade das mulheres produzida nas relações de gênero que foram se construindo por meio de discursos machistas e patriarcais aponta a maior vulnerabilidade de meninas em relação às violências de qualquer natureza, devido a sua condição de mulher. Nessa mesma sociedade, essas meninas vitimadas são culpabilizadas pelas violências que sofrem, tendo seus comportamentos cobrados de

³ Assumo “no plural, para (de)marcar a multiplicidade, isto é, focando na questão desafiadora de que somos diferentes, diversos e múltiplos, como pessoas e, portanto, como homens e mulheres” (RIBEIRO; CASTRO e SILVA, 2010, p. 147).

acordo com as condutas e os comportamentos ensinados e esperados para meninas e mulheres.

Meu pai chegou dias depois. [...] conversou comigo e questionou porque eu havia feito isso, como tive coragem de abrir as pernas para meu irmão!? Disse que eu deveria ter me comportado. E que agora, nenhum homem iria querer se casar comigo, que minha vida tinha acabado.⁴

Das meninas, é esperado que se comportem e se casem virgem, como bem representado na fala do pai de Maria. Na outra ponta da alteridade, do homem não se espera o mesmo, sendo que, quanto mais pegador, mais esse afirma sua masculinidade na ordem das verdades construídas cultural e historicamente por uma sociedade predominantemente machista.

Assuntos como esse geralmente são evitados, negados, silenciados, não ditos, mergulhados em um mar de segredos, formando, assim, seus discursos muitas vezes alienantes sobre o tema, reproduzindo práticas machistas e de dominação do homem sobre a mulher. Para Deborah Britzman (2010), o cinema, a literatura, a arte, a música, bem como outros aparatos culturais⁵, podem ser utilizados como estratégias para que assuntos como as sexualidades, as violências sexuais e de gênero, sejam explorados e discutidos em seus dramas. Essa discussão pode acontecer desde a infância, de forma leve, informativa, preventiva e democrática, valorizando o corpo, as diferenças e as relações entre as pessoas.

Os dispositivos da Rede de proteção: borbullhando enfrentamentos

Embora tenhamos hoje leis e órgãos públicos que protejam e resguardem os direitos da criança e do/a adolescente, como a Constituição de 1988, que rege os direitos e deveres dos cidadãos e cidadãs brasileiros/as, a Lei 9.394/96, que rege a educação nacional (BRASIL, 1996), a Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), organizações governamentais e não governamentais como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), o Conselho Municipal

⁴ Trecho do relato de Maria.

⁵ O termo aparatos culturais de acordo com os estudos culturais pós-estruturalistas, se referem às formas expressivas e discursivas de se veicular informações nas quais se descrevem diversos grupos culturais (SILVA, 2011). Eles nos “contam coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e que foram produzidos”. Podem ser filmes, pinturas, obras literárias, cartilhas, legislações, obras publicitárias, programas de rádio e de TV, ilustrações, livros didáticos, peças de museu, vestuário, são todos textos culturais (COSTA, 2002 apud MARTINS, 2014, p. 3743).

dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) o Conselho Tutelar, o Ministério Público da Infância e Juventude, o Disque 100⁶, entre tantos outros que poderíamos citar, a violência sexual infantil e de adolescentes é crescente, fato comprovado por estatísticas que demonstram que o Brasil tem hoje um alto número de crianças e adolescentes violentados/as sexualmente todos os dias.

Violência sexual contra crianças e adolescentes tem origem nas relações desiguais de poder. Dominação de gênero, classe social e faixa etária, sob o ponto de vista social histórico e cultural, contribuem para a manifestação de abusadores e exploradores. A vulnerabilidade da criança e sua dificuldade de reagir aos ataques e o fato de a eventual revelação do crime não representar grande perigo para quem o comete são condições que favorecem sua ocorrência (ANDI, 2002 apud SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 23).

A trama de Preciosa denuncia realidades como a de Maria, que sofreu violências sexuais nas quais se encontrava em uma relação de poder desigual por ser criança/adolescente⁷, mulher, seus agressores serem mais velhos e por não sofrerem consequências de seus atos. Pode-se destacar como as relações de gênero que são reproduzidas na sociedade, em grande parte com discursos que inferiorizam, humilham e objetivam a mulher como algo a ser consumido pelo homem, contribuem para o silêncio, por parte das vítimas, que são levadas por um discurso ameaçador e de impunidade de seus agressores.

Percebe-se, por meio dos dispositivos acima citados, o incentivo e o compromisso do governo em defesa dos direitos da criança e do/a adolescente, entretanto, as violências continuam acontecendo como declarado pelo próprio governo federal.

A violência sexual contra crianças e adolescentes, principalmente entre crianças até 9 anos de idade, é o segundo principal tipo de violência, ficando pouco atrás apenas para as notificações de negligência e abandono. Pesquisa feita pelo Ministério da Saúde mostra que, em 2011, foram registrados 14.625 notificações de violência doméstica, sexual, física e outras agressões contra crianças menores de dez anos (BRASIL, 2015).⁸

⁶ É um serviço de utilidade pública da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), vinculado à Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, em especial as que atingem populações com vulnerabilidade acrescida, como: Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas, Pessoas com Deficiência, LGBT, Pessoas em Situação de Rua e Outros, como quilombolas, ciganos, índios, pessoas em privação de liberdade. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/disque-direitos-humanos/disque-direitos-humanos>> Acesso em: Ago. 2015.

⁷ Em seu relato, Maria denuncia dois agressores. Um ainda em sua infância aos nove anos. E um que a violentou dos 12 aos 22 anos, durante toda a sua adolescência e início de sua vida adulta.

⁸ Dados disponíveis em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2013/01/23/pais-incentiva-combate-ao-abuso-e-exploracao-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>>. Consultado em set. 2015.

Apesar de existirem, no Brasil, tantas leis, documentos e órgãos públicos de luta, defesa e enfrentamento pelos direitos da criança e do/a adolescente, o que justifica esse alto índice de crianças e adolescentes agredidos/as, explorados/as e violentados/as no país?

Podemos observar que o Brasil tem investido no combate à exploração sexual e ao trabalho infantil por meio de campanhas de conscientização da população em relação aos direitos da criança e do/a adolescente e no incentivo à denúncia de maus tratos. Entretanto, percebe-se que esses investimentos não têm tido êxito como o esperado. Talvez, pela pouca visão que se tem sobre como abordar de forma estratégica esse problema dentro dos lares e das escolas, onde a criança e o/a adolescente passam grande parte desse período da vida, o que poderia fazer com que discussões fossem geradas de forma que as famílias pudessem repensar tais assuntos e minimizar as situações de violência. Conta-se, então, com os dispositivos de proteção formados pela rede.

Com relação ao enfrentamento da violência sexual, encontram-se os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) pautados nessa organização, bem como as redes de ensino. Para tanto, faz-se necessário atuar em rede, ou seja, os serviços públicos e privados precisam estar articulados, pressupondo o entrelaçamento de ações que assegurem os mínimos sociais. [...] Em outras palavras, todos os órgãos de atendimento devem estar integrados e engendrados (LIMA; MAIO, 2014, p. 252).

De que forma os municípios têm investido nessa rede, a fim de sistematizar, potencializar, informar, prevenir e atender às famílias em suas peculiaridades? Nas borbulhas que emergem do relato de Maria, temos um contexto que configura várias negligências engendradas e emaranhadas, apontando os (des)cuidados e fragilidades na e da rede de proteção, sendo: falta de informação e discussão sobre sexualidade(s) e gênero, englobando o conhecimento e o cuidado com o próprio corpo; prevenção de violências sexuais; namoro; questões relativas ao sexo seguro e saudável; métodos contraceptivos; gravidez; e maternidade.

Maria nos conta que acionou o Conselho Tutelar:

[...] me levou ao Conselho Tutelar e contamos toda a história. O Conselho intimou meu irmão, ele foi e negou tudo. Era a palavra dele contra a minha. O Conselho disse que não poderia fazer nada, porque a criança nem havia nascido ainda. O caso não teve encaminhamento ao Ministério Público e ficou como estava.⁹

⁹Trecho do relato de Maria.

Que discursos emergem nas borbulhas do Conselho Tutelar que o fizeram silenciar diante de tal denúncia? A criança que Maria carregava em seu útero teria que ter nascido para que alguma medida fosse tomada? E se Maria não estivesse grávida, poderia, então, continuar sendo violentada por seu irmão?

Consideramos ainda a questão do vínculo do agressor/a com a vítima, quanto mais esse seja forte, – permeado por sentimentos, como no caso de genitores/as principalmente – pode agravar ainda mais as sequelas, levando até mesmo a tentativa de suicídio por parte do sujeito violentado (LIMA; MAIO, 2014, p. 256).

Art. 13 Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (BRASIL, 1990).

Independente da gravidez, Maria estava sofrendo violência sexual intrafamiliar. Ou seja, convivia com seu agressor. A denúncia foi feita ao órgão competente, entretanto, não teve os devidos encaminhamentos, o que teve como consequência a continuidade da violação de direitos, visto que Maria não foi afastada de seu agressor e/ou ele não sofreu qualquer punição.

E das instituições educativas, que borbulhas emergem?

E as instituições educativas, como têm contribuído no sentido de assegurar os direitos da criança e do/a adolescente? Tendo identificadas acima algumas das fragilidades encontradas na rede, questiono: Que estratégias são cabíveis ao enfrentamento de violências sexuais contra crianças e adolescentes e que possam permear também o preparo técnico, político e teórico de profissionais que atuam na rede? Entre eles/as, profissionais da educação, considerando que são as pessoas da e na rede que têm maior contato com as crianças e adolescentes pelo tempo que passam juntos/as.

Além do cuidador (familiar ou responsável) o educador talvez seja quem mais tempo permaneça com a criança e o adolescente, considerando a carga horária do sistema de educação brasileiro, e talvez perca, com a atual postura adotada, a única oportunidade de reconhecimento e intervenção, nos casos de violência contra essa população (VIODRES; RISTUM, 2008 apud FARIA, 2013, p. 84).

Entendo, como Livia Faria (2013) indica em sua pesquisa de Mestrado sobre as violências sexuais contra crianças a partir das falas de professoras, que é preciso

investir na prevenção da violência, por meio da formação docente. Assim, para falar de violências sexuais contra crianças e adolescentes, seja na instituição educativa ou fora dela, é preciso pensar e compreender que esse tema engloba toda a esfera da educação para as sexualidades e gênero. É preciso ouvir a voz das crianças para seus discursos emergirem, seja qual for a linguagem que elas se expressarem. Como conversar sobre a violência sexual, sem citar o corpo e suas partes devidamente nomeadas? Os sentimentos e as sensações que esse corpo provoca e as relações sociais entre homens e mulheres, adultos e crianças? Saliento aqui, que, de acordo com a legislação¹⁰, é função desses/as profissionais denunciar qualquer violência e/ou negligência que suspeitar e/ou confirmar. E a educação é o dispositivo no qual dispõe de instrumentos para fazer borbulhar todos os tipos de discursos possíveis.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Logo, pensar na educação para as sexualidades e gênero requer também pensar como esses/as profissionais concebem os discursos sobre as sexualidades e sobre gênero e como esses são/serão produzidos e reproduzidos nas instituições educativas. Assim, como espaço de aprendizagens e descobertas, essas instituições devem possibilitar discussões acerca da sexualidade humana. É notória a discussão corrente no país¹¹ acerca da temática que envolve gênero e sexualidades, a partir de iniciativas fundamentalistas e conservadoras, na tentativa de negar essa discussão. Também é visível por meio dos discursos reproduzidos por profissionais da educação, que essas temáticas ainda têm sido tratadas, muitas vezes, com receio, falta de informação e de formação.

A educação para as sexualidades, a diversidade sexual e de gênero são temas historicamente relevantes para promover o debate e a in-

¹⁰ Cf. Art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

¹¹ Em especial nos anos de 2014-15, nos quais respectivamente foram elaborados os Planos Nacional, Distrital, Estaduais e Municipais de Educação, lei que prevê estratégias, diretrizes e metas para a Educação nos próximos dez anos. Uma onda de discursos conservadores, advindos da Frente Parlamentar Evangélica e Católica, fundamentados em crenças religiosas, investiu na desconstrução dos conceitos de gênero e de educação para as sexualidades, de forma deturpada e pretenciosa, tendo com fundamento suas crenças religiosas. Entretanto, essa onda foi enfrentada com respostas de iniciativas do governo federal. Cf. Brasil (2015a; 2015b).

tervenção no processo de formação docente. No entanto, há preocupação para professores e professoras, gestores e gestoras da rede de ensino, que sentem a necessidade de maior preparo nessa área, ainda muito nova nas matrizes curriculares das escolas para muitas/os desses/as profissionais, e, sobretudo, para discentes da rede pública e para os/as licenciandos/as em Pedagogia [e demais licenciaturas] (RIBEIRO; ALVARENGA, 2014, p. 191).

Cabe aqui ressaltar as dificuldades encontradas pelo corpo docente das instituições educativas em se trabalhar esse tema, que é tão pertinente para construção das subjetividades desde a infância. “Como inserir na formação inicial as discussões de gênero e sexualidades? E na formação continuada? O que essa inserção tem a ver com o direito que as crianças têm de falar e expressar sua sexualidade?” (RIBEIRO; ALVARENGA, 2014, p. 188).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) que baseiam e fundamentam o currículo do Ensino Fundamental, a sexualidade é tratada de forma transversal, na qual é nomeada pelo mesmo como orientação sexual e, muitas vezes, tratada pelo corpo docente como educação sexual.

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (BRASIL, 1997, p. 28).

Essa concepção dos PCN é ampliada para toda a educação básica, mas, e na Educação Infantil? Essas questões têm sido consideradas e dialogadas também nessa etapa inicial da educação? De que forma? Cabe também problematizar a expressão ‘orientação sexual’, e/ou ‘educação sexual’, como tratam os PCN e alguns/mas autores/as, em relação à discussão das sexualidades nas instituições educativas. Assumindo um referencial que engloba os estudos feministas e os estudos culturais, o termo educação para as sexualidades amplia as fronteiras para se discutir questões referentes às sexualidades (e também das relações de gênero), portanto, o mais indicado. Abarcando o respeito mútuo, a prevenção, o prazer, o acolhimento e a articulação da rede, novas possibilidades, experiências diferenciadas, a intencionalidade no e do fazer pedagógico, a arte, a música, o cinema, entre outros aspectos e aparatos culturais como disparadores de discussão. Enfim... são muitas as possibilidades de

emergir as borbulhas nos e dos discursos sobre violências sexuais.

Depois da tempestade, a calmaria: será?

Maria, embora tenha navegado por um longo período de sua vida por águas turbulentas, em meio à tempestade que camuflava seu grito de socorro, continuou a navegar... E finaliza seu relato trazendo a leveza e a beleza nas palavras do poeta¹², talvez na tentativa de mostrar que, após uma tempestade, é possível se encontrar em águas mananciais de calmaria, um porto seguro.

Mas, relacionando seu relato ao poema escolhido por ela para finalizar, percebe-se no trecho “o desperdício da vida [...] prudência egoísta que nada arrisca” uma relação com o tempo de sua vida (10 anos), que, possivelmente, ela considera desperdiçado e certo arrependimento por não ter arriscado algo anteriormente.

Embora tenha encontrado um porto seguro, ainda nas palavras do poeta, por ela escolhidas, “a dor é inevitável”, é possível concluir que a “dor” remete aos fantasmas que ela cita em seu relato, que, de tempos em tempos, a assombra, borbulhando lembranças das violências que sofreu e suas consequências. “O sofrimento é opcional”, porque ainda que as violências tenham deixado marcas profundas, ela tem a opção de escolher: viver lamentando, mergulhada nessas lembranças ou viver o tempo que ainda tem, nas águas que ainda movimentam. Como relata: [...] *consegui transformar cada momento vivido em energia para lutar coletivamente para que outras pessoas, mulheres e crianças não tenham seus direitos violados como eu e meus filhos tivemos os nossos*¹³.

Ao percorrer e mergulhar com Maria essas águas sombrias e turbulentas, foi possível vislumbrar borbulhas de diversas formas que emergem de diferentes discursos. Entre eles, discursos que trazem narrativas de águas que não voltam mais. Uma vez que a água corre no rio segue para o mar. Considerando que, de acordo com Viviam Day et al (2003, p. 14), “os efeitos da experiência vivida repercutirão em toda sua vida”¹⁴, essas águas levaram experiências que tocaram e transformaram Maria e também seus filhos, que, desde a gestação, presenciaram as violências. As borbulhas

¹² Maria finaliza o relato com um poema de Carlos Drummond de Andrade.

¹³ Trecho do relato de Maria.

¹⁴ “Danos imediatos: pesadelos repetitivos; ansiedade, raiva, culpa, vergonha; medo do agressor e de pessoa do mesmo sexo; quadros fóbico-ansiosos e depressivos agudos; queixas psicossomáticas; isolamento social e sentimentos de estigmatização. Danos tardios: aumento significativo na incidência de transtornos psiquiátricos; dissociação afetiva, pensamentos invasivos, ideação suicida e fobias mais agudas; níveis intensos de ansiedade, medo, depressão, isolamento, raiva, hostilidade e culpa; cognição distorcida, tais como sensação crônica de perigo e confusão, pensamento ilógico, imagens distorcidas do mundo e dificuldade de perceber realidade; redução na compreensão de papéis complexos e dificuldade para resolver problemas interpessoais” (DAY et al, 2003, p. 14).

de socorro que dessas águas emergiram se perderam no ar, como palavras soltas ao vento. Mas, o rio continua correndo e as borbulhas a emergir. Muitas crianças e adolescentes continuam navegando em tempestades, das quais surgem pedidos de socorro, por meio de expressões e linguagem diversas.

Assim, deixo o desafio: O que nós, professoras/es e demais profissionais faremos com as borbulhas que continuam emergindo cotidianamente?

Referências

ANDRADE, Cláudia Maria Ribeiro. **O imaginário das águas, Eros e a criança**. UNICAMP. Campinas: Tese de Doutorado, 2001.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 16 jul 1990. Seção 1, p. 13563.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. **Nota Técnica nº 24/2015a**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional e Educação. **Nota Pública**. As Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do Distrito Federal, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. 1º Set, 2015b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Tema Transversal Pluralidade Cultural e Educação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2010. p. 83-111.

DAY, Viviam Peres et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista Psiquiatria**. Porto Alegre: abr, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>> Acesso em: out. 2015.

IBGE, **Censo Demográfico 2010**. <censo2010.ibge.gov.br/> . Acesso em: ago. 2015.

FARIA, Livia Monique de Castro. **Violências sexuais: o que borbulha em instituições de Educação Infantil do Sul de Minas Gerais...!?** Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, 2013.

_____; PAULINO, Alessandro Garcia. Entre Marias e Preciosas: Textos Culturais, Gênero e Violência Sexual. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras, UFLA, 2012, p. 355-370.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rosa. Educação para sexualidade como estratégias de enfrentamento à violência sexual e sua importância na formação docente. In: MAGALHÃES, Joanalina Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. (Coleção CADERNOS PEDAGÓGICOS EaD) 1ª ed., v. 23, p. 249-262.

MARTINS, Kátia Batista. A intencionalidade das brincadeiras como espaço para desencadear a fala das crianças sobre gênero e sexualidade. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 6., 2014, Juiz de Fora. **Anais...** Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014. p. 3740-3751.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em Set.2016.

PRECIOSA, uma história de esperança. Produção de Lee Daniels. Hollywood: PLAYARTE PCTURES, 2009. DVD/Blu-rey.

RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO e SILVA, Ricardo de. Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e (E)educação. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina. Faria. 'Tranca a porta! Não deixa elas saírem' - um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade. **Textura**, v. 32, p. 187-207, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1251>> Acesso em: jun. 2015.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica: Edur, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

Júnia Petra Oliveira Silva – E. M. Dra. Dâmina (Lavras)
1º lugar na Categoria Slogan – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos

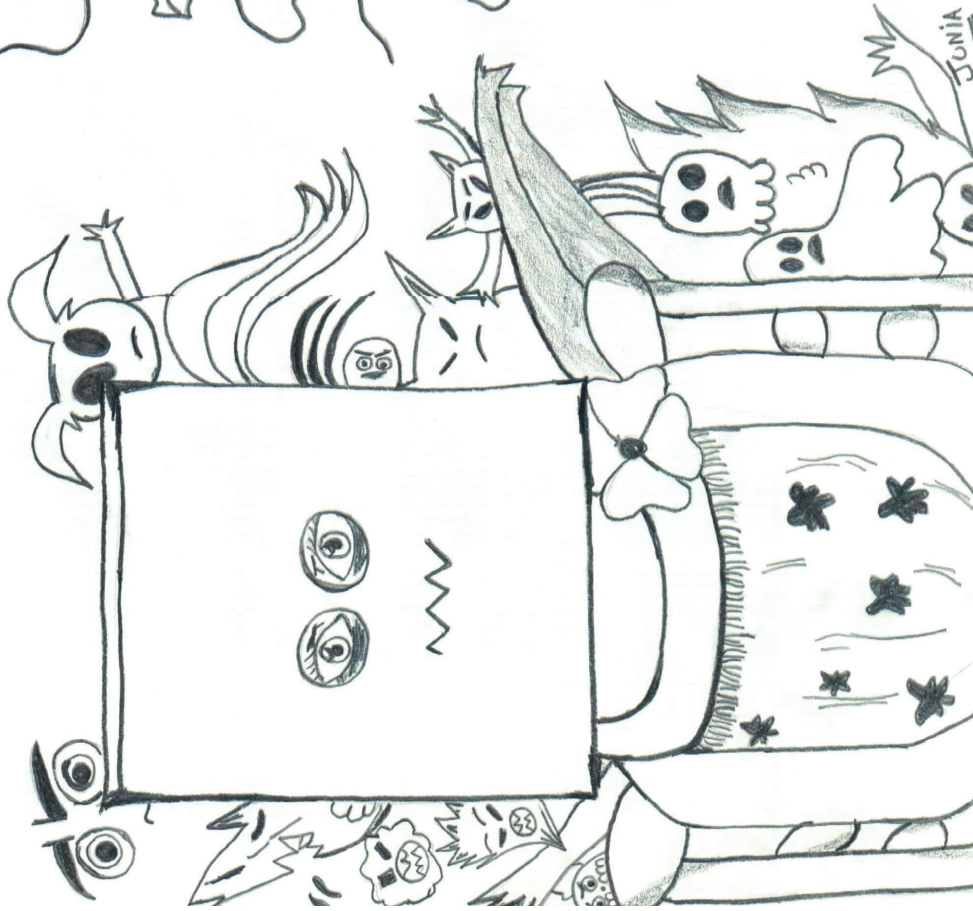
18 DENÚNCIA: COMBATE À EXPLORAÇÃO SEXUAL

ABUSO SEXUAL
ESCONDE MEDOS.
SEJA A VOZ DAS CRIANÇAS
QUE NÃO PODEM

FALAR...

DIGITE DENÚNCIA:

100



13

Tecendo redes de proteção, saberes e poderes para o enfrentamento às violências sexuais

*Luciene Aparecida Silva
Maria de Fátima Ribeiro*

1 – Tramas iniciais: os primeiros fios

A escrita que propomos é desafiadora, pois revisita experiências que nos transformaram e transformam e que, a partir da concepção de Jorge Larrosa (2002), nos tocaram e são tecidas em ações vivenciadas nas parcerias com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o Departamento de Educação – (DED) da Universidade Federal de Lavras (Ufla), o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI), Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social, entre tantos espaços nos diferentes municípios que atuamos, nos quais propomos intervenções e processos educativos para o enfrentamento às violências.

Em nossa história de lutas por direitos, salientamos um espaço privilegiado para formação, que são os cursos de extensão nas temáticas de gênero, sexualidades e infâncias, oferecidos pelo DED/Ufla; são compromissos com a sociedade e com a rede de proteção a crianças e adolescentes. Tais ações acontecem desde 1999. Dentre elas, podemos citar a implementação do FSMEI, um espaço formativo sobre políticas na Educação Infantil, e os projetos de extensão em suas múltiplas versões¹.

¹ As autoras participaram do Projeto Construindo Práticas a Partir dos Compromissos com a Defesa dos Direitos Sexuais na Infância e Adolescência no Combate ao Abuso e Exploração Sexual e do Curso Educação Sexual nas Séries Iniciais da Educação Básica. O referido projeto mobilizou municípios do sul de Minas Gerais integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: Cambuquira, Paraguaçu, São Francisco de Paula, Alfenas, Ribeirão Vermelho, Lavras (Zona Rural), Aguanil, Cana Verde e Coqueiral, contando também com a participação efetiva de profissionais, adolescentes e jovens das 8 cidades participantes da primeira versão, Varginha, Campo Belo, Carmo da Cachoeira, Nepomuceno, Lavras, Boa Esperança, Perdões e Três Pontas, a fim de sensibilizar todas e todos para a gravidade da violência sexual contra crianças e adolescentes e continuar elaborando, conjuntamente, estratégias de ação para prevenir, sancionar e erradicar essa violência. Primeira versão aprovada pelo MEC, edital 2004 PROEXT/SESU/MEC, e segunda versão aprovada como continuidade a partir do edital 2005. Edital MEC/Sesu/PROEXT 2005 e 2006 (fonte: SILVA, Luciene Aparecida. **Olhares teórico-metodológicos sobre um curso de educação sexual**. 2007. 73 p. Monografia (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2007.)

