

UFSCar
Universidade Federal de São Carlos
Campus São Carlos – SP

KATIANE CORREIA DA SILVA GOULART ESIQUIEL

**LITERATURA INFANTIL DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA SEXUAL
CONTRA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS: uma análise crítica sob a perspectiva
feminista**

São Carlos – S.P.
2025

KATIANE CORREIA DA SILVA GOULART ESIQUIEL

LITERATURA INFANTIL DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA
CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS: uma análise crítica sob a perspectiva feminista

Dissertação de mestrado apresentada à
Banca Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos UFSCAR, Campus
de São Carlos, como exigência para o
título de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Andrea Braga Moruzzi

São Carlos - S.P.
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado da candidata Katiane Correia da Silva Goulart Esiquiel, realizada em 26/05/2025:

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos

Profa. Dra. Virna Mac-Cord Catão

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Jacareí

Profa. Vanessa Medianeira da Silva Flôres

Instituição: Prefeitura Municipal de Santa Maria – RS

DEDICATÓRIA

Dedico, primeiramente, à minha criança interior, por sua força e coragem diante das violências vividas na infância. Que sua resistência continue pulsando em cada palavra desta pesquisa. Dedico, também, a todas as crianças que enfrentaram e enfrentam silêncios impostos e medos não nomeados. E, com profundo carinho, dedico a cada criança que passou e continuará passando por mim enquanto educadora - suas existências seguem me ensinando sobre afeto, dignidade e transformação.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pela oportunidade de formação e crescimento, tanto intelectual quanto pessoal. As disciplinas cursadas, os professores e professoras, assim como os colegas de turma, foram fundamentais para meu desenvolvimento ao longo desta trajetória. As trocas e vivências compartilhadas me proporcionaram aprendizados que levarei para a vida.

Estudar na UFSCar representou a realização de um sonho antigo. Como uma criança oriunda de escola pública, vinda de uma família humilde e moradora dos arredores da Universidade, eu a contemplava com admiração, encantada por sua beleza e pelo que ela simbolizava. Ter feito parte da linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade foi, para mim, motivo de grande orgulho e fonte de valiosas transformações.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, professora doutora Andrea Braga Moruzzi, por confiar em meu trabalho e me possibilitar desenvolver uma pesquisa comprometida com a proteção das infâncias, ancorada em uma perspectiva feminista. Sua escuta, paciência, acolhimento e empatia foram fundamentais em um período de intensas transformações em minha trajetória pessoal e profissional. Obrigada por ser farol nesse processo.

À banca de defesa, composta pelas professoras doutoras Virna Mac-Cord Catão, Vanessa Medianeira da Silva Flôres e Cleonice Maria Tomazzetti, deixo meu sincero agradecimento pelas contribuições tão sensíveis e potentes, que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

À querida Cíntia Patti, amiga que a pós-graduação me presenteou e que levo para a vida, meu muito obrigada por sua companhia incondicional, pelas conversas, pelas mãos estendidas tantas e tantas vezes ao longo dessa jornada.

Ao grupo de pesquisa Infemis, composto por mulheres engajadas e inspiradoras, que lutam cotidianamente por um mundo mais justo, meu reconhecimento e carinho.

Às educadoras da creche “Casa do Caminho”, que me acolheram quando ainda era bebê, e que deixaram marcas tão significativas em minha formação humana e profissional, minha eterna gratidão. Tia Elizângela, tia Silmara, tia Mara e tia Nádia: me tornei professora também por tudo que aprendi com vocês. Levo cada uma no coração.

À equipe gestora do CEI Lúcia Bencardini Maselli, localizado em Campinas, meu agradecimento por abraçarem o tema desta pesquisa com compromisso e seriedade. A proposta de prevenção da violência sexual infantil, por meio do desenvolvimento de habilidades autoprotetivas na Educação Infantil, passou a integrar o Projeto Político Pedagógico da escola, o que me honra profundamente.

Agradeço às crianças que passaram por mim nesses dezoito anos de docência na Educação Infantil. Cada uma deixou em mim um rastro de afeto e aprendizado. São elas as verdadeiras protagonistas dessa trajetória.

À minha criança interior, que durante tanto tempo foi silenciada e invisibilizada, agradeço por ter resistido. Hoje, ela vive em mim como uma mulher forte e corajosa.

À minha psicóloga Anaísa Fallaci, por me auxiliar a transformar dor em potência, feridas em luta e história em voz, meu mais sincero agradecimento.

À minha mãe, que foi mãe solo aos 15 anos e criou suas três filhas com coragem, resiliência e tudo o que esteve ao seu alcance, dedico meu amor e profunda admiração. É por sua força e entrega que hoje estou aqui - estudando, trabalhando e buscando fazer a diferença no mundo.

Ao meu padrasto, que chegou depois e contribuiu com cuidado e presença, minha gratidão.

Ao meu pai, pelo dom da vida, expresso meu reconhecimento e gratidão.

À minha irmã Dayse, obrigada por estar sempre ao meu lado, com cuidado, escuta e apoio incondicional.

Aos meus sobrinhos, Murilo, Rogério, Pedro, Júlia e Benjamin, que são minha força diária e minha inspiração, dedico meu amor. Vocês são tudo para mim.

Aos meus amigos e amigas, agradeço por compreenderem minha ausência, pelo acolhimento generoso, pelas risadas partilhadas e pelo apoio emocional que, em tantos momentos, me sustentou.

Às mulheres que vieram antes de mim e abriram caminhos com coragem e luta, presto meu reconhecimento e minha reverência. Por meio de suas vozes e resistências, tornou-se possível que eu estudasse, pensasse, escrevesse e me tornasse quem sou.

À todas as pessoas que passaram pela minha vida e contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu me tornasse quem sou hoje, deixo meu agradecimento mais profundo.

Encerro com uma frase que simboliza a trajetória que me trouxe até aqui: “E são tantas marcas que já fazem parte do que eu sou agora, mas ainda sei me virar.” - Os Paralamas do Sucesso.

“A infância é o chão que caminharemos o resto de nossas vidas.”
(Luft, 2004). E “a educação é a arma mais poderosa que você pode
usar para mudar o mundo.” (Mandela, 2003).

RESUMO

O presente estudo surge das inquietações diante dos altos índices de Violência Sexual Contra Crianças (VSCC) e das reflexões sobre o papel da instituição escolar como agente de prevenção a essa forma de violência. A pesquisa teve como objetivo compreender o conceito de “habilidades autoprotetivas” a partir da sistematização e análise de um conjunto de literaturas infantis que se propõem a ser instrumentos pedagógicos na elaboração de estratégias de autoproteção e enfrentamento da VSCC para crianças de 4 a 6 anos. Com abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, o estudo se fundamenta em dois eixos teóricos principais: o campo de estudos sobre habilidades autoprotetivas e, os debates de gênero e sexualidade à luz de diferentes perspectivas feministas, que problematizam a cultura da violência, a vulnerabilidade de crianças em razão de sua idade e gênero, bem como, os sistemas de opressão que sustentam tais violências. No decorrer deste estudo, evidenciou-se que a sexualidade constitui um dos pilares fundamentais na formação do ser humano, sendo atravessada por relações de poder historicamente construídas. Nesse sentido, a pesquisa concentra-se nas intersecções entre raça, gênero, classe e etnia; nos questionamentos sobre tabus, crenças e valores que cercam a sexualidade infantil; e na valorização do empoderamento e do discernimento das crianças como formas de prevenção e enfrentamento à violência, frequentemente cometida por pessoas próximas do ambiente familiar. Os resultados da análise evidenciam que as literaturas infantis examinadas contribuem significativamente para o fortalecimento da autonomia corporal e do senso crítico das crianças, além de valorizarem as vozes das infâncias ao posicioná-las como narradoras e protagonistas das histórias. No entanto, observa-se a ausência de uma abordagem interseccional efetiva, uma vez que todas as obras analisadas mantêm como protagonistas, majoritariamente, crianças brancas, inseridas em contextos de famílias nucleares heteronormativas compostas por pai e mãe. Além disso, não são contempladas vivências de crianças negras, indígenas, com deficiência, de diferentes classes sociais ou pertencentes a famílias LGBTQIAPN+, o que revela uma limitação na representação da diversidade e uma lacuna importante frente a uma perspectiva feminista plural e inclusiva. Conclui-se que a literatura infantil, quando mediada por uma abordagem crítica e orientada por uma perspectiva feminista, pode configurar-se como uma ferramenta potente na prevenção da violência sexual contra crianças e na promoção de uma educação emancipadora, visto que essa perspectiva permite reconhecer e lidar com a complexidade da cultura da violência - marcada por desigualdades de gênero, raça, classe, sexualidade e outras intersecções que atravessam a vida das crianças.

Palavras-chave: Violência sexual contra crianças. Habilidades autoprotetivas. Literatura infantil de prevenção a violência. Educação infantil. Gênero.

ABSTRACT

This study emerges from concerns about the high rates of Child Sexual Violence (CSV) and reflections on the role of schools as agents in preventing this form of violence. The research aimed to understand the concept of "self-protective skills" through the systematization and analysis of a selection of children's books intended to serve as pedagogical tools for developing self-protection strategies and confronting CSV among children aged 4 to 6. Employing a qualitative, bibliographic, and documentary approach, the study is grounded in two main theoretical frameworks: the field of research on self-protective skills, and gender and sexuality debates through various feminist perspectives, which critically examine the culture of violence, the vulnerability of children due to their age and gender, and the systems of oppression that sustain such violence. Throughout the study, it became evident that sexuality is one of the fundamental pillars in human development, shaped by historically constructed power relations. Accordingly, the research focuses on the intersections of race, gender, class, and ethnicity; the questioning of taboos, beliefs, and values surrounding childhood sexuality; and the emphasis on children's empowerment and discernment as strategies for preventing and confronting violence—often perpetrated by individuals close to the family environment. The analysis results show that the selected children's books significantly contribute to strengthening children's bodily autonomy and critical thinking, in addition to valuing children's voices by positioning them as narrators and protagonists of the stories. However, an effective intersectional approach is lacking, as all the analyzed works feature predominantly white children from heteronormative nuclear families composed of a mother and a father. Furthermore, the experiences of Black, Indigenous, or disabled children, children from different social classes, or those belonging to LGBTQIAPN+ families are not represented, revealing a limitation in the portrayal of diversity and a significant gap in relation to a plural and inclusive feminist perspective. It is concluded that children's literature, when mediated by a critical approach and guided by a feminist perspective, can serve as a powerful tool in the prevention of sexual violence against children and the promotion of emancipatory education, since this perspective allows for the recognition and engagement with the complexity of the culture of violence—marked by inequalities of gender, race, class, sexuality, and other intersections that affect children's lives.

Keywords: Child sexual violence. Self-protective skills. Preventive children's literature. Early childhood education. Gender.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Livro: “A Invasão do Planeta”.....	82
Imagem 2: Livro “O segredo de Tartanina”.....	83
Imagem 3: Livro “Segredo segredíssimo”.....	84
Imagem 4: Livro “O segredo de Tartanina”.....	85
Imagem 5: Livro “Antônio”.....	86
Imagem 6: Livro “Pipo e Fifi”.....	87
Imagem 7: Livro “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa”.....	88
Imagem 8: Livro “Meu corpo, meu corpinho (2020)”.....	89
Imagem 9: Livro “Meu corpo, meu corpinho (2024)”.....	89
Imagem 10: Livro “Kiko e a mão”.....	90
Imagem 11: Livro “Não me toca seu boboca!”.....	91
Imagem 12: Livro “A mão boa e a mão boba”.....	92
Imagem 13: Livro “Meu corpinho é só meu”.....	93
Imagem 14: Livro “A menina das cores”.....	94
Imagem 15: Livro “O poder de me proteger”.....	95
Imagem 16: Protagonistas da história Pipo e Fifi.....	102
Imagem 17: Figuras de potenciais abusadores.....	105
Imagem 18: Personagens com diferentes tonalidades de pele e traços étnicos variados.....	106
Imagem 19: Personagens com deficiência.....	107

Imagem 20: Tartanina (protagonista e vítima) e polvo Malvo (abusador).....	110
Imagem 21: Tartanina carregando o segredo do abuso representado por um baú	111
Imagem 22: Kiko interage com uma mão.....	112
Imagem 23: Ritoca (protagonista) - “Não me toca, seu boboca”.....	115
Imagem 24: Protagonista da história “A mão boa e a mão boba!”.....	119
Imagem 25: Maria protagonista da história “Meu corpinho é só meu”.....	120
Imagem 26: Protagonista da história - “A menina das cores”.....	124
Imagem 27: Figura materna “A menina das cores”.....	126
Imagem 28: Família representada em “A menina das cores”.....	127
Imagem 29: Família representada em “O poder de me proteger”.....	130
Imagem 30: Protagonistas da história “Meu corpo, meu corpinho”.....	135
Imagem 31: Figura materna “Meu corpo, meu corpinho”.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Vítimas de estupro e estupro de vulnerável por faixa etária e por ano.....	34
Gráfico 2: Porcentagem de Estupros, por faixa etária Brasil.....	35
Gráfico 3: Porcentagem de Estupros por faixa etária e por sexo.....	36
Gráfico 4: Porcentagem de Estupros por faixa etária e por tipo de local da ocorrência.	37
Gráfico 5: Porcentagem de Estupros por faixa etária e por raça/cor.....	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos resultados conforme os descritores de pesquisa.....	53
Tabela 2: Quantitativo de produções encontradas segundo as combinações entre descritores e assuntos específicos.....	53
Tabela 3: Classificação dos trabalhos selecionados conforme os respectivos assuntos.....	54
Tabela 4: Trabalhos selecionados na base Google Acadêmico relacionados às habilidades autoprotetivas	55
Tabela 5: 10 sessões psicoeducativas do programa “Proteger”.....	73
Tabela 6: Instrumentos e atividades adaptados para o desenvolvimento de habilidades autoprotetivas em crianças - “Proteger”.....	74
Tabela 7: Materiais audiovisuais - “Eu Me Protejo”	76
Tabela 8: Materiais audiovisuais da Campanha "Não Engula o Choro"	77
Tabela 9: Vídeos de músicas e animações na prevenção da VSCC.....	78
Tabela 10: Atividades para o desenvolvimento das habilidades autoprotetivas.....	79
Tabela 11: Análise do livro Pipo e Fifi (Arcari, 2013).....	103
Tabela 12: Análise do livro Segredo de Tartanina (Silva, Soma e Wataráí, 2011)...	109
Tabela 13: Análise do livro Kiko e a Mão (União Europeia, 2020).....	113
Tabela 14: Análise do livro Não me toca, seu boboca! (Taubman, 2020).....	115
Tabela 15: Análise do livro A mão boa e a mão boba (Emrick, 2021).....	118
Tabela 16: Análise do livro Meu corpinho é só meu (Nogueira, 2021).....	120
Tabela 17: Análise do livro A menina das cores (Cândido, 2021).....	122

Tabela 18: Análise do livro O poder de me proteger (Motta, 2022).....128

Tabela 19: Análise do livro Meu corpo, meu corpinho (Mendonça, 2024).....133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sinopse: “A Invasão do Planeta”	82
Quadro 2: Sinopse “O segredo de Tartanina”.....	83
Quadro 3: Sinopse “Segredo segredíssimo”.....	84
Quadro 4: Sinopse “O segredo de Tartanina”.....	85
Quadro 5: Sinopse “Antônio”.....	86
Quadro 6: Sinopse “Pipo e Fifi”.....	87
Quadro 7: Sinopse “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa”.....	88
Quadro 8: Sinopse “Meu corpo, meu corpinho”.....	89
Quadro 9: Sinopse “Kiko e a mão”.....	90
Quadro 10: Sinopse “Não me toca seu boboca!”.....	91
Quadro 11: Sinopse “A mão boa e a mão boba”.....	92
Quadro 12: Sinopse “Meu corpinho é só meu”.....	93
Quadro 13: Sinopse “A menina das cores”.....	94
Quadro 14: Sinopse “O poder de me proteger”.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA

APAV – ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE APOIO À VÍTIMA

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ECA- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LIAP – LITERATURA INFANTIL DE ABORDAGEM PREVENTIVA

ODS - OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

VSCC – VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS

SUAS – SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

SUS – SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	18
2 CULTURA DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO.....	22
2.1 Aspectos culturais e sociais da violência contra a criança.....	22
2.2 O papel da escola na prevenção da violência.....	30
2.3 Violência Sexual Contra Criança – VSCC.....	33
2.4 Intersecção de raça, gênero, classe e etnia no enfrentamento à violência sexual infantil.....	39
2.5 Legislações protetivas à criança.....	42
3 MÉTODO E PROCEDIMENTO.....	50
4 CONCEITOS E ASPECTOS DA LITERATURA INFANTIL.....	56
4.1 Concepções de Infância e Literatura Infantil.....	63
4.2 Literatura Infantil com Personagens Negras.....	66
5 HABILIDADES AUTOPROTETIVAS NO ENFRENTAMENTO DA VSCC.....	69
6 LIAPs - ANÁLISE DOS MATERIAIS ENCONTRADOS.....	72
6.1 Programas, campanhas, projetos, publicações, cartilhas e materiais audiovisuais voltados à temática das “habilidades autoprotetivas para crianças”	72
7 LITERATURAS INFANTIS DE ABORDAGEM PREVENTIVA PARA CRIANÇAS DE 0 A 12 ANOS.....	82
7.1 Análise de literaturas infantis de abordagem preventiva por uma perspectiva feminista.....	95

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....140

REFERÊNCIAS.....143

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Formada em Psicologia e Pedagogia, além do antigo Magistério, minha trajetória profissional como professora de Educação Infantil sempre envolveu os aspectos sociais e afetivos da educação. Desde o início da minha atuação, em 2008, observei a presença de um tabu em relação à educação sexual, tanto por parte das crianças quanto dos responsáveis e colegas de trabalho.

Em 2018, ao expor atividades de um projeto com o livro *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari, trabalhado com crianças da faixa etária de 4 a 5 anos, no qual eu ensinava a diferenciar toques de carinho de toques abusivos, ouvi relatos de colegas que demonstravam receio de abordar o tema. Naquele momento, fui a única a tratar dessa questão em uma equipe de 20 professoras. Entre as crianças, a vergonha também era visível, até mesmo para aprender sobre as partes do próprio corpo. Ao final do projeto, foi solicitado que ilustrassem, após uma roda de conversa, pessoas de confiança com quem poderiam contar, caso precisassem de ajuda, e uma das crianças me desenhou. Além disso, quando criança fui vítima de abuso sexual, o que também me impulsionou a trabalhar com essa temática e contribuir para a prevenção de situações como essas com outras crianças.

Um dos temas mais desafiadores de ser abordado na infância é a violência sexual. Ao abordar essa questão, o trabalho reforça a necessidade de romper o pacto de silêncio e a resistência das instituições, promovendo a reflexão sobre a educação sexual como uma ferramenta crucial para a prevenção da Violência Sexual Contra Crianças (VSCC).

A VSCC constitui uma das mais profundas e cruéis negações do amor enquanto prática ética e política. Ao abordar esse fenômeno a partir da obra de bell hooks, é possível compreender como o abuso sexual infantil corrompe aquilo que a autora nomeia como “a primeira experiência de justiça” na infância (hooks, 2000). Tal experiência, segundo a autora, deveria estar enraizada na vivência do cuidado, da confiança e da proteção. No entanto, quando o agressor é alguém do círculo íntimo e afetivo da criança, como ocorre na maior parte dos casos, há uma distorção radical dessas relações, pois o cuidado é pervertido e convertido em instrumento de opressão.