Os processos de formação no DED/Ufla constituem acessos a alguns pontos da rede, possibilitando (re)encontrarmos profissionais que buscam formação continuada nas temáticas de gênero, sexualidades e infâncias. Tais reencontros são importantes, pois o estudo dos referenciais teóricos e a articulação com os/as demais profissionais tornam-nos mais fortes e permitem realizarmos processos preventivos nos municípios. Este é o grande desafio: lutar para que não aconteçam violências contra crianças e adolescentes. Sendo assim, atuamos para que nos (re)conheçamos como sujeitos, assumindo o compromisso com a proteção às infâncias, no caso específico do Projeto “*Borbulhando...*”.

Nós, que nos desafiamos a escrever o texto em tela somos educadoras que atuam em diferentes frentes – uma jornalista e uma psicóloga - que se encontram na militância por direitos. Há anos lutamos pela formação continuada para profissionais da educação, pois integramos, desde 2004, a ONG Ciranda Entretecendo Caminhos, cuja missão é a formação de professoras, professores e adolescentes nas temáticas de gênero e sexualidades. Outros temas também integram nossa pauta: a garantia de direitos, a desconstrução de preconceitos advindos de naturalizações que se baseiam nas diferenças sociais, étnicas, religiosas, familiares, dentre outras.

E o que entendemos por diferença? Buscamos pesquisadores que nos incitam a pensar, como Gilles Deleuze (2000), nos sujeitos produzindo-se na diferença. Entendemos que tal perspectiva se opõe ao conceito de identidade como algo fixo. Em consonância com as concepções de Michel Foucault (1988), que nos fala sobre o exercício do poder, assumimos o compromisso com a formação continuada da Rede; e, com Larrosa (2014), dialogamos sobre a necessidade dos processos educativos que não sejam apenas tecnicistas, mas que naveguem em muitas águas. Os sujeitos da experiência são navegantes fascinantes; buscam saberes e poderes para atuarem e construir as redes de proteção. Larrosa nos faz refletir a partir da palavra pirata que os sujeitos da experiência buscam oportunidades e nós afirmamos que buscamos oportunidades de aprender-ensinando:

(...) Em nossa língua há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (LARROSA, 2014, p. 27).

Nos projetos de extensão desenvolvidos e dos quais participamos, as/os profissionais são incitados/as a analisar diferentes textos culturais (COSTA, 2002) buscando oportunidades para prevenir violências. Assim, são muitas as possibilidades de educar com músicas, obras de arte, danças e livros. Esses artefatos culturais fa-

zem-nos pensar e podem desencadear a fala, produzindo saberes em espaços éticos e confiáveis para que crianças e adolescentes aprendam a denunciar as violências².

Considerando a importância da formação continuada para profissionais que atuam no sistema de garantia de direitos, buscando contextualizar as ações pertinentes nos espaços onde atuam esses e essas profissionais que têm o dever da proteção aos direitos de crianças e adolescentes, buscamos, neste texto, refletir sobre a rede de proteção que acreditamos ser construída no cotidiano das práticas dialógicas e problematizadoras.

2 – Rede de proteção: que fios são necessários tecer?

Entretecendo saberes singulares, caracterizamos a rede como uma metáfora e são muitas as metáforas que nos reportam ao tecer de uma rede. Podemos pensar na rede de pescadores, com suas linhas de nylon e de como e com que habilidade as mãos do pescador as tece! Podemos pensar nas teias tecidas tão agilmente pela aranha que se engalfinha em formatos vários e seus fios são fortes o suficiente para “prender”³ o que se quer em sua rede. Em nossas atuações profissionais, precisamos vincular pessoas em espaços de proteção; o vínculo estrutura a relação, estrutura a proteção, “prende”.

Refletimos também considerando a rede traçada com mãos humanas, feita de tecido, unicamente para o embalço do descanso, mas com tal habilidade que suporta o peso de adultos! Logo, assim como essas redes, os espaços de proteção devem ser lugares serenos, que produzam descanso na dor e não (re)vitimizem pessoas.

E o que dizer do malabarista que, lá do alto, se arrisca a demonstrar sua arte com ousadia e firmeza, pois sua sustentação é uma rede de proteção que seus olhos miram e seu corpo sabe que ela não falhará caso necessite?. Rede de proteção! Que deve ser espaço seguro àquelas/es que dela necessitem, que sejam acolhidas/os e tenham direitos garantidos.

São fortes as redes, são firmes seus traços, muitas são tecidas sutilmente em fios que, à primeira vista, são tênues, mas suportam tempestades. Diante de tantas metáforas, podemos afirmar que a rede de proteção à criança e ao/à adolescente se

² Nesse contexto, informamos que existe o DSD – depoimento sem danos – que “é comprometido em dar efetividade ao direito que toda criança/adolescente tem de esclarecer ao sistema de justiça, com suas próprias palavras, fatos que lhe dizem respeito (art. 12 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança), valorizando este momento, tornando adequada e positiva a intervenção judicial”. Fonte: https://www.tjms.jus.br/_estaticos_/infanciaejuventude/cartilhas/cartilhaDepoimentoSemDano.pdf

³ “Prender” em nossa concepção significa proteger, construir vínculos que deixem dentro de espaços que protegem pessoas quem deles necessitem.

estrutura na tessitura de muitas instituições e profissionais que nelas atuam. Não há como negar a necessidade de fortalecer saberes que amparem tais ações. A partir disso, afirmamos, portanto, que são necessários espaços formativos, pois as redes são singulares, construídas no cotidiano das práticas e os diálogos são fundamentais. Reafirmamos que somos nós que atuamos para a rede funcionar e por mais que ouçamos dizer que “*a rede não funciona*”, “*a rede é uma mentira*”, sabemos que existem pessoas que articulam e, para tanto, devem conhecer/reconhecer os marcos legais: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Constituição Federal de 1988, que são grandes conquistas da sociedade brasileira na garantia dos direitos, reguladora da vida em sociedade.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que discorre sobre a família, a criança, o/a adolescente, o/a jovem, reza 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.

As lutas que empreendemos são para efetivar esses direitos e o ECA⁴ nos desafia a revisitar concepções sobre crianças e adolescentes que, a partir de então, são vistos como cidadãos e cidadãs de direitos que devem receber proteção integral. Aos atos infracionais cometidos e que geram reparação, existem medidas que são especialmente construídas para elas e eles. Sabemos que ainda estamos longe de efetivar muitos dos direitos, que várias são as falhas em nossas redes, mas lutamos para a construção de tais perspectivas de proteção e garantia desses direitos. No ECA, constatamos que os muitos artigos orientam sobre a criação de mecanismos de proteção aos direitos. Há a municipalização de atendimentos, ou seja, em nossos municípios, somos desafiados/as a construirmos espaços de proteção, priorizando a criança e o/a adolescente em consonância com o ECA, especialmente o artigo 4º que diz:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes 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.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm

- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Dentre outros artigos, que são normativas que devem ser garantidas por todas as instituições que compõem a rede, citamos o artigo 5º, que afirma que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” E o capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer traz no artigo 55 que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Aqui, pensamos na metáfora do rizoma⁵ para analisar as responsabilidades que são de todas/os, pois o rizoma é uma raiz sem início, meio e fim. Tudo está entrelaçado, engalfinhado e não nos é possível separar, logo, não nos é possível fechar os olhos à violação de direitos, sob pena de sermos punidas/os pela lei. Nesse contexto, citamos uma importante conquista disposta no capítulo I - Disposições Gerais, art. 131, que versa sobre a criação do Conselho Tutelar - órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do/a adolescente. Na maioria das vezes, encontramos pessoas que não conhecem as atribuições do Conselho Tutelar e das comissões de direitos. É preciso garantir a proteção dos direitos fundamentais e se o Estado cria uma lei, ela vem para normatizar e erradicar as violações, mas não acontecerá sem a participação social. Um exemplo recente de lei que decorre de ações e militâncias para impedir violências é a polêmica “Lei Menino Bernardo”⁶, conhecida como “lei da palmada”, que tem como principal objetivo proteger crianças e adolescentes contra graves tipos de violência.

Descrevemos, ainda, o Capítulo II do ECA, que dispõe sobre a Justiça da Infância e da Juventude, destacando a seção II, art. 148:

- A Justiça da Infância e da Juventude é competente para:
- I - conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;
 - II - conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do

⁵ Cf. GALLO, 2008a.

⁶ Lei nº 13.010 de Junho de 2014, visa proibir o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes. Foi apelidada pela imprensa de “Lei da Palmada”.

processo;

III - conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;

IV - conhecer de ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observado o disposto no art. 209;

V - conhecer de ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;

VI - aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção à criança ou adolescente;

VII - conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis.

Assim, para nós, uma rede articula, entrelaça parcerias com a ética da prevenção às violências sexuais e à exploração de crianças e adolescentes. Pessoas que compõem a rede devem conhecer os marcos legal e reconhecer-se como integrante importante de um processo que articula outros espaços de proteção. A rede que concebemos ser de proteção à criança e ao/à adolescente nos reporta às palavras do pesquisador Sílvio Gallo:

A construção de caminhos coletivos que possibilitem que se corra o risco, mas sem que a morte ou o apagamento da diferença seja o preço a ser pago. Redes de proteção que são também redes de conhecimentos, produção de rizomas em que diferentes saberes se conectam e fazem proliferar as possibilidades (GALLO, 2008b, p. 7).

E quantas possibilidades temos de e para criar caminhos que se engalfinham, se conectam na realização de ações integradas, articuladas, objetivando detectar vulnerabilidades, por consequência, prevenir violências, negligências e violações de direitos de crianças e adolescentes. Para além de sua composição com instituições governamentais e não governamentais, a rede de proteção necessita, fundamentalmente, do olhar de pessoas que estão nas instituições, especialmente na escola, nas organizações comunitárias e movimentos sociais. Navegando em nossas memórias, nos reportamos ao Seminário Redes Sociais que aconteceu no Rio de Janeiro, em 2002, para pensar a rede de proteção.

A Rede não é um simples ajuste técnico, metodológico e administrativo, mas uma mudança cultural e comportamental. É uma oportunidade estratégica de construção de ambientes para novas posturas e de instrumentos de apoio que fazem parte de um processo de mudança em curso (BNDES, 2002 apud SANTOS; IPPOLITO, 2011, p.159).

Portanto, programas, ações isoladas, soluções realizadas no imediatismo e

individualismo não contemplam a concepção de rede para a prevenção às violências. Partindo desse ponto, afirmamos que a rede exige mudanças culturais, comportamentais, participação coletiva, envolvimento institucional e pessoal e responsabilidades tecidas no dia a dia das lutas. O combate às violências e negligências contra crianças e adolescentes exige diálogo e compromisso dentro das instituições e dessas com as demais que compõem a sociedade.

Das leis aos símbolos que constroem as sociedades, voltemos às nossas metáforas e, segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1998), nas tradições orientais, os deuses são igualmente dotados de redes para prender os “homens” em seus laços ou para atraí-los a eles. Nesse sentido, nos questionamos quais são as redes que se estruturam nas cidades? Como lançá-las de forma a atrair pessoas aos cuidados? Sem a pretensão de sermos deusas/es, normatizadoras/es, devemos nos questionar sobre como realizar as ações necessárias à proteção? Quem acionar? Sempre respondendo à questão de quem compõem a rede, nos colocando nessa resposta.

Logo, a rede que urge ser tecida na e para a prevenção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes é formada por sujeitos que atuam em ações preventivas e estão nas diversas áreas da saúde – Estratégia Saúde da Família (ESF), Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf), educação formal e não formal – escolas de todos os níveis de ensino, projetos sociais, famílias, CMDCA e instituições que têm o compromisso de fortalecer vínculos familiares, como os Centros de Referência em Assistência Social (Cras), instituições que atuam quando direitos são violados, vínculos rompidos como Centros de Referência Especializado em Assistência Social (Creas). Integram essa rede de proteção Polícia Militar, Polícia Civil, Polícia Rodoviária Federal, Polícia Federal, Juizado da Vara da Infância, Ministério Público, Comissariado de Menores, atualmente chamado de Agente de Proteção da Infância e Juventude⁷, instituições onde circulam informações fundamentais às ações.

Focamos no Conselho Tutelar⁸ para a proteção integral à criança e ao/a adolescente, subsidiando e fomentando discussões no âmbito da rede de proteção. Criado pelo Título V do ECA, o artigo 136 diz das atribuições pertinentes ao Conselho

⁷ Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais especificamente com a criação dos Conselhos Tutelares nele previstos, passaram a surgir questionamentos acerca da necessidade e da própria legalidade da existência da figura do “comissário de menores”, cuja atuação era expressamente disciplinada no art. 7º e par. único da Lei nº 6.697/79, o revogado “Código de Menores”. Muito embora a Lei nº 8.069/90 de fato não contemple disposição semelhante, a presença do “comissário”, agora chamado de “agente de proteção da infância e juventude”, designação mais adequada por romper em definitivo com o estigma causado pelo termo “menor”, banido por completo da nova legislação, bem como com a expressão “comissário”, de conotação policiaisca (e, portanto, inadequada), deixando claro que sua atuação será sempre em favor da criança ou do adolescente. (Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, <https://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id204.htm>). Acesso novembro/2015.

⁸ Artigo 132 diz da composição do Conselho que, em todo território nacional, deverá ter um Conselho com cinco membros escolhidos pela população e mandato de quatro anos.

Tutelar, que envolve desde atender e aconselhar pais/mães ou responsáveis, aplicando medidas constantes na referida Lei (art. 129, I a VII), até promover a execução de suas decisões, podendo, para tanto, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança e representar junto à autoridade judiciária quando suas decisões/deliberações forem descumpridas, até mesmo requisitar certidões de nascimento e óbito de criança e adolescente quando necessário, dentre outras atribuições contidas no referido artigo 136.

Diante do exposto, afirmamos que é necessária força para lançar-se uma rede, simbologia que se traduz em possibilidades. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1998), a rede é o receptáculo das forças divinas e simboliza todas as capacidades e virtualidades da humanidade. Tal força para lançar a rede de proteção é compromisso de todas e todos com a proteção de crianças e adolescentes e onde a hierarquia deve ser questionada. O poder, tal qual diz Foucault (1988), circula e deixa possibilidades de conversas e trocas de experiências.

Quem já viu uma rede de pescador, sabe que é tecida e se liga por pequenos fios, tem espaços que são pensados com objetivos específicos por quem a tece. Entendemos que a metáfora da rede que se tece fio a fio é uma possibilidade de pensarmos as ações que são tecidas, amarradas, costuradas em parcerias com as instituições que compõem a sociedade. Os espaços vazios entre os fios são nossas metáforas para pensar a atuação das instituições, cada qual com seus saberes. Não é possível que se perca o fio condutor dos diálogos; a comunicação é o diferencial de uma rede que se propõe a prevenir e proteger violações de direitos de crianças e adolescentes.

Na contemporaneidade, imersos/as em mundos virtuais, o desafio da proteção se amplia e torna-se fundamental pensar e agir com foco em ações educativas, pois quem conhece tem mais chance de se proteger e escolher. Conhecimento que toca e transforma é uma experiência rara em tempos de informação à luz das tecnologias e pautar ações preventivas exige que se construam experiências que toquem (LARROSA, 2002).

Nesse contexto, transformar realidades exige metodologias que articulem diálogos entre as diferentes instituições que compõem a rede e as ações do “*Borbulhando...*” ampliam o contato entre as quatorze cidades do sul de Minas Gerais que fazem parte do projeto, trazendo discussões e possibilidades de enfrentamentos para que tenhamos embasamento teórico e político que possibilite exercitar, na prática, as experiências vivenciadas por outros e outras integrantes do projeto. As ações e metodologias que acessamos no projeto nos torna aptos/as para construirmos espaços formativos em nossas cidades, interferindo nas instituições de origem, com o olhar direcionado às realidades.

E, então, nos reportamos à metáfora e questionamos: quem deve tecer os fios na construção da rede?

2.2 - Quem tece esses fios?

Segundo tradição iraniana, relatada por Chevalier e Gheerbrant (1998), é o “homem” e, particularmente, o místico quem se arma com uma rede para captar Deus, sendo o aspecto concreto dessa rede, fomentado pelas narrativas de seu folclore e literatura, nomeando a rede como uma arma essencialmente espiritual confiada a Pir-Binyamin, uma manifestação do Anjo da Guarda Gabriel.

Essa “arma”, chamada de *dam*, tem como tradução “Rede e suas várias formas associadas”, que simboliza um poder sobrenatural. Os aprendizados dessa tradição trazem ao nosso tempo a questão: quem é detentor desse poder sobrenatural quando falamos em rede de proteção? As famílias? As instituições educativas? O Conselho Tutelar? Cras/Creas? Ministério Público, sociedade civil, associações de bairros, entre tantas? Questões tão complexas que envolvem as infâncias como sujeitos de direitos devem ser contempladas por uma rede fortalecida, mas somente torna-se forte quem aprende, quem assume o compromisso em saber e isso gera responsabilidades com os sujeitos.

O diálogo, fundamental aos processos de construção dos caminhos a serem percorridos e, bravamente, autor de resistências às respostas prontas, são construídos ao longo do tempo, não se constituem nas soluções imediatistas; o diálogo em rede é constituído de histórias traçadas em caminhos que nos ensinam a parar para ouvir, a insistir em resistir, em contatos e contratos que sustentam uma proposta que, ao longo do caminho, passam por histórias de vida familiares, escolares, institucionais e desaguam em novas possibilidades, porém, sem perder o foco, ou seja, garantir o sistema de proteção aos direitos de crianças e adolescentes, conhecer marcos legais, saber acionar pontos da rede, assumir-se como sujeito que tece e entretece parcerias na proteção.

Alguns mitos e mentiras que, por várias vezes, se repetem podem gerar crenças e danos ao diálogo com a rede, ou seja, dizemos - ouvimos - em algumas situações - que “o problema não é nosso”, que “falar de sexualidade com crianças vai aflorar coisas que estão quietas”; dentre outras situações cotidianas que estão naturalizadas nos discursos e nos inquietam. Desde Freud (1996), sabemos que a sexualidade perpassa a vida, há diferentes formas de sentirmos prazeres e que crianças não sentem ou significam como adultos. Logo, falar de prevenção com crianças não é falar de sexo. Desmistificando tal mito, o Projeto “Borbulhando...” nos traz um referencial para atuarmos na educação para as sexualidades de forma ampliada,

com brincadeiras, desenhos e jogos. Brincar é um direito e brincar desconstruindo preconceitos de gênero é respeitar o direito da criança em descobrir o mundo ao qual ela faz parte, em todos os sentidos. O Projeto “*Borbulhando...*” propõe ações preventivas e desafia-nos a educar pessoas, formando multiplicadoras/es, educadoras/es de pares, produzindo ações nas cidades.

Nesse contexto, contemplando a temática do projeto, na semana que marca o 18 de Maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes⁹, instituído em todo território nacional por meio da Lei Federal nº. 9.970/2000, as cidades foram desafiadas a construir ações de prevenção em rede.

3 – O 18 de Maio e a Rede de proteção

O artigo 6º do ECA preconiza crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com deveres individuais e coletivos e ressalta a condição peculiar da criança e do/a adolescente como pessoas em desenvolvimento. Assim, exige que voltemos o olhar a prevenção das violências e, nesse caso, as violências sexuais, temática abordada no Projeto “*Borbulhando...*”.

Neste contexto, agressões e violências chamam atenção à Lei que se impõe decorrente de tantas barbáries, como também chamam atenção à violação dos direitos dessa parcela da sociedade e isso requer posturas de enfrentamentos:

Os municípios devem se mobilizar no sentido de canalizar esforços para a sua solução e assegurar a irreversibilidade do processo de mudança no atendimento, na atitude em relação a crianças e adolescentes e na priorização de políticas públicas. Tirar o ECA do papel é uma questão de decisão. Criar uma cultura de cidadania deve ser o nosso compromisso, a nossa agenda de debates e o nosso plano de trabalho no cotidiano (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 162).

As/os cursistas do projeto se dispuseram a participar, a cada quinze dias, presencialmente, da construção/desconstrução de saberes, troca de experiências e ampliaram olhares na construção da cultura cidadã em seus municípios; são aqueles e aquelas que, como a tradição e o folclore iraniano preconizam, detonadores/as da rede que aqui narramos como a rede de proteção.

Assumindo suas responsabilidades nessa luta, as e os integrantes do Projeto “*Borbulhando...*” realizaram em seus municípios atividades marcando o 18 de Maio.

⁹ Em 18 de maio de 1973, uma menina de 9 anos foi sequestrada, violentada e cruelmente assassinada no Espírito Santo. Seu corpo apareceu, seis dias depois, queimado com ácido e seus agressores, jovens de classe média alta, nunca foram punidos. A data ficou instituída como o “Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” a partir da aprovação da Lei Federal nº. 9.970/2000.

Foram atividades envolvendo crianças, adolescentes, professoras e a população em geral desses municípios na conscientização do que representa esse dia na efetivação das lutas contra as violências sexuais de crianças e adolescentes, reafirmando o trabalho em rede e a significação da prevenção. Transcrevemos abaixo três ações realizadas:

O evento foi realizado com a participação dos integrantes dos grupos de convivência do CRAS, Rede pública de educação, Apeae, Polícia Militar e a população em geral. Realizamos uma caminhada entre as duas praças principais do município onde tivemos apoio da Polícia Militar que animou a população com bonecos em formato de animais e participação da banda do 8º Batalhão da Polícia Militar do município de Lavras/MG. Foram distribuídos broches confeccionados pelos participantes dos grupos de convivência do CRAS (todas as faixas etárias) para todos os participantes da caminhada, como também no comércio local no intuito de mobilizar toda a população e distribuição de flores na via pública da cidade. A rede pública de educação participou da caminhada com cartazes. O encerramento da caminhada foi onde encontra-se plantada uma muda de ipê amarelo como símbolo de nossa campanha, onde possui uma placa indicativa. (Município de Bom Sucesso/MG)

Durante o mês de Maio conversamos com nossas crianças sobre o abuso sexual através de vídeos, rodas de conversas, com grande participação das mesmas. Depois realizamos um trabalho de confecção de cartazes com as crianças para divulgação e conscientização da população sobre proteção das crianças contra qualquer forma de violência. Em outro momento, expusemos os cartazes e faixas na avenida em frente à escola e nossas crianças entregaram para as pessoas que passavam uma flor com os seguintes dizeres: “O meu direito de criança de ser protegida está em suas mãos”. (Município de Ribeirão Vermelho/MG)

Primeiramente, fomos à escola estadual e municipal levando informações sobre o significado do 18 de Maio e solicitamos ao corpo docente que fizesse um trabalho com os e as estudantes durante a semana com intuito de uma passeata de mobilização. No dia 25 de Maio fomos para as ruas com participação da fanfarra, com vários cartazes e faixas confeccionadas por alunos e alunas. Também caminhamos conosco o CRAS e residentes da ILPI (Instituição de Longa Permanência para Idosos). A maioria das pessoas vestiam roupas pretas em protesto ao dia. Encerramos com uma fala para todas e todos sobre Exploração e Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes. (Município de Ingaí/ MG)

Sempre à espreita para que os nós e as tramas dessa rede sejam, além de firmes e fortes, sensíveis e sutis, como os que são tecidos por uma aranha, emaranhados, porém, leves, que comportam o peso de várias espécies e que, ao contato com o sol, brilham e chamam atenção. Os caminhos traçados por esses municípios chamaram atenção; foram enredos pensados nos emaranhados das construções co-

letivas, mostrando a luta que emerge das possibilidades que cada município dispõe, trazendo a voz e dando vez às crianças e aos/às adolescentes sujeitos de direitos, por e para quem o sistema de garantia de direitos se faz presente.

Por um lado, participantes do “*Borbulhando...*” marcaram em seus municípios o 18 de Maio, construindo atividades em rede e, por outro, aconteceu a organização de uma mostra cultural intitulada I Mostra Cultural 18 de Maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, com objetivo de contribuir com ações para o enfrentamento às violências sexuais de crianças e adolescentes. Um artigo específico sobre a I Mostra está veiculado neste livro e os trabalhos vencedores antecedem cada artigo, ilustrando a dimensão do envolvimento e do compromisso com o tema da prevenção às violências sexuais, assim como demonstrando a importância das metodologias que desencadeiem as falas em espaços éticos e comprometidos com a garantia de direitos.

Assim, possibilitando ações de enfrentamentos, formando, fazendo borbulhar oportunidades de conhecer e saber, concebemos técnica e politicamente a rede de proteção que faz de seus/suas integrantes, cidadãos e cidadãs cientes das tramas da escuta no fortalecimento dos nós. Ação singular com efeito coletivo:[...] o próprio céu, às vezes, é comparado a uma rede, sendo as estrelas uma espécie de nós de malhas invisíveis; o que significaria a impossibilidade de se fugir a este universo e à ação de suas leis (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 773).

O grande desafio ao qual estamos nos (ex)pondo é assumirmos a responsabilidade pela rede e suas articulações possíveis. Logo, quem compõe a rede? Quem tece a rede de proteção? Cada sujeito que se autorize ser tocado pela experiência da formação continuada (LARROSA, 2002) nas temáticas que perpassam caminhos na construção e efetivação de direitos e contra suas violações. Aqueles e aquelas que tramam, entrelaçam e fazem borbulhar a educação para os direitos humanos.

Referências

BRASIL. Lei 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm . Acesso em 10 fev. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 11 mar. 2015.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 12^a ed. Colaboração: André Barbault et al.; coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e políticas cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos...** Cultura, Memória e Currículo, vol. 2, Editora Cortez. 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988. 167 p.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901- 1905)**. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. 118 p.