Essa dinâmica revela aquilo que hooks (2013) denuncia como parte da “pedagogia da dominação”, na qual as relações afetivas são apropriadas como dispositivos de controle e manutenção de hierarquias de poder. A criança, ainda em processo de construção de linguagem e subjetividade, muitas vezes não dispõe de recursos simbólicos e discursivos

para nomear a violência vivida. Isso a conduz, como aponta a autora em *Erguer a voz*, à "solidão do sofrimento não articulado", em que o silêncio não é apenas uma ausência de palavras, mas o produto de um sistema que silencia, invisibiliza e normaliza a dor infantil como mecanismo de perpetuação da opressão (hooks, 2019).

A leitura crítica de hooks oferece caminhos potentes para a desconstrução dessa lógica. Se o abuso representa uma violação da ética do cuidado e do amor, a educação sexual emancipatória pode se constituir como prática de liberdade e de resgate do amor enquanto escolha consciente e ação transformadora. "Amar é um ato de vontade - tanto a intenção quanto a ação", afirma a autora (hooks, 2000, p. 13), enfatizando que o amor não pode existir onde há violência, dominação ou silenciamento. Nesse sentido, o enfrentamento da violência sexual infantil exige o compromisso coletivo com uma educação que desnaturalize as hierarquias afetivas e os discursos que autorizam os adultos a exercerem poder absoluto sobre os corpos das crianças.

A educação escolar, neste contexto, não deve se limitar à mera transmissão de informações sobre anatomia ou prevenção. Como defende hooks (2013), é necessário "ensinar a transgredir", ou seja, transformar a sala de aula em um espaço de crítica às normas opressoras, de cultivo da autonomia e de promoção da dignidade. Quando a criança aprende que tem direito ao seu próprio corpo, rompe-se o pacto de silêncio que sustenta os agressores. Além disso, oferecer às crianças ferramentas linguísticas e emocionais para nomear suas experiências é um passo essencial na construção de um ambiente que priorize o cuidado e a escuta.

Reconfigurar a educação a partir dessa perspectiva demanda um esforço coletivo para repensar nossas concepções de amor, justiça e infância. Como alerta hooks (2000), "não há amor onde há abuso", afirmação que nos obriga a encarar a prevenção da VSCC como parte de um projeto maior: a chamada "revolução amorosa", que reivindica a substituição das relações de dominação por práticas de cuidado mútuo, responsabilidade ética e construção de comunidades de proteção.

Nessa direção, torna-se urgente investir em políticas públicas de prevenção, reconhecendo a escola como uma instituição central nesse processo. Por sua ampla presença em todos os territórios e segmentos sociais e por seu papel formativo, a escola pode promover propostas de educação sexual que respeitem o estágio de desenvolvimento das crianças e contribuam para a construção de uma consciência crítica sobre o corpo, os afetos e os direitos. No entanto, tais ações não podem ser isoladas: devem ser articuladas

com outros serviços de proteção à infância, como a saúde, a assistência social e o sistema de garantias de direitos.

No espaço escolar, a prevenção da violência sexual exige um trabalho contínuo de sensibilização e educação, que ensine às crianças o reconhecimento do próprio corpo, as noções de privacidade, os limites do toque e os riscos relacionados a situações de abuso. Para que esse trabalho seja efetivo, é fundamental garantir às educadoras condições para atuar de forma ética e crítica. Não se trata de uma deficiência individual de formação, mas de um projeto político que historicamente silencia o debate sobre sexualidade infantil, especialmente no contexto escolar, como forma de perpetuar relações de poder e dominação. Como analisa hooks (1994), o silêncio imposto às experiências infantis é uma estratégia de manutenção de estruturas opressoras, e romper com esse silêncio é um ato pedagógico e político.

A escolha dos materiais pedagógicos, nesse sentido, deve ser realizada com cuidado, considerando a faixa etária, o nível de compreensão e os interesses das crianças. É preciso adotar recursos que não apenas informem, mas que convoquem o diálogo, despertem a escuta sensível e promovam o desenvolvimento das habilidades autoprotetivas. Educar para o amor, nos termos de hooks, implica criar espaços onde a infância possa ser protegida, valorizada e ouvida, não a partir de uma lógica de controle, mas como parte de uma ética coletiva de cuidado e liberdade.

Nesse contexto, a instituição escolar ocupa posição central no enfrentamento da VSCC. Fortalecer o vínculo entre a criança e a escola é, portanto, uma estratégia essencial na construção de ambientes seguros, protetores e afetivamente significativos. Para isso, é imprescindível que a comunidade escolar reconheça a gravidade da violência sexual infantil e se comprometa com práticas pedagógicas cotidianas que promovam a prevenção, a escuta e a proteção.

Nesse processo, a responsabilidade não recai apenas sobre a escola, mas se estende à sociedade como um todo. Ao promover o diálogo aberto e responsável sobre o tema, cria-se um campo de visibilidade que rompe com o silêncio cúmplice e fortalece a rede de cuidados. Falar sobre a violência é, por si só, uma forma de enfrentá-la: amplia-se o acesso à informação, inibe-se a ação de agressores e consolida-se um pacto coletivo de defesa da infância. A prevenção, nesse sentido, é um compromisso ético que exige envolvimento intersetorial e o engajamento ativo de todas as esferas sociais

Além disso, esta pesquisa alinha-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 16, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo propósito é

criar sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, garantir o acesso à justiça para todos e construir instituições responsáveis e inclusivas. Em especial, à meta 16.2: "Acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças" (Agenda 2030, 2015).

De forma abrangente, esta pesquisa busca colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e livre de todas as formas de violência, com ênfase na prevenção da violência sexual contra crianças. Para tanto, concentra-se na investigação do conceito de "habilidades autoprotetivas", por meio da sistematização de publicações acadêmicas, obras de literatura infantil e materiais audiovisuais que se configuram como ferramentas pedagógicas voltadas à elaboração de estratégias de autoproteção e prevenção. A atenção está especialmente voltada à etapa da Educação Infantil, abrangendo crianças de 4 a 6 anos de idade, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e suas regulamentações complementares. Paralelamente, a pesquisa dedica-se à análise crítica de obras de literatura infantil sob uma perspectiva feminista, buscando compreender de que maneira essas narrativas podem promover a agência infantil, questionar generificações e contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade e a proteção integral das infâncias.

Alinhada a essa compreensão, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. O estudo se ancora em dois eixos teóricos centrais: o campo das habilidades autoprotetivas e o debate interseccional envolvendo gênero, raça, classe e sexualidade, com base em distintas correntes do pensamento feminista. Tais abordagens possibilitam problematizar não apenas a violência em si, mas também a cultura da violência e as dinâmicas de poder que atravessam a infância e os marcadores sociais das vítimas.

O estudo visa ainda apresentar uma visão abrangente do processo de construção social e cultural da infância e da violência, incluindo discussões sobre as legislações de proteção à infância. O trabalho está organizado em nove seções, sendo esta a primeira, que trata da introdução e justificativa. A segunda seção aborda os aspectos culturais e sociais da violência contra a criança, além de uma análise das legislações brasileiras de proteção infantil e da prevenção da violência sexual, com enfoque na interseção de raça, gênero, classe e etnia. A terceira seção detalha o método e os procedimentos adotados. Na quarta, discutem-se os conceitos e aspectos da literatura infantil, o contexto histórico e as concepções de infância. A quinta seção apresenta o conceito de habilidades

autoprotetivas e sua importância na prevenção da VSCC. A sexta seção analisa as literaturas infantis de abordagem preventiva, considerando as questões de raça, gênero e sexualidade. A sétima seção expõe a análise das obras infantis sob uma perspectiva feminista. A oitava seção apresenta os resultados e discussões. Por fim, na nona seção, são apresentadas as conclusões da pesquisa, com foco na promoção de ações que incentivem a educação sexual na Educação Infantil, incluindo a educação sobre consentimento e habilidades autoprotetivas.

Este trabalho busca contribuir para o rompimento das violações de direitos por meio de uma educação que assuma sua responsabilidade social na prevenção da VSCC, discutindo temas como cidadania, relações de raça, gênero, classe e etnia, e criando um espaço de reflexão sobre posturas, tabus, crenças e valores relacionados a comportamentos sexuais e relacionamentos.

CAPÍTULO 2 - CULTURA DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO

Nesta seção, o intento é contemplar os aspectos culturais e sociais da violência contra a criança; compreender as legislações brasileiras acerca da proteção infantil e tecer reflexões do papel da escola na prevenção da violência.

2.1 Aspectos culturais e sociais da violência contra a criança

Existe uma cultura da violência, isto é, uma cultura que banaliza a violência e ao mesmo tempo, a produz; uma cultura patriarcal e adultocêntrica em que a violência impera sobre mulheres e crianças, por meio de um conjunto de normas, valores, práticas e atitudes que legitima, promove ou tolera o uso da violência como uma forma aceitável de resolver conflitos, impor controle ou expressar poder (Abreu, 2020).

Segundo Cecília Sardenberg (2011), o corpo ainda é invocado como uma determinação natural: os homens, por seu porte físico, são tidos como fortes e as mulheres, como fracas e, portanto, os primeiros seriam autores da violência e as outras passíveis a elas, tudo sacramentado pela ideia de uma natureza inata, ou seja, o aspecto biológico é determinante nas condições de gênero, construindo mulheres e homens como sujeitos bipolares, opostos e assimétricos.

Nesse sentido, a luta contra a violação de direitos deve levar em consideração a complexidade das vulnerabilidades, pois as desigualdades de gênero, raça, classe e idade se entrecruzam e se potencializam. Apesar da interseccionalidade compreende-se que:

[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 1989 apud Ribeiro, p. 101, 2016).

De acordo com Djamila Ribeiro (2016), a interseccionalidade coloca em evidência a combinação das opressões – de raça, classe e outras formas de discriminação – e seu funcionamento concreto na vida das mulheres negras. Numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, torna-se cada vez mais necessário compreender que raça, classe e gênero não podem ser analisados de forma isolada, mas sim de maneira indissociável. Refletir sobre como essas opressões se combinam e se entrecruzam, gerando novas formas de violência e exclusão, é essencial para se imaginar outras possibilidades de existência. Um olhar crítico e interseccional pode revelar caminhos para novas formas de compreensão e de existência política, rompendo com a invisibilidade que marca a realidade de mulheres e meninas negras.

Nesse cenário, embora os dados estatísticos disponíveis indiquem uma distribuição relativamente equilibrada entre meninas brancas e negras entre as vítimas de VSCC, estudos vêm apontando para a possibilidade de subnotificações mais recorrentes em casos envolvendo meninas negras, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Essa possível invisibilidade estatística não diminui a gravidade da violência, mas reforça a necessidade de se considerar os efeitos combinados do racismo e do sexismo na produção e no silenciamento dessas violências. Assim, torna-se essencial analisar a VSCC a partir de uma perspectiva interseccional, que leve em conta as desigualdades estruturais que afetam meninas negras, sobretudo nas periferias urbanas e em situações de pobreza.

A edição mais recente do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) indica a manutenção de tendências preocupantes no que se refere à VSCC, evidenciando a necessidade de atenção contínua às dinâmicas estruturais que sustentam esse tipo de violação. Em 2023, foram registrados 83.988 casos de estupro e estupro de vulnerável, sendo que 62% das vítimas tinham até 13 anos - faixa etária que, ao ser detalhada, revela

que 11,1% das vítimas tinham entre 0 e 4 anos, 18,0% entre 5 e 9 anos e 32,5% entre 10 e 13 anos, o que evidencia a gravidade da violência praticada em fases precoces do desenvolvimento infantil. As estatísticas também confirmam o caráter marcadamente generificado da violência, com 88,2% das vítimas do sexo feminino, e a predominância de vítimas negras (52%), o que demanda uma leitura interseccional do fenômeno. Além disso, 62% dos casos ocorreram no ambiente doméstico e 64% dos agressores de crianças de até 13 anos eram familiares, o que contribui para a invisibilidade e a subnotificação das ocorrências, já que a violência, muitas vezes, é silenciada no espaço que socialmente se associa à proteção. Soma-se a isso o dado de que 76% das vítimas estavam em situação de vulnerabilidade no momento do abuso - condição frequentemente associada à pobreza, negligência e ausência de proteção familiar e institucional. Esses dados não apenas revelam a complexidade da violência sexual infantil, mas também denunciam a persistente invisibilidade de diversas camadas sociais no debate público, exigindo a formulação de políticas de enfrentamento que considerem as interseccionalidades de gênero, raça, idade e condição social (Fbsp, 2024).

Desde que o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) passou a divulgar, em 2007, séries anuais de estupro e estupro de vulnerável, observa-se um padrão relativamente estável: em torno de quatro em cada cinco vítimas são meninas e pouco mais da metade são pretas ou pardas. A 4ª edição do Anuário (2011) ainda não apresentava o total anual desagregado para estupro, e para 2010 não há série consolidada, mas, mesmo com essas lacunas, a tendência geral se mantém. Como o relatório publica raça e sexo separadamente, o percentual de “meninas negras” precisa ser estimado multiplicando-se a proporção de vítimas pretas/pardas pela de vítimas do sexo feminino, o que fornece valores aproximados - em 2010, pouco mais de 40 % e, em 2021, perto de 45 %, evidenciando um crescimento paulatino da vitimização de meninas negras. A violência também se mostra cada vez mais infantilizada: a participação de crianças de até 13 anos já ultrapassava 60 % em 2019 e 2021; especificamente, o 13º Anuário (2019) indicou que, em 2018, 63,8 % das vítimas tinham até 13 anos, 81,8 % eram meninas e 50,9 % eram negras, enquanto o 15º Anuário (2021), com dados de 2020, registrou 60,6 % de vítimas nessa faixa etária, 86,9 % do sexo feminino e 49,4 % de meninas negras. É preciso lembrar, por fim, que a subnotificação permanece elevada, o próprio FBSP estima que menos de 10 % dos estupros chegam à polícia, o que indica que os números reais podem ser significativamente maiores.

Essas evidências demonstram que a VSCC no Brasil possui características marcadamente interseccionais, demandando políticas públicas, práticas pedagógicas e ações formativas que articulem gênero, raça e classe social. Nesse sentido, a realidade apresentada convoca a reflexão crítica proposta nesta dissertação, que se apoia na categoria da interseccionalidade, conforme desenvolvida por autoras como Crenshaw (2002) e Ribeiro (2017), para evidenciar que as violências não incidem de maneira fragmentada, mas se acumulam sobre determinados corpos. Assim, a menina negra carrega, desde a infância, o peso histórico do racismo e do sexismo, sendo frequentemente hipersexualizada, invisibilizada e desprotegida pelo Estado e pelas instituições sociais.

A interseccionalidade, nesse sentido, permite compreender que não é apenas o fato de ser criança que coloca um sujeito em situação de risco, mas a articulação entre ser menina, negra e pobre. Tais camadas de opressão revelam que há infâncias mais passíveis de violação, menos ouvidas e menos acreditadas. Como afirma Moruzzi et al. (2023), a escuta ética da criança em situação de violência exige o reconhecimento de sua singularidade, o que inclui considerar os atravessamentos de raça e gênero que afetam sua vida cotidiana e a forma como suas denúncias são acolhidas - ou negligenciadas.

Portanto, refletir sobre violência infantil sem considerar seus recortes interseccionais é manter a lógica universalizante da infância branca, masculina e de classe média como norma, apagando as experiências mais marcadas pela desigualdade. Esta dissertação busca justamente romper com essa lógica ao analisar obras literárias infantis não apenas sob o prisma da proteção, mas da representação: quais infâncias são visíveis? Quais corpos são considerados dignos de cuidado e escuta? A interseccionalidade, assim, deixa de ser apenas um conceito teórico e se torna ferramenta para uma leitura mais justa, crítica e politicamente engajada da literatura e das práticas educativas.

Como aponta Ribeiro (2017), “a combinação entre sexismo e racismo estrutura uma lógica de opressão que inicia cedo, na infância, e acompanha as meninas negras por toda a vida”. A invisibilidade dessas infâncias se reflete não apenas na negligência das políticas públicas, mas também na ausência de representações positivas na literatura, nos currículos escolares e nos espaços institucionais de poder. É, portanto, fundamental reconhecer que a violência sexual infantil não é apenas uma questão individual ou familiar, mas sim um problema social profundamente atravessado pelas desigualdades de raça e gênero.

Adotar uma perspectiva interseccional na análise da violência contra crianças revela-se fundamental para a formulação de estratégias de prevenção que sejam, ao mesmo tempo, eficazes e emancipatórias. Essa abordagem permite compreender as múltiplas camadas de opressão que incidem, de maneira particular, sobre meninas negras, evidenciando a necessidade de propostas que promovam sua valorização, escuta ativa e proteção concreta no contexto social e educacional.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que a cultura da violência se manifesta em diversas esferas da vida cotidiana - doméstica, escolar, comunitária e institucional - afetando indivíduos de diferentes idades, gêneros e classes sociais. Conforme aponta Sardenberg (2011), as práticas racistas e sexistas não apenas persistem, como também se reproduzem sistematicamente em nossas sociedades, reforçando desigualdades históricas e estruturais. Nessa complexa teia de violências, observa-se que a violência contra crianças é estrutural, por estar ligada a uma cultura de dominação e a relações de poder desiguais; é institucional, diante da omissão por parte dos órgãos responsáveis pela proteção e acolhimento; é geracional, pois atinge sujeitos em condição de vulnerabilidade específica, como as crianças; é cíclica, uma vez que crianças expostas à violência tendem a reproduzi-la no futuro; e é, ainda, uma violência de gênero, que frequentemente acomete meninas no interior da própria família, muitas vezes em situações em que suas mães também são vítimas (Moruzzi, Soares e Justino, 2023).

A concepção moderna de infância como uma fase da vida que precisa ser protegida, cuidada e educada pela sociedade é uma construção relativamente recente, que passou por diversas transformações ao longo da história. Essas mudanças refletem variações culturais, sociais e econômicas. Ainda assim, essa ideia de infância está ancorada em um modelo hegemônico e eurocêntrico que historicamente retrata a criança como branca e pertencente a camadas sociais favorecidas (Nunes e Silva, 2000). Além disso, é preciso considerar que a infância é vivenciada de forma diversa, sendo atravessada por marcadores sociais como raça, classe, gênero e território, o que influencia diretamente nas condições de vida e nas experiências das crianças.

Ao compreendermos a infância dentro desse contexto histórico e social, torna-se fundamental abordar a violência como um fenômeno que, apesar das transformações na concepção de criança, permanece presente ao longo do tempo. A história da violência contra a criança está impregnada de elementos sociopolíticos e culturais que atravessam a problemática, como as concepções adultocêntricas, patriarcais, machistas, preconceituosas e generificadas da sociedade (Sanderson, 2005).

Marilena Chauí (1989) analisa como a violência, em suas diversas manifestações, leva à objetificação do outro, negando-lhe a humanidade e os direitos fundamentais. Essa perspectiva é essencial para entender as dinâmicas de poder e dominação que permeiam as relações violentas. Para que um ato seja caracterizado como violência, é preciso que três elementos estejam presentes: uma relação de poder entre dois polos, sendo um mais forte, que exerce a violência, e outro mais fraco, que a sofre, seja por sedução ou coerção (seja física, psicológica ou sexual); o dano causado, que pode ser físico, psicológico, sexual ou social; e a intencionalidade, pois o ato não é acidental, mas sim praticado com intenção ou por omissão.

Na antiguidade, a infância era muitas vezes vista como uma fase transitória para a vida adulta, com pouca ênfase em proteção ou cuidados especiais. Crianças eram frequentemente tratadas como pequenos adultos e suas funções na sociedade podiam ser bastante exigentes desde cedo. De acordo com Lloyd DeMause (1998), no século IV, a criança existia apenas para atender às necessidades dos adultos, assim, crianças ditas defeituosas eram legalmente sacrificadas. O estupro contra os filhos era prática comum e muitas crianças eram vendidas para bordéis para viver uma escravidão sexual.