_____. Prefácio. In: RIBEIRO, Cláudia Maria e SOUZA, Ila Maria Silva (org). **Educação Inclusiva: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de Proteção**. Editora UFLA, Lavras, 2008b.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. A rede de proteção, as políticas públicas e os programas e serviços voltados para crianças e adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual. In: _____. **Guia Escolar Rede de Proteção à Infância**. Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, Seropédica, RJ: Edur, 2011, p. 155-169.

Camila Santos Carvalho – E. M. Pe. Debon (Lavras)
2º lugar na Categoria Slogan – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos

DOE SUA VOZ!

DELVIE A VIOLÊNCIA
CONTRA A CRIANÇA E O

ADOLESCENTE.

14

Um olhar sobre olhares: violências sexuais que borbulham no cotidiano

*Carolina Faria Alvarenga
Jaciluz Dias*

“- O que a tua mãe não quer fazer, vais tu fazer. - E encostou-me aquela coisa à anca e começou a mexê-la e agarrou-me a mama e metia-me a coisa por baixo e, quando eu gritei, esganou-me e disse: - O melhor é calares o bico e começares a te acostumar. - Mas nunca me acostumei” (WALKER, 2009, p. 2). Esse trecho foi retirado do livro *A cor púrpura*, escrito por Alice Walker, que inspirou o filme homônimo, de 1985, dirigido por Steven Spielberg. O drama conta a história de Celie, uma menina de 14 anos, negra e pobre, que é violentada pelo pai e se torna mãe de duas crianças. Depois de ter seus filhos retirados de si pelo pai, Celie é doada a um homem, que a trata como escrava e companheira.

A obra de ficção, contudo, é só uma representação da realidade. No cotidiano das instituições educativas e outras de assistência social, relatos como esse sobem como borbulhas num efervescente medicamento contra náuseas. Livia Faria e Alessandro Paulino (2012), na epígrafe de um texto sobre as violências sexuais no contexto de um curso de formação em gênero e sexualidade para educadoras de Educação Infantil, veiculam o depoimento de uma professora que, desde os quatro anos, sofria violência sexual de seu padrasto e gritava silenciosamente, pedindo socorro:

Às vezes me pergunto: será que ninguém escutava o meu grito silencioso de socorro? Minha mãe, meus tios, meu irmão e principalmente minha professora? Lembro-me que quando estava no 3º ano, eu não conseguia fazer minhas tarefas de casa, na aula em leitura eu era péssima, matava aula, e ficava na rua escondida até chegar a hora da saída. (...) Minha vida era um caos, pois não podia compartilhar com ninguém a minha angústia (FARIA; PAULINO, 2012, p. 355-356).

Esse relato mostra a importância do olhar, da escuta e da sensibilidade das

peças que compõem a rede de proteção, que é uma articulação entre instituições governamentais e não governamentais, cujo objetivo é combater toda e qualquer violência contra crianças e adolescentes, pressupondo “cooperação, conectividade e divisão de responsabilidades e competências” (MOTTI; SANTOS, 2008, p. 3).

Essa rede precisa ser resistente e, ao mesmo tempo, flexível e acolhedora. Por isso, Antônio Motti e Joselino dos Santos (2008) fazem uma analogia da rede de proteção social com as redes de pescar e dormir. Uma “rede” que possibilite a criação de vínculos horizontais e complementares, cujos objetivos e procedimentos sejam compartilhados (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

A criação dessa rede de proteção social se ampara no artigo 227 da Constituição:

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).

A rede de proteção social também se apoia no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “a política de atendimento dos direitos da criança e do[a] adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990).

De maneira articulada, com objetivos e compromissos comuns, o compartilhamento das responsabilidades e das reivindicações reflete o que a rede possibilita (SANTOS; IPPOLITO, 2001). Portanto, o desafio que se coloca, segundo Antonio Gonçalves e Isa Guará (2010), é que as redes de proteção precisam se abrir para a participação de várias políticas públicas, superando os serviços que agem isoladamente, a fim de incluir a participação da sociedade, da comunidade e das famílias, de modo a considerar todo o território onde vivem as crianças e os/as adolescentes.

No documento do Guia Escolar: identificações de sinais de abuso¹ e exploração sexual de criança e adolescente, em especial, no capítulo em que trata especificamente da rede de proteção, há indicação de quatro ações que possibilitam

¹ Apesar de a literatura usar reiteradamente o termo “abuso” para se referir às violências sexuais, assumimos o termo “violência” por entendermos que o sentido que as palavras carregam é determinante na compreensão daquilo que representam. Nesse contexto, o vocábulo “abuso” ameniza a gravidade de uma situação tão invasiva e cruel contra crianças e adolescentes. Além disso, a própria confusão terminológica, muitas vezes, diminui a importância que se dá à discussão de um problema tão sério. Entendemos, portanto, que, em toda e qualquer situação em que a criança e o/a adolescente é desrespeitada/o, uma violência está sendo praticada.

a existência de uma rede forte e atuante: “atendimento qualificado; plano de qualificação e requalificação profissional para trabalho interdisciplinar efetivo; orçamento municipal que priorize as problemáticas relativas à infância; plano de ação detalhado e pactuado entre os vários setores sociais” (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 161).

Ao considerarmos a segunda ação, qual seja, a elaboração de um “plano de qualificação e requalificação profissional para trabalho interdisciplinar efetivo”, fazemos uma articulação com a universidade. Apesar de não terem o dever de fomentar a rede de proteção, já que essa é uma responsabilidade que cabe à União, aos estados e aos municípios, segundo o artigo 70A do ECA (BRASIL, 1990), como compromisso ético-político, entendemos que as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de atuar na formação inicial e continuada das pessoas que compõem essa rede.

No curso “*Borbulhando...*”, temos as várias instâncias representadas: instituições de Educação Infantil, Conselho Tutelar, Centros de Referência em Assistência Social (Cras), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (Creas) e, ainda, estudantes de Pedagogia e Direito, o que reitera a importância da formação inicial nas temáticas da educação para as sexualidades e gênero.

Portanto, a partir dessas prerrogativas, neste artigo, analisamos relatos de profissionais da rede de proteção que realizam o curso “*Borbulhando...*”. Por meio desses relatos, lançamos um olhar sobre outros olhares: as formas de ver de profissionais que trabalham com crianças e adolescentes e como elas (re)agem diante dos casos de violência sexual que emergem em seus cotidianos. E todo esse emaranhado é problematizado considerando a importância da formação inicial e/ou continuada nas temáticas de gênero e sexualidades.

Formação que borbulha educação para as sexualidades, gênero e violências sexuais

Segundo Rachel Brino e Lúcia Williams (2003), a instituição educativa acaba sendo o lugar onde os casos de violência podem ser identificados com mais facilidade, devido ao tempo que a criança nela permanece e convive com outros adultos. As instituições educativas (escolas ou instituições de Educação Infantil)² podem, inclusive, “ser o centro articulador da rede de proteção a crianças e adolescentes no bairro ou na região em que está localizada” (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 161).

² Apesar de o curso ser destinado a profissionais que trabalham com crianças pequenas, os relatos analisados trazem como sujeitos crianças maiores e adolescentes, que não estão mais em instituições de Educação Infantil. Logo, neste trabalho, vamos deixar de considerar essas instituições e nos referenciar apenas à escola, que, em nosso entendimento, abarca os Ensinos Fundamental e Médio. Quando necessário, faremos a distinção.

Contudo, pesquisas indicam que educadoras e educadores são o grupo de profissionais que menos detém conhecimento acerca do tema, o que dificulta sua sensibilidade na identificação de casos de crianças sexualmente violentadas (BRINO; WILLIAMS, 2003). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que sem a formação docente – inicial e continuada – nas temáticas de gênero e sexualidades não teremos avanços na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

A formação continuada (e inicial) nas temáticas das violências sexuais, portanto, é um desafio assumido por esse curso. Todavia, avançamos para além da educação e ampliamos o curso de formação para conselheiras e conselheiros tutelares e outras pessoas interessadas. Partimos do pressuposto teórico de que, ao se falar de violências, é necessário falar de educação para as sexualidades e gênero. E por que falar disso com educadoras/educadores e outras/os profissionais que trabalham na garantia dos direitos de crianças e adolescentes?

Joan Scott (1995) define o conceito de gênero como sendo a diferença sexual entendida como social, cultural e histórica, marcada por relações de poder, entendido aqui como circular e não apenas em um viés (FOUCAULT, 2014). Em uma ótica essencialista, características consideradas masculinas e femininas são ensinadas a meninas e meninos, mulheres e homens de forma dicotômica, excludente e hierarquizada. Constituímo-nos meninas/mulheres e meninos/homens, sempre em um embate, ora reproduzindo aquilo que nos é ensinado, ora resistindo. Nessa perspectiva, o problema não são as diferenças biológicas entre meninos/homens e meninas/mulheres, mas a forma como são entendidas, valorizadas e universalizadas.

De acordo com Constantina Xavier Filha (2012, p. 642), “é na sociedade, nas relações entre as pessoas, que o gênero é criado e estabelecido”, de onde surgem as demarcações de gênero e as delimitações sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. A escola, como espaço formativo inserido nesse contexto acaba repetindo e perpetuando tais padrões. E é justamente nesse ponto que se faz necessária uma formação crítica dos e das profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, para que mudem esses paradigmas.

E um trabalho que valoriza a equidade de gênero, ou seja, que meninas e meninos possam vivenciar seus corpos, desejos, interesses, independentemente de seu sexo, possibilita outra relação com o próprio corpo, em especial, das meninas, aquelas que mais sofrem violência.

Constantina Xavier Filha (2014b), no artigo em que descreve o trabalho feito com crianças, as quais assumem papel de protagonistas na elaboração de livros sobre o combate à violência sexual contra crianças, cita dados da Secretaria de Direitos Humanos (SDR) sobre o assunto. De acordo com o relatório de 2013 do Disque 100, canal de denúncias da SDR, das vítimas de violência sexual, 72,12%

eram do sexo feminino e 17,56%, do sexo masculino; das quais 29,47% estavam na faixa etária de 12 a 14 anos, 19,32%, entre 8 e 11 anos e 13,58% com idades entre 4 e 7 anos. Chama atenção, ainda, o fato de que o/a suspeito/a era, em 19,58% dos casos, desconhecido/a da vítima, em 11,79%, o pai e, em 11,12%, a mãe; sendo que, dos 40% dos casos de violação, em 10%, o local foi a casa da vítima e, em 31,75%, na do/a suspeito/a.

A partir desses dados, é possível perceber como as meninas estão mais envolvidas em situações de violência. Mas, de outro lado, não são apenas as meninas. Meninos também sofrem violência, mesmo em menor medida. Portanto, nosso olhar deve voltar-se para as crianças e o conceito de gênero nos permite perceber a complexidade dessas relações.

Apesar de serem conceitos diferentes, gênero e sexualidades se articulam. Entendida como um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2014), a sexualidade é, também, além de pessoal, uma construção social (LOURO, 2001). E quando falamos de criança, foco do curso “*Borbulhando...*”, não estamos falando de relação sexual. Educar para as sexualidades significa permitir que as crianças também explorem seus corpos, as mais diversas sensações, aprendam os limites que outras pessoas devam ter em relação aos seus corpos. Que aprendam a autoproteção e o autocuidado (XAVIER FILHA, 2014a).

Nesse sentido, trabalhar intencionalmente a educação para as sexualidades e gênero na escola ou na instituição de Educação Infantil, ou seja, desde a mais tenra idade, justifica-se porque essas instituições não são

meramente transmissora[s] de conhecimentos, mas um espaço em que se trabalham os saberes, os afetos, os valores, as normas, os modelos culturais e os direitos. É também na escola que se constroem modelos de sociedade. Entendê-la sob essa perspectiva significa reconhecer que muitos de seus problemas se originam além de seu espaço pedagógico, e que, portanto, só podem ser enfrentados se houver uma articulação com outras instâncias sociais (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 43).

E no caso de outros/as profissionais, como conselheiros/as tutelares ou assistentes sociais, psicólogos/as, entre outros/as?

É imperioso o investimento dos Conselhos Tutelares na especialização de seus membros, promovendo participação em cursos e *treinamentos* para capacitação. Desse modo, poderá construir e efetivar a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, resguardando a aplicação da doutrina da proteção integral (WILLIG, 2005, p. 297, grifo nosso).

Destacamos a palavra “treinamentos”, por não concordarmos com essa perspectiva. Trabalhamos na perspectiva da formação como um acontecimento que toca o sujeito e se transforma em experiência (LARROSA, 2002), sendo essa capaz de transformar o sujeito aprendiz e também a sua prática. Experiência que impulsiona o sujeito a continuar tecendo essa rede de proteção às crianças e aos/as adolescentes.

Uma das propostas do curso “*Borbulhando...*” foi que as pessoas refletissem sobre seu cotidiano e registrassem situações de violências sexuais que borbulham a frente de seus olhos. A importância da observação, do olhar e da escuta sensíveis e, também, a relação entre família, escola e outras instituições de apoio, como o Conselho Tutelar e o Cras, foram elementos que ficaram evidenciados em cada reflexão realizada.

O processo de formação profissional (inicial e continuada) não foi destacado nos relatos, mas será a partir dele que articularemos todas as borbulhas que aparecem nas falas das profissionais participantes do curso.

A importância do olhar: borbulhas cotidianas

“Foi de suma importância toda essa averiguação, pois, como entrevistamos antes, acho que conseguimos evitar problemas maiores”
(Relato 1 – olhar de uma coordenadora pedagógica)

Uma menina de seis anos começou a ter “*comportamentos estranhos*” em sala, ficando agressiva e não permitindo ser tocada na hora do banho. Por meio de brincadeiras, conversas e da observação pela professora, descobriu-se que o meio-irmão dela “*teria enfiado um bambu*” em seu órgão genital. A instituição acionou o Conselho Tutelar, que orientou a coordenadora a procurar a mãe da criança e relatar o problema. A responsável disse não saber de nada, mas, em meio às várias conversas, a coordenadora percebeu que ela sabia do ocorrido e que “*escondeu, talvez por medo e receio da gravidade da situação*”. A família continuou sendo acompanhada pelo Conselho Tutelar e a menina voltou a frequentar a creche.

Esse relato demonstra a **importância da observação, do olhar, do atentar-se à criança**, para o que, muitas vezes, as educadoras e educadores não estão preparadas/os. Todavia, estudos apontam, inclusive, fatores que inibem a denúncia, mesmo quando constatada a violência sexual: conflitos internos ou o incômodo em relação ao tema; por um pedido da criança ou pelas dúvidas sobre a concretude dos fatos; por desconhecer os procedimentos da polícia para averiguação; ou, ainda, por receio da reação das famílias, muitas vezes, a educadora ou o educador não realiza a denúncia e acaba cúmplice do crime cometido contra a criança ou o/a adolescente (CUNNINGHAM; SAS, 1995 apud BRINO; WILLIAMS, 2003).

Para isso, existem as redes de proteção, as quais incluem os Conselhos Tutelares, que devem ser acionados, como foi feito pela autora do relato acima. Segundo Joviane Silva (2004), a negligência do adulto que reconhece a violência sexual, a falta de formação para as e os profissionais que lidam com crianças e adolescentes, bem como a dificuldade de articulação dessas/es com as redes de proteção são preponderantes para que os casos se repitam.

Outro relato conta a história de uma menina de cinco anos de idade que estava se mostrando muito agressiva, agitada e com dificuldade para dormir. Um dia, ela perguntou à mãe se saía leite de peru. A princípio, a mulher achou que a filha se referia à ave, mas a menina disse que viu sair leite do peru do tio. Então, a mãe procurou a ajuda de um psicólogo e do Conselho Tutelar, contando que a criança costumava ficar na casa da madrinha, onde tinha contato com o tio.

A menina resistiu em falar sobre a violência sexual, mas acabou contando que, por duas vezes:

o tio ficou com ela no sofá, [enquanto] a madrinha [estava] na cozinha fazendo comida. Eles estavam assistindo [ao desenho animado] Pica Pau, [quando] o tio tirou o short e não estava de cueca; [ele] tirou a saia e a calcinha dela, tentou colocar o peru no seu bumbum, começou a esfregar e saiu leite. Quando saiu o leite, ele queria colocar na boca [dela], mas ela não deixou e fechou a boca. Então ele vestiu o short dele e mandou ela vestir a saia e a calcinha dela. [Ela disse] que não contou para a Dindinha e nem para sua mãe, porque o tio estava brincando com ela (Relato 2 – olhar de uma conselheira tutelar).

Se comparado ao primeiro relato, o oposto também acontece. Nesse caso, assim como a professora do primeiro relato, a mãe estava atenta à filha e, ao identificar o caso de violência sexual, **buscou apoio das redes de proteção**. Além disso, o caso mostra a criança vista como sujeito de direitos, uma realidade que ganhou força depois da promulgação do ECA, em 1990, em consonância com a crescente preocupação de entidades internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU).

Borbulhas que exaltam nossa responsabilidade: situações de negligência

JRM, de 15 anos, residente no povoado dos Machados, na zona rural, sofre abuso do seu genitor desde os sete anos de idade. [Ela] relatou para as conselheiras [tutelares] que seu genitor pedia para ela dormir no meio do casal (genitor e genitora); para entrar no banheiro enquanto ela estava tomando banho; e também pedia para ela tirar a roupa (exceto as roupas íntimas). JRM relatou que seu genitor a abraça e beija com frequência e que, quando isso tudo começou, ela achava que era amor paterno, mas hoje ela sente que

não é, porque ele diz que a ama e que não é pai dela (Relato 3 – olhar de uma conselheira tutelar)

Inicialmente, destaca-se, mais uma vez, a escolha das palavras: a conselheira tutelar conta que a adolescente sofre “abuso” há oito anos. Contudo, o que acontece, na verdade, é uma violência, pois, conforme Vicente Faleiros e Josete Campos (2000) indicam, a violência é caracterizada por uma deturpação das relações afetivas entre adultos e crianças/adolescentes, os quais são levadas/os a confundirem a representação social e a autoridade de pais/mães, tios/tias, líderes religiosos, professores/professoras, etc., por uma inversão no tipo de relacionamento que é estabelecido entre eles/elas. E isso é exatamente o que acontece com a menina do relato, quando vê o pai dizendo que a ama, ao mesmo tempo afirmando que não é seu pai.

Além de fazer com que a criança perca as referências familiares, criando uma confusão e um conflito dentro de si, a situação relatada também demonstra o papel da família e como ela se apresenta para a criança. Mãe e pai, que deveriam proteger a menina, na verdade, são responsáveis pela violência que ela sofre: o pai, pelas ações, e a mãe, pela negligência. Portanto, a criança sofre, nesse caso, uma dupla situação de violência, já que sua mãe negligencia o fato e não faz a denúncia:

A violência contra crianças e adolescentes é todo **ato** ou **omissão** cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma **negação do direito** que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento (MINAYO, 2001 apud FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 31, grifos nossos).

Outro caso de uma situação de muitas violências sofridas por uma adolescente foi relatado por uma assistente social que trabalha em um Cras³. Ela fala sobre um curso de saúde reprodutiva, voltado para grupos de adolescentes, em que uma das meninas, de doze anos de idade, conta ter sido violentada, quando tinha quatro anos, pelo amigo do irmão. O irmão, com dez anos de idade na época, tomava conta da irmã enquanto a mãe trabalhava, tendo sido ele que estimulou o amigo a violentar a menina.

A assistente social relata, ainda, que houve resistência da filha em contar para a mãe, mas essa se mostrou acolhedora e disse que viveu uma experiência semelhante, quando tinha dez anos, mas, no seu caso, ela foi tratada pela mãe “como

³ Unidade pública que presta serviços socioassistenciais em áreas de vulnerabilidade e risco social.

desencadeadora do abuso e orientada a calar-se". Mãe e filha foram aconselhadas sobre a importância do fortalecimento do vínculo afetivo entre elas e a buscarem o apoio do Conselho Tutelar, para que o agressor não fizesse outras vítimas. Contudo, ecoando o silêncio do passado, a mãe preferiu não levar o caso ao conhecimento de outra equipe de apoio.

Destaca-se que, nesse quarto relato, a assistente social afirma que a menina "foi *molestada* pela primeira vez aos quatro anos de idade" (grifo nosso). Conforme explicado anteriormente, discute-se, nesse texto, também a escolha de palavras. "Molestar" é um termo que carrega sinonímia com "atacar, maltratar, oprimir, causar dano ou prejuízo", mas nem assim exprime o que é, de fato, uma violência contra a criança ou adolescente, que tem a ver com o poder exercido sobre ela/ele: "O poder é violento quando nega ao violentado seus direitos, quando é atentatório ou destruidor da identidade do dominado" (FALEIROS; CAMPOS, 2000, p. 9).

O direito da criança em questão – agora adolescente – é negado não apenas pelo amigo do irmão, que cometeu o crime anos antes, mas, sobretudo, pela mãe, que, mesmo tendo sofrido o mesmo tipo de violência, negou-se a acionar a rede de proteção. Justamente aquela de quem se esperaria mais apoio, o que indica a **importância da família no combate à violência sexual contra a criança e o/a adolescente**.

Segundo Vicente Faleiros e Eva Faleiros (2008, p. 34), a negligência é "o 'primeiro estágio' das diferentes formas de violência contra as crianças". E o quinto relato vem trazer outra situação em que, mais uma vez, os direitos da criança e do/a adolescente são negados. Negligenciados.

Cinco profissionais do Departamento de Assistência Social de um município do sul de Minas Gerais trazem o depoimento sobre o acompanhamento de uma equipe do Cras a uma família cuja filha adolescente, de 12 anos, sofreu violência sexual do padrasto. Quando a mãe foi comunicada, disse não querer mais ficar com a menina, pois as duas não tinham uma boa convivência. Tendo sido confirmada a violência pelo padrasto e a negligência da mãe, ambos foram presos, sendo liberados depois de alguns dias.

Mesmo recebendo acompanhamento médico e psicológico, a adolescente "*envolveu-se com um homem bem mais velho*" e "*passou a residir junto dele, com o consentimento da mãe, em troca de uma cesta básica por mês*". O caso foi encaminhado à justiça e a menina acabou voltando para a casa da mãe, mas se revoltou, negando o acompanhamento das redes de proteção. Em seguida, engravidou do namorado, com quem voltou a morar. A mãe da menina mudou-se sem deixar contato e a menina passou a residir em outro município, onde foram acionadas as redes de proteção, para acompanhar o caso.

Também nesse caso pode-se notar o descaso da família, já que a mãe abre mão da proteção e do cuidado que deveria ter com a filha, em detrimento de as duas terem conflitos. E aqui também há uma deturpação da relação adulto/criança: do padrasto e da mãe, adultos que deveriam cuidar, mas também da filha que, apesar de adolescente, estabelece relacionamentos afetivos adultos, tanto com o padrasto, que a violentou, quanto com o namorado que, segundo as assistentes que relatam o fato, era “*um rapaz bem mais velho*”.

Podemos afirmar que o consentimento da menina em relação ao relacionamento com o namorado faz esse relacionamento ser mais aceitável do que o que o padrasto havia estabelecido com ela? Uma menina de doze anos tem discernimento e maturidade para viver um relacionamento marital? Sabe-se que “a violência sexual contra crianças e adolescentes tem de ser analisada em seu contexto histórico, econômico, cultural, social e ético” (FALEIROS; CAMPOS, 2000, p. 8). Na antiguidade e até mesmo em outras culturas da atualidade, as meninas são dadas em casamento ainda na puberdade. Mas será que essa prática, mesmo consensual, não atinge seus direitos?

A escola, como espaço formativo, precisa colocar as sexualidades em discurso, de forma explícita e intencional, a fim de problematizar questões que a mídia já incorporou ao cotidiano das crianças e adolescentes. De acordo com Andreza Leão e Paulo Ribeiro (2009), a sexualidade, impulsionada pelo sistema capitalista, transformou-se em bem de consumo. Por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, crianças e adolescentes absorvem questões ligadas a essa temática sem, contudo, conseguir digeri-las. Daí “a responsabilidade do[a] professor[a] de atuar com a sexualidade, tendo em vista que a orientação sexual é uma questão básica de cidadania” (LEÃO; RIBEIRO, 2009, p. 107).

Contudo, ampliamos a noção de orientação sexual, como já foi dito, e reafirmamos nossa concepção de uma educação para as sexualidades. Essas questões não podem, portanto, ser trabalhadas apenas nas aulas de biologia. Faz-se necessário um trabalho interdisciplinar envolvendo todas as áreas de conhecimento que, “a partir de suas especificidades, poderiam contribuir significativamente, de modo a desenvolver uma educação para a sexualidade para além dos limites restritos da prevenção” (FELIPE, 2007, p. 80).

Porém, por sua vez, os/as educadores/as não estão preparados/as para inserir essa temática nas escolas. Pesquisa feita com 70 estudantes do último ano de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) apontou que 77% do grupo não havia recebido nenhum tipo de informação sobre sexualidade durante a graduação, tendo se informado sobre o tema por meio de leituras extras. Mesmo assim, 93% das/os estudantes consideraram importante esse assunto fazer parte do projeto

pedagógico da escola (LEÃO; RIBEIRO, 2009).

Sandra Unbehaum (2014), em sua tese de doutorado, também denuncia a ausência das temáticas de gênero e sexualidades nos currículos dos cursos de Pedagogia. Apesar de tais assuntos terem ganhado mais espaço nas políticas públicas da educação básica, especialmente em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, ainda são mantidos como temas transversais em relação às disciplinas dos cursos de formação de docentes. Evidencia-se, portanto, a necessidade de que as questões ligadas a gênero e diversidade sexual recebam mais importância no trabalho tanto com a formação inicial quanto com a formação continuada de professores e professoras.

Contudo, muito ainda precisa ser feito, já que, na contramão desses avanços, ainda há retrocessos na implementação de uma educação para as sexualidades, haja vista a recente discussão em torno dos Planos Municipais de Educação, que culminou com a retirada das palavras “gênero” e “orientação sexual” das propostas locais para o Plano Nacional de Educação⁴. Isso mostra quantos ainda são os desafios para fazer valer o direito das crianças e dos/as adolescentes de discutirem e viverem plenamente a sua sexualidade e aprenderem sobre autocuidado e autoproteção.

A importância das redes protetoras e do processo formativo: bolhas de atenção

Outra participante do “*Borbulhando...*” conta que é voluntária há trinta anos no acompanhamento de famílias pobres e entende que a política de assistência social mudou bastante com o passar dos anos, mas que as ações ainda limitam-se à teoria, pouco se aplicando à prática. Cita o exemplo de uma menina com cinco anos de idade e seus irmãos com oito e dezesseis, que estavam sendo assistidos por voluntários, devido a problemas familiares. Contudo, pararam de receber assistência, por falta de apoio do Cras da cidade, devido a mudanças nas políticas públicas municipais.

O relato – sexto e último – mostra que não basta superar os problemas relacionados à participação da família no acompanhamento das crianças e adolescentes, tampouco levar as temáticas de gênero e sexualidades para os currículos das escolas, em busca de uma formação abrangente para educandos/as e educadores/as. É preciso incluir todas as instituições que compõem as redes de proteção. Por isso, Silva (2004) reitera a necessidade da formação de educadores/as, conselheiros/as

⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) propõe as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, a serem seguidas entre 2014 e 2024.

tutelares e profissionais de saúde para que, ao lidarem com crianças e adolescentes, estejam preparados/as para identificar os casos de violência. E não apenas isso; para que saibam a quem e como denunciar a situação.

Assim, contribuir para a formação das e dos profissionais que trabalham com crianças, bem como das pessoas que compõem as redes de proteção, é fundamental para o combate às violências contra crianças e adolescentes:

Quatro componentes que devem ser incluídos em *treinamento* de profissionais acerca do **abuso** [violência] sexual: apresentar informações básicas sobre **abuso** [violência] sexual, ressaltar a severidade do problema, apresentar estratégias efetivas de prevenção e apresentar métodos para detecção e manejo de casos de abuso sexual (BEHANA; KOBLINSKY, 1984 apud BRINO; WILLIAMS, 2003, p. 2).

Há, portanto, a necessidade de uma formação continuada para àqueles/as que trabalham em instituições de Educação Infantil, escolas, Conselhos Tutelares e instituições de assistência social. Dos relatos apresentados, destacamos três nuances que foram ressaltadas pelas profissionais que realizaram o curso “*Borbulhando...*”, quais sejam: a) importância da observação, do olhar, do atentar-se à criança; b) a busca de apoio das redes de proteção; c) a importância da família no combate à violência sexual contra a criança e o/a adolescente.

Xavier Filha (2014b, p. 191) salienta que “é das vozes das crianças, do que dizem da violência contra elas que podemos e temos de aprender a pensar em alguma possível estratégia de resistência contra esse terrível problema”. Em 2014, a pesquisadora publicou um livro infantil intitulado “Do meu corpo eu cuido e protejo” que, de forma lúdica, trata da violência sexual contra crianças e adolescentes. Por meio das ilustrações de Lorena Martins, o corpo infantil é apresentado e a narração mostra o que pode: “Tem partes do meu corpo que podem ser tocadas por outras pessoas”, e o que não pode ser feito com a criança: “Outras partes somente eu posso descobrir e nelas fazer carinho” (XAVIER FILHA, 2014a, p. 15). O livro segue explicando a importância de se procurar ajuda em caso de violência, demonstrando a importância de se cuidar do corpo e protegê-lo.

A publicação de Tina Xavier é um exemplo de como tem crescido o número de livros, filmes e animações lançados com o objetivo de combater a violência sexual contra as crianças e adolescentes. Essas ferramentas se transformam em metodologias a serem utilizadas no cotidiano das instituições educativas, tanto na formação de estudantes das licenciaturas quanto na formação continuada de professoras e professores. E, conforme defende Helena Altmann, ampliar os horizontes da educação, no que concerne às reflexões sobre sexualidades:

Outras possibilidades educativas ligadas à diversidade sexual podem ser construídas a partir da arte, como artes plásticas, filmes, curtas-metragens, literatura adulta e infantil, entre outros. A diversidade sexual tem sido tema tratado direta ou indiretamente nestes campos, o que permite o seu reaproveitamento na esfera educativa. Tais recursos podem contribuir para uma abordagem da sexualidade que vá além da sua dimensão biológica (ALTMANN, 2013, p. 80).

Esse olhar é um dentre os muitos que são lançados sobre a questão da violência sexual sofrida por crianças e adolescentes. Contudo, é preciso ampliar tais olhares, de forma que o cotidiano de quem convive com crianças e adolescentes não seja apenas observado, mas sentido, vivido na plenitude das muitas borbulhas que marcam essas relações.

Referências

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Revista Latinoamericana: Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 13, p.69-82, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 3 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 3 set. 2015.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 2, p.1-10, quadrimestral, 2003. Disponível em: <<http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/artigos/2003-brino-e-williams-capaciacao.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

FALEIROS, Eva Silveira; CAMPOS, Josete de Oliveira. **Repensando os Conceitos de Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e de Adolescentes**. Brasília: Unicef, 2000. Disponível em: <http://escca.luizaugustopassos.com.br/wp-content/uploads/2011/02/livro_repensando_os_conceitos_eva_publicacoes-httpwww.mpes_gov_branexoscentros_apoioarquivos1.pdf1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2015.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FARIA, Livia Monique; PAULINO, Alessandro Garcia. Entre Marias e Preciosas: textos culturais, gênero e violência sexual. In: RIBEIRO, Cláudia Maria. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. 1ª ed. Lavras:

Editora UFLA, 2012, v. 1, p. 355-370.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 18, n. 253, p.77-87, mai/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**. A vontade de saber. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GONÇALVES, Antonio Sérgio; GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Redes de proteção social na comunidade. In: GUARÁ, Isa Maria F. R. (Org.). **Redes de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História: Neca - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a criança e o adolescente, 2010, p. 11-29. Disponível em: <http://www.fazendohistoria.org.br/downloads/4_rede_de_protecao_social.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O (des)conhecimento dos alunos de um curso de pedagogia quanto à orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da Furg, 2009. p. 105-113. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/87324>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MOTTI, Antônio José Ângelo; SANTOS, Joselino Vieira dos. Redes de proteção social à criança e ao adolescente: limites e possibilidades. In: MOTTI, Angelo et al (orgs.). **PAIR - Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil no Território Brasileiro: Conteúdos para Capacitação**. Campo Grande: Editora Ufms, 2008. p. 84-92. Disponível em: <<http://pair.ledes.net/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=1108>>. Acesso em: 3 set. 2015.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica: Edur, 2011.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, Joviane Marcondelli Dias da. **Capacitação de conselheiros tutelares: instruir para aprimorar**. 2004. 261 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese de doutorado. PUC-SP, 2014.

WALKER, Alice. **A cor púrpura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

WILLIG, Wanderlei Jose Herbstrith. Conselho Tutelar: participação, mobilização, homogeneidade - um novo paradigma. **Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 54, p.279-301, 2005. Disponível em: <http://www.amprs.org.br/arquivos/revista_artigo/arquivo_1279045061.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2015.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51, p. 627-747, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/08.pdf>>. Acesso em: 25 mar.2015.

_____. **Do meu corpo eu cuido e protejo**. Campo Grande: Editora UFMS, 2014a.

_____. E agora, Bernardo?!: Corpos infantis, sexualidades e violência contra crianças. In: FERRARI, Anderson et al. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: Editora Ufla, 2014b. p. 185-206.

Giovanna Mara Souza – E. M. Pe. Debon (Lavras)
2º lugar na Categoria Slogan – Anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos

Esses monstros

não podem

silenciar sua

voz...

Denuncie!



15

“Socorro não é meu nome! Socorro não é meu apelido! Socorro é meu apelo; pra você que é cego, surdo e mudo para o meu desespero”: problematizando ações para marcar o dia 18 de maio

*Juliana Graziella Martins Guimarães
Silmara Aparecida dos Santos*

“- Por que faz isto? Sou uma criança! Isto não se faz!
Você deveria me amar e me ajudar...”
(Bianca, E.M. José Serafim - Lavras)

Por favor, não!

A violência sexual¹ e a exploração sexual² cometidas contra crianças e adolescentes vêm ganhando ênfase e centralidade, seja pelas políticas públicas, instituições governamentais e não governamentais, seja por diversos aparatos culturais revistas, internet, redes sociais, jornais impressos e televisivos, entre outros. A violência arremetida contra crianças e adolescentes é, antes, uma violência a seres humanos, a sujeitos que possuem direitos e que são respaldados por lei. Entretanto,

¹ Presume-se a ocorrência de violência em qualquer ato sexual praticado por pessoas adultas com jovens de idade inferior a 14 anos. Qualquer relação sexual com crianças e adolescentes abaixo dessa idade está sujeita à mesma severidade penal dos crimes sexuais sancionados com penalidades mais rígidas, como é o caso do estupro. Quaisquer outras práticas sexuais entre adultos e adolescentes na faixa etária de 14 e 18 anos também são consideradas crime sexual, variando apenas: a) o grau de parentesco ou status de responsabilidade legal e social entre envolvidos; b) os meios utilizados para a obtenção do ato sexual; c) a existência ou não de consentimento, (AZEVEDO; GUERRA, 2011, p. 63).

² A exploração sexual é uma violação fundamental dos direitos da criança e do adolescente. Esta compreende o abuso sexual por adultos e a remuneração em dinheiro ou espécie à criança ou a uma terceira pessoa ou pessoas. A criança é tratada como objeto sexual e uma mercadoria. A exploração sexual de crianças e adolescentes constitui uma forma de coerção e violência contra crianças e adolescentes, que pode implicar o trabalho forçado e formas contemporâneas de escravidão. (AZEVEDO; GUERRA, 2011, p. 115).

mesmo com todos esses dispositivos, milhares de crianças e adolescentes têm seus direitos, seus corpos, suas infâncias violadas e, cada vez mais, fazem parte das altíssimas estatísticas de violência no Brasil e no mundo.

Numa tentativa de minimizar, mobilizar, conscientizar a sociedade para a questão da violência e exploração sexual de crianças e adolescentes foi instituído o Dia 18 de Maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Essa data é um marco na história do nosso país, pois, desde o dia que essa data foi instituída, instituições governamentais e não governamentais, poder público e sociedade civil vêm provocando, incitando, motivando pessoas para que permaneçam na luta pela preservação dos direitos das crianças e dos/as adolescentes.

Na intenção de problematizar, discutir, analisar, incitar e mobilizar sobre a questão da violência sexual³ contra crianças e adolescentes o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pedagogia, em parceria com o Departamento de Educação – DED da Universidade Federal de Lavras – Ufla, a Universidade Federal do Rio Grande – UFRGS, o Grupo de Estudos Sexualidade e Escola - Geses, o Grupo de Estudos Relações entre a Filosofia e a Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente – Fesex, foi realizada a I Mostra Cultural 18 de Maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes na cidade de Lavras. Essa mostra teve como principal objetivo contribuir com ações para o enfrentamento à violência e à exploração sexual de crianças e adolescentes.

Este texto, portanto, problematiza a complexa questão da violência sexual contra crianças e adolescentes a partir dos trabalhos feitos por crianças, adolescentes e profissionais da Educação Básica, apresentados e expostos na I Mostra Cultural.

“Eu deveria ter uma infância, uma vida de criança. Não posso brincar?”

Quando falamos em crianças e adolescentes, estamos nos referindo a uma faixa etária específica. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, “considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e o/a adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 13). Nessa faixa etária, tanto um quanto o outro são considerados sujeitos em constante processo de desenvolvimento e, por esse motivo, não possuem ainda total discernimento e capacidade de autonomia. Nesse sentido, crianças e adolescentes precisam ter seus direitos as-

³ O termo violência sexual é usado em vez de “abuso sexual” por considerarmos a palavra “violência” mais significativa, representativa e condizente com o ato de violar o corpo do outro e não apenas abusar, como se fosse algo um tanto permitido (FARIA, 2013).

segurados para que assim possam crescer.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, 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, p. 13).

Consonante com as ideias do ECA, a criança e o/a adolescente possuem direitos que são fundamentais não só a essa faixa etária, mas ao ser humano como sujeito, que, na concepção foucaultiana, não passa de um efeito do discurso e do poder (SILVA, 2000). Em outras palavras, o sujeito existe a partir do discurso, das verdades que são construídas e consideradas muitas vezes como verdades únicas e absolutas (FOUCAULT, 2004). E é no âmbito do discurso que se cria e instaura saberes acerca da criança e do/a adolescente a partir de uma concepção que é histórica, cultura e social que inicia ainda na e sobre a infância.

Há uma ideia natural e universalizante sobre a infância como algo único e igual para todas as crianças, entretanto, segundo Zuleica Pretto (2013, p. 623), "é preciso perceber que cada realidade social, econômica, geográfica e cultural oferece diferentes campos para uma criança crescer". E isso faz total diferença, pois fará com que a criança tenha outras vivências que não serão necessariamente iguais às de outra criança, o que implicará em um crescimento e desenvolvimento diferenciados. Nesse sentido, não se pode esperar que tenha uma homogeneização no processo de desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, do/a adolescente.

As concepções que perpassam às adolescências são cercadas por muitos rótulos e discursos que também foram construídos por meio de processos culturais, sociais e históricos. Há discursos sobre essa fase da vida que é considerada, muitas vezes, como uma fase de rebeldia, mais conhecida como "rebeldes sem causa", "adolescente problema", "não quer nada com a vida", "irresponsável", "alienados". A partir disso, pode-se dizer que o/a adolescente também é construído por meio de discursos que constroem verdades. Discursos esses que criam aquilo do que se fala. Enunciados que circulam o tempo todo nos diversos aparatos culturais, como "filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio, TV, músicas, quadros, ilustrações, livros didáticos, leis, manuais, peças de museu, vestuário" (COSTA, 2002, p. 138), e que engendram saberes acerca dessa faixa etária, produzem representações e significados capazes de subjetivar.

Essas noções sobre como a criança e o/a adolescente são percebidos socialmente são de extrema importância para se entender o contexto das violências, não

só sexual, mas principalmente contra seus direitos. E direitos esses que devem ser assegurados sobre qualquer circunstância, porém, diversas vezes crimes contra essa faixa etária são praticados, disseminando medo e impunidade. Por esse motivo, é preciso que se denuncie qualquer violência cometida, uma vez que só assim será possível combater e evitar que seja feito com outras crianças e adolescentes, que, por lei, têm que ter seus direitos garantidos com disposição, para, assim, lhes possibilitar uma evolução física, mental, moral, espiritual e, principalmente, social com qualidade e segurança.

“Me diga por que faz isso? Não deve me tocar. Sou apenas uma menina. Em quem devo confiar?”

A violência é uma produção social e, nesse sentido, devem ser levados em consideração os contextos sociais, históricos e culturais. O conceito do que seja a violência ou até mesmo uma ação violenta possui significados e sentidos diferenciados dependendo da cultura, do país (ocidental ou oriental). Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 800), “violência é a qualidade de violento; ato violento; ato de violentar; agressão”. Em outras palavras, é algo que pode dar qualidade ao sujeito, subjetivando-o, e um ato praticado contra alguém. O dicionário, apesar de dizer do ato de violentar, não possibilita o entendimento que esse ato é um produto social e traz implicações para os sujeitos violentados. Precisamos ir além nessa compreensão. Nesse sentido, apesar das possibilidades de diferentes concepções em variadas culturas, a violência é considerada um ato de desrespeito ao ser humano (FARIA, 2013).

A violência é hoje uma das grandes preocupações em nível mundial, afetando a sociedade como um todo, grupos ou famílias e ainda, o indivíduo de forma isolada. Fazendo parte da chamada questão social, ela revela formas de dominação e opressão desencadeadoras de conflitos. Como um fenômeno complexo, polissêmico e controverso, a violência é perpetrada por indivíduos contra outros indivíduos, manifestando-se de várias maneiras, assumindo formas próprias de relações pessoais, sociais, política e culturais (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004, p.456).

A violência, em geral, é algo preocupante não só nacionalmente, mas mundialmente, se tornando um problema social que diz respeito a todo ser humano que vive e convive numa determinada sociedade. É uma questão que envolve relações para/entre as pessoas e afeta diretamente os direitos que são inerentes a todo ser humano.

Percebe-se que a violência sexual se tornou um problema universal e estima-se que “cerca de 12 milhões de vítimas mulheres” (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004, p. 456), são violentadas anualmente. Uma estatística alarmante e que representa a violação dos direitos e do corpo do outro. E que, muitas vezes, o medo, a falta de crença na própria política ou até mesmo na justiça torna ainda mais difícil o combate contra essa violência praticada dia a dia. Lívia Faria (2013, p. 48), em consonância com essa ideia, afirma que “devido a fatores como medo, falta de credibilidade no sistema legal e o silêncio cúmplice que envolve as vitimizações sexuais, as mesmas são de difícil notificação”.

A violência configura-se em relações de poder, mas, inicialmente, é uma relação não na concepção foucaultiana de poder, como algo que está em circulação, que é instável e transitório, mas sim numa noção muito enraizada no senso comum, ou seja, de um poder baseado na dominação e que não possibilita resistência, um poder que é praticado por um e recebido pelo outro – dominante versus dominado. Essa ideia de poder que é, muitas vezes, considerada quando se trata de violência sexual, ou seja, no ato de violentar, se instaura um uso do poder que “passa a ser violento quando, numa relação de força (física, política e psicológica), alguém faz uso desse poder visando a alcançar vantagens previamente definidas” (FALEIROS, 2005 apud DUTRA; MELLO, 2008, p. 40). Nesse sentido, quando uma criança ou adolescente sofre uma violência sexual, no ato da violência, é pressionado sobre esses sujeitos um poder, uma opressão do corpo (físico), da mente (psicológico) que não possibilita muita fuga e nem resistência. Assim afirma Michel Foucault:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão da passividade; e, se encontra uma resistência a única escolha é tentar reduzi-la (FOUCAULT, 1995 apud XAVIER FILHA, 2009, p. 128).

Diante disso, é possível perceber a dimensão da violência sexual; uma violência ao corpo do outro, ao prazer, às infâncias, à liberdade de dizer “*não, eu não quero*”, de gritar “*para! Por favor!*”, e, por fim, de silenciar. Mas um silêncio que diz muito, que, na sua timidez, é barulhento, possui medo, mágoa, raiva, rancor, vergonha. Esses são alguns dos sentimentos de quem sofre uma violência sexual, de quem participou involuntariamente de um gozo que não é seu, de quem teve seu corpo tocado, acariciado sem desejar e, tudo o que resta é exatamente tudo o que lhe foi tirado. E, assim, retomamos a epígrafe do texto, que nos possibilita dizer que, quando uma criança ou adolescente passa por uma violência sexual, muito lhe é tirado, arrancado brutalmente e o que sobra é pouco. É um tipo de violência que devasta

famílias, que afeta não só a vítima, mas quem está a sua volta e, por esse sentido, é extremamente importante que a pessoa violentada receba todo o subsídio necessário da família, amigos, redes de proteção, entre outros, para que, aos poucos, possa recuperar tudo aquilo que lhe foi tirado.

“Ouço um choro, um grito de uma criança inocente. Que está sendo violentada, por um adulto inconsequente.” 18 de Maio: combate a exploração e violência sexual

A data 18 de Maio é marcada pelo Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Uma data que foi legitimada após uma menina chamada Araceli Santos, de Vitória/ES, ter sido agredida brutalmente no dia 18 de Maio de 1973. Araceli foi sequestrada, espancada, estuprada e assassinada violentamente.

O “caso Araceli”, como ficou conhecido, foi mais um dos vários crimes contra crianças e adolescentes que aconteceu e ainda acontece no Brasil e no mundo. Araceli faz parte das inúmeras estatísticas de violências sexuais contra crianças e adolescentes. Entretanto, com o objetivo de mobilizar a sociedade para os crimes cometidos contra essa faixa etária e também com a finalidade de prevenir, organizações governamentais e não governamentais propuseram a criação de um Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Essa data foi firmada em 2000, pela Lei Federal nº 9970/00. Desde a aprovação e o sancionamento da lei, movimentos sociais, ONGs, instituições governamentais assumiram e assumem o compromisso de continuar fazendo desse dia um marco na luta contra a violência com crianças e adolescentes.

A violência sexual se caracteriza pelo ato de satisfazer o prazer usando o corpo de uma criança ou adolescente, incluído desde a penetração até mesmo manipulação de genitália, mama ou ânus. Eva Faleiros (2005) afirma que a criança, na relação de violência sexual, é usada para gratificação de adultos. Existem vários casos de crianças e adolescentes que são violentados sexualmente por anos e, muitas vezes, é cometido por pessoas próximas (pai, mãe, padrasto/a, vizinho/a, entre outros), o que acaba por aumentar a vulnerabilidade, a frequência dos atos e o medo de denunciar, tornando a ação ainda mais perversa. A autora se refere a essa relação da seguinte forma:

(...) é uma construção deliberada, paciente e ritualizada de um relacionamento perverso, que se mantém pela dominação psicológica de longa duração. Começa por um processo de sedução, que consiste na conquista sutil, que anula a capacidade de decisão da vítima, e

acaba em sua dominação e aprisionamento (FALEIROS, 2005, p. 79).

Diante disso, é possível perceber que há um “envolvimento” da criança e do/a adolescente, ou seja, eles/as são levados/as a entrarem nessa relação, mantidas, na maioria das vezes, por uma manipulação psicológica baseada em ameaças, constrangimentos e coerção da vítima. Algo que se inicia num processo de conquista, de confiança, de sedução e termina na dominação, coibição, pressão, imposição e opressão.

A exploração sexual ou exploração sexual comercial também possui esse relacionamento perverso de envolvimento, entretanto, diferente da violência sexual, é algo praticado com fins lucrativos. Maria Lúcia Leal e Maria de Fátima Leal (2002, p. 18) definem a exploração sexual como:

Uma relação de mercantilização (exploração/dominação) e violência do corpo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (mercadores), organizados em redes de comercialização local e global (mercado), ou por pais ou responsáveis, e por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda).

Nesse sentido, a exploração funciona como um mercado, no seu sentido mais capitalista. Sendo assim, “o mercado do sexo, faz parte de toda uma estrutura organizada e articulada” (DUTRA; MELLO, 2008, p. 41), e, algumas vezes, podem ser consideradas como trabalho escravo. Em relação à exploração sexual há outros conceitos, que não vamos nos ater nesse trabalho, somente citá-los: prostituição⁴, pornografia, turismo sexual e tráfico de pessoas para fins sexuais.

A exploração é um tipo de violência e deve ser combatida. Diversos são os meios que estão imersos nessa luta pela preservação de direitos, dizendo não às várias formas de violência. Nesse sentido, tornam fundamentais a importância e a efetividade das redes de proteção, ou seja, que tenha um funcionamento de qualidade dessas redes para que possam aparar e subsidiar vítimas das violências.

I Mostra Cultural Sobre O Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – 18 de Maio

Um evento cultural pode inquietar as pessoas, tirando-as da zona de conforto, fazendo-as pensar. Para quem o organiza, demanda trabalho, iniciativa, criatividade, competência e resultados. Para quem participa, gera a integração, crescimento

⁴ Lembrando que a criança não se prostitui, pois não possui discernimento para isso. Caso aconteça, a criança é violentada ou explorada sexualmente dependendo da situação.

peçoal, agrega valores, manifesta sentimentos, ideias, costumes e pensamentos, trazendo novos conhecimentos, sensações e novas experiências. Sobre a experiência, Jorge Larrosa (2002) diz que:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2002, p. 26).

Da ânsia pela visibilidade e em prol daqueles e daquelas que nos são tão caros, no dia 29 de maio de 2015, foi realizada no Salão de Convenções da Ufla a I Mostra Cultural 18 de Maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Tendo em vista a atuação do Pibid - Pedagogia na Escola Estadual Dora Matarazzo, no ano de 2014 e início de 2015, alguns/mas adolescentes foram convidados/as a participarem da palestra ministrada pelo Dr. Carlos José e Silva Fortes (Dr. Casé), Promotor de Justiça, sobre “Prevenção e Enfrentamento aos Crimes Ligados à Pedofilia (Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes)”. A palestra foi a primeira ação do Projeto “*Borbulhando...*”.

Na semana anterior à palestra, alguns e algumas estudantes do Ensino Médio do Dora Matarazzo, acessaram a página www.todoscontraapedofilia.ning.com – e, a partir do que leram e pesquisaram, confeccionaram cartazes que foram expostos no Salão de Convenções/Ufla, local onde ocorreu o evento. Ao chegarem à Universidade, completaram a frase: “Violência é...”.



Como pressupostos metodológicos para instigar os/as estudantes do Ensino Médio daquela escola a participarem da I Mostra Cultural, contamos com oficinas temáticas realizadas semanalmente, que foram organizadas para que esses/as fizessem suas produções acerca do 18 de maio. Duas integrantes da equipe do Pibid Pedagogia tomaram a frente desse trabalho, que, além da produção de desenhos e poesias, contou também com a organização de um grupo de teatro que faria uma apresentação no dia da premiação da Mostra.