Durante a Idade Média, a mortalidade infantil era alta e muitas crianças eram vistas principalmente como trabalhadores ou futuros membros da força de trabalho; o modo como as crianças enxergavam e se colocavam no mundo era ignorado. A criança era diferente do adulto apenas no tamanho e na força, e era tratada como um adulto em miniatura (Ariés, 2006). Elas participavam da vida em sociedade como adultos e estavam sempre presentes em momentos de violências, de sexo, de bebidas, jogos, etc., sofrendo diversos tipos de violências simbólicas e reais (Nunes e Silva, 2000).

Segundo Fábio Ramos (2013), a expectativa de vida das crianças portuguesas rondava em torno de 14 anos, enquanto cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar 7 anos. Isso fazia com que as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durasse suas curtas vidas.

Essa lógica utilitarista e desumanizadora da infância se expressava de maneira particularmente cruel nas estratégias coloniais da coroa portuguesa. Entre meados do século XVI e o início do XVII, a monarquia recorreu massivamente a crianças pobres e negras para suprir a demanda por mão de obra nas embarcações destinadas ao Atlântico Sul e à Carreira da Índia. Fábio Pestana Ramos (2013) reconstrói esse cotidiano a partir de diários náuticos, cartas régias e crônicas de viagem, revelando uma verdadeira

“história trágico-marítima” em que grumetes (8-14 anos) e pajens (às vezes com apenas 6 ou 7 anos) eram inseridos em condições que oscilavam entre o trabalho forçado, a orfandade e a escravidão. Inicialmente, os alistados eram órfãos das ruas de Lisboa, mas, com o tempo, passaram a ser filhos de famílias extremamente pobres - inclusive de judeus recém-convertidos. O soldo¹, pago diretamente aos pais ou tutores, transformava o alistamento infantil em um verdadeiro “negócio de família”, mesmo diante do altíssimo risco de morte.

Nessas embarcações, os grumetes² desempenhavam tarefas extremamente árduas e perigosas, incompatíveis com sua condição infantil. Entre suas funções diárias, destacava-se a de esfregar conveses e porões, geralmente durante a madrugada, em condições insalubres, em meio a excrementos, serragem e salitre. Outra atividade arriscada era “trepar ao velame”: os meninos subiam pelo mastro para soltar ou prender os panos durante manobras de navegação. Essa tarefa era extremamente perigosa, e muitas crianças acabavam caindo ao mar sem serem resgatadas. Além disso, eram encarregados de limpar o porão, onde removiam água fétida misturada com vísceras de animais abatidos para a alimentação da tripulação, enfrentando odores e sujeira extremos. Em tempos de combate, atuavam como mensageiros de pólvora, transportando cartuchos da paióla³ até os canhões, ficando expostos a estilhaços e ao fogo cruzado, o que os colocava em risco constante de mutilações e morte. Essas tarefas revelam a brutalidade do cotidiano enfrentado pelas crianças a bordo, submetidas a trabalhos degradantes e violências que marcaram profundamente sua existência. Ramos mostra que as crianças acumulavam as tarefas mais pesadas e perigosas.

Estas funções exigiam agilidade infantil, mas eram feitas sem qualquer equipamento de proteção. Quando doentes, os meninos continuavam escalados até desfalecerem. As condições de vida dos grumetes eram extremamente precárias e desumanas. A alimentação era escassa e de baixíssima qualidade: a ração básica -

¹ O termo soldo refere-se à remuneração recebida por militares e marinheiros, especialmente nas forças armadas ou embarcações mercantes, pelo exercício de suas funções. Tradicionalmente, o termo designa o pagamento mensal de praças ou soldados (Ferreira, 1986)

² Os grumetes eram jovens marinheiros em fase de aprendizado, geralmente adolescentes, responsáveis por tarefas auxiliares a bordo, como limpeza, manutenção e apoio aos marinheiros mais experientes. Historicamente, eram comuns em embarcações comerciais e militares (Houaiss e Villar, 2001).

³ Paióla: Compartimento interno de uma embarcação, geralmente utilizado para guardar mantimentos, ferramentas ou objetos de uso cotidiano da tripulação. Em navios antigos, era um espaço importante na organização dos suprimentos (Ferreira, 1986).

composta por bolacha dura, água salobra e toucinho rançoso - mal era suficiente para alimentar os homens adultos. Quando os mantimentos se esgotavam, os grumetes, situados no último lugar da hierarquia alimentar, recorriam ao consumo de baratas, ratos e até das aves que pousavam sobre os cadáveres deixados no convés.

O alojamento desses meninos também era indigno. Dormiam a céu aberto, muitas vezes enrolados em panos úmidos. Durante os temporais, seu corpo era utilizado como “lastro vivo”, sendo deitados sobre sacos de areia para ajudar na estabilização da embarcação. As condições de higiene eram inexistentes, favorecendo o surgimento de doenças como escorbuto, febres e infecções, agravadas pelo consumo de água contaminada.

A disciplina náutica baseava-se no medo. Os meninos levavam chibatadas – até 25 vergastadas por “faltas” como adormecer no quarto de ronda. Ramos (2013) relata estupros coletivos praticados por marinheiros e soldados, “tolerados até por frades de bordo”, numa cultura de impunidade que tratava o corpo infantil como extensão da carga - quando navios portugueses caíam nas mãos de corsários franceses, holandeses ou ingleses, as crianças eram levadas como escravas ou prostituídas até a morte. Além disso, eram descartados em naufrágios – em emergência, um barril de água tinha prioridade de salvamento; grumetes eram jogados ao mar para aliviar peso. Como consequência, a taxa de mortalidade infantil nessas travessias era alarmante: em algumas viagens, mais da metade dos grumetes não sobrevivia. Essas informações revelam o grau de negligência, violência e exploração a que essas crianças eram submetidas no ambiente marítimo.

Ramos (2013) conclui que a exploração infantil nos conveses lusitanos antecipa a lógica mercantil que, dois séculos depois, sustentaria a Revolução Industrial: o corpo infantil como “recurso descartável” do capitalismo atlântico. Ao pôr crianças no centro da epopeia náutica, o autor mostra que as grandes navegações foram, para muitos menores, uma experiência de violência sistemática - física, sexual e simbólica - legitimada por uma ordem cristã-patriarcal que hierarquizava idade, gênero e raça.

Nesse cenário, o conceito de infância passou por diversas transformações ao longo da história. As primeiras mudanças significativas ocorreram com o advento da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, entre os séculos XVIII e XIX. Nesse período, filósofos e pensadores começaram a destacar a importância da infância e da educação, influenciando a percepção de que as crianças deveriam ser protegidas e educadas de maneira específica, considerando suas particularidades. No entanto, tais ideias não se refletiram imediatamente nas práticas sociais. No Brasil, por exemplo, muitas crianças

negras desembarcavam no Rio de Janeiro predestinadas a viverem em contextos de exclusão, privações e violências. Algumas eram doadas ainda ao nascer, enquanto outras eram vendidas em transações comerciais. Em correspondências oficiais enviadas à metrópole portuguesa, essas crianças sequer eram mencionadas, como se não existissem. Invisibilizadas, eram submetidas à tortura e ao silêncio, utilizadas apenas como força de trabalho (Priore, 2010).

Somente no século XX, com o avanço das reformas humanísticas, religiosas e políticas, é que a infância passou a ser amplamente reconhecida como uma fase única e essencial para o desenvolvimento humano. Esse novo entendimento resultou em importantes marcos legais e sociais voltados à proteção dos direitos da criança, como a Declaração dos Direitos da Criança em 1959, a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU em 1989 e, no Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que consagrou o princípio da proteção integral.

Atualmente, no século XXI, a infância é cada vez mais reconhecida como uma fase crucial para o desenvolvimento humano, sendo objeto de diversas políticas públicas e iniciativas que visam garantir o bem-estar e a proteção das crianças. Há um avanço significativo no reconhecimento da complexidade e da diversidade das experiências infantis, valorizando a educação infantil e promovendo abordagens mais inclusivas e sensíveis às diferenças culturais, socioeconômicas, étnico-raciais, religiosas e de necessidades especiais.

No entanto, apesar de todo esse progresso e da previsão legal de que a proteção deve ser assegurada a todas as crianças, independentemente de sua origem, raça, gênero, condição social ou qualquer outra característica - conforme determina o parágrafo único, incluído pela Lei nº 13.257/2016 ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) -, na prática, persistem desigualdades profundas. Nem todas as crianças têm acesso aos mesmos direitos e oportunidades, revelando que a concepção de infância ainda não é vivida de forma equitativa por todos os grupos sociais. Assim, embora existam avanços no campo legal e teórico, a garantia plena de direitos para todas as infâncias ainda é um desafio a ser enfrentado, persistindo desigualdades que refletem estruturas históricas de exclusão e violência, (Sanderson, 2005).

2.2 O papel da escola na prevenção da violência

Apesar do acelerado processo de democratização do ensino e da construção de modernas práticas pedagógicas, a escola é uma instituição que cria, reproduz e alimenta, através do processo de socialização/educação, ideologias e práticas discriminatórias excludentes. Desde o surgimento, o cotidiano escolar se encarregou de consolidar uma prática social que divide, separa e discrimina, tanto internamente quanto externamente, encarregando-se de apartar os sujeitos por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, a exemplo das classificações baseadas no gênero, na classe e na raça/etnia (Sardenberg, 2011).

Nessa perspectiva, para o enfrentamento da cultura de violência são necessários esforços das instituições escolares e políticas públicas com promoção de direitos humanos, de forma a trazer mudança de atitudes e valores em toda a sociedade. Dentro desse contexto, o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), instituiu como prioridade para o período de 2003 a 2007, entre outros, promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual (Brasil, 2004).

Dessa maneira, a incorporação da perspectiva de gênero na educação permite discutir desigualdades e opressões, promovendo a inclusão de categorias tradicionalmente excluídas dos campos educacional e científico. Nesse contexto, é necessário repensar a escola, adotando uma visão crítica que questione o universalismo dominante e contribua para a construção de práticas pedagógicas mais igualitárias e democráticas (Sardenberg, 2011).

Assim, faz-se necessário também problematizar a questão da sexualidade e formular políticas curriculares que se atentem para essa temática, sobretudo no sentido de incentivar que professoras e professores se autoquestionem sobre as práticas pedagógicas tradicionais, buscando informações, discutindo, trocando ideias e, principalmente, ouvindo aqueles e aquelas que, historicamente e socialmente, foram instituídos como “outros” (Louro, 2014).

De acordo com Pedro Ferreira et al. (2014), a educação sexual contribui para uma vivência mais saudável e satisfatória da sexualidade, devendo a informação ser a mais rigorosa e emancipatória possível, fundamentada em estudos científicos constantes. De maneira positiva, destaca-se a instituição escolar como uma rede de apoio eficaz - compreendida como o conjunto de pessoas, instituições e serviços que, articulados entre si, oferecem suporte emocional, informativo, social e/ou material aos indivíduos, promovendo acolhimento e contribuindo para o enfrentamento de situações de vulnerabilidade (Fonseca; Zucoloto, 2012). Desse modo, considerando a importância de

uma intervenção o mais cedo possível, é necessário mobilizar educadores a conversarem abertamente sobre esse assunto e criar um clima propício no qual crianças sintam-se mais seguros (Abrapia, 2002).

Dessa forma, a comunidade escolar deve se sensibilizar da gravidade da VSCC e aprender a enfrentá-la por meio da prática pedagógica cotidiana que possibilite a construção da autoestima, autorrespeito, autovalorização, orientação sobre autoproteção: conhecimento do corpo, situações de perigo, comportamento inadequado do adulto, preparação para dizer “não”, diferenciar “carinho bom” de “carinho ruim”, não guardar segredos, capacidade de expressão e de comunicação para canalizar sentimentos, ideias, desejos, necessidades, capacidade de pedir ajuda e denunciar situações de abuso (Brasil, 2011). Contudo, é necessário considerar que as próprias professoras também precisam de preparo para abordar o tema da violência sexual contra crianças, uma vez que muitas delas vivenciam ou já vivenciaram situações de violência que, por vezes, dificultam a percepção da violência sofrida pelas crianças. Nesse sentido, torna-se indispensável o investimento em formação continuada, apoio emocional e espaços de escuta e reflexão crítica, a fim de que possam reconhecer, enfrentar e intervir adequadamente diante dessas situações (Sanderson, 2005; Nunes, 2017; Brasil, 2011).

2.3 Violência Sexual Contra Criança - VSCC

Vários autores contribuem com definições conceituais para a Violência Sexual Contra Crianças (VSCC). Segundo Brino e Willians (2003), a violência sexual é caracterizada por uma relação de poder, na qual o perpetrador, que pode ser um adulto ou um adolescente mais velho, utiliza da fragilidade do violentado para obter sua satisfação sexual, e a vítima tem a sua sexualidade invadida. Para Azevedo (1998), a violência sexual é todo ato ou jogo sexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa.

Deslandes (1994) considera como abuso sexual todo ato ou jogo sexual cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou o adolescente, e que tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Estas práticas eróticas e sensuais são impostas à criança ou adolescente pela violência física, ameaça ou indução de sua vontade. Podem variar desde atos em que não existam contatos sexuais (voyerismo, exibicionismo) aos diferentes tipos de contato

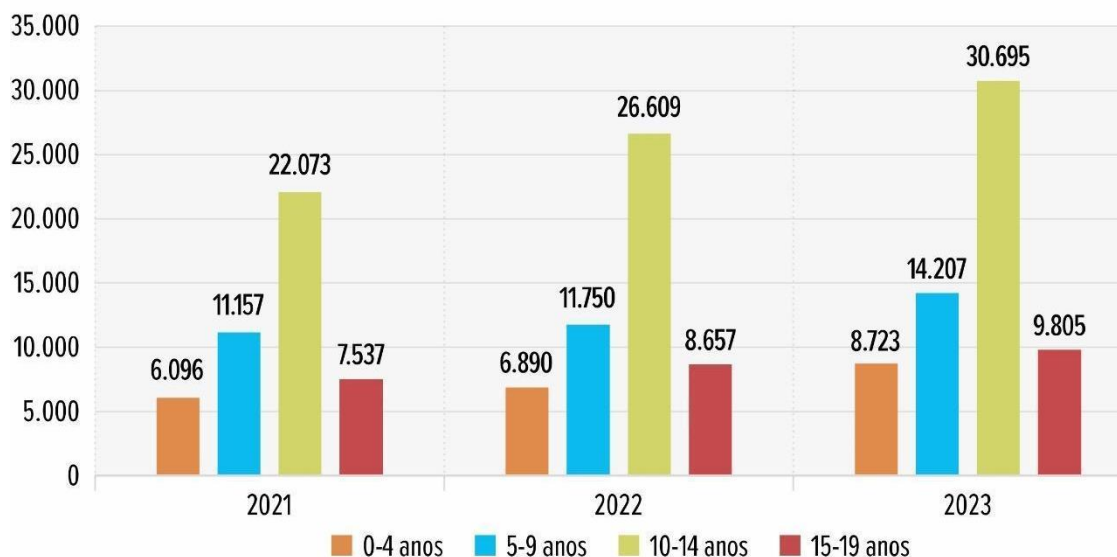
sexual sem penetração (sexo oral, intercurso interfemural) ou com penetração (digital, com objetos, intercurso genital ou anal).

De acordo com a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA (1997, p. 18), “a violência sexual contra crianças pode ser definida como uma situação em que a criança é usada para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, com base em uma relação de poder.” Essa violência pode se manifestar por meio de carícias, manipulação de genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia, exibicionismo e o ato sexual, com ou sem penetração, e com ou sem o uso de violência física.

O fenômeno da VSCC afeta em maior número as crianças, impactando severamente no desenvolvimento sadio e autônomo desses sujeitos, violando a dignidade humana e o acesso pleno aos seus direitos básicos de sobrevivência. Segundo Deslandes (1994), as vítimas de abuso sexual “podem apresentar sentimento de culpa, baixa autoestima, dificuldades no desenvolvimento físico e emocional, além de tendências autodestrutivas, como ideias ou tentativas de suicídio” (Deslandes, 1994, p. 34). Além disso, conforme destaca a ABRAPIA (1997), as consequências são dolorosas e complexas, podendo se agravar pela presença de outros tipos de violência associados. Muitas saem de casa quando os abusadores são os pais ou padrastos, passando a viver nas ruas, expostas a agressões e à cultura da delinquência. Grande parte delas costuma sofrer de enfermidades psicossomáticas e sexualmente transmissíveis (Minayo, 2009).

Segundo o “Panorama da violência letal e sexual contra crianças no Brasil (2021-2023)”, a violência sexual infantil no Brasil já ostenta números alarmantes, isso sem contar os casos subnotificados, que de acordo com estimativa recentemente produzida pelo IPEA, afirma-se que apenas 8,5% dos eventos são reportados às autoridades policiais. Assim, apenas em relação aos fatos notificados às polícias, nos últimos três anos (2021-2023), foram 164.199 estupros com vítimas de até 19 anos no país (Gráfico 1), com alta nos números nos dois anos mais recentes. Entre 0 e 4 anos, no último ano, os registros de estupros aumentaram em 23,5%; entre 5 e 9 anos, o crescimento foi de 17,3%. Já entre 10 e 14 anos, os números se elevaram 11,4% e 8,4% na faixa de 15-19 anos (Unicef, Fbsp, 2024).

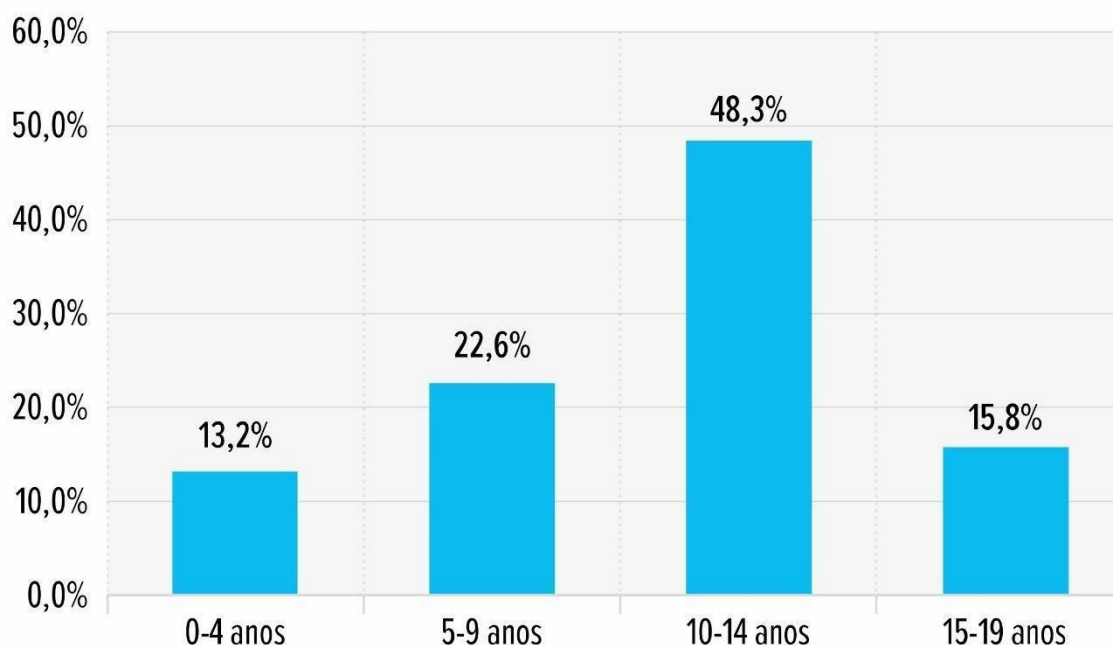
Gráfico 1: Vítimas de estupro e estupro de vulnerável por faixa etária e por ano Brasil (2021-2023)



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Apesar da faixa mais vitimizada estar entre 10 e 14 anos, a violência sexual está muito presente entre as crianças de até 9 anos, sendo 35,8% do total dos crimes (Gráfico 2). Ou seja, crianças que muitas vezes sequer possuem a capacidade de compreender o ato violento que está sendo cometido, o que impõe muitas barreiras à proteção das vítimas e responsabilização dos agressores. Esse cenário se agrava na medida em que majoritariamente se trata de um crime cometido dentro da residência e por pessoas conhecidas da vítima (Unicef, Fbsp, 2024).