Diante das produções, problematizações e conversas que aconteciam paralelamente com os/as participantes do Projeto "*Borbulhando...*", com muita animação, planejamento e, trabalho em equipe, nos debruçamos para elaborarmos e formatarmos o regulamento daquele que seria um evento de muitas possibilidades, além da contribuição com ações para o enfrentamento à violência e à exploração sexual de crianças e adolescentes.

No que se refere à participação, poderiam se inscrever: estudantes dos Anos Iniciais (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Lavras/MG e região; estudantes dos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Lavras/MG e região; estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do município de Lavras e região; profissionais que atuam na Educação Básica pública e profissionais que atuam no Centro de Referência em Assistência Social (Cras), no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e no Conselho Tutelar.

Os/as participantes poderiam se inscrever dentre as três modalidades diferentes: slogan, desenho e poesia. Cada um/a poderia se inscrever em até duas modalidades. Cada modalidade contou com os seguintes critérios:

1. Slogan

Nessa modalidade, contemplamos o gênero slogan, construído com base na temática proposta pela Mostra Cultural. O/A autor/a poderia participar com um SLOGAN inédito, em língua portuguesa. Um slogan é uma frase de efeito, curta e de fácil memorização. A avaliação levou em conta os seguintes critérios: criatividade, originalidade e pertinência com a temática da Mostra.

2. Desenho (*cartoons, charges, histórias em quadrinhos, ilustração, mangá*)

Nessa modalidade, contemplamos o gênero desenho, produzido a partir da temática proposta pela mostra cultural. O/A autor/a poderia participar com um DESENHO inédito e produzido à mão livre. Tal desenho poderia ser produzido em qualquer técnica (giz de cera, hidrocor, lápis de cor, guache...). A avaliação levou em conta os seguintes critérios: criatividade, originalidade, comunicação e pertinência com a temática da Mostra.

3. Poesia

Nessa modalidade, contemplamos o gênero POESIA, a partir da temática proposta pela Mostra Cultural. O/A autor/a poderia participar com uma POESIA inédita, em língua portuguesa, contendo obrigatoriamente um título. O texto deveria ter, no mínimo, cinco versos. A poesia poderia ser escrita à mão ou digitada em arquivo .doc (Times New Roman, 12, espaço 1,5). A avaliação teve como critérios: originalidade, correção gramatical, tipologia textual, comunicação e pertinência com a temática da Mostra.

Iríamos premiar os primeiros lugares, por categoria e modalidade, com tabletes 7" e troféu e os segundos lugares com *pen drives* e medalhas. Definidas as premiações e todos os trâmites do concurso, estava na hora de lançar a I Mostra Cultural no Projeto "Borbulhando...".

Organizamo-nos na composição da comissão julgadora. Foram cinco participantes em cada comissão, envolvendo representantes da comunidade externa, do Pibid e do Fesex, e trabalhamos e com eles/as na seleção dos trabalhos. Muitas produções inéditas em traços, palavras que nos faziam sentir a emoção e o compromisso do/a artista que ali havia se debruçado.

Com um público superior a 100 pessoas, tivemos como atrações: dança circular na área externa do Salão de Convenções; apresentações de teatro e dança, protagonizadas por crianças e jovens do Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente de Lavras (Ceacad); conversas sobre as questões das violências sexuais conduzidas pelo professor Ailton de Mello, integrante do Fesex, e, ainda, a apresentação de uma peça encenada por estudantes da Escola Estadual Dora Matarazzo.

Num total de 210 pessoas inscritas, divididas nas categorias e modalidades anteriormente descritas, contamos com produções que, por meio de versos e estrofes, explicitaram gritos, medos, anseios e pedidos de socorro, destacando também a importância das redes de proteção, sendo:

Meu pai sente saudades/ Do tempo em que era criança/ Brincava até tarde na rua/ E os pais sentiam mais confiança/ Hoje com tanta violência/ A atenção é redobrada/ Do portão de casa até a escola/ Toda mãe fica preocupada/ Converse com seus pais/ Pedindo explicações/ Não é um bicho de sete cabeças/ E nenhuma assombração/ Pior é ser vítima/ Por falta de informação/ Não deixem que destruam sua infância/ Abusando da sua inocência/ Impedindo você de ser criança. (Gabriel Andrade Chaves, estudante, Ensino Fundamental - anos iniciais, Carmo do Rio Claro/MG)

Criança tem que ter infância / Correr, pular e brincar/ Tem que ser amada/ E nunca explorada/ A exploração sexual infantil/ Rouba a alegria juvenil/ Fique atento, fique esperto/ Onde houver, denuncie!

É o caminho certo/ Precisamos de apoio e carinho/ Para saber que não estamos sozinhos/ Crescer e se aventurar/ Sem trágicas memórias/ Para a vida levar/ O futuro nos espera/ Para esperança levar/ Para isso, denuncie/ A exploração sexual infantil/ Tem que acabar. (Henrique Silva Esteves, estudante, anos iniciais do Ensino Fundamental, Carmo do Rio Claro/MG)

Junto a um rosto inocente/ Uma ingenuidade forte/ A esperança de um presente/ Uma criança contente/ Um adulto de maldade/ Recebeu de longe a ingenuidade/ Com dinheiro e maldade então/ Conquistou um inocente coração/ A partir desse momento então/ Começou o abuso e a exploração/ E com medo e enganação/ Em uma infância só vê a escuridão/ Uma criança irada/ A sua mãe contou-lhe então/Da ousadia, que teve/ Um monstro sem coração/ Mas a mãe de amor se sentou/ Encostou a mão o rosto/ Na face um beijo lhe deu/ Assim finalmente um sorriso apareceu. (Kaique O. F. Nunes, estudante, anos iniciais do Ensino Fundamental, Carmo de Rio Claro/MG)

Por que faz isto/ Sou uma criança/ Isto não se faz/ Você deveria me amar e me ajudar/ Eu deveria ter uma infância/ Uma vida de criança/ Não posso brincar/ Ei, não faça isso/ Não pode me maltratar/ Me diga porque faz isso/ Não deve me tocar/ Sou apenas uma menina/ Em quem devo confiar/ Diga que não fará mais isto/ Diga que não haverá traumas/ Me dê esperanças/ Me traga belos sonhos e não/ Horríveis pesadelos/ Você deveria ser o modelo/ Em quem eu devia me espelhar/ Mas o que você consegue me trazer/ É apenas a dor em meu olhar. (Bianca Moreira Lima, estudante, anos finais do Ensino Fundamental, Lavras/MG)

Alta madrugada/ Ouço um choro, um grito/ De uma criança inocente/ Que está sendo violentada/ Por um adulto inconsequente/ Crianças indefesas/ Vivendo pesadelos frequentemente/ Tem seus corpos inválidos/ E seus sonhos perdidos/ Como sobreviver/ Em um mundo tão cruel/ Onde crianças são violentadas/ Por quem deveriam ser amadas/ Crescem rodeadas/ De medos, incertezas e insegurança/ Perderam o brilho do olhar e/ No coração já não resta mais esperança/ Até quando irão sofrer/ Até quando irão chorar/ Será que um dia / Saberão o que é amar/ Se nunca receberam nenhum tipo de amor/ Como pode sem regar/ Nascer uma flor. (Jéssica A. Mariano, estudante, anos finais do Ensino Fundamental, Lavras/MG)

Eu sou uma criança indefesa/ Enfrentando noites de tristeza/ Eu sou criança maltratada/ Esperando ser amada/ Sou uma criança inocente/ E só quero te ensinar/ O significado de amar/ A minha vida só depende de você/ Por isto, não desvie o teu olhar/ Esteja atento pra me ver e/ De braços abertos pra me amar! (Daniela das Dores Alves, estudante, anos finais do Ensino Fundamental, Lavras/MG)

Socorro não é o meu nome/ Socorro não é meu apelido/ Socorro é

meu apelo/ Pra você que é cego, surdo e mudo para o meu desespero/ Socorro/ O monstro vem me atacar/ Não consigo me esquivar/ Socorro/ Vem me salvar/Socorro/ Grito o mais alto que posso gritar/ Por que você parece não me escutar/ Não se vire vem me salvar/ Socorro/ Ele não para de me machucar/ Porque você parece não se importar/ Socorro! Mãe vem me salvar. (Fabrício Souza Andrade, estudante, Ensino Médio, Lavras/MG)

Os olhos revelam a vergonha albeia/ Pedofilia não é algo que se anseia/ Um grito de socorro escorreu pelo olhar/ De uma criança que só queria brincar/ Um sorriso desconcertado surgiu ao/ Dizer sim, maltratada pelo padrasto/ Porque a mão não pôs um fim/ Quem será o culpado por esse massacre/ Direi a você com exatidão o preço/ Será pago pela população que ouviu/ O grito de socorro e mesmo assim ignorou/ Tirando a vida de uma criança/ Que nem se quer sonhou. (Pamela P. R. Campos, estudante, anos finais do Ensino Fundamental, Lavras/MG)

Tantos sentimentos pra sentir/ Tantos lugares para ir/ Tantos sorrisos pra sorrir/ Tantos caminhos a se descobrir/ Julguem culpado/ Quem causa tanta dor/ Viola um tesouro/ Que guarda consigo tanto amor/ Amarela infinitas esperanças/ Num sorriso de uma criança/ Rouba o exilir/De mil girassóis a se florir/ Acorrenta a outra/ Um escuro que nunca se afrouxa/ Se esquece de que/ O que o corpo em vão repele/ Na alma nunca perece. (Felipe Souza Soares, estudante, Ensino Médio, Lavras/MG)

Que vi no triste olhar/ Marejados como mar revolto/ És incapaz de amar/ Nos lápis um sorriso morto/ Não existe amor nem esperança/ És o olhar de uma menina criança/ Que não teve infância/ Por um ato criminoso/ Graças a uma ignorância/ De um ser monstruoso/ A noite cai, ela adormece/ Na triste esperança de um amanhã melhor/ Pede a Deus em uma prece/ Escutai-a, senhor/ Justiça por onde anda/ És cega, muda e anda devagar/ Senhor Deus, cuida das almas sofridas/ Pois há coisas que nem o tempo é capaz de apagar/ Enfim, depois de tanto tormento/ Respira fundo para manter a calma/ E consegue por um momento/ “Violência sexual é uma cicatriz que permanece na alma.” (Sabrina Maria da Silva, estudante, Ensino Médio, Macuco/MG)

Estes olhos me cercam/ Que contam suas dores e/ Em silêncio pedem socorro/ Estes olhos que me buscam/ E me encontram e revelam/ As marcas mais profundas da dor/ Estes olhos tão profundos/ Tão atentos/ Tão pequenos/ Tão vividos/ Tão cheios de vazios /Estes olhos que me esperam/ Que me recebem, me acolhem e me abraçam/ Pedindo: - Me ajude, por favor/ São olhos dos inocentes/ Que tiveram sua inocência roubada /Violentada/ Usada/ Abusada/ Fimada/ Estes olhos... Ah, estes olhos/ Que deixam a lágrima rolar/ Quando encontram alguém/ Em quem podem confiar/ Estes olhos/ Inundam os meus/ Estes olhos/ Me invadem de dor/ Estes olhos dão força a minha voz/ Que já não pode mais se calar: -Nos ajudem, por

favor!!! (Amanda, profissional da Educação Básica, participante do Projeto "Borbulhando...", Lavras/MG)

Outras representações artísticas, por meio de slogans versando sobre o dia 18 de maio, nos emocionaram e tiraram o fôlego daqueles e daquelas que buscam coletivamente assegurar a proteção jurídico-social, bem como promover a garantia de direitos fundamentais, repudiando toda e qualquer forma de violação, ameaça ou violência contra crianças e adolescentes:



As representações premiadas acerca do dia 18 de maio na categoria desenho encontram-se separando os artigos deste livro.

Considerações finais

Como já afirmado no texto, as formas de violência se estruturam em relações estabelecidas tanto entre os integrantes da família como na própria convivência social.

As diferentes formas de violência presentes em cada um dos conjuntos relacionais que estruturam o social podem ser explicadas se compreendermos a violência como um ato de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção social. A idéia de força, ou de coerção, supõe um dano que se produz em outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou uma etnia, a um grupo étnico ou cultural. Força, coerção e dano, em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder tanto nas estratégias de dominação do poder soberano quanto nas redes de micropoder entre os grupos sociais caracteriza a violência social contemporânea (SANTOS, 2002, p. 17).

Debates, reflexões e ações de enfrentamento relacionadas à globalidade do fenômeno violência, precisam estar presentes nas discussões das políticas públicas como forma de combatê-la e desnaturalizá-la.

A I Mostra Cultural sobre o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – 18 de maio, como uma ação do Projeto “*Borbulhando...*” chamou atenção das e dos profissionais que compõem a rede de proteção, bem como dos/as estudantes e de participantes do evento, à necessidade de um compromisso social, político e moral na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária para a preservação e garantia ao direito inalienável à vida.

Que os gritos de “Socorro!” não ecoem no silêncio como expressão do indizível, mas que a recepção dos gestos, o rosto, o olhar e o pulsar da vida sejam um brado que reverbera para além da palavra, como ação efetiva que detecta, notifica, cuida, minimiza e previne as formas de violência, ferida e cicatriz na pele que marcam a memória.

Referências

AZEVEDO, Maria; GUERRA, Viviane. **Com licença, vamos à luta**. São Paulo: Editora Iglu, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 1990. 77p.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES; Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth(orgs.) **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUTRA, Elza; MELLO, Leonardo. Abuso sexual contra crianças: em busca de uma compreensão centrada na pessoa. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XIV(1): 39-47, jan-jun, 2008.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Ed. Aurélio Buarque. n. 13, 2010.

FALEIROS, Eva Silveira. **Formação de educadores(as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.

FARIA, Livia Monique de Castro. **Violências Sexuais: o borbulhar de discursos de profissionais da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Lavras – UFLA, 2013. 114p.

FOUCAULT, Michel. **Por uma vida não fascista**. Coletivo Sabotagem (Org.). 2004. p 170.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, 2002.

LEAL, Maria Lúcia; LEAL, Maria de Fátima. **Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial no Brasil**. Brasília: CECRIA, 2002.

PRETTO, Zuleica. A infância como acontecimento singular na complexidade dialética da história. **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 623-630, 2013.

RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; REIS, Jair Naves dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização 14 nas relações familiares. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro-RJ, v. 20, n. 2, p. 456- 464, 2004.

SANTOS, José Vicente Tavares. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidade. **Sociologias**. 2002, n. 8, pp. 16-32. ISSN 1807-0337 (versão online). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 02 set 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 133p.

XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009.

Mizael Abdon de Jesus Miranda – E. E. Cinira de Carvalho (Lavras)
1º lugar nas Categorias Desenho e Slogan – Ensino Médio



Quem sofre o abuso, perde todos
os sentidos, principalmente o de viver!

Art. 151/2019

16

Manchas da violação: a expressividade das artes

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva

Primeiros traços

Este artigo é pincelado no entrecruzar do real e do imaginário, pautando-se na história de Artemísia Gentileschi. O vigente estudo problematiza as relações de poder existentes e atuantes na trajetória de vida da famosa pintora do Renascimento italiano e sua estratégia de resistência impressa nas obras de arte. Atravessadamente à alma e às paixões de Artemísia, o texto busca elucidar as marcas, os traumas e as consequências que uma violação pode provocar nas vítimas, utilizando como subsídio para esse diálogo relatos das/dos artistas de alguns desenhos expostos na *I Mostra Cultural 18 de maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*, realizada como uma das ações do Projeto “*Borbulhando...*”.

Detendo-se nas discussões sobre as violências sexuais, ao interpretar os significados presentes nas pinturas de Gentileschi e nas imagens retratadas na *I Mostra*, este artigo ousa despir a vergonha imposta às pessoas agredidas e quebrar um silêncio que sufoca e que aprisiona.

Seguindo por esse viés, os pinceis umedecidos com o sangue que transborda de feridas abertas pelas violências e exploração sexual, criam contornos em telas brancas e, no brincar com as técnicas de sombra e textura, expressam sentimentos de repúdio, de indignação e de sofrimento. Não obstante, a mesma imagem que anuncia o confinamento da dor também representa a garantia de libertação, ao desencadear a criação de um espetáculo de tormentos e lamentos, que denuncia um crime e clama por justiça.

Objetiva-se, com este texto, problematizar questões que perpassam as fronteiras do tempo, deixando manchas de sua violação em lençóis, vestimentas, quadros, desenhos e vidas. Busca-se dar visibilidade às histórias, às trajetórias, às tragédias. Pretende-se dar voz aos silenciados e provocar o ecoar de muitos gritos. Na tessitura das palavras que alicerçam este conto, encontram-se em harmonia a magia

e o delicado olhar de Susan Vreeland (2007), os ditos e escritos sobre Artemísia na visão de Cristine Tedesco (2010; 2013; s/d), Julian Bell (2008), Giulio Carlo Argan (2003), Judith Mann (2011a, 2011b), Alexandra Lapierre (2000), Michele Nicolaci (2011) e Mary Garrard (1989, 1993, 2001), os jogos de poderes, saberes e verdades, com enfoque na sexualidade, de Michel Foucault (2009) e notas e esclarecimentos frente a questões de violências sexuais, de acordo com Benedito Rodrigues dos Santos e Rita Ippolito (2011), Livia Faria e Alessandro Paulino (2012) e Edyane Silva de Lima e Eliane Rose Maio (2014).

Assim, o convite é adentrar nas entrelinhas e mergulhar no mar oculto escondido nas obras pictóricas de Artemísia Gentileschi, nos desenhos da *I Mostra* e no próprio texto, o qual é um misto de mitos e fatos verídicos.

Artemísia Gentileschi

A alma e as paixões da verdadeira Artemísia Gentileschi (1593-1653), para quem a história para além da arte... (Susan Vreeland, 2007)

Anéis de fogo cortam os dedos e cobrem as mãos de sangue. A vergonha e a tortura vividas por uma jovem deflorada durante o julgamento de seu malfeitor. O impetuoso olhar da sociedade que apedreja e acusa a vítima. O sofrimento e as humilhações impostas a uma mulher que denuncia as violências e explorações sexuais às quais foi submetida são estratégias utilizadas para conter o poder e destruir manifestações de resistências.

No entanto, partindo da máxima foucaultiana de que, onde há poder, há resistências e possibilidades de transgressões, traçamos em Artemísia Gentileschi a imagem de uma guerreira e heroína, que traz em suas obras o desejo de expressar sua dor e marcar em sua arte as manchas da impunidade e da covardia. Suas telas carregam a cicatriz de sua violação, inquietam e incomodam, provocam e amedrontam, revelam seu ferimento mais obscuro e gritam: “*Não é minha culpa!*”.

Como descrito por Tedesco (2013, p. 118), Artemísia nasceu em Roma, no dia 8 de julho de 1593, primogênita de Prudenza Montone e Orazio Gentileschi - pintor renomado na Itália, considerado um dos maiores caravaggistas¹ italianos.

¹ Michelangelo Merisi da Caravaggio foi um pintor realista que se dedicou a temas religiosos. Retratava personagens bíblicos com as feições das pessoas comuns que observava nas ruas de Roma. O grande mérito de Caravaggio é que ele revolucionou o uso da luz, pois ela não aparece como reflexo da luz solar, mas é criada artificialmente para conduzir o olhar do observador em meio ao escuro do fundo da tela. Esta técnica, criada pelo próprio artista, ficou conhecida por iluminista ou estilo caravaggista. Disponível em http://www.historialivre.com/arte/barroco_caravaggio.pdf.

Artemísia demonstrou seu talento e aptidão para a pintura desde os seus primeiros anos de vida ao se dedicar com destreza e determinação às artes plásticas desenvolvidas no ateliê de seu pai. Sua infância foi pintada no brincar com pigmentos e cores e no desenhar de uma trajetória que transgredia as verdades de uma época, dominada pelos homens, quando eram negligenciadas às mulheres o direito de serem autoras de suas histórias, parafraseando com a realidade de Gentileschi, pintora de seus sonhos, caminhos e escolhas.

Ao destacar as relações de poder, enfatizando a supremacia do homem sobre a mulher histórica e socialmente construída numa perspectiva de gênero, torna-se relevante contextualizar o período e as circunstâncias às quais Artemísia encontrava-se inserida. Seguindo por esse pressuposto, Tedesco (2013) nos fornece subsídios para conhecer e interpretar a Roma que acolheu hostilmente a grande pintora do Renascimento italiano.

A Roma do início do século XVII era uma cidade vivaz, moldada pela Contrarreforma, pela visão urbanística do Papado e pela influência das famílias mais poderosas. Com uma população de quase 110.000 habitantes, a cidade estava transformando-se, passando da configuração medieval com estradas estreitas para uma forma mais estruturada do ambiente urbano, com grandes ruas principais intercaladas com praças cuidadosamente concebidas, igrejas e palácios suntuosos renovados. (MANN, 2011, p. 59). De acordo com Judith W. Mann (2011a, p. 59), a Roma dos anos de 1600 era um ímã para imigrantes, que muitas vezes se transferiam sem esposas. Por esta razão e por causa do grande número de clérigos, Roma tinha uma grande população masculina, que mantinha uma comunidade significativa de prostitutas. A população da cidade era também formada por um grande número de mendigos e ladrões, o que tornava algumas regiões infestadas pela violência e delinquência. Na área entre o Castel Sant'Angelo e a igreja de Trinità dei Monti viveram muitos artesãos imigrantes, incluindo uma grande comunidade de artistas estrangeiros (pintores, escultores, ourives) vindos de Flandres, Espanha, Alemanha ou vindos de Milão, Nápoles, Veneza, Bolonha, etc. (MANN, 2011, p. 59). Era nessa região que moravam os Gentileschi (TEDESCO, 2013, p. 118).

Afirma Judith W. Mann (2011a) que Roma abrigava grandes perigos para as mulheres, justificando, assim, a vigilância dirigida a elas. Vreeland (2007), no seu costurar de fatos reais da trajetória de Artemísia a sua obra de ficção, deu vida a encontros de personagens reais e outros tantos fabricados, registrando, em seu livro *A Paixão de Artemísia*, uma história que permanece atual nos dias de hoje. Um livro que encanta e emociona ao traçar em suas linhas as torturas enfrentadas por uma jovem pintora que desafiou Roma, discursos de poder, ideais sexistas e, principal-

mente, uma vida destinada à reclusão, devido à violência que sofreu.

Retomando a discussão sobre Roma e, considerando o cenário em que se apresentava, era inviável dar asas aos desejos de Artemísia, que visava desbravar e pintar o mundo. Aos doze anos, devido ao falecimento de sua mãe Prudenza, Gentileschi foi internada em um convento francês próximo à Igreja de Santa Trinità dei Monti, onde, segundo os contos de Vreeland (2007), continuou a pintar, representando heroínas bíblicas. Interpondo com Vreeland (2007), Mann (2011b) também levantou informações e declarações sobre a vida de Artemísia, as quais testemunhavam a seriedade e as restrições destinadas à proteção da pintora, que não tinha permissão para andar livremente e permanecia sob os cuidados, já com maior idade e em casa, de Túzia, amiga e vizinha de seu pai, Orazio.

Demonstrando um admirável talento e, como exemplifica Lapierre (2000), pertencendo a uma categoria de personagens que não lhes cabem nomeação, Artemísia ganhou a permissão para ser tutorada pelo pintor Agostino Tassi, que era amigo de seu pai e integrante da comitiva responsável pela decoração do antigo Casino delle Muse de Scipione Borghese, concluída em 1612.

Iniciou-se, nesse instante, um marco na vida íntima e pública de Artemísia Gentileschi. No dia 6 de maio de 1611, com consentimento de Túzia, Artemísia foi estuprada pelo seu tutor Agostino Tassi, que, após cometer o crime, prometeu se casar com a jovem, persuadindo-a a manter um relacionamento secreto por um longo período (NICOLACI, 2011, p. 259).

Em 1612, Orazio Gentileschi denunciou Agostino Tassi à justiça romana e enviou ao Papa Paulo V sua súplica frente ao desgosto de ter sua filha forçadamente deflorada. Sua decisão pautou-se no motivo aparente do desvirginamento de Artemísia, no entanto, o ensejo que desencadeou a ação de Orazio restringe-se ao furto de algumas pinturas, em especial, uma Judite. Assim, incentivado por um interesse particular e situado em uma Roma regida predominantemente por homens, Orazio jogou sua filha aos leões e promoveu um espetáculo de horrores ao expor a violação que Artemísia viveu. Em meio a uma sociedade governada por discursos que rotulam atitudes, crenças, costumes, culturas e pessoas, a vítima Artemísia, no julgamento de seu violador, sofreu humilhações e torturas inimagináveis.

Vreeland (2007) descreve com grandeza de detalhes os sofrimentos infligidos à Artemísia, que, em sua posição de mulher, foi questionada e desacreditada, levando-a a usar a sibila, “um instrumento concebido para trazer a verdade aos lábios das mulheres” (VREELAND, 2007, p. 17). A sibila consiste em uma ferramenta composta por cordas, que enlaçam dedo a dedo, prendendo-se aos pulsos. Entre esse entrelaçar que forma uma trepadeira, um parafuso de madeira aperta as cordas, cortando sua pele, atingindo sua carne e provocando o transbordar de seu sangue.

A dor de uma punição injusta se misturava com o medo de ser impossibilitada de segurar um pincel. A violência perpassava os momentos dolorosos da violência sexual, que se instaurava na vítima e a acompanhava como os ferimentos causados pela sibila, formando cicatrizes incuráveis.

Os tormentos prorrogaram-se durante todo o julgamento. Artemísia sofria com os cortes em seus dedos e alma, com os insultos da população romana que a caracterizaram como uma *puttana* – prostituta, com a angustia de voltar ao local do inquérito e com o medo de ser forçada a experienciar novos calvários. Um dia, a jovem pintora foi intimada a comparecer ao tribunal e deparou-se com uma mesa de madeira coberta por um lençol, ao lado havia uma bacia com água, panos e “gordura animal rançosa e mal cheirosa” (VREELAND, 2007, p. 26). Dando início a uma nova agressão, o notário² questionou sobre a virgindade de Gentileschi:

- _ Então afirma que você, uma rapariga de apenas dezoito anos, já não é virgem devido à acção perpetrada pelo Signor Tassi? É verdade?
- _ exigiu saber numa atitude severa e implacável.
- Acenei. Admitir que já não era virgem, quaisquer que fossem as circunstâncias, iria colocar-me para sempre numa posição submissa, o que eliminava as minhas hipóteses de obter casamento.
- _ Verbalize para ficar em ata.
- _ Sim, é verdade.
- _ É verdade o quê? Diga.
- _ Já não sou mais virgem (VREELAND, 2007, p. 25).

Entretanto, a declaração de uma mulher não inspira veracidade e não fornece provas legítimas para incriminar um estupro. Dessa maneira, depois de viver as torturas atribuídas pela sibila, Artemísia é exposta a uma nova humilhação, o exame pudendo. Convidada a deitar-se sobre a mesa coberta, Gentileschi foi induzida a relembrar toda a violência sofrida, ao ser novamente penetrada, agora em público, pelos dedos de parteiras, mergulhados em gordura. Apenas uma cortina transparente a separava de uma multidão que não buscava por justiça, uma multidão que se divertia em presenciar um show de desmoralização.

No dia 27 de novembro, é declarada a sentença. Agostino Tassi é condenado a cinco anos de exílio de Roma, mas nunca cumpriu a pena (LAPIERRE, 2000, p. 438). Depois que Orazio Gentileschi recuperou suas pinturas, retomou também sua parceria com Tassi, deixando em Artemísia, além das marcas de uma violação, humilhação pública e sentimento de impotência, uma revolta diante do seu abandono.

Ao analisarmos as obras de Artemísia, visualizamos as manchas de sua his-

² Tabelião, escrivão público, que recebe e redige atos, contratos, escrituras etc., para dar-lhes caráter de autenticidade.

tória impregnada em suas telas. São sentimentos que vão além do limite da dor, Gentileschi representa sua indignação, seu sofrimento, seus traumas e medos, mas resiste e expressa suas manifestações de transgressão. Retrata a imagem de mulheres, guerreiras, que, como ela, superaram as violências às quais foram submetidas e tornaram-se heroínas.

Elvio Antônio Rossi (s/d) elucida que Artemisia Gentileschi foi uma mulher e pintora extraordinária, que possuía uma preciosa capacidade para criar uma arte única e imponente. Conquistou grande reputação em toda a Europa, alcançando a independência, o que era raro para uma mulher na época. Atuou em várias cidades do continente europeu, como Florença, Gênova e Veneza, fixando-se em Nápoles, em 1630. No ano de 1638, realizou alguns trabalhos em Londres, na corte de Carlos I. Tornou-se uma das maiores pintoras do seu e de todos os tempos, reconhecida ainda em vida, apesar dos obstáculos que enfrentou (GARRARD, 1989). Para Argan (2003), Artemisia representa:

[...] um dos intermediários entre o caravaggismo romano e a corrente caravaggiana que se formara em Nápoles, com Battistello, desde os tempos da atividade napolitana do mestre. A nota pessoal na lírica pictórica de Artemisia é ambígua, sombria beleza que se acompanha, em contraste tipicamente barroco, de imagens de sangue e de morte: motivo originalmente caravaggiano, mas retomado com uma complacência literária bem distante da angústia autêntica de Caravaggio (ARGAN, 2003, p. 256).

Suas telas mais famosas são inspiradas em heroínas bíblicas, históricas ou mitológicas, como Susana, Judite e Lucrecia, nas quais Gentileschi assumiu o desafio de dar às mulheres representadas autonomia sobre suas ações, atribuindo a elas uma composição de sentimentos vivos e pulsantes em sua própria alma. Suas pinturas expressam as manchas de sua luta.

Expressividades nas artes

Tedesco (2013, p. 64) alega que “a marca autoral do legado imagético de Artemisia Gentileschi está inscrita em diferentes experiências vivenciadas pela pintora”. Uma sequência de fatores que lhe impunha um estado de submissão - ser mulher, ser filha de um reconhecido pintor, ser artista, ser órfã de mãe, ser forçadamente desvirginada e torturada em um inquérito que a desonrou diante os olhos da sociedade – não foi elemento significativo para limitar seu talento, contrariamente, compuseram um importante mecanismo de motivação, inspirando a expressividade de sua arte.

É demasiado pretensioso tentar desvendar as imagens produzidas por Artemísia. Suas obras são ímpares e exigem um debruçar em suas histórias, ditas e ocultas. Em contrapartida, nada nos impede de mergulhar em seus traços e buscar, em seus primeiros esboços, as peculiaridades e as subjetividades das personagens retratadas em suas renomadas obras.

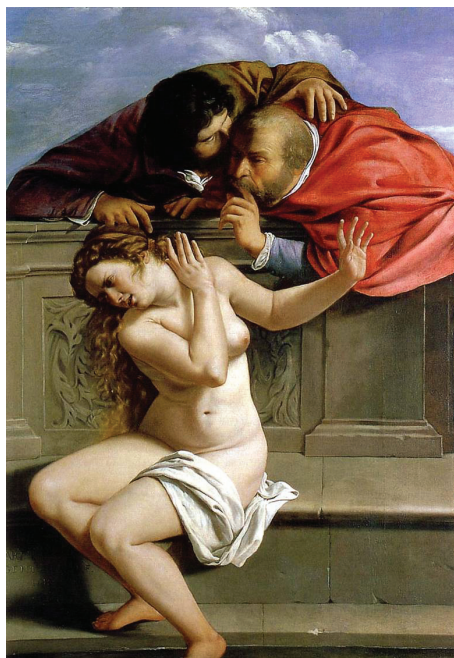
Susana e os anciões (1610) anunciava o diferencial das obras de Artemísia. A pintura realizada por Gentileschi, aos dezessete anos, retratava uma Susana que se impunha e denunciava os velhos de caráter duvidoso. Atribuía à personagem feminina um papel de destaque, se rebelando contra um padrão de representações pictóricas que colocavam as mulheres em um papel dócil, de aceitação e medo.

A história de *Susana e os anciões* é uma alegoria bíblica, encontrada no terceiro apêndice do livro de Daniel³. Susana era uma jovem delicada, dona de uma beleza estonteante e esposa de Joaquim, um homem rico e muito respeitado na Babilônia. Durante um de seus passeios pelo jardim de sua casa, ao se banhar, foi surpreendida por dois velhos juízes conselheiros do povo judeu, que lhe exigiram a sua entrega para ser submetida aos seus desejos profanos, sob ameaça de difamação frente a sua recusa. Susana confronta, é acusada de adultério e condenada a ser apedrejada em público. Em desespero, suplica por intervenção divina e o juiz Daniel, um jovem agraciado pelo Espírito Santo, reabre o processo e identifica contradições nos depoimentos dos velhos acusadores, provando a inocência de Susana e provocando a condenação dos anciões à morte.

Rossi (s/d) destaca que muitos artistas dos séculos XVI e XVII dedicaram-se à representação de *Susana e os anciões*, atentando-se à exploração do erotismo que o conto oferece, detendo-se ao nu feminino da jovem Susana, ao passo que Artemísia alça voos maiores por contrapor e contrariar esse modelo. Ao destacar a temática do assédio sexual vivido por Susana, Gentileschi inclui sentimento em sua obra, pintando também o traumático evento e as marcas impressas na sua heroína. A jovem pintora nos apresenta uma Susana aflita, temerosa, repulsiva, que busca se afastar dos homens que a invadem com o olhar, os braços a defendem, demonstrando a reação de um corpo constrangido que solicita proteção.

³ BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

Figura 1 - Susana e os anciões, 1610.
Schloss Weissenstein, Pommersfelden, Alemanha.



Fonte: Tópico em História da Arte – escritos e leituras sobre arte e artistas. Repositório Digital da UFRGS⁴.

A tela mostra como Artemísia utilizou técnicas do realismo de Caravaggio sem negar o estilo renascentista que consistia em uma tendência da época, como percebemos na composição do quadro. De acordo com Bell (2008):

[...] Lançando uma luz pungente sobre um conto bíblico de assédio sexual, Artemísia concentra a atenção em sua própria experiência como mulher. Não temos como saber de que modo exatamente essa pintura refletia sua vida numa sociedade patriarcal; (...) Mas é claro que a luz projetada por esse poderoso testemunho feminino lança estranhas sombras por toda a história que o circunda (BELL, 2008, p. 229).

Artemísia retratou em sua obra o que lhe tocava. Quiçá possamos afirmar que esse quadro seja um reflexo da situação de impotência em que se encontrava a jovem artista, essa que veio a sofrer os mesmos traumas de um julgamento, como

⁴ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/historia-arte/idmod.php?p=gentileschi>. Acesso em: 6 ago. 2015.

sua musa, no ano vindouro.

Seguindo uma linha cronológica, chegamos ao ano de 1611, no qual, em meio ao processo criminal contra Tassi, Artemísia iniciou seu primeiro trabalho inspirado na narrativa bíblica de *Judite decapitando Holofernes*, transformando-a em uma tela viva, que representa o drama de sua personagem e também sua própria história, seu desejo de sangue, seu desejo de justiça.

A história de *Judite decapitando Holofernes* é narrada no Antigo Testamento e retrata a vitória dos israelitas contra seus inimigos, devido à intervenção de uma mulher. Tedesco (2013) nos inunda com os detalhes mais sublimes sobre o livro de *Judite*, nos induzindo a um mergulho profundo e nos levando a contextualizar os elementos alegóricos do texto bíblico em um entrelaçar rizomático⁵ com as tragédias vivenciadas por Artemísia.

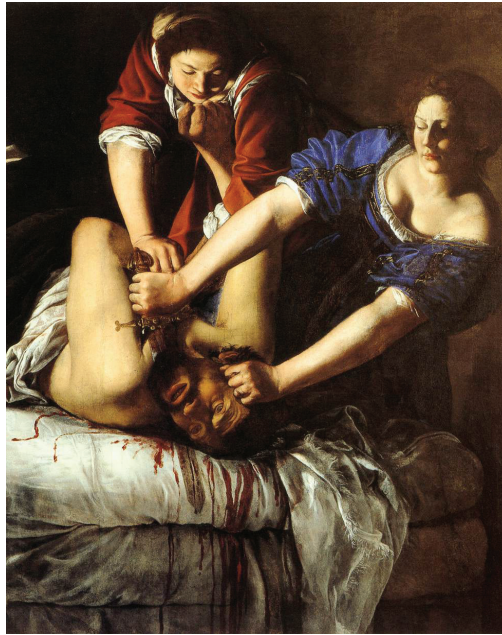
De acordo com as escrituras, Holofernes, servo de Nabucodonosor, rei da Babilônia (604-562 a.C.), era a síntese de todo o mal. Judite, em contrapartida, representava a salvação, viúva de Manassés, era uma mulher respeitada pelo seu povo, por ser temente a Deus. Em busca de poder, o rei convoca Holofernes para comandar o exército que perseguirá os povos que não se aliaram a sua soberania. Amedrontados, os israelitas preferem a escravidão a ter que sofrer com a morte de suas crianças e mulheres, optando, assim, por declararem sua rendição. No entanto, foram surpreendidos com a proposta de Judite, que se oferece para salvar a população. Vestida com suas melhores roupas e joias, a doce e fraca Judite, junto de sua criada Aba, adentra no acampamento inimigo, conquistando os soldados com o encanto de sua beleza. Intitulou-se admiradora de Nabucodonosor e conquistou a atenção e confiança de Holofernes, que a convidou para beber e comer em sua companhia. Em sua tenda, o fiel servo do rei, adormecido e embriagado, foi decapitado por Judite que, após lhe cortar a cabeça com seu alfanje/espada, entregou-a a sua criada, que a colocou em um cesto. Ao retornar a sua terra, Judite apresentou a cabeça de Holofernes, sugerindo que fosse exibida como forma de intimidar o inimigo, dispersando-o e livrando seu território e povo de uma vida de violência e exploração.

Fugindo de uma verdade que concebe as mulheres como o sexo frágil e vulnerável, a Judite pintada por Artemísia entre os anos de 1611 e 1612, traz traços

⁵ O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. Volta à questão: o que é filosofia? Porque a resposta a essa questão deveria ser muito simples. Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas, por um lado, os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência (DELEUZE, 1980, p. 5).

firmes. Seu rosto demonstra coragem, não sugere dúvida ou medo, representa uma mulher determinada a executar a sua missão. Gentileschi compõe uma cena completa, na qual é possível visualizar a força de uma mulher fria e decidida, sobrepondo-se à imagem de um homem em choque que teme a morte.

Figura 2 - Judite decapitando Holofernes, c. 1611-12.
Museo Nazionale di Capodimonte, Napoles, Itália.



Fonte: Tópico em História da Arte – escritos e leituras sobre arte e artistas. Repositório Digital da UFRGS.

Vreeland (2007) nos leva a participar do processo criativo de Artemísia, ao descrever, sob sua ótica, as inquietações e os sentimentos que nortearam a criação da obra. É notória a representação de Agostino Tassi na imagem de Holofernes, demonstrando, assim, o desejo que a jovem pintora carregava de capturar o instante em que Holofernes/Tassi sabia que estava destinado à morte/punição. Gentileschi pintou as linhas de expressão, o olhar perturbado, a surpresa diante o ataque e a resistência em se manter vivo, destacou os braços de um homem que lutava pela vida, mas que estava condenado a morrer decapitado por uma mulher, por uma Judite, por uma Artemísia.

Para Tedesco (2013, p. 85), “a pintura é uma questão mental, ou seja, ocorre antes no interior do pintor, depois nas mãos. O artista, além disso, é fruto de um tempo, de um contexto. É o mesmo corpo, aquele que sangra, sofre, pensa e pinta”. Soma-se a essa constante, a trajetória de Artemísia. Sua dor, sua vergonha, sua viola-

ção a elevam na arte, tornando suas pinturas únicas e inconfundíveis.

Artemísia pinta com a alma e com as mãos torturadas pela sibila. Abre seu coração e também as feridas. Traz para a tela elementos dramáticos da cena e de suas tragédias. Vivencia o prazer na dor de compor com cores claras e escuras um admirável contraste de luz e trevas, dando movimento aos personagens e fornecendo seu próprio sangue para dar vivacidade ao leito de morte de Holofernes, como nos revela Vreeland (2007):

Quando afastei a mão, algumas gotas de sangue tinham caído na colcha branca da cama de Holofernes. O vermelho vivo, brilhante, contrastava com o branco, o que me fazia estremecer de emoção. Apeitei para que saísse mais sangue, sentindo o prazer na dor, deixando que caísse um pouco abaixo da cabeça dele, num misto de escarlate e granza escuro a combinar com o vermelho, acrescentando mais ainda. Rios dele. Uma cascata abundante que ensopava as cobertas da cama, luxuriantes e fofas. Tal como o sangue que me ensopara a manga no tribunal. Ou como o sangue que tentara estancar depois da primeira violação. Uma mancha de sangue que também atravessa os nós dos dedos de Judite. Se Roma queria espectáculo, então iria dar-lhe espectáculo (VREELAND, 2007, p.38).

A expressividade de Artemísia a diferencia e lhe confere um estilo particular e excepcional. Sua vida é sua obra. *Judite decapitando Holofernes* foi um tema essencial na carreira de Artemísia, a qual pintou, no mínimo, cinco versões da história. Dentre as representações, três telas retrataram a decapitação e duas se atentaram a cenas após o ato.

Os quadros que contextualizam o instante seguinte à decapitação de Holofernes buscam elucidar a imagem de uma Judite preocupada e apreensiva, arrependida do feito. Em contraste a essa vertente, Artemísia ressalta a cumplicidade de Judite e sua criada Aba, que, juntas, se preparam para atravessar o acampamento, carregando em um cesto a cabeça ensanguentada de Holofernes.

O quadro *Judith e sua serva*, pintado entre os anos de 1613-14, elimina toda e qualquer expressão de medo conferida a tantas “Judites” representadas por outros pintores. Evidencia a tensão e a preparação para a fuga e para a luta. Sugere-nos a construção de uma mulher irredutível, imponente e robusta, distanciando-se da Judite narrada pela Bíblia que é submissa à vontade de Deus e as leis dos “homens”. Tedesco (2013) alega que

os drapeados do turbante da criada, o avental que a envolve, o penteado de Judite, suas maçãs rosadas, a proximidade entre os corpos das duas e o cesto que carrega a cabeça do líder do exército do rei da Babilônia, constituem a trama e conferem um drama barroco à

imagem representada (TEDESCO, 2013, p.88).

Na representação de Artemísia Gentileschi, Judite ocupa o papel central, retratando uma mulher autônoma que carrega sua espada e domina a situação. Não é passiva, não é um instrumento ou objeto que age conforme os comandos de Deus e desejos dos “homens”.

Figura 3 - Judith e sua serva, c. 1613-14.
Pallazo Pitti, Florença, Itália.



Fonte: Tópico em História da Arte – escritos e leituras sobre arte e artistas. Repositório Digital da UFRGS.

Os aspectos expressivos apresentados nas pinturas femininas de Artemísia nos levam a visualizar seu autorretrato, representado em mulheres que ocupam posições dominantes e que elevam suas armas em sinal de resistência e transgressão.

Artemísia é “uma mulher que compreende as mulheres” (VREELAND, 2007, p. 184). Ao exorcizar sua dor em telas, não se deixava destruir pela vergonha e escárnio que lhe impuseram. Sabia que seu talento era uma ameaça, uma fortaleza impenetrável. Consciente de sua dignidade e inocência, Gentileschi pintava lutas de mulheres, que, como ela, estavam em estado de vulnerabilidade e medo, frente a olhares intimidadores de homens sem escrúpulos e de uma sociedade cega de ódio e crenças que inferiorizam as mulheres e as denominam como pecadoras. Mas, ao retratá-las e autorretratar-se, ressaltava a força e a determinação em transcender e superar os traumas e as angústias (VREELAND, 2007, p. 31).

Compreende-se, dessa forma, a dificuldade que Artemísia enfrentou para

retratar *Lucrezia*. Como é descrito por Vreeland (2007):

— A única personagem que não gostaria muito de fazer. Expulsou uma baforada de ar das bochechas. — Mas por quê?
— Nunca tive vontade de homenagear uma mulher que se matou para fugir à vergonha da violação (VREELAND, 2007, p. 184).

Em Tedesco (2013), encontramos a história de Lucrecia, uma mulher romana, casada e virtuosa, que foi estuprada por Tarquínio Sexto, filho do rei, e, em defesa de sua honra, comete um heroico suicídio. Nas palavras do autor Tito Lívio (1989), em um texto marcado pela moralidade e pela visão religiosa do período, Antiguidade Clássica, a tragédia vivida pela personagem Lucrecia inicia-se no ano de 509 a. C., durante um sítio militar de Ardea. No aconchego das tendas, os seguidores, amigos e filhos do rei Tarquínio, o Soberbo, elevaram as qualidades de suas mulheres, ressaltando em meio às descrições, a fidelidade, a lealdade e a beleza de Lucrecia, esposa de Collatinus Tarquínio, o qual colocou à prova seu testemunho e autorizou que os demais companheiros retornassem à Roma e assegurassem a veracidade de sua declaração. Ao retornarem à cidade, ficaram surpresos ao descobrirem as libertinagens que suas esposas praticavam e admiraram-se com a decência e honestidade de Lucrecia. Deslumbrado com a formosura e inocência da esposa de Collatinus, Tarquínio Sexto obrigou-a a entregar-se aos seus desejos obscenos, sob a ameaça de desonrar seu nome ao matá-la e a um dos seus escravos, os colocando mortos e nus na cama, justificando que cometera o assassinato por presenciar um adultério. Lucrecia se sentiu invadida pelo pecado e pela culpa após se render à vontade daquele homem, levando-a a convocar algumas testemunhas, entre elas, seu pai e seu marido, e a confessar o ocorrido, cravando, em seguida, um punhal no peito.

A história de Lucrecia foi amplamente representada na arte pictórica, sendo exaltado, por muitos pintores, os traços eróticos do mito e a sensualidade da protagonista, a qual foi constantemente retrata como um objeto sexual. Todavia, como afirma Agnati (2000), a *Lucrezia* pintada por Artemísia, em 1621, demonstra sua dúvida diante do suicídio, exhibe seu desespero e hesitação frente a esse ato, destoando-se, dessa maneira, da imagem de uma mulher temente a Deus que, heroicamente e em virtude de sua honra, clama à morte.

Figura 4 - Lucrezia, c1621.
Palazzo Cattaneo-Adorno, Genova.



Fonte: The Life and Art of Artemisia Gentileschi. Repositório Digital de Larry Brash. © 1999-2014⁶.

Artemísia deu vida e formas a uma mulher forte, que, mesmo em meio ao anseio de se entregar à morte, em prol de uma violação que lhe foi imposta, rege seu punhal. A *Lucrezia*, de Gentileschi, não destaca uma beleza divina e uma doçura inocente, é robusta e tensa, é uma mulher destinada a viver o drama de uma violência e sua consequência mortal. Artemísia tornou a *Lucrezia* uma criação só sua.

As obras de Artemísia possuem histórias subentendidas. Histórias da própria pintora e histórias ocultas das personagens. Discursos silenciados por uma hierarquia de poder e dominação, mas que gritam nas telas de Gentileschi.

As imagens produzidas por Artemísia, como nos aclara Tedesco (2013, p. 110), “são gritos da artista, gritos que falam do feminino, do masculino, das questões que a inquietavam”. São gritos de desespero e gritos de guerra. Gentileschi pinta sua vida e expressa suas marcas em telas.

Lado a lado com Artemísia, outros desenhos também evocam gritos, como as imagens criadas e expostas na *I Mostra*, idealizada pelo Projeto “*Borbulhando...*”. São obras que borbulham enfrentamentos e resistem as muitas violências.

Borbulhas, enfrentamentos, resistências... o ecoar de muitos gritos

A I Mostra Cultural 18 de maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e

⁶ Disponível em: < <http://www.artemisia-gentileschi.com/index.shtml> > . Acesso em: 6 ago. 2015.

Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes foi organizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras – Ufla e pelo grupo de pesquisa Relações entre a Filosofia e a Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade – a problemática da formação docente - Fesex, tecendo um encontro com as atividades propostas e desenvolvidas pelo Projeto “*Borbulhando...*”, lançado na Ufla em 13 de março de 2015. Objetivou-se, com esse concurso, provocar reflexões e um pensar e repensar diante de violências que marcam vidas e aprisionam sonhos.

Estudantes de escolas públicas, profissionais da Educação Básica, do Centro de Referência em Assistência Social (Cras), do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (Creas) e do Conselho Tutelar, foram convidados/as para participação no concurso e criarem desenhos, slogans e/ou poesias que expressassem seu olhar frente a uma luta que perpassa as fronteiras de suas experiências, dramas e traumas, uma luta que não se limita às vítimas, mas que machuca toda sociedade.

Com 210 trabalhos inscritos de 21 escolas públicas de Lavras e região, de vários Cras e do Programa Trilhas Educativas, de Alfenas, a *I Mostra*, além de premiar iniciativas e movimentos, alçou destinos mais prósperos, ao convidar crianças e adolescentes a problematizar violações que roubam a inocência e permanecem ocultas em um silêncio que nega as resistências.

Ao promover eventos que provocam um borbulhar de questionamentos, o Projeto “*Borbulhando...*” constrói pontes entre informações e a população, divulgando saberes necessários para a concretização de ações que enfrentem as violências. A *I Mostra* contextualizou a Lei 9.970, que, como nos explicita Quitéria Clarice Magalhães Carvalho (2008), foi aprovada no Congresso Nacional no ano 2000, designando a data de 18 de maio como o dia nacional de luta pelo fim do abuso e exploração sexual contra a criança e o/a adolescente, em tributo ao “Caso Araceli”, como ficou conhecida a história de uma menina capixaba de nove anos, que sofreu uma sucessão de violências. Foi sequestrada, violentada, espancada e cruelmente assassinada por um grupo de jovens de classe média alta que permaneceram impunes.

Histórias como de Araceli, de Artemisia e de tantas outras crianças e adolescentes, precisam ser desnudadas. É necessária a união de muitas vozes, muitos ideais e muita garra, para ecoar gritos de socorro e potencializar estratégias de proteção.

Benedito Santos e Rita Ippolito (2011) ressaltam a importância de trabalhos que possuem uma atuação abrangente e multidisciplinar, idealizados por instituições preocupadas e envolvidas com políticas de atendimento aos direitos de crianças e adolescentes. Essas ações dão sentido à terminologia “rede”, conceito que nos remete à imagem de uma teia onde são compartilhados objetivos, procedimentos, intervenções e conhecimentos.