Gráfico 2: % de Estupros, por faixa etária Brasil (2021-2023)

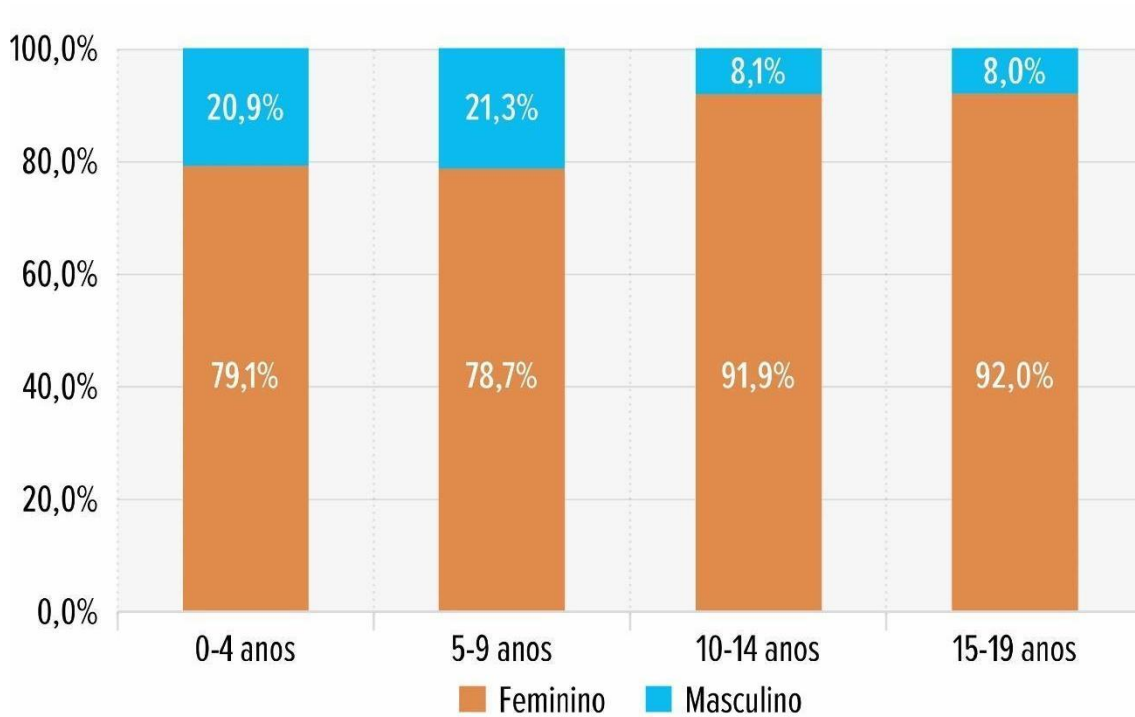


Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Crianças pequenas opõem pouca resistência ao abuso, são mais facilmente ludibriadas e intimidadas e têm um respeito culturalmente aprendido em relação à autoridade do adulto, que facilita a perpetuação do abuso; quanto às circunstâncias às quais as crianças abusadas se encontravam, alerta-se que as crianças pouco vigiadas, deixadas por sua própria conta ou que têm carências emocionais e afetivas são mais vulneráveis e constituem provavelmente o alvo preferido dos autores de abusos (Balbinotti, 2009, p.09).

Dentre estes crimes, as vítimas do sexo feminino compõem a imensa maioria dos casos em todas as faixas etárias, 87,3% dos casos (Gráfico 3). Ainda assim, há distinções a depender da faixa etária que se observa, entre as crianças mais velhas e adolescentes, as vítimas do sexo feminino representam mais de 90% dos casos (Unicef, Fbsp, 2024).

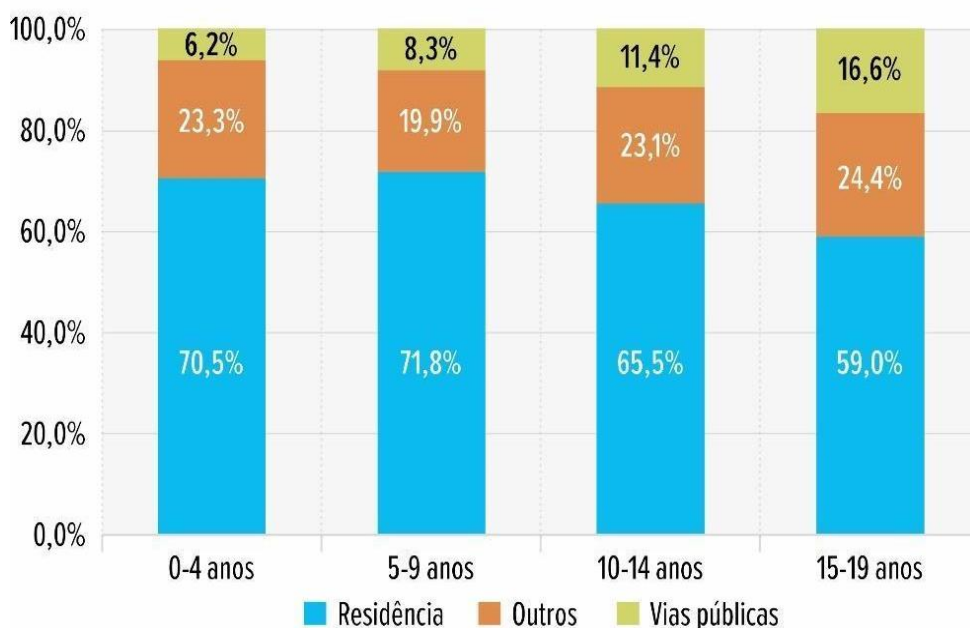
Gráfico 3: % de Estupros por faixa etária e por sexo Brasil (2021-2023)



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Tanto as mortes violentas quanto os estupros ocorrem majoritariamente dentro de casa, e têm autores conhecidos. A residência é o lugar de maior prevalência de violência sexual no país, em todas as faixas etárias (Gráfico 4). Entre os que possuem entre 0 e 4 anos e 5 e 9 anos, o percentual fica entre 70 e 72% dos casos (Unicef, Fbsp, 2024).

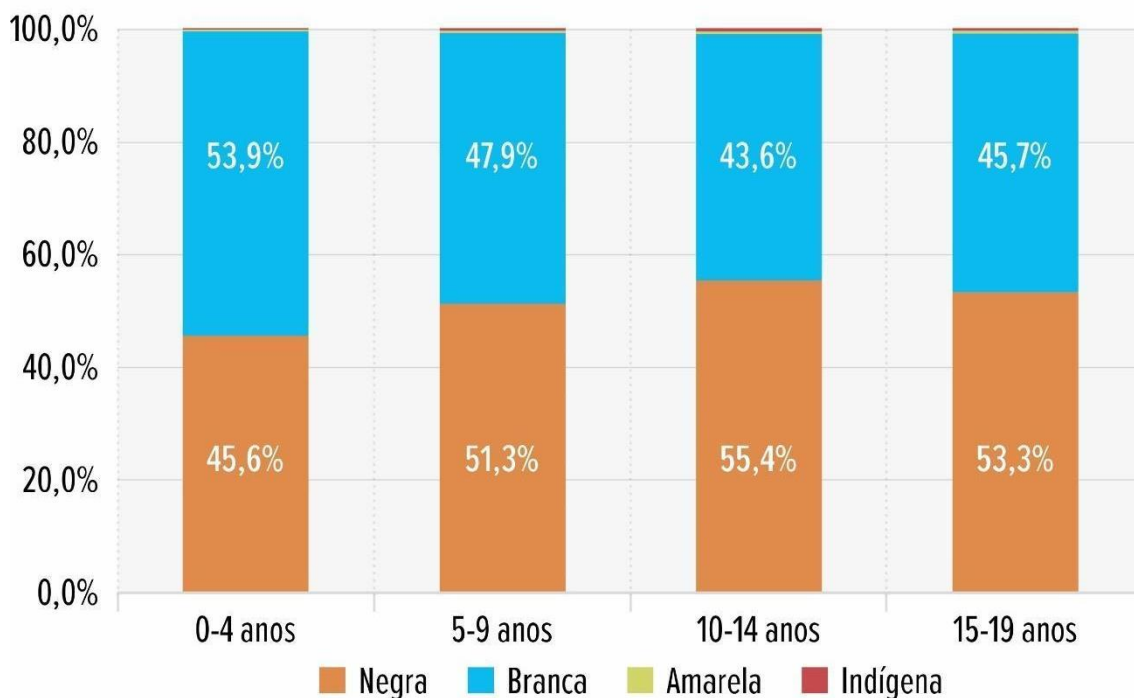
Gráfico 4: % de Estupros por faixa etária e por tipo de local da ocorrência



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Quanto ao perfil étnico-racial das vítimas, os dados dos últimos três anos, conforme ilustrado no Gráfico 5, indicam uma distribuição relativamente equilibrada entre vítimas brancas e negras no Brasil, com variações discretas conforme a faixa etária. No entanto, é fundamental analisar essa constatação com cautela, pois a maior visibilidade da violência sexual entre crianças brancas pode estar relacionada a uma rede de proteção mais robusta em torno desse grupo, enquanto a população negra, historicamente mais vulnerável, frequentemente enfrenta desafios estruturais que limitam o acesso à denúncia e ao apoio adequado, conforme amplamente reconhecido na literatura. (Unicef, Fbsp, 2024).

Gráfico 5: % de Estupros por faixa etária e por raça/cor - Brasil (2021 – 2023)



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Com base na análise do Gráfico 5, que apresenta o percentual de estupros por faixa etária e por raça/cor no Brasil entre 2021 e 2023, é possível identificar uma distribuição racial preocupante no perfil das vítimas de violência sexual na infância e adolescência. As crianças indígenas e amarelas aparecem em proporções extremamente reduzidas, representando menos de 1% dos registros em todas as faixas etárias analisadas (0 a 4, 5 a 9, 10 a 14 e 15 a 19 anos). Essa representação residual, evidenciada pelas faixas finas no topo de cada coluna, pode indicar não apenas uma população proporcionalmente menor desses grupos, mas, sobretudo, uma grave subnotificação, decorrente da invisibilidade social e da negligência histórica em relação às crianças indígenas.

Em contraste, a maioria das vítimas pertence aos grupos racialmente identificados como negras e brancas, com uma clara predominância de crianças negras a partir dos 5 anos de idade. O gráfico mostra que, nas faixas etárias de 5 a 9, 10 a 14 e 15 a 19 anos, as crianças negras superam numericamente as brancas nos registros de estupro. Esse dado revela um recorte racial que expõe a maior vulnerabilidade das crianças negras à violência sexual, refletindo as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira.

Portanto, os dados dos gráficos reforçam a necessidade de um olhar interseccional nas políticas públicas de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, reconhecendo como o racismo estrutural impacta diretamente a exposição de meninas e

meninos negros a situações de abuso, enquanto os poucos casos envolvendo crianças indígenas pode significar lacunas graves nos registros, na escuta e na proteção desses grupos.

Nesse contexto, a violência sexual contra crianças e adolescentes (VSCC) passou a ser tratada como um problema social de extrema gravidade, com profundas consequências para o desenvolvimento individual e coletivo, a partir do momento em que o movimento feminista rompeu o silêncio sobre a violência sexual doméstica (Rodrigues, 2014), trazendo à tona questões até então consideradas tabus - entre elas, os crimes sexuais cometidos contra crianças (Azevedo; Guerra, 2011). Estudos sobre o fenômeno da VSCC apontam que suas causas estão fortemente enraizadas nas desigualdades de gênero e na ausência de uma educação sexual comprometida com a formação de sujeitos conscientes sobre seus corpos, sentidos e desejos (Abreu, 2020). Assim, os debates contemporâneos envolvem o direito à Educação, à Saúde e à proteção integral, impulsionando a criação de legislações específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse processo, instituições fundamentais como a família e a escola, por serem os primeiros espaços de socialização, são chamadas a assumir um papel ativo nas frentes preventivas e de cuidado.

2.4 Intersecção de raça, gênero, classe e etnia no enfrentamento à violência sexual infantil

A VSCC pode atingir qualquer criança ou adolescente, independente de classe social, credo, raça, idade, gênero. No entanto, alguns marcadores aumentam a vulnerabilidade do fenômeno. Desse modo, a intersecção de raça, gênero, classe e etnia no enfrentamento à violência sexual infantil é um tema complexo e crucial para entender como diferentes formas de opressão e de desigualdades se combinam e afetam as experiências de crianças vítimas de violência sexual.

De acordo com Crenshaw (2002), todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero. E para além disso, fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a situação. Dessa maneira, essas identidades constituem intersecções que contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres e crianças.

Nessa perspectiva, a abordagem interseccional ajuda a revelar as nuances dessas experiências e a desenvolver estratégias mais eficazes para combatê-las. No geral, os dados apontam que a maioria dos episódios de VSCC são vividos por meninas, quanto menor a idade, maior o risco, dentro de suas casas, por parte de pessoas de sua confiança, com laços de consanguinidade e afetividade, que deveriam protegê-las, mas que as violentam, às vezes, por anos, amparados por valores do patriarcado, do adultocentrismo e do machismo, entre outros (Apav, 2011). Temos, portanto, diversos fatores que se interseccionam potencializando as situações de violências e as formas de superação também.

De acordo com Cecília Sardenberg (2011), ser homem ou ser mulher não é um feito natural e biológico, há vários fatores de ordem econômica, social, política, étnica e cultural que contribuem, de forma diversa, para a maneira como pensamos, como nos comportamos e atuamos enquanto homens ou mulheres. O papel determinante dos processos de socialização e internalização da cultura na formação do indivíduo, vai mostrar como cada sociedade molda meninos e meninas de forma que eles adquirem os traços de personalidade (“temperamento”) e comportamentos culturalmente definidos em suas sociedades. No entanto, o determinismo biológico tem servido de pretexto para se edificar e legitimar relações desiguais entre homens e mulheres, historicamente caracterizadas por uma situação de subordinação das mulheres.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie traz ensinamentos sobre o feminismo em seu livro “Sejamos todos feministas”, o qual enfatiza o marcador de gênero dentre o grupo de oprimidos e excluídos, o que vem ao encontro da estatística que apresenta o gênero feminino entre as maiores vítimas da violência sexual infantil.

Algumas pessoas perguntam: ‘por que a palavra feminista? Por que não dizer que você acredita em direitos humanos, ou algo parecido?’. Porque isso seria desonesto. Feminismo é, claro, parte dos direitos humanos em geral – mas utilizar uma expressão tão vaga como ‘direitos humanos’ seria negar o problema específico do gênero. Seria um jeito de fingir que não foram as mulheres que foram, por séculos, excluídas. Seria um jeito de negar que o problema de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é sobre ser humano, mas especificamente sobre ser uma mulher. Por séculos, o mundo dividiu os seres humanos em dois grupos e então excluíram e oprimiram um grupo. É justo que a solução para o problema leve isso em consideração (Adichie, 2015, pg. 42-43).

Segundo Crenshaw (2002), as mulheres negras frequentemente são obscurecidas ou marginalizadas nos discursos sobre direitos. A autora ressalta que a discriminação de gênero se intensifica ou se combina com a discriminação racial, resultando em uma invisibilidade da subordinação interseccional que sofrem. Dessa forma, somente por meio de um exame detalhado das dinâmicas específicas que constituem essa subordinação é possível desenvolver intervenções e proteções mais eficazes.

Ao adotar uma perspectiva feminista na análise da infância, torna-se indispensável refletir sobre quais infâncias estão sendo representadas e valorizadas nos espaços educativos e sociais. A ideia hegemônica de criança, historicamente construída com base em um modelo eurocêntrico, branco, de classe média e ocidental, exclui outras formas de viver e experimentar a infância. Essa representação normativa é perpetuada por discursos, imagens e práticas que invisibilizam as vivências de crianças negras, indígenas e periféricas, reforçando desigualdades e silenciamentos (Abramowicz, 2020).

Nesse sentido, é necessário reconhecer que a escola, ainda que universalize o acesso à educação, muitas vezes realiza uma inclusão marcada pela diferenciação e pela desigualdade. Crianças negras, por exemplo, enfrentam práticas sutis e explícitas de exclusão dentro do ambiente escolar, o que evidencia que o racismo opera como uma lógica de governo que regula corpos e subjetividades desde a infância. Mesmo em contextos onde a matrícula escolar é garantida, a vivência escolar dessas crianças é atravessada por experiências de preconceito, desvalorização e negação de pertencimento. A partir de uma idade precoce, muitas delas já percebem essas diferenças e podem reproduzir ou sofrer atitudes discriminatórias, o que torna urgente a implementação de intervenções pedagógicas antirracistas desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Em busca por uma educação emancipatória, deve-se superar narrativas com resquícios de sexismo, racismo e adultocentrismo, tais como: “Meninos não choram. Meninos não demonstram sentimentos. Meninos são agitados. Meninos são mais inteligentes. Meninos podem usar todas as cores, menos rosa. Meninos são corajosos/valentes. Meninos brincam de bola, carrinhos, ferramentas e jogos de construção. Meninos sobem em árvores. Crianças negras são agitadas e desobedientes. Meninas gostam e usam a rosa. Meninas são tímidas e quietas. Meninas são medrosas. Meninas brincam de casinha, panelinha e boneca. Meninas são carinhosas. Meninas são mais caprichosas. Que cabelo bom que você tem! (Para a criança branca com cabelo liso)”, entre outras falas. É preciso compreender que, ser criança, estar na infância, é

também mais um dos atravessamentos de poder, assim como gênero e raça. As crianças são vítimas de violência porque são crianças.

2.5 Legislações protetivas à criança

Atualmente, a proteção das crianças é uma prioridade para a maioria dos países, e existem várias leis e convenções internacionais que visam garantir seus direitos e bem-estar. Mas somente em 1988, no Brasil, e depois de muita pressão de vários movimentos políticos e sociais, é que foi sancionada a Constituição Federal, contemplando elementos de cuidado e tratamento à criança (Kamimura; Santos; Ballesteros, 2020).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente, priorizando sua proteção integral⁴, constituindo um dos principais marcos legais da proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Dessa forma, esse dispositivo legal expressa a essência da doutrina da proteção integral, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Assim, a responsabilidade compartilhada entre diferentes esferas - familiar, social e estatal - reforça a necessidade de um trabalho conjunto e articulado para garantir a efetividade desses direitos, especialmente no ambiente escolar, onde educadoras e educadores atuam como agentes fundamentais de proteção e cuidado (Brasil, 1988).

Além disso, o artigo destaca a obrigação de colocar crianças e adolescentes a salvo de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Essa previsão é especialmente relevante quando se trata da prevenção da violência sexual infantil, pois reconhece que o enfrentamento a essas violações deve ocorrer de forma antecipada, por meio de ações educativas e políticas públicas que assegurem espaços seguros e informativos para as crianças.