Diante desse panorama, identificamos a extrema visibilidade alcançada pela *I Mostra*, a qual resultou em muitas formas de artes e de expressão. Estabelecendo um diálogo com as artes pictóricas produzidas por Artemísia Gentileschi, analisadas no presente, esse artigo deteve-se na busca de histórias implícitas retratadas em alguns desenhos participantes do concurso, promovendo, dessa maneira, uma caça às inspirações e aos ensinamentos das/dos artistas/desenhistas.

Nessa busca, deparamos com *o beco* de Fernanda Reis, estudante da Escola Municipal Umbelina Avellar, Lavras, Minas Gerais. O desenho representa uma menina presa em suas lembranças, condenada a conviver com o trauma de uma violação. A história traçada no papel é um testemunho, que denuncia um acontecimento real ocorrido no ano de 2007. Retrata a violência sexual sofrida por uma amiga, que, ao se esconder em um beco durante uma brincadeira de pique-esconde⁷, foi “agarrada” pelo pai de um dos garotos que participava do jogo.

Ao destacar a palavra “agarrada” busco dar entonação a problemáticas geradoras de conflitos: Qual o limite para a conceituação de violência sexual? Toda e qualquer aproximação e realização de atos obscenos e ilícitos não seriam caracterizadas violência? Segundo Livia Faria e Alessandro Paulino (2012),

[...] utilizar o termo abuso, em casos de violência sexual contra crianças e adolescentes pode vir a ser fator banalizador do ato de agredir sexualmente, pois pode ser um canal de abertura para que o agressor não se sinta culpado, já que se acredita não ter ocorrido violência por não existirem marcas externas (FARIA; PAULINO, 2012, p. 364).

Todo abuso sexual é uma violência, que deixa marcas na alma e na vida. Faria e Paulino (2012, p. 365) afirmam que “o ato de abusar sexualmente de crianças e adolescentes, mesmo diante da ausência de evidências físicas, é considerado violento quando submetem as crianças e adolescentes a algo não querido, não entendido”.



Figura 5 – O beco, 2015.
Fernanda Reis – E.M. Umbelina Avellar – Lavras

Fonte: I MOSTRA CULTURAL 18 DE MAIO - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Repositório: Departamento de Educação – DED/Ufla

⁷ Brincadeira muito conhecida no Brasil, na qual uma pessoa conta até o número combinado enquanto as outras se escondem. Ao término da contagem, iniciam-se as buscas. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/pique%20esconde/>.

Ao desenhar o *beco*, Fernanda buscava sensibilizar outros olhares e despertar a atenção para as feridas provocadas pelas violências sexuais. Ilustrou uma menina nua em um beco isolado e sombrio, sem cor e sem vida. Pernas cruzadas sinalizam a linguagem de um corpo que se tranca para o mundo, do medo e de seu estuprador. Paredes destruídas fazem uma analogia com a inocência perdida. Um olhar pálido, triste e distante, revela a vergonha de uma vítima.

O *beco* evocou um sofrimento que permanece inabalável, produzido por uma violência que rouba esperança, sorrisos e infâncias. São *vidas sugadas* como nos retrata Jaine Aparecida Teixeira de Moraes, discente da Escola Estadual Cinira Carvalho, Lavras, Minas Gerais. Vidas destruídas, arrancadas.

Figura 6 – Vida sugada, 2015.

Jaine Aparecida Teixeira de Moraes – E. E. Cinira Carvalho – Lavras



Fonte: I MOSTRA CULTURAL 18 DE MAIO - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Repositório: Departamento de Educação – DED/Ufla

O desenho representa a história de uma criança que se encontra presa entre a dicotômica relação vida e morte. A obra apresenta duas faces, trazendo, em sua primeira metade, um rosto delicado, com expressões de calma e alegria, ressalta em seus contornos o desejo de viver, de experienciar todas as possibilidades que florescem ao seu redor. Em oposição, assumindo outra perspectiva, a segunda parte destaca a ausência de vida, nos impactando com a imagem de um esqueleto, o qual se denomina a consequência de uma violência sexual.

Diferentemente das obras pintadas por Artemísia Gentileschi e da ilustração de Fernanda Reis, o desenho “*vidas sugadas*” não se baseou em mitos ou histórias

reais. Jaine Morais se inspirou em inúmeras vítimas e tragédias que circundam nossos lares, dias e vidas. Sua caricatura aclara uma visão perturbadora. Nossas crianças e adolescentes estão sendo machucados/as, maltratados/as, malcuidados/as e violentados/as – nos convidando a problematizar a situação vigente e a agir em prol de mudanças.

Edyane Lima e Eliane Maio (2014, p. 253) destacam que “direta ou indiretamente, a violência traz prejuízos sérios e em diferentes níveis para o desenvolvimento saudável da criança. O impacto desse acontecimento não é temporário ou passageiro e não deve ser desconsiderado”. A violência sexual marca a vida das vítimas, promovendo manchas irremovíveis que precisam se libertar do silêncio e da escuridão, precisam ser expostas, precisam criar margens para novos saberes, poderes e verdades.

Foucault (2009), ao tratar sobre a incitação do discurso, ressalta as mudanças de paradigmas que ocorreram com o sexo das crianças. Observando que a relação de intimidade e liberdade de linguagem entre crianças e adultos, existente na época clássica, desapareceu. A sexualidade adquiriu um véu, que buscou silenciar sua presença inquietante. No entanto, como esclarece o filósofo, essas ações e modificações no modo de ver, agir e pensar sobre o sexo e suas reverberações não “significa[m] um puro e simples silenciar” (FOUCAULT, 2009, p. 33).

Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são partes integrantes das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2009, p. 33-4).

Entre esses muitos silêncios, situam-se as violências sexuais, que se enquadram na fronteira “do que não pode ser dito”. Sendo criado um tabu, fruto de um discurso que ao determinar o mutismo impede que a vítima resista, transgrida e denuncie.

Logo, são ações como a da *I Mostra* e projetos como o “*Borbulhando...*” que possuem o papel de quebrar esse silêncio, romper as amarras e expressar pos-

sibilidades de resistências. Função também da arte que alcança olhares distantes e revelam histórias únicas, repletas de sentimentos e marcas.

Pinceladas finais...

A violência sexual provoca marcas profundas que se fecham nas grades da alma e aprisionam suas vítimas em uma escuridão de dor e lamento. Gritos de sofrimento são abafados por um silêncio frio e dominador. Vidas são sugadas e os corpos arremessados para becos sombrios. Punhais adentram corações. Julgamentos torturam e acusam os inocentes. O direito à vida é negado.

O sangue arrancado das vítimas durante a violação e em tantas outras crueldades trasbordam sentimentos de impotência, vergonha, medo e traumas. Mas esse mesmo sangue inunda telas, folhas e olhares, possibilitando resistências e destruindo um mutismo que contribui com impunidades e legítima práticas desumanas.

A arte expressa histórias que permaneceram ocultadas, histórias que narram trajetórias manchadas por violências, histórias que precisam ser vistas e problematizadas. É preciso olhar com sensibilidade os pedidos de socorro que as crianças, adolescentes e “Artemísias” gritam em suas telas. É preciso pintar uma nova história.

Referências

- AGNATI, Tiziana. La fortuna di Artemisia. **Art Dossier**. Firenze, n. 172, p. 5-47, Novembre, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte Italiana: de Michelangelo ao Futurismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- BELL, Julian. **Uma Nova História da Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- CARVALHO, Quitéria Clarice Magalhães. Violência contra criança e adolescente: reflexão sobre políticas públicas. **Rev. RENE. Fortaleza**, v. 9, n. 2, p. 157-164, abr./jun.2008.
- DELEUZE, Gilles. Mil Platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos – Gilles Deleuze debate com Christian Descamps, Didier Eribon e Robert Maggiori. *Libération*, 23 de outubro de 1980. Tradução do francês por Ivana Bentes. Extraído de Carlos Henrique de Escobar (org.). **Dossier Deleuze**. Rio: Hólon Editorial, 1991.
- FARIA, Livia Monique de Castro; PAULINO, Alessandro Garcia. Entre Marias e Preciosas: textos culturais, gênero e violência sexual. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras/MG: UFLA, 2012, p. 355-370.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro:

Paz & Terra, 2009.

GARRARD, Mary D. **Artemisia Gentileschi** - The Image of The Female Hero in Italian Baroque Art. Princeton University Press, 1989.

_____. **Artemisia Gentileschi**. Rizzoli Publications Inc., New York, 1993.

_____. **Artemisia Gentileschi around 1622: The Shaping and Reshaping of an Artistic Identity**. Discovery Arts Series, University of California Press, 2001.

LAPIERRE, Alexandra. **Artemisia**. Itália: Mondadori, 2000.

LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rose. Educação para sexualidade como estratégia de enfrentamento à violência sexual e sua importância na formação docente. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014, p. 249-262.

LÍVIO, Tito. **História de Roma**. Vols. I e II. Ab urbe condita libri. São Paulo: Pau-
mape, 1989.

MANN, Judith W. Artemisia Gentileschi nella Roma di Orazio e dei caravaggeschi: 1608-1612. In: CONTINI, Roberto; SOLINAS, Francesco. **Artemisia Gentileschi**. Storia di una passione. Catalogo della mostra (Milano, 22 settembre 2011-30 gennaio 2012). ilano: 24 ORE Cultura, 2011a, p. 51-61.

_____. Catalogo Artemisia Gentileschi. In: CONTINI, Roberto; SOLINAS, Francesco. **Artemisia Gentileschi**. Storia di una passione. Catalogo della mostra (Milano, 22 settembre 2011-30 gennaio 2012). Milano: 24 ORE Cultura, 2011b, p. 130-258.

NICOLACI, Michele. Profilo biografico di Artemisia Gentileschi. Roma 1593 – Napoli dopo il 1654,. In: CONTINI, Roberto; SOLINAS, Francesco. **Artemisia Gentileschi**. Storia di una passione. Catalogo della mostra (Milano, 22 settembre 2011-30 gennaio 2012). Milano: 24 ORE Cultura, 2011, p. 258-269.

ROSSI, Elvio Antônio. Arte entre os séculos XIV e XVIII - Artemisia Gentileschi (1593-1652/53). **Tópico em História da Arte** – escritos e leituras sobre arte e artistas. UFRGS, s/d. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/historia-arte/idmod.php?p=gentileschi> > . Acesso em 06 de ago. de 2015.

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

TEDESCO, Cristine. **E non dite che dipingeva come un uomo: história e linguagem pictórica de Artemisia Lomi Gentileschi entre as décadas de 1610 e 1620 em Roma e Florença**. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2013.

_____. **Artemisia Gentileschi nos espaços de criação artística: fronteiras de gênero**. MÉTIS: história & cultura – v. 9, n. 18, p. 31-48, jul./dez. 2010. Disponível em < <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1065/1050> > . Acesso em 08 de outubro de 2015.

_____. JARDIM, Rejane B. **As mulheres na história da arte: Artemisia Gentileschi** através de suas obras. UFPel, s/d. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/27/23>>. Acesso em 06 de mar. de 2015.

VREELAND, Susan. **A Paixão de Artemisia**. Portugal: Chá das cinco, 2007.

Elizângela Aparecida de Oliveira Augusto – E. E. João Batista Hermeto (Lavras)
2º lugar na Categoria Slogan – Ensino Médio



*"A ferida mais dolorosa, não é a que se encontra exposta,
sem o que dormira o alma. Diga não ao abuso."*

17

Borbulhando realidades em cena: sensações e interações nas apresentações de dança e teatro abordando o tema das violências sexuais nas infâncias

Vinicius Lucas de Carvalho

Amanda Veríssimo Rezende

Agnes Carelle Alcântara Gonzaga

Ne me quitte pas

Il faut oublier

Tout peut s'oublier

Qui s'enfuit déjà

Oublier le temps

Des malentendus

Et le temps perdu

A savoir comment

Oublier ces heures

Quituaient parfois

A coups de pourquoi

Le coeur du bonheur

Ne me quitte pas [...] ¹

(**Ne me quitte pas**. Compositor: Jacques Brel)

Três corpos uniram-se para escrever este texto: um que dança e outros dois que teatralizam. Escrevemos partes do texto a partir das experiências vivenciadas por nós. Na primeira, sobre a dança, o autor resgata as violências sofridas quando criança para construir, apresentar e refletir sobre a dança. Na segunda, as autoras trazem sua experiência com o teatro, vivência de um grupo de universitários e universitárias, para criarem a peça e também refletirem sobre ela. Ao final, as três vezes se unem novamente para dizerem da importância da arte como parte do processo

¹ Não me deixe/ É preciso esquecer/ Tudo Pode ser esquecido/ Que já tenha passado/ Esquecer o tempo/ dos mal-entendidos/ E o tempo perdido/ tentando saber como/ Esquecer as horas/ que às vezes mataram/ a golpes de por que/ A última felicidade/ Não me deixe... Tradução retirada da página: <http://www.vagalume.com.br/maysa/ne-me-quitte-pas-traducao.html>.

educativo.

Abandonar, violentar, usar para seu próprio desejo e satisfação sem permissão, esquecer, se esquecer, apagar, ser apagado/apagada. Uma música tão linda quanto essa, interpretada por cantores e cantoras de várias partes do mundo e escrita por um homem chamado Jacques Brel, foi utilizada como trilha para que eu pudesse falar, por meio da dança, sobre as palavras que são epígrafe neste texto. Falar, para iniciar um evento sobre violências sexuais infantis e, para tal, precisei resgatar em mim as violências sofridas ao longo da minha vida, quando ainda chamavam de abuso sexual. Fui violentado por um parente próximo e longe de quaisquer suspeitas, um homem que representava para mim parte do que eu queria ser quando crescer. Era um espelho, foi um espelho e se quebrou e me partiu em pedaços que demorei anos para juntar.

O teatro também foi utilizado como linguagem artística para trazer para a cena as urgências borbulhantes quando se trata de violências sexuais na infância. A Cia CausArt de teatro independente, constituída por discentes da Universidade Federal de Lavras (Ufla), debruçou-se sobre relatos, pesquisas em blogs, páginas, documentários e também em casos ocorridos e/ou presenciados pelos próprios integrantes da companhia. Com o intuito de inquietar as pessoas presentes e convidadas para o evento que marcou o encerramento do Projeto “*Borbulhando...*”, que trouxe novas formas de enxergar, de se posicionar e criar possibilidades de fazer diferente nas instituições de Educação Infantil, Conselhos Tutelares, Cras, Creas de Lavras e região. A dança e o teatro uniram forças para deixar correr as águas encharcando de provocações de realidades.

As referidas realidades, infelizmente, não são só aquelas representadas e, por não serem um caso isolado, faz-se importante a realização de um projeto desses – “*Borbulhando...*” – que, no evento de encerramento, trouxe para o debate pessoas que ocupam cargos públicos, que lidam com as infâncias na região, que são professoras e professores da Educação Infantil, conselheiras tutelares e assistentes sociais que compõem a rede de proteção e que possuem como dever abordar questões tão urgentes como a violência sexual, ainda crescente em nossa sociedade. É nesse cenário que a arte se faz presente e que “a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva” (DUARTE JR., 1994, p. 67).

O que ficou do que se é: dançando na dor do abandono

Ao ser convidado para abrir o evento, pensei em como compor a coreografia e em como comunicar por meio da dança para que as pessoas envolvidas se sentissem emaranhadas ainda mais pela temática, sendo provocadas. A composição

coreográfica funcionou levando em consideração as abordagens tratadas por Klauss Vianna (2005), o qual pensa na importância do espaço possível e existente, da composição do movimento e do gesto em dança e da comunicação, do espaço que gera o conflito na presença de opostos, que abre margens para interpretações, que dá lugar para a sensibilidade, para a expressão e para o tocar tão próprio dessa manifestação artística. Ao dançar, precisamos criar o espaço para as conexões, um movimento não se encerra em si mesmo. Isso seria apenas a execução de um alongamento. Precisamos, pelo movimento, criar os espaços necessários para o surgimento dos conflitos, para a exposição das oposições e para as necessidades de se expressar.

Dançar, para mim, constitui-se num ciclo infinito que se alimenta do movimento, das interpretações diversas, da comunicação e das oportunidades abertas para a constituição da dança. Uma apresentação de dança nunca será a mesma, ela abre espaço para re-leituras, re-organizações e re-pensares. Abrem-se, assim, entre espaços libertos, fluidos, cambiantes, interpenetrantes, transdialógicos. Concordo com o autor Fauzi Mansur (2003) que aborda o trinômio movimentar-dançar-educar como uma forma de crescimento pessoal e interpessoal, o qual amplia o desenvolvimento humano por envolver o(s) organismo(s) como um todo e criando pontos de contato nas transições entre o possível e o necessário. O autor trabalha com o termo harmonia relacional para exemplificar a atuação do trinômio que ele utiliza.

Penso ser importante o debruçar sobre esse trinômio quando compomos em dança, analisando-a, aqui, como um artefato cultural, dentro da perspectiva dos Estudos Culturais e pós-estruturalistas abordados pelo autor Tomaz Tadeu da Silva (2015), o qual os apresenta como sendo um campo teórico que pode ampliar as relações de poder existentes na sociedade e nas várias formas de se educar, trazendo para a cena as relações de gênero, raça, etnia e sexualidades. É importante ressaltar que, na perspectiva adotada, manifestações artísticas como a dança possuem um caráter educativo, relacional, contextual e denunciante. Abre-se as janelas do discurso para as várias leituras, trocas e aprendizagens disponíveis e entremeadas em uma apresentação de dança. Posto isso, percebemos as significações dos olhares, das posturas corporais, dos contatos momentâneos entre bailarino/bailarina e público e de todos os cenários que se abrem para as várias significações.

Sobre esses contatos momentâneos, o autor Rudolf Laban (1978) significa o movimento e traz a importância de se pensar no trabalho do bailarino e da bailarina para saberem como entrar em contato com seu público. Utilizando de movimentos de recolher e de espalhar, o bailarino e a bailarina criam um campo de recepção e de expansão, os quais criam as possibilidades de comunicação entre ele ou ela e seu público. Precisam, para isso, estar atentos às comunicações recebidas e transmitidas, aos gestos executados e à maneira como sua execução interfere na intersecção dos

significados criados. Esses contatos são tão importantes quanto o espaço de uma aula, na qual a linguagem verbal transmite significados e promove a troca de informações, criando caminhos para o conhecer. Ao comunicarem-se com seu público, o bailarino e a bailarina criam os espaços para a intercomunicação, para a emoção, para a interpretação e para o conhecimento. Educa-se, portanto, por meio do movimento e do dançar, trazendo compartilhamentos que geram aprendizagens.

É por essa perspectiva que me oriento ao compor uma performance em dança e é com ela que busquei abordar o tema que dá relevância ao projeto em questão. A performance tratava de abandono, não precisando focar-se em um tipo específico, pois a intenção é sempre abrir espaço para mais significações. Abandono pré, abandono pós, violência com abandono, corpo sendo violentado, invadido, rasgado e deixado na tentativa de se recuperar até o próximo encontro destrutivo. Abandonos que ocorrem diariamente com crianças, independente de serem meninas ou meninos, crianças que fantasiam, que brincam, que sonham e que representam, mas que encaram a realidade da violência sem diversões. Têm seus sonhos rasgados, penetram no seu íntimo e desfazem sua fantasia, impõem outra, a daquela pessoa que agride. É preciso esquecer? Tudo pode ser esquecido? Temo que a resposta para essas questões seja negativa, pois não se esquece, vive-se tentando. No lugar das brincadeiras, o medo. No lugar dos brincares, a desconfiança. No lugar do respeito, a fuga.

Não se esquece uma violência, mesmo porque ela acontece constantemente e, também, constantemente é lembrada. Não me deixe, não me deixa, essa violência não nos deixará até que ela seja amplamente discutida e problematizada. É essa violência que também educa crianças, que educa meninas a serem objeto de desejo de homens, que educa meninos a se calarem diante da agressão, com medo de apontamentos, que mata travestis, que retira a vida de transexuais e que levam homossexuais e bissexuais ao suicídio. É essa violência que silencia, que bloqueia caminhos e que não deixa a oportunidade surgir, pois é velada, não é abordada, é um assunto para não se tocar.

Não há como esquecer o abandono causado por uma violência sexual, o abandono de si. Pensemos juntos e juntas: qual seria a possibilidade de uma pessoa que não consegue falar sobre as violências que sofreu na infância encontrar seu amor próprio? Uma pessoa que foi usada para satisfazer desejos violentos e que não permitiu ser usada abandona-se também, esquece de si, enterra-se na busca de esquecer. A fantasia é quebrada e dá lugar ao suspense, a representação não consegue espaço para cobrir uma realidade tão cruel, gerando uma dependência nociva pelo/ pela agressor/agressora.

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) lançaram o “Guia Escolar para identificação de sinais que caracterizam abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes” (SANTOS; IPPOLITO, 2011), algo que consideramos como uma grande abertura para todos/todas os/as envolvidos/envolvidas com a educação no sentido de sentirem-se amparados/amparadas para tomar as devidas providências em casos tão urgentes. O autor Bendito Rodrigues dos Santos e a autora Rita Ippolito, que escrevem o guia, apresentam várias formas de manifestação das violências sexuais e como elas podem ocorrer e serem denunciadas. O que chama atenção, porém, é que o número de violências sexuais contra crianças e adolescentes é crescente e acontece, na maioria das vezes por pessoas próximas da vítima e com as quais ela possui alguma relação de dependência. Meninas, em sua maioria, crianças que vivem em situações de risco, crianças negras, pobres e/ou com algum tipo de deficiência ocupam os maiores percentuais de violências sexuais registradas, segundo o Guia Escolar.

O que incomoda mais ainda é que além de ocuparem locais de vulnerabilidade, essas crianças e adolescentes têm suas subjetividades invadidas, dilaceradas constante e repetidamente ao longo de sua vida. É, nesse sentido, provavelmente, que elas e eles podem se revoltar, tornando-se um e uma praticante de violência sexual futuramente, repetindo aquilo que fizeram a ela ou a ele, criando um ciclo que se torna difícil de ser rompido, visto que as denúncias raramente chegam aos devidos fins (SANTOS; IPPOLITO, 2011). Uma provável consequência é o abandono de si como indivíduo que pode e deve viver sua vida em plenitude, descobrir seus prazeres, conhecer-se como corpo e relacionar-se com outros, exercendo sua humanidade.

Esse abandono, na dança em tela, foi representado por uma camisa, em minha performance, mas essa camisa traz consigo a imagem, o cheiro, o contexto e a textura da agressão vivida por mim e por milhares de crianças. Agressão que ainda me assombra, apesar de pouco, mas que me movimenta para buscar formas de denunciar, de expressar e de trazê-la para a cena. E quantas pessoas não conseguem atenuar esta presença? Não seria tão distante de nós pensarmos nisso... A camisa representava a violência e o abandono, o qual ocorreu no momento em que eu tentei comunicar à minha família. Fui chamado de mentiroso, é claro! Quem duvidaria do impecável respeito imposto por aquele homem? Ninguém. E quantas vezes somos abandonados e abandonadas assim?

Apresento-me, nessa performance, com um batom vermelho nos lábios e com lápis preto nos olhos. A maquiagem traz consigo a representatividade do feminino; feminino que ainda é menor, que é digno de violência, que só tem utilidade para servir ao masculino. Sou afeminado, sofri e sofro por ser. Por ser assim, o masculino hegemônico sentiu-se no direito de me violentar e ainda sente. E ainda faz,

não comigo, mas com muitas crianças em nossa sociedade que são mulheres ou que são femininas ou afeminadas. O batom traz em si o vermelho, o vermelho do primeiro chackra, do amor próprio, que foi estraçalhado pela violência sofrida. Mas traz também a figura da puta, da mulher fácil, da mulher disponível para a violência sexual. Já o lápis nos olhos ressalta o olhar, olhar de quem viu, de quem presenciou e de quem experimentou a sensação de ser violentado. Olhar de quem se odiou, de quem não quis mais pertencer àquele corpo violentado, invadido e abandonado. Olhar de quem se abandonou por muito tempo, mas que conseguiu se reerguer e se fortalecer. Olhar de quem se preocupa com as pessoas que não conseguiram reerguer-se, que morreram e morrem, que se abandonam e se abandonaram. Olhar que pergunta até quando, até onde e que pede que não nos deixemos.

A performance ocorreu em uma antessala do Departamento de Agricultura da Ufla, local reservado para o evento. A disposição do público em círculo criou toda uma expectativa pela apresentação e me colocou mais próximo das pessoas que estavam assistindo, o que facilitou a troca de olhares, a captação de sensações e a comunicação pela dança. Enxergar aquelas pessoas incomodadas com um corpo masculino seminu, gritando por socorro como grita uma pessoa no desespero do abandono, embalado por uma música que implora por um retorno que não irá existir e trocando suspiros de angústia, ainda me traz arrepios de esperança. Sinto-me esperançoso porque toquei pessoas, porque trouxe para a cena algo que me machucou e que machuca muitas crianças atualmente, algo que ainda não encontra espaço para problematizações necessárias nas escolas, algo que expulsa pessoas da confiança no convívio com outras pessoas. Agarro-me nessa esperança porque sei que o evento atingiu muitas cidades da região e, nelas, muitos professores e professoras, representantes políticos e comunidade. E isso representa um bom passo nas possibilidades que temos.