Nessa perspectiva, o artigo 227 oferece um respaldo jurídico e ético para a atuação da Educação Infantil na promoção de práticas pedagógicas voltadas à proteção e à formação cidadã desde os primeiros anos. Discutir temas como autonomia corporal,

⁴ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, e 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, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Brasil, 1988).

respeito mútuo e igualdade de gênero nas instituições educativas torna-se, portanto, parte do cumprimento do dever constitucional de garantir o desenvolvimento pleno das crianças e sua proteção frente a qualquer tipo de violência.

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal, foi instituída a Lei nº 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consolidando a doutrina da proteção integral como fundamento da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil, definindo a criança com até doze anos de idade incompletos e adolescente entre doze e dezoito anos. A partir desse regulamento, o Estatuto reconhece crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos, assegurando-lhes todas as oportunidades e condições necessárias para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com base na liberdade e dignidade da pessoa humana⁵.

Com esse entendimento, o artigo 4º do ECA reafirma o dever compartilhado entre família, comunidade, sociedade e poder público de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação de direitos fundamentais como vida, saúde, educação, lazer, cultura, respeito e convivência familiar e comunitária⁶. Essa articulação de responsabilidades reforça a importância da escola como espaço de promoção e garantia de direitos, inclusive no que se refere à prevenção de diferentes formas de violência. Ainda, de acordo com o art. 18º do ECA “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990).

Nesse contexto, destaca-se o artigo 13º do Estatuto, que determina a obrigatoriedade da comunicação de casos suspeitos ou confirmados de castigo físico, tratamento cruel ou degradante e maus-tratos contra crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar⁷. Complementarmente, o artigo 245º estabelece sanções aos profissionais da saúde e da educação que se omitirem diante dessas situações, prevendo multa e

⁵Art. 3º da Lei nº 8.069/1990 (ECA): “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.”

⁶ Art. 4º da Lei nº 8.069/1990 (ECA): “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.”

⁷ Art. 13º da Lei nº 8.069/1990 (ECA): “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.”

penalidades mais severas em caso de reincidência⁸. Esses dispositivos evidenciam o papel ativo e protetivo que deve ser assumido pelos educadores e educadoras na identificação e encaminhamento de situações de violência, especialmente no contexto da Educação Infantil, onde vínculos de confiança com as crianças podem favorecer o acolhimento e a escuta qualificada.

Ampliando esse arcabouço normativo de proteção, em 19 de abril de 2006, a Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) se consolidou como um marco importante na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.⁹ Esta resolução estabelece os parâmetros para a criação e funcionamento dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, além de detalhar suas atribuições e responsabilidades (Brasil, 2006).

Posteriormente, em resposta à crescente necessidade de proteção e atendimento especializado para crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, o Brasil promulgou a Lei nº 13.431, em 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência¹⁰. Essa legislação surge como um instrumento fundamental na consolidação da escuta especializada e do depoimento especial, estabelecendo diretrizes que visam não apenas punir os agressores, mas principalmente prevenir a revitimização de crianças e adolescentes durante o processo de apuração dos fatos. Essa legislação reforça a proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao mesmo tempo em que amplia as garantias de atendimento humanizado e seguro às vítimas e testemunhas de violência (Brasil, 2017).

O texto legal explicita, logo em seu artigo 1, a articulação com normativas nacionais e internacionais de proteção aos direitos da infância, o que evidencia o compromisso do Brasil com os princípios da prioridade absoluta e da prevenção à

⁸ Art. 245º da Lei nº 8.069/1990 (ECA): "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." Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

⁹ BRASIL. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Estabelece os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/infancia/resolucao_113_conanda.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

¹⁰ BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Art. 1º: Cria mecanismos para prevenir e coibir a violência... Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

violência. Já o artigo 2º ¹¹ destaca que a proteção integral implica assegurar não apenas a ausência de violência, mas também condições para o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, intelectual e social das crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos específicos em situação de vulnerabilidade.

A Lei nº 13.431/2017 também orienta a aplicação e interpretação de suas normas com base no reconhecimento das condições peculiares da infância, conforme disposto no artigo 3º ¹², reafirmando o dever compartilhado do Estado, da família e da sociedade em garantir o acesso efetivo a direitos fundamentais com absoluta prioridade. Além disso, ao definir as diversas formas de violência no artigo 4º ¹³ - com ênfase à violência sexual em suas múltiplas manifestações, como abuso, exploração comercial e tráfico de pessoas - a legislação contribui para a construção de uma compreensão mais ampla e precisa do fenômeno da violência sexual contra crianças, oferecendo subsídios importantes para a atuação preventiva no contexto educacional.

Ao reconhecer e categorizar essas violências de forma clara, a lei propicia também uma base conceitual sólida para a formação de educadoras e educadores, especialmente na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o cuidado, a escuta e o fortalecimento da autonomia infantil. Nesse sentido, a Lei nº 13.431/2017 constitui uma referência central para a formulação de estratégias educativas e institucionais voltadas à proteção das crianças no cotidiano escolar.

A fim de tornar efetiva a implementação dos dispositivos previstos, em 2018 foi promulgado o Decreto nº 9.603¹⁴, que regulamentou as medidas necessárias para a estruturação do sistema de garantia de direitos previsto na Lei nº 13.431/2017. Este decreto definiu a organização dos órgãos e entidades responsáveis pela proteção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além de instituir protocolos e diretrizes para a realização de um atendimento integrado e interinstitucional. Tal regulamentação reforçou a articulação entre as áreas da saúde, educação, assistência social, segurança pública e justiça, e determinou a necessidade de formação e capacitação

¹¹ **Art. 2º:** A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais... Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm#art2.

¹² **Art. 3º:** Na aplicação e interpretação desta Lei... Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm#art3.

¹³ **Art. 4º:** São formas de violência: (...) III - violência sexual... Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm#art4.

¹⁴ BRASIL. **Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018.** Regulamenta a Lei nº 13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9603.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

contínua dos profissionais, garantindo que estivessem preparados para lidar de maneira adequada, sensível e ética com crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência (Brasil, 2018).

Avançando ainda mais na consolidação de políticas públicas específicas de enfrentamento à violência infantil, em 24 de maio de 2022 foi sancionada a Lei nº 14.344, conhecida como Lei Henry Borel¹⁵. Esta legislação representa um marco no combate à violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes no Brasil, ao reforçar e ampliar os mecanismos de proteção já previstos, instituindo medidas específicas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência, com especial atenção à violência letal. A Lei Henry Borel, ao evidenciar a necessidade de resposta rápida e eficiente aos casos de violência doméstica, contribui para o fortalecimento de uma cultura de proteção integral e de responsabilização frente às violações de direitos da infância.

A promulgação da Lei nº 14.344/2022 marca um importante avanço na consolidação de políticas públicas voltadas à proteção da criança, ao ampliar e especificar mecanismos legais para o enfrentamento da violência doméstica e familiar. A lei introduz inovações significativas ao estabelecer uma maior articulação entre os sistemas de saúde, justiça, segurança pública, assistência social e educação, reforçando a atuação intersetorial e integrada do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Além disso, fortalece a produção e o compartilhamento de dados oficiais sobre a violência contra crianças e adolescentes, o que contribui para o desenvolvimento de ações preventivas mais eficazes.

Outro ponto fundamental é a criminalização da omissão diante de situações de violência, o que evidencia a gravidade de não comunicar os casos às autoridades competentes. Essa medida reforça a ideia de que ignorar ou negligenciar situações de abuso ou maus-tratos também constitui uma forma de violência, e que o enfrentamento dessa realidade exige envolvimento ativo e responsabilidade coletiva. A legislação também prevê medidas de proteção e compensação para as pessoas que notificam ou comunicam práticas de violência. Essa garantia visa encorajar a denúncia, promovendo um ambiente mais seguro e acolhedor para quem se dispõe a romper o silêncio e atuar na prevenção. Com isso, amplia-se o compromisso com a proteção infantil para além dos

¹⁵ BRASIL. **Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022**. Institui a Lei Henry Borel, que dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente contra a violência doméstica e familiar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14344.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

profissionais da educação e saúde, convocando toda a sociedade a agir de forma proativa na defesa dos direitos da criança.

A Lei também representa um avanço importante ao reconhecer o papel estratégico das instituições educacionais na prevenção e no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes. Ao estabelecer diretrizes específicas voltadas à promoção de convênios e parcerias entre órgãos públicos e entidades da sociedade civil, a lei incentiva a criação de programas que tenham como foco a erradicação de práticas violentas, degradantes ou punitivas, ainda presentes em muitos contextos familiares e institucionais. Essa articulação intersetorial é fundamental para que a proteção da infância se torne efetiva e não permaneça apenas no plano legal.

Destaca-se, nesse sentido, a ênfase dada à formação permanente aos educadores, especialmente nas escolas, com o objetivo de prepará-los para identificar sinais de violência e agir de forma ética, sensível e eficaz diante dessas situações. Essa formação contínua é essencial, pois os educadores e educadoras, sobretudo na Educação Infantil, estabelecem vínculos significativos com as crianças, o que os coloca em uma posição privilegiada para perceber mudanças de comportamento, falas indiretas ou outros indícios de sofrimento.

Além disso, a legislação reforça a necessidade de promover programas educacionais voltados à disseminação de valores éticos e de respeito à dignidade da pessoa humana, ao fortalecimento da parentalidade positiva e à educação sem castigos físicos. Ao defender práticas educativas pautadas pelo cuidado, pelo diálogo e pela escuta, a lei se alinha aos princípios de proteção e do desenvolvimento integral, fundamentais para a promoção de uma infância segura e livre de violências.

Outro ponto de destaque é a exigência de que os currículos escolares de todos os níveis de ensino incluam conteúdos relacionados à prevenção, identificação e resposta à violência doméstica e familiar. Essa diretriz amplia a dimensão formativa da escola e legitima o trabalho educativo com temáticas como autonomia corporal, respeito mútuo e habilidades de autoproteção, temas centrais da presente pesquisa. Quando incorporadas ao cotidiano escolar, essas práticas contribuem não apenas para a formação de crianças mais conscientes de seus direitos, mas também para a construção de uma cultura de paz e não violência desde os primeiros anos de vida. Desse modo, a Lei Henry Borel reafirma a escola como espaço de proteção e transformação social, evidenciando que políticas públicas efetivas devem estar articuladas a propostas pedagógicas comprometidas com o bem-estar e a dignidade das infâncias.

Nesse mesmo horizonte de fortalecimento das garantias legais e institucionais, a promulgação da Lei nº 14.679/2023¹⁶ representa mais um passo significativo no fortalecimento do marco legal voltado à proteção integral das crianças e adolescentes no Brasil. Essa legislação reafirma o compromisso com os direitos humanos, a responsabilidade social, a igualdade e a inclusão, ao introduzir mudanças relevantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei Orgânica da Saúde. Ao incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e entre os princípios que regem o Sistema Único de Saúde (SUS), a lei amplia o alcance da prevenção e da resposta à violência, especialmente a violência sexual.

Nesse sentido, a norma fortalece a intersetorialidade entre educação e saúde, promovendo um olhar mais atento e sensível à identificação de maus-tratos, negligência e violências sofridas por crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de políticas públicas que enfrentem de forma estruturada as desigualdades sociais, propondo ações que envolvam campanhas educativas, formação de profissionais e desenvolvimento de estratégias voltadas à justiça social e à equidade. Ao integrar a promoção dos direitos humanos à formação profissional, a lei contribui diretamente para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas, humanizadas e comprometidas com a dignidade das crianças desde os primeiros anos de vida.

Para concluir esta seção, destaca-se a promulgação da Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, que representa um importante avanço na luta pela prevenção da violência sexual infantil no Brasil. Essa legislação institui a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes¹⁷, reforçando o compromisso do Estado com a proteção integral desse grupo social. Entre os principais pontos, a lei criminaliza práticas como bullying e cyberbullying e estabelece medidas concretas para garantir a segurança de crianças e adolescentes, especialmente nos espaços

¹⁶ BRASIL. Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para incluir a proteção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e entre os princípios do SUS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, institui medidas para reforçar a proteção de crianças e adolescentes contra a violência, especialmente nos ambientes educacionais, e criminaliza as práticas de bullying e cyberbullying. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14811.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

educacionais, reconhecendo a escola como um dos principais cenários de cuidado e prevenção.

A nova normativa determina que as ações de prevenção e combate à violência contra crianças e adolescentes em instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, devem ser implementadas pelo Poder Executivo municipal e do Distrito Federal, em cooperação com os Estados e a União. Além disso, atribui ao poder público local, em articulação com os órgãos de segurança pública, de saúde e com a participação ativa da comunidade escolar, a responsabilidade de desenvolver protocolos de proteção que contemplem medidas específicas para enfrentar diferentes formas de violência.

Esses protocolos, por sua vez, devem incluir a formação continuada do corpo docente, bem como estratégias de informação e mobilização voltadas à comunidade escolar e à vizinhança do entorno das instituições de ensino. Tal previsão legal evidencia o reconhecimento da formação profissional como eixo estruturante para a identificação, acolhimento e encaminhamento de situações de vulnerabilidade.

A legislação também prevê uma série de objetivos fundamentais, tais como: aprimoramento da gestão das ações preventivas e de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual infantil, o fortalecimento das redes de proteção, a promoção da produção de conhecimento, pesquisa e avaliação dos resultados dessas políticas, bem como a garantia de atendimento especializado em rede para crianças e adolescentes em situação de exploração sexual e suas famílias. Também se prevê a criação de espaços democráticos de participação e controle social, com prioridade para os conselhos de direitos da criança e do adolescente.

Importante salientar que as políticas públicas não devem se restringir às vítimas, sendo necessário considerar o contexto social mais amplo das famílias e comunidades. Devido à sua natureza transversal, a política nacional deverá assegurar a formação continuada de todos os agentes públicos que atuam com crianças e adolescentes em situação de violência sexual, promovendo uma atuação mais sensível, qualificada e integrada.

Essa política será detalhada em um plano nacional, com reavaliação a cada dez anos, no qual deverão constar as ações estratégicas, metas, prioridades, indicadores e as formas de financiamento e gestão das iniciativas. Além disso, avaliações periódicas serão realizadas a cada três anos, em conjunto por conselhos de direitos, organizações da sociedade civil, representantes do Ministério Público e o poder público, com o objetivo de monitorar o cumprimento das metas estabelecidas e elaborar recomendações

pertinentes aos gestores e operadores das políticas públicas. Por fim, a ampla divulgação do conteúdo desse plano nacional será garantida, reforçando o compromisso com a transparência, a participação social e a efetividade das ações voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Observa-se, ao longo das últimas décadas, um significativo avanço no campo legislativo brasileiro no que se refere à proteção integral da infância, com especial atenção às violências estruturais que atingem de forma desproporcional crianças e adolescentes, como é o caso da violência sexual - foco central desta pesquisa. As leis mais recentes demonstram uma abordagem mais ampla e integrada, contemplando aspectos de igualdade, inclusão, responsabilidade social e enfrentamento às diversas formas de discriminação e violação de direitos, o que reforça o compromisso do Estado brasileiro com a justiça social e a defesa dos direitos humanos.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, persistem lacunas importantes que desafiam a concretização plena desses direitos no cotidiano das infâncias. É fundamental reconhecer que proteger as crianças implica, necessariamente, compreender a complexidade e a diversidade das experiências infantis. Como afirma Abramowicz (2020, p. 07), “não há ilusões, o direito das crianças não é para todas!”, destacando a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as múltiplas infâncias e seus contextos sociais. Soma-se a isso a crítica de Chauí (1998), ao denunciar que mulheres, crianças e negros ainda são, historicamente, concebidos como inferiores em nossa sociedade, o que revela a necessidade de uma atuação comprometida com a equidade, a reparação histórica e o rompimento com estruturas de dominação que perpetuam desigualdades. Assim, mais do que garantir leis, é preciso assegurar sua efetiva aplicação, promovendo a formação crítica de profissionais da educação e a construção de espaços escolares que sejam, de fato, protetores, democráticos e transformadores.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTO

A violência contra crianças é uma violência geracional e de gênero, construída dentro de uma hierarquia na relação de poder, onde o homem é educado para dominar os demais, a mulher para obedecê-lo e a criança para ser submissa a ambos. O movimento feminista incluiu um conjunto de valores decoloniais para a construção de uma sociedade mais democrata e equânime, questionando às ideias de universalidade e o viés patriarcal

reproduzido nas práticas socioculturais e nas construções científicas clássicas da sociedade, denunciando opressões importantes e estratégicas (Louro, 2014).

As desigualdades de gênero-raça-classe-etnia são caminhos de tensões que atravessam os temas da educação sexual, desse modo, é preciso romper com os modelos de reprodução de práticas sexistas e de perpetuação de preconceitos e violências, instituindo práticas pedagógicas por meio de metodologias reflexivas de base epistemológica feminista que promovam a formação integral do sujeito compreendendo toda a complexidade, singularidades e dimensões que os constitui, problematizando as relações raciais, sexistas, capacitistas, de gênero e poder hierarquizantes, enfrentando o sistema de reprodução de opressões e violências seculares.

A criança vítima de abuso sexual frequentemente apresenta dificuldades em discriminar a diferença entre o que é uma manifestação de carinho e um ato abusivo, não conseguindo agir frente a essas situações, desse modo, as habilidades autoprotetivas demonstram ser um importante recurso para o enfrentamento da violência, ensinando as crianças sobre consentimento, conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência, trocas afetivas, autoestima, autorrespeito, autovalorização, bem como identificação de comportamentos inadequados do adulto, segredos “bons” e “ruins”, expressão/comunicação para dizer “não” e, sobretudo, conscientizando-as para pedir ajuda e denunciar situações de abuso.

Essa pesquisa se desenha a partir de uma abordagem qualitativa por meio do método bibliográfico e análise documental que se respalda em pelo menos dois eixos teóricos: 1) o campo no qual se situa a discussão sobre habilidades autoprotetivas, e, 2) o debate de gênero e sexualidade oriundo de diferentes perspectivas feministas, que problematizam a violência, a cultura da violência, a relação direta entre a violência, a idade das vítimas e seus gêneros.

A proposta de análise de obras literárias infantis voltadas à prevenção da violência sexual contra crianças, sob uma perspectiva feminista, encontra respaldo teórico nas discussões trazidas por Andrea Moruzzi (2025) em “Feminismos em Educação: das margens aos centros epistemológicos dos estudos da infância”. A autora propõe um deslocamento epistemológico das leituras tradicionais sobre a infância, ainda fortemente ancoradas em perspectivas adultocêntricas, para abordagens que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e de saberes, capazes de produzir significados sobre suas experiências. Essa visão contribui para sustentar a importância de uma literatura infantil

que valorize a voz e a narrativa da criança, reconhecendo-a como protagonista na construção de saberes relacionados ao próprio corpo, aos afetos e à proteção de si.

Ao entender os feminismos como práticas político-pedagógicas, Moruzzi (2025) propõe que a educação, inclusive aquela direcionada às infâncias, se comprometa com o enfrentamento das desigualdades estruturais, particularmente aquelas de gênero. Nesse sentido, a análise das obras literárias à luz de marcadores de opressão como generificações, permite identificar se a narrativa reforça papéis normativos ou, ao contrário, promove a desconstrução de identidades rígidas e opressoras, criando espaços simbólicos mais seguros para que meninas e meninos compreendam sua autonomia e sua dignidade.

Outro ponto central da obra é a defesa de uma abordagem interseccional das infâncias, entendidas como múltiplas e atravessadas por marcadores como raça, classe, gênero e território. Essa perspectiva dialoga diretamente com a categoria de interseccionalidade proposta nesta pesquisa, essencial para compreender como diferentes contextos sociais impactam as vulnerabilidades das crianças diante da violência sexual, e como a literatura pode - ou não - dar visibilidade a essas múltiplas realidades.

Por fim, a autora concebe a infância como uma categoria ética e política, que interpela os adultos e as instituições na responsabilidade de criar ambientes de escuta, acolhimento e emancipação. Essa noção sustenta a escolha da literatura como ferramenta crítica e transformadora, que possibilita práticas pedagógicas voltadas a agência infantil e à autonomia corporal, fundamentais na prevenção da violência sexual. Assim, os livros analisados nesta pesquisa podem ser compreendidos como instrumentos de resistência e transformação social, ao romper com silêncios históricos e possibilitar que as crianças compreendam seus corpos e relações de forma segura, crítica e afirmativa.

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, detalhando as etapas, critérios e procedimentos adotados ao longo do processo investigativo. Na primeira etapa do trabalho buscou-se definir a questão de pesquisa relacionando os conceitos de “habilidades autoprotetivas para crianças” e “contexto escolar”. Também foram definidas as bases de dados para a busca dos trabalhos, optando-se pelos endereços eletrônicos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Google Acadêmico. A partir desse recorte inicial, estruturaram-se os objetivos do estudo e delineou-se o percurso metodológico a ser seguido, considerando a natureza qualitativa da investigação e o enfoque analítico das obras literárias selecionadas.

Entretanto, durante a etapa de levantamento bibliográfico, não foram encontradas publicações no Portal de Periódicos da CAPES utilizando-se exclusivamente o descritor “habilidades autoprotetivas crianças”. Diante dessa limitação, foi necessário ampliar os critérios de busca, adotando-se outros descritores mais abrangentes e relacionados à temática central da pesquisa, tais como: “prevenção do abuso sexual infantil”, “materiais para a prevenção do abuso sexual infantil”, “recursos para a prevenção do abuso sexual infantil”, “estratégias para a prevenção do abuso sexual infantil”, “instrumentos para a prevenção do abuso sexual infantil” e “meios para a prevenção do abuso sexual infantil”. As buscas foram realizadas considerando o assunto como “geral”, de modo a possibilitar uma maior amplitude na coleta de dados. A Tabela 1, a seguir, apresenta a quantidade de resultados localizados a partir da busca com os descritores inicialmente definidos.

Tabela 1 - Distribuição dos resultados conforme os descritores de pesquisa

Assunto: Geral	
Descritores	CAPES
Prevenção do abuso sexual infantil	460
Materiais para a prevenção do abuso sexual infantil	214
Recursos para a prevenção do abuso sexual infantil	244
Estratégias para a prevenção do abuso sexual infantil	324
Instrumentos para a prevenção do abuso sexual infantil	289
Meios para a prevenção do abuso sexual infantil	345

Fonte: Elaborada pela autora

Com o objetivo de refinar os resultados e aproximá-los do objeto de estudo desta pesquisa, realizou-se uma nova etapa de busca, na qual os descritores anteriormente selecionados foram combinados com assuntos específicos mais alinhados à temática investigada, tais como: “educação”, “aspectos sociais”, “crianças” e “psicologia. Essa estratégia possibilitou uma filtragem mais precisa dos materiais potencialmente relevantes à temática da pesquisa. A Tabela 2 apresenta a quantidade de produções localizadas a partir das novas combinações entre descritores e assuntos específicos.

Tabela 2 - Quantitativo de produções encontradas segundo as combinações entre descritores e assuntos específicos

Descritores	Educação	Aspectos sociais	Crianças	Psicologia
Prevenção do abuso sexual infantil	18	35	3	27

Materiais para a prevenção do abuso sexual infantil	8	7	14	9
Recursos para a prevenção do abuso sexual infantil	14	16	16	12
Estratégias para a prevenção do abuso sexual infantil	15	28	13	19
Instrumentos para a prevenção do abuso sexual infantil	12	21	20	17

Fonte: Elaborada pela autora

Os materiais encontrados foram inicialmente lidos e analisados a partir dos títulos e resumos. Durante essa triagem, observou-se que grande parte dos trabalhos era duplicada ou não apresentava relação direta com o objeto desta pesquisa. Muitos deles abordavam temáticas distintas, como: identificação, notificação e acompanhamento familiar; revelação do abuso sexual infantil; prostituição; turismo sexual; Programa Saúde da Família; fatores sociodemográficos; violência sexual em povos indígenas; direitos sexuais e reprodutivos; violência doméstica; impactos sociais; saúde física e mental; violência sexual na adolescência; estudos de gênero; jovens infratores; perspectiva da saúde; abordagem psicológica; suicídio; estupro; gravidez; trabalho infantil; comportamentos agressivos; habilidades sociais de pré-escolares; violência sexual em geral; enfrentamento; exploração sexual; redes de apoio; laudos e perícias psicológicas; programas para prevenção do castigo corporal; repetição da violência; convivência com familiares dependentes químicos; violência intrafamiliar; saúde mental infantil; adolescentes em conflito com a lei; fatores de risco; resiliência; habilidades sociais; parentalidade; e violência entre irmãos.

Diante disso, apenas oito trabalhos foram considerados relevantes para esta pesquisa, sendo selecionados conforme os seguintes assuntos específicos: três na categoria “crianças”, dois em “educação”, dois em “aspectos sociais” e um em “psicologia”, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Classificação dos trabalhos selecionados conforme os respectivos assuntos

Assunto	Artigos
Crianças	Capacitação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em quatro capitais brasileiras
	Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando
	Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências (Platt, 2018)

	(Vieira, 2015)	problematizações (Ribeiro, 2011)
Educação	Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: estratégias de prevenção na rede de proteção (Zanella; Lara, 2016)	Avaliação e remodelagem de um jogo sério para prevenção do abuso sexual infantil (Fava et al., 2021)
Aspectos sociais	Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011 (Rates et al., 2015)	Violência contra crianças no cenário brasileiro (Nunes; Sales, 2016)
Psicologia	Abuso sexual infantil: esforços necessários para acabar com essa violência (Assini; Batomé, 2011)	

Fonte: Elaborada pela autora

Na base de dados do Google Acadêmico, a busca inicial pelo termo “habilidades autoprotetivas para crianças”, sem restrição de período de publicação (“a qualquer momento”), filtrada por “artigos de revisão”, “incluindo citações” e em língua portuguesa, resultou em apenas um trabalho encontrado. Diante desse número reduzido, optou-se por ampliar os critérios de pesquisa para “qualquer tipo” de trabalho, o que gerou um total de 45 resultados. Após a leitura e análise dos títulos e resumos, foram selecionados seis trabalhos que apresentavam relação direta com o tema desta pesquisa. A Tabela 4 apresenta os estudos selecionados com base nessa busca.

Tabela 4 – Trabalhos selecionados na base Google Acadêmico relacionados às habilidades autoprotetivas para crianças

Habilidades autoprotetivas para crianças
O ensino de habilidades autoprotetivas para prevenção do abuso sexual infantil (Soma, s.d.)
Avaliação de livros ilustrados infantis brasileiros sobre prevenção de abuso sexual segundo critérios da literatura (Soma; Williams, 2017)
Contação de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil (Soma, 2017)
Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual (Soma; Williams, 2019)
Chá de bonecas e encontros de heróis (Lunas; Melnik, 2018)
Desenvolvimento e avaliação da eficácia de uma intervenção preventiva primária ao abuso sexual infantil (Ferreira, 2019)

Fonte: Elaborada pela autora

Além das buscas realizadas nas bases de dados mencionadas, também foram consultados materiais disponíveis na página do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV), vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no

campus de São Carlos/SP. O LAPREV é um centro de pesquisa dedicado ao estudo da violência em suas múltiplas formas, desenvolvendo ações voltadas à prevenção, intervenção e formação de profissionais, bem como promovendo investigações científicas sobre o tema.

A partir da revisão bibliográfica e da leitura dos materiais selecionados, foi possível sistematizar um conjunto de publicações, obras de literatura infantil e recursos audiovisuais que se propõem a atuar como instrumentos pedagógicos na construção de estratégias de autoproteção e prevenção da violência sexual contra crianças. No entanto, para fins desta pesquisa, serão analisadas exclusivamente obras de literatura infantil voltadas ao público de 4 a 6 anos, sob uma perspectiva feminista, conforme o recorte estabelecido pelo escopo do estudo.

4. CONCEITOS E ASPECTOS DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é um campo do conhecimento que se constrói a partir do entrelaçamento entre arte, linguagem e infância, com a intenção de promover prazer estético, reflexão crítica e desenvolvimento da imaginação desde os primeiros anos de vida. Segundo Coelho (2000, p. 15), “literatura infantil é aquela produzida para crianças, com a intenção de proporcionar prazer estético, desenvolvimento da imaginação e formação de leitores”. Para Zilberman e Rocha (2003), essa literatura também cumpre um papel educativo e social, pois ao mesmo tempo em que diverte, introduz valores culturais e éticos fundamentais à formação cidadã. Góes (1990) complementa ao afirmar que a literatura infantil é uma linguagem simbólica que permite à criança elaborar, por meio da fantasia, suas experiências e emoções, ajudando-a a interpretar o mundo que a cerca. Já Lajolo e Zilberman (1999) destacam que esse gênero se constitui também como um espaço de poder, pois revela, esconde ou reforça valores sociais, sendo essencial analisá-lo criticamente. Nesse sentido, Abramovich (1997, p. 17) reforça que “ler para uma criança é, antes de mais nada, oferecer-lhe o mundo”, indicando que a literatura infantil amplia horizontes e abre caminhos para que a criança se reconheça e reconheça o outro em sua diversidade.

Por que utilizar a literatura infantil no enfrentamento da violência sexual contra crianças? Nesta seção, serão abordados os conceitos e aspectos da literatura infantil; contexto histórico; concepções de infância, literatura infantil e personagens negras de forma a contextualizar e fundamentar a importância dessa ferramenta na estratégia de autoproteção.

Para introduzir esta seção, recorre-se à reflexão de Chimamanda Adichie, cuja análise evidencia o papel ambivalente da literatura na sociedade, ao mesmo tempo em que pode reforçar estereótipos, também possui potencial para questioná-los e transformá-los.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

Nesse sentido, a literatura pode entreter, educar, criticar a sociedade, preservar culturas e tradições, e proporcionar uma forma de escapismo, bem como, ser usada para explorar questões filosóficas, morais e existenciais. Dessa maneira, a literatura exerce uma função sobre o desenvolvimento do caráter social de um povo e na formação do indivíduo. Assim, a obra literária é um objeto social; logo, o homem, que é um ser social, necessita da leitura para ser ativo no âmbito em que se encontra posto (Lajolo; Zilberman, 1996).

A pesquisadora Nathalia Gabriel (2018) realça que a literatura dispõe do potencial de agir como instrumento pedagógico e moralizante, podendo atuar como reforçador de valores e comportamentos. Dessa maneira, é por meio da literatura que os princípios e normas da sociedade são assimilados e reproduzidos.

Por muito tempo a atuação de mulheres no meio literário brasileiro foi praticamente nula, devido a valores patriarcais e convenções sociais que inviabilizavam a participação feminina na produção intelectual e nas esferas da vida pública. Esse sistema patriarcal instituía e naturalizava uma hierarquia de gênero que desqualificava e depreciava quaisquer aspectos relacionados às vivências femininas, mantendo o predomínio de homens em posições de poder, liderança, autoridade e privilégio.

Fúlvia Rosemberg (1984) afirma que, ao examinar a produção literária infanto-juvenil brasileira, reeditadas entre os anos 1955 e 1975, observou que os homens além de ocupar a maior parcela da produção e protagonismo no enredo, retratavam a mulher como insegura, frágil, incapaz, sonhadora, romântica, sedutora, imoral, maldosa, perigosa, desequilibrada e associada às funções biológicas. Nesse sentido, o adulto que elabora o conteúdo detém o poder em relação à criança, sujeito que consome o conteúdo.

A autora verificou que as mulheres apareciam em papel coadjuvante e apresentavam traços e atributos estereotipados. Em 38% dos casos, as personagens femininas foram retratadas com ênfase em seus aspectos físicos, enquanto os masculinos

apenas em 10%. Em relação ao trabalho, “os meninos” apareceram em 29%, enquanto “as meninas” apenas em 4,7%. Ainda, o cargo mais frequente para “os homens” é o de chefe (8%) e para “as mulheres” é o de empregada doméstica 13% (Rosemberg, 1984). Enquanto a superioridade masculina prevalecia vinculado à mente e à racionalidade. As obras de autorias femininas utilizavam pseudônimos masculinos para atingir aceitação e visibilidade (Ruela, 2009).

Lygia Fagundes Telles foi uma das primeiras escritoras brasileiras a publicar com seu próprio nome, sem recorrer a pseudônimos masculinos, em um cenário literário historicamente marcado pela hegemonia masculina. Em suas obras, a autora questionava o lugar social da mulher e as relações de gênero, evidenciando as múltiplas formas de opressão às quais as mulheres estão submetidas. No romance infantojuvenil “As Meninas”, Telles retrata a rivalidade e a competitividade entre mulheres na tentativa de conquistar o afeto de uma figura masculina, expondo como essas dinâmicas são construídas socialmente e perpetuadas culturalmente (Ruela, 2009).

Essa construção da passividade e da submissão como traços femininos encontra respaldo na análise de Beauvoir (1967), ao apontar que a renúncia à autonomia feminina é incentivada desde a infância como parte de um processo social contínuo. Em consonância, Moreno (1999) destaca que,

se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma (Moreno, 1999, p. 29).

Segundo Moreno (1999), por meio desse processo educativo e disciplinador, aspectos como bondade, educação, gentileza, obediência, generosidade e o apelo à atuação amorosa e carinhosa são enaltecidos como virtudes femininas e difundidos como verdades inatas. Esses discursos, muitas vezes veiculados por mulheres e direcionados a outras mulheres, tornam-se dispositivos de controle que moldam o comportamento feminino desde a infância. Assim, consolidam-se práticas sociais que regulam as relações entre mulheres e sustentam um ideal de feminilidade pautado na docilidade e na subserviência.

Assim, diante do contexto de exploração e dominação patriarcal, vários são os meios para disciplinar e controlar a conduta, o corpo e o intelecto feminino. E a instituição escolar é uma delas. A eficácia da atuação destes dispositivos de poder é expressa a partir

da naturalidade na qual essas questões são abordadas nas relações cotidianas, a compreensão de que existem interesses e atividades inerentes a um determinado gênero é ensinada, reproduzida e aprendida socialmente (Finco, 2005).

Dentro dessa perspectiva, Francisco Alambert (1999) destaca:

As crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão determinados. Tal sistema define que, no futuro, os homens serão dirigentes no mundo do trabalho, enquanto às mulheres está destinado o segundo lugar nos processos de decisão. Isto imprime no inconsciente e no consciente das meninas um limite para suas ambições. (Alambert, 1999 apud Valenzuela e Gallardo, 1999, p. 25)

A infância é um período formativo em que valores, comportamentos e normas sociais são internalizados de maneira profunda. Segundo Jucélia Ribeiro (2006), o comportamento infantil é constantemente condicionado, sobretudo no que diz respeito às meninas, que são ensinadas a não se relacionarem ou brincarem com meninos. Isso se deve à ideia de que as brincadeiras masculinas são marcadas por violência e obscenidade, reforçando, desde cedo, uma divisão rígida e hierarquizada entre os gêneros. Trata-se de uma prática educativa que, mesmo que muitas vezes não intencional, atua na reprodução de um sistema sexista que define papéis e limita possibilidades.

Guacira Louro (2006) também contribui para essa reflexão ao afirmar que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, destacando uma lógica patriarcal que valoriza a domesticidade e a obediência feminina em detrimento da formação intelectual e do desenvolvimento da autonomia. Esse tipo de educação, impregnada de uma cultura que naturaliza a desigualdade de gênero, limita a expressão da individualidade e o exercício pleno da cidadania por meninas e mulheres. Como bem diz Simone de Beauvoir (1967):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1967, p. 9)

Em 2005, Daniela Finco analisou brincadeiras de meninas e meninos entre 4 e 6 anos. Nesse estudo, observou que as crianças não manifestavam práticas sexistas em suas interações lúdicas, o que sugere que o sexismo presente no mundo adulto ainda não havia sido plenamente reproduzido por elas. Essa constatação reforça a ideia de que os comportamentos sexistas não são inatos, mas sim construídos social e culturalmente.

Finco propõe, então, que a oposição e a hierarquia entre os sexos sejam aprendidas e interiorizadas progressivamente, especialmente por meio das instituições escolares, que funcionam como importantes agentes de socialização. É nesse espaço que as crianças passam a ser sutilmente ensinadas sobre o que se espera de meninos e meninas - desde os brinquedos que devem preferir até as emoções que podem ou não expressar.

Como afirma Lya Luft (2004, p. 67), “a infância é o chão sobre o qual caminharemos o resto de nossos dias”, evidenciando que as experiências e aprendizagens dessa fase moldam profundamente a subjetividade e o modo de estar no mundo. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço social e político, tem um papel crucial na construção ou desconstrução dessas normas. A célebre frase de Nelson Mandela (2003) - “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” - reforça a potência transformadora da educação, especialmente quando esta se compromete com uma abordagem crítica, antirracista e antissexista desde os primeiros anos.

Portanto, reconhecer a dimensão sexista das práticas escolares e sociais é fundamental para promover uma educação infantil que questione generificações e ofereça às crianças, independentemente do sexo, oportunidades equitativas de crescimento, expressão e liberdade. Uma educação crítica, sensível às questões de gênero, pode romper com esse ciclo e contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, livres e respeitosos das diferenças. Assim, uma forma de reduzir noções estereotipadas e promover questionamentos em torno das concepções de masculino e feminino pode ocorrer por meio da promoção do contato das crianças com literaturas que apresentem representações de gênero variadas e sujeitos de diferentes etnias (Gabriel, 2018).

A literatura infantil é uma ferramenta privilegiada para discutir com as crianças as transformações nos valores da nossa sociedade atualmente (...). Os saberes presentes nesses materiais podem integrar o currículo na educação infantil, na construção de um projeto que eduque meninas e meninos, construindo uma educação para a igualdade de oportunidades, contra as violências de gênero, que ofereçam às crianças modelos mais expressivos, mais livres dos estereótipos (Finco e Seveso, 2018, p. 217 apud Gabriel, 2018, p. 35).

Falar de literatura infantil é, de certo modo, vincular determinado tipo de texto com as práticas pedagógicas que foram se impondo na educação, buscando sistematização principalmente após a segunda metade do século XIX (Gregorin Filho, 2010). Literatura infantil é um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida através da palavra. Fundindo os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real e os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000).

De acordo com Maria do Rosário Mortatti (2001), a literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ajudando-as a compreender o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades de leitura e linguagem desde cedo. No entanto, a literatura infantil tornou-se um objeto de estudo reconhecido e respeitado principalmente a partir do século XX, impulsionada por mudanças sociais e culturais que destacaram a importância do desenvolvimento infantil e a necessidade de entender melhor o papel da literatura nesse processo. Bem como, com a gradativa inserção e institucionalização da literatura infantil como matéria de ensino e/ou disciplina em currículos de licenciaturas em Pedagogia e Letras.

De lá pra cá houve um surgimento de uma consciência maior sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento psicológico e emocional das crianças. Pesquisadores e educadores começaram a reconhecer a literatura infantil como um campo de estudo legítimo. Atualmente, a literatura infantil se consolidou como um campo de estudo acadêmico estabelecido, com a criação de associações e revistas especializadas e estudos interdisciplinares, combinando perspectivas da educação, psicologia, sociologia e estudos culturais para examinar a literatura infantil.