Notei, durante e após a realização da performance, que as pessoas sentiram-se sufocadas, provocadas e inquietas. Questionamentos sobre como eu consegui apresentar tal performance por sua densidade e por ser um tema tão delicado surgiam a todo momento. Suponho, aqui, que o trinômio movimentar-dançar-educar fez-se presente no sentido de que a experiência vivida pelas pessoas ali presentes, trouxe algum toque, alguma modificação e deixou alguns questionamentos que podem alavancar novas descobertas e novos olhares. A comunicação performer-público traz em si a necessidade de trocas após a apresentação e o público em roda facilitou essas trocas, que me levaram a tecer estas linhas.

Logo depois da performance, a qual abriu o evento de encerramento do projeto, ocorreu no anfiteatro do mesmo departamento uma peça de teatro que apresentava o tema abordado. Atores e atrizes da Cia CausArt encenaram esque-

tes produzidas por meio de algumas histórias lidas e outras vividas pelos próprios integrantes da Companhia, as quais tratavam sobre violência sexual nas infâncias. Lançamos, assim, mão da arte para tentar borbulhar os questionamentos entre as pessoas envolvidas, na tentativa de mergulhá-las em um universo de realidades violentas, provocando-as. Mesmo havendo pouco tempo de realização da peça e da performance, foi notável a emoção e a inquietação do público que, durante o evento, frequentemente citava uma das duas apresentações para trazer para o discurso o que queria abordar no momento.

O tempo foi curto, mas não foi perdido e os golpes de porquê me trouxeram análises das quais lancei mão para escrever esse texto. Penso nos porquês como forma de gerar buscas, de abrir caminhos e tentativas de caminhar, porquês possíveis no intuito de ampliar a temática da violência sexual nas infâncias. Não há como esquecer das horas, dias, semanas, meses e anos de violências sexuais contra crianças em nossa sociedade. Mas há como ampliarmos nossos conhecimentos e aproveitarmos projetos como o “*Borbulhando...*” para lançarmos mão das borbulhas que abordam tal temática nas instituições educativas. É nesse caminho que poderemos construir as horas de re-construção e aprender com aquelas horas que mataram a felicidade. Não podemos deixar, não podemos nos deixar, não deixemos as crianças, não me deixe... *Ne me quitte pas...*

O teatro dos silenciamentos: provocações, gritos e realidades não vistas

As peças teatrais podem ser criadas a partir de um texto pré-existente, tomando-o como base para o desenvolvimento, ou, a partir de um trabalho em conjunto, no qual o grupo se encontra para construir um texto, utilizando-se, para tal, a formação cênica de cada um e cada uma com o objetivo de criar toda a estrutura e o desenvolvimento do roteiro. Quando fomos convidadas para abrir o evento de encerramento do projeto com a apresentação de teatro, em conjunto com a dança, pensamos em como construir uma peça que conseguisse provocar, atingir e envolver as pessoas. Em conversa com alguns integrantes da Cia CausArt, companhia de teatro independente da qual fazemos parte, enxergamos que seria interessante construir um texto baseado no monólogo teatral, com o objetivo de instigar e abrir espaço para o debate.

Inicialmente, escrevemos um esboço de como desejávamos que fossem as esquetes e, então, começamos a desenvolver um roteiro, imaginando a progressão de cenas e a divisão de atos. Após esse momento, cada ator e cada atriz foram desenvolvendo e criando seu/sua próprio/própria personagem, com bases em experiências pessoais e exteriorizando os sentimentos que cada história lhe provocava. Construí-

mos, então, um texto composto por introdução, primeiro e segundo atos e conclusão.

No processo de criação e desenvolvimento da peça, trabalhamos com exercícios que conseguiram aflorar sentimentos como medo, dor, maldade, angústia, tristeza e desprezo. Foi um momento de sentimentos em borbulhas, emoções à flor da pele, em que os atores e as atrizes encenaram esquetes que tiveram como fundamento histórias vividas por eles/elas mesmos/mesmas ou relatos obtidos por meio de pesquisa em páginas da internet e documentários que tivessem como temática a violência sexual na infância.

Na introdução, abordamos a questão da violência sexual, entendendo-a como

qualquer forma de contato e interação sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente, onde o adulto, que possui uma posição de autoridade e poder, utiliza-se dessa condição para sua própria estimulação sexual, para estimulação da criança ou adolescente ou, ainda, de terceiros (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p 64).

Quantas são as cenas vividas por tantas pessoas em que as interações sexuais satisfazem adultos que desrespeitam o desenvolvimento das crianças para seu próprio prazer. Relatamos a seguir algumas cenas, escolhidas para subsidiar o debate com as pessoas presentes no encerramento do curso “*Borbulhando...*”.

O primeiro ato constava de quatro cenas, cada uma com um relato verídico de alguma violência sofrida na época da infância. Alguns relatos, inclusive, aconteceram com os próprios atores e atrizes ou com alguém próximo a eles/elas e, por isso, tivemos, em algumas situações, dificuldades em lidar com os sentimentos que estavam aflorando. O tempo de ensaio foi curto, mas cada momento foi de extrema riqueza. Tivemos a oportunidade de conhecer melhor cada um e cada uma e de lidar com nossas próprias emoções. Concordamos com Santa Santos (2008, p.26), quando diz que “a emoção constitui-se numa ferramenta básica para a adaptação do indivíduo com ele mesmo, com seu entorno e com a sociedade em geral, pois se sabe que o cérebro humano é composto por estes dois hemisférios: o racional e o emocional.” A possibilidade de lidar com as nossas emoções e colocá-las em contato com as de outras pessoas constitui-se em uma forma de trazer para a cena e para o e a personagem realidades repletas de emoções.

O segundo ato trouxe o desfecho das histórias contadas no primeiro. Nele, cada criança representada contava para o público quais foram os reflexos daquela violência na sua vida, as influências, as modificações em relacionamentos e como lidam com o medo, a insegurança e a autoestima pós violência.

Na conclusão, questionamos e instigamos a plateia com o objetivo de saber

o que está e o que pode ser feito para evitar os casos de violências contra crianças e adolescentes. Somente denunciar é uma solução para o problema? Qual é a real raiz do problema? E, ainda, como saber se as crianças violentadas estão recebendo o amparo e o acolhimento devidos? Não devemos esquecer o trauma e a dor que cada criança violentada carrega consigo mesma, cada um precisa lutar contra seus próprios sentimentos diariamente. Precisam lidar com o medo e a insegurança. Os programas de combate à violência sexual nas infâncias estão conversando com a vítima? Não adianta apenas falar para as crianças, é necessário falar com as crianças. Devemos ter em mente que elas são seres pensantes e sujeitos sociais, portanto, devem se expressar e serem ouvidas.

Falas e sentimentos na mesa

A apresentação da peça ateu-se a quatro casos verídicos de violência contra crianças para sensibilizar espectadoras e espectadores presentes no encerramento do curso “*Borbulhando...*”. Sim, esse era nosso objetivo inicial: fazer com que cada uma e cada um sentisse na pele a dor que as atrizes e os atores tentaram expressar por meio de seus/suas personagens.

O primeiro caso conta a história de uma criança que sofreu violência sexual e física de seu pai na infância e se casou muito jovem com um homem que também a violentava. Diante de todas essas situações vivenciadas ao longo de sua vida, tentou suicídio aos 17 anos, mas sobreviveu pela ajuda de uma pessoa e, depois disso, mudou completamente o rumo de sua história, denunciando seus pais, separando-se e casando-se novamente, montando um grupo de teatro, adotando dezenas de crianças e criando uma ONG para lidar com casos de violência sexual e violência doméstica.

Porque trouxemos à tona uma exceção entre os desfechos apresentados nos outros casos? Apesar de inúmeros desafios, esse outro desfecho é possível. Vemos que antes de um “final feliz”, nossa personagem chegou a um extremo, no qual ela estava decidida a tirar a própria vida, mas com a falha desse propósito, ela revitalizou seus pensamentos e conseguiu enxergar outra saída para sua história. De um extremo, ela foi a outro. É exceção, fato. Mas nos traz a esperança de podermos ajudar quem passa por esse tipo de situação a se reerguer e se reestruturar na vida.

O segundo caso expõe um fato não só verídico, como também dentro da realidade da atriz, pois se passou com a mãe dela. Não houve violência sexual, mas houve violência física e psicológica envolvendo um pai desequilibrado, uma mãe submissa e três filhas vulneráveis àquela trágica situação. Seu desfecho não foi tão promissor quanto o primeiro, pois é relatada a dificuldade de, durante anos, e ainda

hoje, de se relacionar com as pessoas, apesar de muitos anos de terapia.

Optamos por incluir no texto os xingamentos para retratar com verdade e conseguir fazer com que o público sentisse a violência psicológica vivenciada por elas, já que a física não seria possível.

O terceiro caso, ainda mais palpável e conflitante, foi a relação entre ator e personagem nessa história, já que o personagem narrava acontecimentos de sua própria vida. Esse caso conta a história de um rapaz que, na infância, como qualquer outra criança, ia à casa de sua avó nos finais de semana. Na casa, também moravam outros parentes, entre eles, dois irmãos gêmeos que eram seus tios. Certa noite, quando todos já haviam ido dormir, o menino ficou na sala assistindo a TV com seus tios gêmeos. De repente, eles saíram e ficaram na parte de fora da casa e começaram a sussurrar o nome do garoto. Quando ele se aproximou, mostraram suas partes íntimas e o violentaram. Essa foi a primeira vez de muitas outras. Eles obrigavam o menino a se calar diante daquela situação. O tempo passou e a melhor saída dessa situação foi parar de frequentar a casa de sua avó.

Esse segredo foi guardado a sete chaves até o momento que resolvemos montar essa peça. Isso tudo tem refletido negativamente na vida do ator até os dias atuais, em relação à autoestima, aceitação do corpo e nas relações interpessoais de um modo geral. A montagem desse caso foi a mais delicada, pois, além de envolver uma história verídica de um amigo, ela ainda estava servindo como uma forma de libertação para ele, o que envolveu muito mais os outros atores e atrizes na realidade da violência sexual infantil.

O quarto caso, apesar de não partir da realidade de nenhum dos atores ou atrizes, chama a atenção por desencadear na personagem ainda criança um quadro chocante de psicopatia. É relatada a história de uma menina que, no primeiro ano de vida, perdeu sua mãe e ficou sobre os cuidados de seu pai. O homem, sem o mínimo de escrúpulos, a violentava sexualmente, além de retirar dela todos os direitos de uma vida digna e feliz. Quando as autoridades tomaram ciência do caso, tiraram a guarda da criança e de seu irmão do pai biológico. Mas não foi o suficiente para que a menina voltasse a ter uma vida “normal”. Algum tempo depois, os irmãos foram adotados por um casal que logo percebeu que algo não estava certo com a menina, pois ela tinha atitudes bastante violentas com eles, com seu irmão e até com os animais de estimação. A partir daí, começaram um tratamento para que ela pudesse viver livre das marcas de um passado de violências. O tratamento foi longo e difícil, mas ajudou a garota a ser uma mulher mentalmente saudável.

Tentamos, nesse caso, transparecer o sofrimento da vítima violentada por meio da participação de outro ator que passava a mão em seu corpo sem qualquer pudor fazendo com que a vítima, mesmo não querendo aquela situação, não conse-

guisse fugir dela.

5...6...7 e 8: abrindo cortinas e olhos, girando corpos e mentes

A peça teve como objetivo trazer à tona a temática da violência sexual nas infâncias para que, posteriormente, houvesse um espaço de discussão, tendo a arte como um gatilho provocativo. Como já tínhamos um envolvimento prévio com o teatro, por meio da Cia. CausArt, pensamos que essa forma de arte seria um bom caminho para problematizar esse assunto tão delicado e, muitas vezes, negligenciado. Construímos a peça com base no teatro do oprimido, uma metodologia teatral criada por Augusto Boal, diretor do Teatro de Arena em São Paulo, na década de 60, o qual utiliza o teatro como ferramenta de transgressão e luta sociopolítica com o objetivo da transformação social. Essa metodologia consiste na realização de oficinas, exercícios e técnicas que estimulam a troca de experiências entre atores, atrizes e público, tendo o ator/a atriz como próprio sujeito transformador. Para o autor,

aquele que transforma as palavras em versos transforma-se em poeta;
aquele que transforma o barro em estátua transforma-se em escultor;
ao transformar as relações sociais e humanas apresentadas em uma
cena de teatro, transforma-se em cidadão (BOAL, 2009, s/p).

A partir dessa metodologia, busca-se resgatar o direito à fala e à liberdade de expressão. Assim, entendemos que o teatro é entrega. É maravilhoso ter a oportunidade de entregar seu corpo para dar vida a um personagem, o prazer de poder contar uma história, de trazer um tema para discussão em sociedade, utilizando o teatro como ferramenta de luta e resistência. Teatro é magia e encanto, ele engloba várias formas de expressão artística, como a dança, canto e atuação. Quando feito com amor, pode proporcionar experiências inimagináveis e levar a esperança de mudança por onde passa. Por isso, agarramo-nos à possibilidade que o teatro apresenta ser um excelente canal para tornar visível esse tema tão marginalizado nas instituições educativas.

No encerramento do Projeto “*Borbulhando...*”, tivemos uma grande surpresa ao nos depararmos com o anfiteatro do DAG e percebermos que teríamos problema com a estrutura do palco. O espaço não era suficiente para o que havia sido preparado e tinha uma mesa enorme em cima do tablado, mas nada disso foi empecilho. Durante a apresentação, conseguimos sentir as pessoas conectadas à peça e emocionadas. Apresentamos a peça em cima da mesa e o resultado obtido foi incrível. O fato de estarmos lá para apresentar uma peça que debate a temática da violência sexual infantil e com a maior parte de integrantes da peça sendo do

sexo feminino serviu como símbolo de resistência e força para nós, mulheres; ainda mais, em um departamento que tem como tradição ter muito mais homens do que mulheres.

O público reagiu, no momento da peça, como se estivesse diante de cada personagem quando esses eram violentados e agredidos. Conseguimos provocar o incômodo e a sensação de impotência no momento da apresentação, justamente com o objetivo de questionar e problematizar a questão colocada em foco. O retorno positivo que obtivemos nos deu motivação para aprofundarmos a peça e levar essa discussão para outros espaços e outros públicos, abrangendo cada vez mais pessoas e mostrando o quanto necessária é essa discussão para a vida de cada um e cada uma de nós.

O convite para experimentar as falas surgidas na dança e no teatro mantém-se aberto a todos e todas. A intercomunicação é a forma de (nos) enxergarmos (nas) as realidades apresentadas. O sentir educa, transforma e nos faz re-pensar sobre o que vivenciamos e sobre aquilo que negligenciamos. Teatralizar a dança e coreografar o teatro são acasos intercambiantes que provocam, incitam e excitam atores/atrizes, bailarinos/bailarinas, performers e público. Em um vai e vem de sensações, as falas emudecem gritando, o corpo gira e faz girar, convidam-se sentimentos, mas também negam-se, re-significando-os. Um baile contínuo e um sentir intenso, encaixados num pedaço de tempo, encharcam de oportunidades as realidades antes endurecidas pela violência invisibilizada. Transforma-se no ver, no sentir, no experimentar e no re-educar.

Ora somos nós, bailarino e atrizes, expondo aquilo que vivemos, que construímos, que dançamos e encenamos. Ora são vocês, público e leitores/leitoras, que nos oferecem seus olhos, seus ouvidos, corpos e emoções, num contínuo sentir-sentido-significado que também nos transforma, motiva e emociona. Dançamos e teatralizamos a vida, essa que acontece enquanto lemos este texto, mas que não termina no ponto final, e sim convida realidades a transmutarem-se em novos caminhos combatentes, denunciadores e reveladores.

Referências

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. Disponível em: <http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-do-oprimido/>. Acessado em 07-jan-2016.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

- LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: GOMES, Simone (org.) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia Escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- VIANNA, Klauss. **A dança**. 6ª ed. São Paulo: Summus, 2005.

Autores e autoras

Agnes Carelle Alcântara Gonzaga

Graduanda em Engenharia Florestal na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do projeto: Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais.

Ailton Dias de Melo

Bacharel em Filosofia pela PUC Minas, Licenciado em História pela Finom, Bacharel em Psicologia pela Unilavras, Especialista em Psicopedagogia, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras – Ufla. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Alessandro Garcia Paulino

Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Lavras – Ufla/MG, Mestre em Educação (Ufla/MG). Doutorando em Educação (bolsista Capes) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como pesquisador no Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) e como discente no grupo de pesquisas Diversidade em Educação (UFSCar).

Aline Gomes Fernandes da Silva

Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre - Fafia. Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Docente de turma no GDE, ofertas 2014-2015.

Amanda Veríssimo Rezende

Graduanda em Medicina Veterinária na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do projeto: Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais.

Andrêsa Helena de Lima

Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Especialista e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). Supervisora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid Pedagogia Gênero e Sexualidade/DED/Ufla.

Bárbara Dias de Souza

Graduanda do curso de Direito Bacharelado da Universidade Federal de Lavras - Ufla/MG. Bolsista do projeto: Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais.

Carlos José e Silva Fortes

Promotor de Justiça do Estado de Minas Gerais (desde 1991); curador da Infância e da Juventude da Comarca de Divinópolis; membro do Grupo de Apoio Técnico da “CPI da Pedofilia” do Senado Federal (da instauração, em abril de 2008, ao encerramento, em dezembro de 2010); autor da cartilha Todos contra a Pedofilia – Algumas informações para pais ou responsáveis, publicada pelo Ministério Público de Minas Gerais e o Senado Federal, com distribuição nacional; um dos redatores do texto da Lei Federal nº 11.829, de 25 de novembro de 2008 (Lei contra a Pornografia Infantil); coordenador da campanha “Todos contra a Pedofilia” no Brasil e palestrante em simpósios, encontros, congressos, universidades, escolas e empresa; autor do livro “Todos contra a pedofilia”, Ed. Arraes, 2015.

Carolina Faria Alvarenga

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (Ufla); Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestra e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Coordenadora adjunta do Projeto Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais (PROEXT/MEC/2015); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex); Integrante do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultural Sexual (EdGES/USP); Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi) da Ufla.

Cláudia Maria Ribeiro

Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED/Ufla). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). Coordenadora do Projeto Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais (PROEXT/MEC/2015). Autora de: A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto - Editora Mercado de Letras. Em coautoria com Ana Maria Faciolli de Camargo: Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal – Editora Moderna. Em coautoria com Maria Tereza de Arruda Campos: Afinal, que paz queremos? e Adolescências e participação social no cotidiano das escolas – Editoras Ufla e Mercado de Letras, respectivamente. Organizadora, juntamente com Ila Maria Silva de Souza do livro Educação Inclusiva: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes de Proteção – Editora Ufla. Organizadora do livro: Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Publicação: Editora Ufla.

Cleonice Maria da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras – Ufla/MG e Pedagoga do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes.

Constantina Xavier Filha

Professora doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (Feusp). Atua na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como docente no Departamento de Educação e no Mestrado em Educação Social (CPAN/UFMS). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero – GEPSEX – e coordenadora do Projeto de Extensão Tecendo Gênero e Diversidades nos Currículos da Educação Infantil – Ações em Campo Grande/MS (DED/UFMS) no ano de 2010. Autora de artigos científicos, livros e livros infantis nas temáticas de gênero, sexualidades, diversidades, identidades, violências e direitos humanos.

Daniele Ribeiro de Faria

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidades na Escola, pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Graduação em Letras pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Assistente em Administração na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia

e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Elisabete Ciccone de Assis Costa

Discente do Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da Ufla. Graduada em Odontologia pela Unisa – Especialização em Farmacologia Clínica pela Unifal – MG e Especialização em Educação pela Facinter. Servidora pública municipal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas/MG/Programa Trilhas Educativas como Educadora Social. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Fabio Pinto Gonçalves dos Reis

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (USF) e especialista em Psicomotricidade pela Universidade de Taubaté (Unitau) e em Formação de Professores de Educação Infantil pela mesma Universidade. Atua como professor Adjunto IV no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras – Ufla na área de Educação Física na Educação Infantil. Professor efetivo do Mestrado Profissional em Educação – MPE/DED/Ufla. Gestor de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Ufla. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – Ufla. Pós-graduanda em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Itajubá – Unifei. Psicopedagoga e Especialista em Educação Inclusiva pela Organização Educacional Barão de Mauá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ. Professora de atendimento educacional especializado da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Membro da equipe pedagógica da Dired/Ufla. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Izabella Costa Carvalho

Graduanda do curso de Direito Bacharelado da Universidade Federal de Lavras - Ufla/MG. Bolsista do projeto: Borbulhando enfrentamentos às violências

sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais. Participante da comissão organizadora do evento sobre Direito e Ética animal (Ufla).

Jaciluz Dias

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) – MPE, na área de Gênero e Diversidades na Educação, da Universidade Federal de Lavras – Ufla; especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade do Noroeste de Minas - Finom (2011); graduada em Letras, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF (2011); e graduada em Comunicação Social, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2010); e graduação (em andamento) em Pedagogia, pela Universidade Federal de Lavras. Assistente em Administração da Universidade Federal de Lavras, onde participa do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) do Departamento de Educação (DED). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo, e em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura.

Juliana Graziella Martins Guimarães

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) – MPE, na área de Gênero e Diversidades na Educação, da Universidade Federal de Lavras. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – Ufla. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid Pedagogia/Ufla – Gênero e Sexualidade de abril de 2014 a setembro 2016.

Kátia Batista Martins

Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop/MG). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Lavras (Ufla/MG). Especialista em Supervisão Educacional pela Faculdade de Ciências de Wancleslau Braz. Professora Substituta do Departamento de Educação da Ufla, atuando na Pedagogia e nas demais Licenciaturas lecionando as disciplinas: Metodologia do ensino de arte; Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia; Sociologia e Formação Docente; Escola e Currículo, Política e Planejamento Educacional. Professora Formadora no curso de Pedagogia a Distância do DED/Ufla. Mestra em Educação pela Ufla; Coordenadora Docente do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertas 2013-14-15; Atuou 12 anos na Educação Infantil da rede pública municipal. Supervisora nos cursos do Pronatec pelo Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais 2013-14-15; Integra o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex); e o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi/Ded/Ufla). Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Coordenadora do Pibid/Pedagogia – Gênero e Sexualidade, 2016/2.

Lays Nogueira Perpétuo

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Lavras (Ufla), com foco na linha de pesquisa em Gênero e Diversidades na Educação. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (Ufla). Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (2014). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Educação Física (Pibid/EF) de agosto de 2012 a fevereiro de 2014. Integrou o Grupo de Estudos Diálogos interdisciplinares na formação de educadores: propostas articuladas no contexto das licenciaturas em Matemática, Educação Física e Letras; e Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life).

Leandro Veloso Silva

Doutorando em Estudos do Lazer – Lazer e Sociedade pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO-UFMG); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla); Especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília (UnB); Especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade Presbiteriana Gammon (Fagammon). Professor da Educação Básica em instituições de ensino na cidade de Lavras (MG). Professor Formador nos Cursos de Graduação/Licenciatura a distância (Pedagogia/Filosofia) e Pós-Graduação (GDE – Gênero e Diversidade na Escola) na Ufla. Professor da Faculdade Presbiteriana Gammon (Fagammon) no Curso de Educação Física Licenciatura/Bacharelado. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Letícia Silva Ferreira

Pós-graduada em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras – Ufla/MG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, integrante

do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Lívia Monique de Castro Faria

Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Especialista em Educação (Ufla) e Mestra em Educação (Ufla). Professora Formadora no curso de Pedagogia a distância da Ufla. Professora de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Luciene Aparecida Silva

Psicóloga pela Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ; Pedagoga; Especialista e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – Ufla-MG. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex), coordenado pela professora doutora Cláudia Ribeiro – DED/Ufla.

Maria de Fátima Ribeiro

Jornalista, Especialista em Educação (Ufla). Presidenta do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA/Lavras/MG) entre 2014 e 2016. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Marlyson Junio Alvarenga Pereira

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del -Rei (UFSJ) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tutor no curso de Filosofia a distância da Ufla. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex).

Pedro Henrique Carvalho Morais Godinho

Graduando do curso de Direito Bacharelado da Universidade Federal de Lavras - Ufla/MG. Bolsista do projeto: Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais.

Silmara Aparecida dos Santos

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras - Ufla (2014); professora da Rede Pública; mestranda em Educação na Ufla. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). Supervisora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid Pedagogia Gênero e Sexualidade/DED/Ufla.

Sílvio Gallo

Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986), mestrado em Educação (1990), doutorado em Educação (1993) e livre docência em Filosofia da Educação (2009), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Associado III (MS-5.3) da Universidade Estadual de Campinas. Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior, no biênio 2014-2016 é Presidente da SOFIE - Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação. É coeditor da Revista Fermentario, publicada pela FFyH da Universidad de la República (Uruguai) e pela FE-Unicamp. Editor associado da Revista Pro-Posições, da Faculdade de Educação da Unicamp.

Vinicius Lucas de Carvalho

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Membro ativo e fundador do Coletivo de Diversidade Sexual Os Invertidos da UFSJ. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas (Gênero e Diversidade) pela Ufla. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex). Integrante do Pibid Pedagogia Gênero e Sexualidades da Ufla. Integrante do Projeto Protagonismo LGBT de Minas Gerais, pelo Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais (Cellos - MG). Integrante do Observatório Saúde LGBT (UNB). Realiza, também, trabalhos de consciência e preparação corporal, dança, ginásticas, conscientização do movimento, massoterapia e terapias alternativas.

Este livro foi composto em Apple Garamond
e impresso em papel Offset 75 g/m² (miolo) e Cartão 250 g/m² (capa),
no mês de setembro de dois mil e dezesseis.