Nesse contexto, no panorama da cultura infantil, as crianças são entendidas como seres ativos, capazes de realizar interpretações, de produzir sentido; são produtoras de cultura e dotadas de história. Assim, o imaginário também deve ser estimulado, de modo que a criança preencha lacunas presentes nos textos a partir de sua experiência (Bordini e Aguiar, 1993). Desse modo, na literatura infantil há uma rica multiplicidade de sentidos que é um campo de plena liberdade para o leitor, permitindo que as crianças explorem mundos imaginários e ampliem sua criatividade.

Nessa perspectiva, a característica principal da literatura infantil é a relação intrínseca entre texto e imagens. A imagem é o elemento que reforça a história e atrai as crianças, tornando o livro infantil uma espécie de novo objeto cultural no sistema de crenças e valores. Dessa maneira, a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa. Assim, a imagem deve dialogar com o verbal, estabelecendo uma leitura própria, propositiva e criativa (Lima, 2001; Andrade e Corsino, 2006; Zilberman, 2007; Debus, 2017).

Antônio Cândido (2011) propõe uma definição abrangente de literatura, em seu ensaio “O direito à literatura”, publicado originalmente em 1988 e incluído na coletânea “Vários escritos” (2011):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

Nesse sentido, a literatura é uma expressão multifacetada da experiência humana, capturando a complexidade das emoções e pensamentos através da escrita. É uma forma de arte que utiliza a linguagem escrita para expressar ideias, sentimentos, histórias e conhecimentos; abrangendo uma vasta gama de gêneros e estilos, cada um com suas características distintas.

Na construção da identidade cultural de um povo, a literatura ocupa lugar de destaque, pois oferece os universos de relações produzidas na história, ou seja, desde os espaços ocupados e de que maneira esses espaços foram ocupados até as transformações nas relações sociais e os símbolos produzidos na e por essa sociedade. Os textos estão vinculados a uma determinada cultura e interagem com ela no sentido de veicular símbolos produzidos por e nesta cultura. Assim, ler um texto significa entender que este ato implica um processo simbólico agindo nos modelos do imaginário cultural (Gregorin Filho, 2010).

A literatura tem um impacto profundo na cultura, influenciando o pensamento e os valores da sociedade. Grandes obras literárias frequentemente refletem e moldam as experiências e identidades de grupos e nações. Eco (2003) pondera sobre as funções sociais da literatura, retratando o papel dessa arte na formação das línguas, das identidades e das comunidades humanas.

De acordo com Jovino (2017), grande parte da literatura infantil brasileira tem fins didáticos, moralizantes, evangelizadores e estão à serviço da construção da identidade nacional. Nesse sentido, a prática da leitura literária com perspectivas atuais é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do leitor, mobilizando intensa e inteiramente sua consciência (Bordini e Aguiar, 1993).

Regina Zilberman (2009) reconhece a literatura como patrimônio da humanidade que requer estudo, análise e posicionamento crítico, desse modo, constitui a “teoria literária” como uma ciência que ordena, interpreta e avalia as manifestações literárias em diálogo com as outras ciências humanas. Nessa perspectiva, a leitura e interpretação da literatura envolvem analisar os elementos da narrativa, como: personagens, enredo, tema, linguagem e estilo, como também o contexto histórico e cultural em que a obra foi escrita, instrumentos importantes para analisar as experiências nos livros de literatura infantil.

A narrativa é estruturada em três momentos principais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Durante a introdução, são apresentados os personagens, o espaço e o tempo da história. O desenvolvimento, por sua vez, é marcado pelo conflito que altera a situação inicial e conduz a trama, culminando na resolução do conflito na conclusão (Instituto Claro, 2021). Nesse sentido, a narrativa envolve elementos como personagens, espaço, tempo, enredo e narrador. Os personagens, responsáveis pela ação narrativa, são fundamentais para o desenvolvimento do conflito, sendo o protagonista aquele que centraliza e vivencia a principal transformação na história. Quanto ao tempo, este pode ser abordado de forma objetiva, relacionada à cronologia dos fatos, ou subjetiva, com foco nas experiências internas das personagens, como emoções, memórias e expectativas. O espaço, enquanto local físico, e o ambiente, entendido como o clima emocional entre os personagens, são componentes essenciais que interagem para dar profundidade à narrativa (Brasil Escola, 2023).

4.1 Concepções de Infância e Literatura Infantil

O século XXI vem nos apresentando intensos debates que permeiam novas configurações sobre infância, respaldadas pelos avanços decorrentes de políticas e legislações advindas do século XX juntamente com pesquisas nas áreas da Psicologia, Sociologia, Saúde, Educação e Direito. Com isso, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos e, conseqüentemente, os adultos foram chamados para uma atuação mais eficaz nos espaços de educação e proteção à infância. Assim como o termo infância foi histórico e socialmente desenhado no tempo pelos fazeres e saberes da humanidade, a literatura destinada a essa infância também teve de se adaptar a essas metamorfoses na busca de diálogos mais amplos.

Historicamente, a gênese da literatura infantil iniciou-se entre os séculos XVII e XVIII, momento em que a sociedade europeia passava por mudanças em sua estrutura econômica e política que culminava em um novo olhar para a criança, isto é, na invenção da infância. É neste momento que surgem novos ramos da ciência, como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria. Nesse contexto, há uma preocupação da sociedade para a educação das crianças com o objetivo de prepará-las para a vida adulta, motivando a produção de mercadorias como os brinquedos e os livros (Jovino, 2017).

No entanto, antes do século XVIII via-se uma separação bastante nítida do público infantil. Não se via a infância como um período de formação do indivíduo; a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o

indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade. A literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função da classe social. Os indivíduos pertencentes às altas classes sociais liam os grandes clássicos da literatura, orientados por seus pais e preceptores, enquanto a criança das classes mais populares não tinha acesso à escrita e à leitura, portanto, tomavam contato com uma literatura oral e mantida pela tradição de seu povo e também veiculada entre os adultos (Gregorin Filho, 2010).

No Brasil, no final do século XIX, a literatura infantil era um mero instrumento pedagógico elaborado para uma criança vista como um adulto em miniatura, em que os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural e o moralismo religioso, responsáveis por veicular valores como o individualismo, a obediência absoluta aos pais e às autoridades, a hierarquia tradicional de classes, a moral dogmática ligada a concepções de cunho religioso, preconceitos e uma linguagem literária que visava imitar padrões europeus (Gregorin Filho, 2010).

Tem-se, então, a manutenção do pensamento dominante na sociedade sendo feita por meio de um mecanismo que disfarça o caráter doutrinário encontrado em discursos como o religioso e o político, pelo mito que se construiu de literatura infantil (...) neles a criança é vista como um indivíduo pronto para receber a educação como dádiva, como caráter divino, e amar sua pátria como berço e fonte inesgotável de benevolências (Gregorin Filho, 2010, p. 12).

A literatura infantil, enquanto gênero literário, é altamente regulada às injunções do mercado editorial, escola, academia e legislação, ou seja, suas características sociais são de autoria feita por adultos (Mortatti, 2001; Zilberman, 2007). Logo, o autor opta por uma manifestação textual com o objetivo de que o seu texto, bem como os valores nele contidos, seja aceito tanto pela criança como pela própria sociedade, já que a maior parte dos livros que os pequenos leem também é escolhida por adultos (Gregorin Filho, 2010).

Atualmente, observa-se um movimento crescente na literatura infantil no sentido de incorporar as vozes das crianças e retratar seus cotidianos, com seus conflitos, dúvidas e descobertas. Por meio do diálogo, os textos literários vêm se configurando como instrumentos de preparação para a vida em uma sociedade plural, marcada pela diversidade. Nesse cenário, a literatura tem promovido valores como a individualidade e

a obediência consciente, rompendo com antigas hierarquias e apresentando uma moral mais flexível, comprometida com o combate aos preconceitos. Trata-se de uma linguagem literária que revela um mundo em constante transformação, voltado para uma infância compreendida como etapa fundamental da formação humana (Gregorin Filho, 2010).

Nesse mesmo contexto, é possível identificar a coexistência de múltiplas “infâncias” nas sociedades contemporâneas - desde aquelas ainda submetidas a condições precárias, alheias às transformações educacionais e inseridas precocemente no mundo do trabalho, até aquelas imersas em realidades tecnologizadas, muitas vezes distantes das experiências lúdicas essenciais ao desenvolvimento infantil. Diante desse cenário de desigualdades, a escola e a literatura emergem como potentes dispositivos de construção da autonomia e de abertura para novas possibilidades de existência para sujeitos historicamente marginalizados e excluídos. As rodas de leitura e a contação de histórias, além de retomarem uma prática ancestral, constituem espaços potentes para o debate, a escuta e a valorização da infância. Sob essa perspectiva, a literatura infantil se constitui e se sustenta de forma integrada à realidade social e histórica, sendo um caminho de resistência e transformação (Gregorin Filho, 2010).

Além disso, Gregorin Filho (2010) propõe uma série de critérios importantes para a seleção de obras literárias destinadas ao público infantil, especialmente no contexto escolar. Entre os aspectos destacados pelo autor, está a necessidade de verificar se o conteúdo do livro está em consonância com as leis educacionais vigentes e com o projeto pedagógico da instituição, de modo a garantir que a obra não comprometa a formação dos estudantes. Outro ponto essencial é a adequação da linguagem ao nível de desenvolvimento do leitor, considerando sua etapa de alfabetização e seu amadurecimento psicológico, a fim de evitar o distanciamento da criança em relação à leitura.

O autor também enfatiza a importância de se trabalhar temas relevantes tanto ao universo interno quanto externo do leitor, de forma que a leitura contribua para sua formação como sujeito crítico e transformador do meio em que vive. Além disso, recomenda-se a análise do grau de literariedade da obra, distinguindo-a de materiais didáticos, para que a criança compreenda os diferentes propósitos das leituras a que é exposta. Por fim, Gregorin Filho (2010) destaca a relevância da integração entre a linguagem verbal e outras linguagens presentes na obra, considerando os avanços da indústria editorial e o potencial das narrativas sinestésicas no processo de leitura.

Ao escolher um livro, seja de literatura ou não, o educador deve perceber a importância de sua função como agente transformador da realidade social e buscar sempre o questionamento de atividades e instrumentos não condizentes com os valores de liberdade de pensamento e tolerância às diferenças. Desse modo, a literatura pode e deve ser vista como um importante veículo para tais discussões, já que a literatura é a expressão máxima da arte e da alma de um povo (Gregorin Filho, 2010).

4.2 Literatura Infantil com personagens negras

Analisando o início da produção literária brasileira, nas primeiras décadas do século XX, Gouvêa (2005) verificou que essa identidade nacional consistia na integração do negro na sociedade por meio de seu branqueamento. Os livros infantis eram produzidos pressupondo como leitoras crianças brancas, pois o cotidiano e a experiência da criança negra estavam alijados do ato de criação das personagens (Rosemberg, 1985; Negrão e Pinto, 1990).

O livro infantil é um documento importante para o estudo das relações étnico-raciais, bem como do racismo e da discriminação. No entanto, observou-se que os livros de histórias infantis, ao longo da história, frequentemente estampavam o preconceito, inculcado, de forma naturalizada e persistente, no imaginário infantil, induzindo crianças a situar pessoas negras em posições inferiores, servis e pejorativas. Como destaca França (2006), em diversos momentos da história brasileira, a literatura infantil foi utilizada como instrumento para a difusão de imagens estereotipadas e formulações ideológicas racistas.

No histórico sobre as personagens negras na literatura infantil e infantojuvenil brasileira foi possível identificar diversas formas de representação que vão desde a sua ausência, passando pela depreciação, animalização, desumanização, associação com a violência e com a pobreza, até chegar em movimentos de mudanças que alteram, parcialmente, esse cenário trazendo a valorização da estética e da cultura negra.

os estudos indicaram um consenso sobre mudanças, ainda que diminutas, na representação de personagens negras a partir de publicações literárias mais recentes, embora negras e negros ainda sejam minoria como personagens no universo literário infantil e juvenil de modo geral (Araujo, 2018a, p.61).

No artigo "Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica" (2005), Maria Cristina Gouvêa analisa as representações sociais do negro na literatura infantil brasileira nas três primeiras décadas do século XX. A autora observa que, até a década de 1920, os personagens negros eram ausentes ou remetidos ao passado escravocrata. Posteriormente, esses personagens tornam-se frequentes, mas são descritos de maneira a caracterizar uma suposta integração racial, hierarquicamente definida. Gouvêa destaca que os negros aparecem como personagens estereotipados, descritos a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas, que buscam construir uma imagem de integração a partir do embranquecimento desses personagens. Além disso, ela aponta que as personagens negras eram frequentemente retratadas como "pretos e pretas velhas", detentores de um saber mítico, fazendo sobreviver suas tradições, como as práticas religiosas, vistas como feitiçaria pelos personagens brancos. Nessa caracterização, por vezes, o velho ou a velha tinham seu intelecto associado à criança pequena, "como se ambos estivessem no mesmo nível de desenvolvimento cognitivo".

A partir da década de 1980, segundo Andréa Sousa (2005), as personagens negras começam, gradativamente, a ocupar o lugar de protagonistas nas obras literárias, sendo valorizadas por seus atributos físicos ou intelectuais. Também passam a ser representadas por meio da resistência política e cultural, além de exercerem profissões socialmente reconhecidas. A mitologia e a religiosidade de matriz afro-brasileira também ganham espaço, embora ainda estejam permeadas por estereótipos racistas. Apesar desses avanços, os livros continuavam a presumir uma leitora branca como destinatária, desconsiderando o cotidiano e a experiência das crianças negras (Rosemberg, 1985; Negrão e Pinto, 1990).

Foi especialmente após a promulgação da Lei 10.639/2003 - que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira - que se observou uma mudança mais significativa no cenário da literatura infantil e infantojuvenil. As personagens negras passaram a ser retratadas em contextos não discriminatórios e associadas a narrativas oriundas da tradição africana. Nesse novo momento, seus traços físicos e comportamentais começaram a ser descritos de forma idealizada e superiorizada (Sousa, 2005).

De acordo com Ione Jovino (2017), a aprovação dessa lei e a inserção de quesitos sobre a questão étnico-racial nos editais públicos de distribuição de livros e fomento à leitura teriam instigado o mercado editorial, fazendo surgir um grande número de obras sobre a temática étnico-racial negra. Nesse sentido, houve um aumento da representação

do cotidiano e da experiência das crianças negras de diferentes classes e contextos sociais (Sousa, 2005).

À vista disso, ativistas do movimento negro e pesquisadores envolvidos com a educação para as relações étnico-raciais apontam a leitura como um dos instrumentos centrais na promoção da igualdade racial, especialmente no ambiente escolar (Jovino, 2006). Tal perspectiva ganha ainda mais relevância quando se observa que o marcador racial está presente entre as principais vulnerabilidades que afetam crianças vítimas de violência sexual infantil. Crianças negras, particularmente meninas, são desproporcionalmente afetadas, tanto pela negligência institucional quanto pela reprodução de estigmas sociais que naturalizam sua inferiorização e invisibilidade.

A literatura infantil, nesse contexto, desempenha um papel decisivo. Quando meninos e meninas negras são sistematicamente representados como pobres, sujos, desnutridos, sem escola, sem afeto familiar ou colocados em papéis subalternos e sem voz, essas imagens reforçam uma lógica de exclusão que impacta diretamente sua construção identitária. Como afirma Sueli Carneiro (2003), o racismo opera como um organizador simbólico da sociedade, naturalizando a hierarquização racial e deslegitimando a subjetividade de pessoas negras. A repetição desses estereótipos contribui para que essas crianças não se vejam como sujeitos de direitos, inclusive o direito à proteção contra todo tipo de violência. A interiorização da rejeição, da insignificância e da inferioridade impede o desenvolvimento da autoestima e fragiliza a consciência de que são dignas de cuidado, respeito e proteção - tanto quanto qualquer outra criança.

Nesse sentido, é fundamental que a escola promova ativamente a valorização das identidades negras por meio de práticas pedagógicas antirracistas. Nilma Lino Gomes (2005) destaca que a educação das relações étnico-raciais deve ser pensada como estratégia de enfrentamento ao racismo desde a infância, assegurando representações positivas das crianças negras e reconhecendo sua agência social. O resgate da cultura afro-brasileira, a escuta atenta e a participação ativa das crianças negras em processos de escolha e expressão são caminhos para fortalecer o sentimento de pertencimento e dignidade. Ao reconhecer e afirmar sua identidade, essas crianças desenvolvem também habilidades autoprotetivas, fundamentais para sua integridade física, emocional e social. Trata-se de um compromisso ético e político da educação com a equidade e a justiça racial desde os primeiros anos de vida.

5 HABILIDADES AUTOPROTETIVAS NO ENFRENTAMENTO DA VSCC

De acordo com Edna Ferreira (2019), para a VSCC ocorrer, há quatro condições prévias que devem estar presentes: primeiro é um perpetrador estar motivado a abusar sexualmente de uma criança; a segunda é a capacidade do agressor de superar as inibições internas pessoais em relação a esse abuso; a terceira é que o perpetrador deve ser capaz de superar as barreiras externas para cometer a VSCC, e a quarta condição é que o perpetrador deve ser capaz de superar a resistência da criança.

Dessa maneira, as crianças precisam ser orientadas de forma sensível e contínua para que desenvolvam a capacidade de identificar possíveis estratégias de aproximação utilizadas por agressores e compreendam a importância de resistir e relatar tais situações a adultos de confiança. No entanto, a afirmação de que as crianças devem reconhecer e denunciar situações de violência sexual, embora necessária, envolve nuances importantes. É preciso considerar que a responsabilização por esse reconhecimento não pode recair exclusivamente sobre a criança. Segundo Sayão (2000), embora a autonomia infantil deva ser incentivada, cabe aos adultos, às instituições e à sociedade como um todo criar ambientes seguros, promover relações de confiança e garantir escuta qualificada e acolhimento.

Nesse contexto, crianças pequenas, especialmente na Educação Infantil, ainda estão em processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, o que limita sua capacidade de discernimento em situações marcadas pela manipulação afetiva e psicológica. Assim, é fundamental que a abordagem educativa priorize o fortalecimento da autoestima, o reconhecimento de limites corporais, o direito ao “não” e a construção de vínculos afetivos seguros.

A prevenção, portanto, precisa ser compreendida como um compromisso coletivo, ético e educativo, que reconheça a vulnerabilidade infantil sem desconsiderar seu potencial de expressão e participação, que vem ao encontro do desenvolvimento das habilidades autoprotetivas. Segundo Sandy Wurtele (2008), as habilidades autoprotetivas são conhecidas na área preventiva de VSCC como 3 R: Reconhecer uma situação abusiva ou um potencial ofensor, resistir às investidas de um ofensor e relatar o ocorrido a uma pessoa de confiança.

No entanto, a educação sexual nas escolas ainda enfrenta diversos obstáculos, entre eles a deficiência na formação inicial e continuada dos educadores e educadoras, a resistência organizada de grupos conservadores, o processo de educação informal que

dissemina informações distorcidas e, principalmente, o tabu social que ainda envolve o tema (Ferreira et al., 2014). Entre os discursos que reforçam essa resistência, está a crença, comum em setores mais tradicionais da sociedade, de que falar sobre sexualidade com crianças poderia incentivar comportamentos sexuais precoces. Essa visão, além de carecer de respaldo científico, contribui para o silenciamento de um tema essencial à proteção da infância.

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2011), evitar a abordagem da sexualidade na infância, sob a justificativa de protegê-las, apenas intensifica o desconhecimento e amplia a vulnerabilidade das crianças diante de possíveis situações de abuso. Brino e Williams (2009b) alertam que crianças podem se tornar vítimas de violência sexual justamente por serem jovens, ingênuas e desinformadas, o que evidencia a urgência de práticas educativas que promovam o acesso à informação segura, respeitosa e adequada à faixa etária. Assim, torna-se imprescindível compreender a educação sexual não como estímulo à sexualização precoce, mas como ferramenta de prevenção, promoção da autonomia corporal e fortalecimento da proteção infantil.

Desta perspectiva, é exatamente por meio da educação sexual que se pode criar um ambiente seguro e de liberdade para que as crianças se comuniquem com familiares, educadores e outros profissionais da rede de proteção, caso estejam enfrentando esse tipo de violência. Ao facilitar o diálogo e promover momentos e espaços de informação, atenção e discussão, a criança pode identificar situações de perigo e recorrer aos adultos de confiança de seu núcleo de convivência, tornando-se menos vulnerável (Arcari, 2017).

Nessa perspectiva, as Literaturas Infantis de Abordagem Preventiva (LIAPs) têm potencial para aumentar a conscientização das crianças a respeito dessa temática, podendo ser um ponto de partida para auxiliar profissionais que trabalham com projetos de prevenção ou aqueles que pretendem iniciar nesse caminho a identificarem quais títulos atendem melhor aos objetivos dos projetos que pretendem desenvolver, aumentando, assim, a probabilidade de sucesso das intervenções, bem como construir/elaborar novos materiais ou aperfeiçoar os já existentes (Soma, 2014).

De acordo com Soma e Williams (2017), investir numa abordagem com livros infantis é relevante porque as crianças gostam de histórias e narrativas que as levem a ter contato com diversos enredos e personagens. No entanto, para um trabalho preventivo de excelência, é importante que os livros sejam associados a outras ferramentas, como vídeos, músicas, jogos e brincadeiras, uma vez que as crianças, por não possuírem uma visão crítica ainda tão desenvolvida, são mais suscetíveis às ideologias contidas nos textos

ou nas ilustrações. Por esse motivo, cabe ao adulto fazer escolhas cuidadosas, observando a linguagem, o tema, as ilustrações, a mensagem e os elementos evidentes ou subentendidos nas obras infantis.

Ainda, as autoras, analisaram em suas pesquisas, literaturas infantis que tinham como proposta a temática de abordagem preventiva frente a VSCC e apontaram os aspectos positivos e pontos a serem aperfeiçoados. Como resultado, verificaram a dificuldade de se encontrar materiais que atendam a todos os critérios estabelecidos para ser uma LIAP.

Diante do exposto, observa-se que a presente seção consistiu em uma revisão das principais pesquisas que discutem o desenvolvimento das habilidades autoprotetivas por meio de práticas pedagógicas com foco na prevenção da violência sexual contra crianças (VSCC), especialmente a partir do uso da literatura infantil. Foram destacadas ao menos três contribuições relevantes: os estudos de Soma (2014), Soma e Williams (2017) e Maduro e Brito (2021), que, embora com metodologias e enfoques distintos, convergem na defesa do uso de obras literárias como recurso formativo e protetivo no contexto escolar.

Essas pesquisas apontam que, embora ainda seja difícil encontrar materiais que atendam plenamente a todos os critérios necessários para serem considerados Literaturas Infantis de Abordagem Preventiva (LIAPs), os títulos analisados demonstram potencial significativo para contribuir com a prevenção da VSCC. Soma (2014) e Soma e Williams (2017) enfatizam a importância da associação entre livros e outras ferramentas lúdicas, bem como o papel fundamental dos adultos na mediação crítica das obras, a fim de evitar a reprodução de ideologias ou mensagens distorcidas. Já Maduro e Brito (2021) reforçam o valor pedagógico das histórias como instrumentos de diálogo e construção de um repertório preventivo com as crianças.

Assim, compreende-se que o uso da literatura infantil como ferramenta de enfrentamento à VSCC precisa ser cuidadosamente planejado e articulado com práticas pedagógicas conscientes, intencionais e sensíveis às demandas das infâncias. A partir dessa base teórica, apresenta-se na próxima seção os livros selecionados nesta pesquisa, com o objetivo de analisá-los criticamente à luz da promoção das habilidades autoprotetivas e do enfrentamento à violência sexual infantil na Educação Infantil.

Entendendo a importância de se fazer uso deste tipo de material no repertório preventivo, apontamos a seguir os livros infantis encontrados nesta pesquisa para o enfrentamento da prevenção da VSCC.

6. LIAPs - ANÁLISE DOS MATERIAIS ENCONTRADOS

A partir da compreensão do que são as habilidades autoprotetivas e de como elas são caracterizadas no meio acadêmico e em materiais diversos, realizou-se um levantamento inicial e sistematização de programas, campanhas, projetos, publicações, literaturas, cartilhas e materiais audiovisuais voltados à temática das “habilidades autoprotetivas para crianças”. Essa busca foi realizada por meio de revisão sistemática de literatura e análise documental, utilizando como fontes o motor de busca Google, a plataforma YouTube e a rede social Instagram, especialmente nas páginas @profsarabioped, @sheilasomapsi e @leilianerochapsicologa, pertencentes a uma professora e duas psicólogas que abordam o tema. Também foram enviados e-mails e mensagens diretas solicitando indicações de atividades relacionadas.

Embora a análise crítica desta pesquisa se concentre exclusivamente nas literaturas infantis com abordagem preventiva, é importante destacar que, durante o levantamento realizado, foram encontrados diversos materiais, como campanhas educativas, projetos e recursos audiovisuais, que abordam a temática da prevenção da violência sexual infantil. Embora não seja o escopo desta pesquisa realizar uma análise detalhada desses materiais, entendemos a relevância de sua disponibilização. Dessa forma, estes recursos serão apresentados aqui para consulta, a fim de fornecer uma visão abrangente do que está disponível no campo e enriquecer o entendimento sobre as diversas iniciativas existentes.

6.1 Programas, campanhas, projetos, publicações, cartilhas e materiais audiovisuais voltados à temática das “habilidades autoprotetivas para crianças”

Dos programas encontrados, o programa “Proteger” é uma intervenção preventiva primária à VSCC, desenvolvido dentro da política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), para crianças com idade entre sete a nove anos e de ambos os sexos. Dentro deste programa existe uma ferramenta composta por 10 sessões psicoeducativas criada por Edna Ferreira (2019) envolvendo a identificação de situações de risco e a ampliação do repertório de habilidades autoprotetivas das crianças para a prevenção de abuso sexual infantil, de modo a ser replicado em diferentes contextos (Eu me protejo, 2021). O programa "Proteger" é uma das iniciativas que integra o projeto "Eu Me Protejo", visando

expandir as ações de prevenção à violência sexual infantil por meio de atividades educativas e materiais de sensibilização.

As sessões psicoeducativas foram descritas de forma minuciosa, de modo a serem replicadas em diferentes contextos. As atividades destinadas às crianças incluem atividades práticas, identificação de situações abusivas e neutras, exercícios de reflexão sobre as práticas, exposição a situações em que os comportamentos a serem modificados devem ser exibidos e avaliações de quais conhecimentos e atitudes são adequados para dada situação (Eu me protejo, 2021). A relação das 10 sessões psicoeducativas de Ferreira (2019) estão ilustradas na Tabela 5.

Tabela 5 - 10 sessões psicoeducativas do programa “Proteger”

Tema principal	Objetivos
Apresentação;	Apresentação/ Formação de vínculos. Trabalhar aspectos da Síndrome do segredo (Furniss, 1999).
Distinção de toque apropriado e inapropriado;	Identificar situações abusivas. (Brino & Williams, 2008). Reconhecer serviços do Sistema de Garantia do Direito da Criança e do adolescente (ECA, 1990).
Distinção de toque apropriado e inapropriado; Habilidades autoprotetivas;	Distinção de situações abusivas; (Brino & Williams, 2008). Reconhecer comportamentos autoprotetivos; Wurtele & Miller (2012). Síndrome do Segredo. (Furniss, 1999)
Identificação de Situação abusiva; Discriminação de toque apropriado e inapropriado.	Identificar situações abusivas e distinguir entre toque apropriado e inapropriado. (Brino & Williams, 2008). Identificação de violência intrafamiliar. (Hohendorff, Habigzang, & Koller, 2012).
Discriminação de toque apropriado e inapropriado	Discriminar toques apropriados e inapropriados. Discussão a respeito do não entendimento da criança com os toques inapropriados. (Brino & Williams, 2008).
Habilidades de autoproteção, enfatizando o reportar.	Discutir sobre as dificuldades e a importância do comportamento de reportar. (Wurtele & Miller, 2012).
Habilidades de autoproteção;	Trabalhar a relação vítima e agressor. (Furniss, 1999). Ampliar o repertório de comportamentos autoprotetivos.
Habilidades de autoproteção	Responder assertivamente ao possível agressor, com comportamentos autoprotetivos de negar, correr, gritar e dizer não. (Padilha & Gomide, 2004).
Conhecimento das principais características dinâmica do abuso aos responsáveis.	Capacitar pais e responsáveis sobre ASI para que emitam comportamentos protetivos em prol de seus dependentes. (Finkelhor, 2009).

Fonte: Elaborada pela autora

O projeto "Eu Me Protejo" visa ensinar crianças, com e sem deficiência, a reconhecerem e se protegerem de abusos e agressões. O programa enfatiza que o corpo da criança é dela e deve ser respeitado, promovendo o entendimento de que, se algo acontecer, é fundamental contar a um adulto de confiança. Os materiais desenvolvidos incluem cartilhas, livros acessíveis, jogos, músicas e pranchas de comunicação, todos gratuitos e disponíveis em várias línguas para transmitir mensagens sobre privacidade, integridade física e proteção. Essa metodologia facilita a compreensão por parte das crianças e promove a autoestima e a autonomia desde a primeira infância.

A Tabela 6 apresenta as atividades psicoeducativas do programa "Proteger" de Ferreira (2019) adaptadas ao contexto escolar, apresentando diferentes instrumentos utilizados na promoção de comportamentos autoprotetivos entre crianças, com foco na identificação, resistência e denúncia de situações de abuso sexual.

Tabela 6 – Instrumentos e atividades adaptados para o desenvolvimento de habilidades autoprotetivas em crianças - "Proteger"

Instrumentos	Descrição das atividades sugeridas
<p>Filme: O Segredo, aprendendo a lidar com o abuso sexual/ O silêncio de Nara (Korea, 2005)</p> <p>O silêncio de Nara, que expõe o abuso sexual sofrido por uma criança de aproximadamente sete anos, e seu desgaste emocional na tentativa de manter o segredo, presente na animação há a figura de uma professora, a qual a criança reporta o abuso sofrido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar cartões de habilidades autoprotetivas (cartões com gravuras de crianças emitindo os seguintes comportamentos: dizendo não, correndo, solicitando ajuda e gritando. Cada criança recebe os quatro cartões e deve escolher um cartão, que remeta ao comportamento mais adequado que a personagem do vídeo deveria emitir naquele momento e expressando a possível consequência deste comportamento naquela situação); - Debate sobre os motivos dos medos da personagem; - Desenhar a história de Nara em quadrinhos. O professor deve elaborar uma folha de resposta com seis quadros, nos quais as crianças desenham a animação assistida em ordem cronológica. A atividade em quadrinhos ajuda-os a perceber os detalhes da história e priorizar o comportamento autoprotetivo de reportar para o adulto de confiança o rompimento do segredo e o fim das atividades abusivas. - Por fim, recomenda-se a realização de brincadeiras lúdicas ao término das sessões para diminuir o nível de ansiedade;
<p>Vídeo: Se liga no Estatuto (Block, 1997)</p> <p>Explora o tema dos direitos fundamentais e apresenta uma violação de direitos que é o Abuso Sexual Infantil.</p>	<p>O vídeo deve ser parado no momento em que uma garota do drama relata que sofreu abuso sexual, a pausa tem por objetivo a discussão de que comportamentos a personagem deveria tomar para se defender do tio, desta forma, busca-se ampliar o repertório comportamental de autoproteção. Posteriormente, o vídeo é finalizado e é estimulada a discussão entre os participantes.</p>
<p>Dinâmica: Varal das identificações</p> <p>Objetivo: conhecer as características comuns que o tornam um grupo.</p>	<p>O professor dispõe uma fita de cetim com 12 grampos coloridos e o fixa, aludindo a um varal. Em seguida, é atribuído um número de 1 a 10 a cada participante; após, o professor deve distribuir cartões com números de 1 a 10</p>

	<p>para os participantes. Cada criança desenhará a pessoa correspondente ao número do cartão e, posteriormente, entrevistará esta pessoa, colhendo informações gerais, como: nome, idade, com quem moram e atividades que gostam ou não gostam de fazer. Após desenho e entrevista cada criança apresentará seu colega para o grande grupo e pendurará o desenho no varal.</p>
<p>Documentário: Superar - violência sexual contra meninos (Hohendorf & Rodrigues, 2011)</p> <p>No documentário são abordadas características gerais da violência sexual, com ênfase na importância de sua revelação, notificação e do acompanhamento psicoterapêutico (Hohendorff, Habigzang, Rodrigues, & Koller, 2012).</p>	<p>Em alguns momentos, o documentário pode ser parado brevemente para auxiliar a compreensão das crianças para o tema e para que elas possam citar comportamentos autoprotetivos que o protagonista poderia ter emitido para interromper o abuso sofrido.</p> <p>Após o encerramento do documentário, as crianças devem se organizar em duplas de acordo com sua afinidade, a atividade consiste na dramatização de reportar uma situação abusiva de uma criança a uma pessoa de confiança, sendo que uma delas fará o papel de vítima e a outra de uma pessoa de confiança. A princípio, as duplas esquematizam a dramatização, da maneira que considerem melhor, podendo ser por escrito e depois encenam para o grande grupo. Durante o role-play o professor precisa realizar feedback com o objetivo de ressignificar as crenças distorcidas sobre ASI, como, por exemplo, que nenhum adulto acredita na fala infantil, que serão castigados caso reportem, entre outras. Ao final, o professor também pode realizar uma dramatização, a fim de modelar as habilidades autoprotetivas de correr, gritar, dizer não e reportar o acolhimento afetivo da pessoa de confiança, reforçando assim, o comportamento autoprotetivo de reportar.</p>
<p>Filme: O Silêncio de Lara (Barros, 2015)</p> <p>O filme conta o drama de uma adolescente de 14 anos que sofre abuso sexual desde a infância e, por fim, reporta os abusos sofridos pelo progenitor. O filme possibilita a discussão sobre estratégias conhecidas pelas crianças, como o disque 100 e ligar para o Conselho Tutelar. No entanto, estas medidas protetivas não são ações imediatas e geralmente são tomadas após a ocorrência da violação de direitos.</p>	<p>O professor deve reforçar a importância da emissão de comportamentos autoprotetivos frente a uma situação potencialmente abusiva, como, por exemplo: dizer não, correr e gritar e após, assim que possível, o comportamento de reportar para pessoas de confiança e para equipamentos de proteção.</p> <p>Como atividade lúdica, cada criança recebe uma caixa de massa de modelar e confecciona os protagonistas do filme, Lara e o avô, e encenam os comportamentos autoprotetivos que impediriam as situações abusivas.</p>
<p>A história de Rosinha (Padilha, 2007)</p> <p>O texto sofreu alterações no processo interventivo PROTEGER, de modo a facilitar a identificação pelos participantes. Rosinha passou a ter sete anos e foi retirada a seguinte oração do texto “que já estava meio que ficando mocinha, isto é, seu corpo estava se desenvolvendo, pois estava entrando na</p>	<p>Ampliação do repertório de comportamentos autoprotetivos, reforçando os comportamentos de negar, gritar, correr e reportar. As crianças podem se dispor sentadas no chão, em círculos ou de forma confortável. O profissional realiza leitura de forma gradual: explicando e questionando as crianças quanto aos comportamentos descritos na história, dando ênfase às questões: 1) o que Rosinha sentiu nesta situação; 2) os sintomas da síndrome do segredo; 3) que comportamento Rosinha poderia ter emitido para evitar a situação abusiva e 4) elaboração de um fim para a história. O trabalho consiste na</p>

puberdade”, justifica-se a retirada da oração do texto uma vez que se Rosinha passou a ter sete anos e assim não estaria nesse estágio de desenvolvimento psicossocial. A História de Rosinha é um instrumento dinâmico e eficaz, uma vez que nas cenas encenadas, os participantes demonstram comportamentos de autoproteção como: discriminar situações de risco, dizer “não”, sair da situação, denunciar para um adulto confiável.

discriminação dos comportamentos e dramatização de novas versões da história, a estratégia de role-play possibilita o feedback no momento dos ensaios. O grande grupo deve dramatizar uma mesma história, cada criança escolhe ser um personagem e também pode imaginar novos personagens.

A leitura deve ocorrer de forma gradual para possibilitar interferências verbais das crianças, auxiliá-los no entendimento e provocá-los em relação aos comportamentos protetivos. As crianças devem se organizar e ensaiar a peça com enredos modificados a fim de impedir a situação abusiva, no sentido de as crianças discriminarem o comportamento do tio abusador e passarem a emitir e discriminar de forma efetiva os comportamentos autoprotetivos.

Fonte: Elaborada pela autora

O projeto “Eu me protejo” possui material acessível e gratuito para ajudar a prevenir a violência contra crianças, tais como: cartilha, informações, dicas, livro, músicas, jogos, poemas, teatro de fantoches em vídeo e outros recursos para ajudar na conversa com as crianças. A campanha do governo do estado do Paraná “Não engula o choro” que traz diversas atividades como: vídeos, cartaz, outdoor, mobiliário urbano, busdoor, posts para redes sociais e cartilha técnica e infográfico para crianças e adolescentes, pais e familiares, e a rede de proteção à criança e ao adolescente (Eu me protejo, 2021).

O “Eu Me Protejo” é um projeto criado para que as crianças com e sem deficiência aprendam que seus corpos são seus e devem ser respeitados. O projeto surgiu da união de vários profissionais de diversas áreas e tem como objetivo principal elaborar um material acessível e gratuito para ajudar a prevenir a violência contra crianças. Além da linguagem simples, a cartilha tem audiodescrição, versão em Libras, inglês, espanhol e videolivros em português e em Libras. No site também tem informações, dicas, livro, músicas, jogos, poemas, teatro de fantoches em vídeo e outros recursos para ajudar na conversa com as crianças. Todo o material é gratuito e pode ser usado indicando a fonte. A Tabela 7 traz a relação e acesso aos materiais audiovisuais do projeto “Eu Me Protejo” (Eu me protejo, 2021).

Tabela 7 – Materiais audiovisuais - “Eu Me Protejo”

Materiais do Programa	Links
Eu me protejo/ Jogos	https://www.eumepejejo.com/jogos
Ameaça, não, não, não! Teatro de Fantoches - Chiquinho e Mariella - Tantos Contos	https://www.youtube.com/watch?v=dvYtwvR1k9c&list=PLbnK0FRpNEVsyjpUsVP8gyqQdcJ4rmfIB&index=2

Diga não ao perigo Teatro de Fantoques - Chiquinho e Mariella - Tantos Contos	https://www.youtube.com/watch?v=bedxb551mtg&list=PLbnK0FRpNEVsyjpUsVP8gyqQdcJ4rmfIB&index=3
Quem irá me proteger? Teatro de Fantoques - Chiquinho e Mariella - Tantos Contos	https://www.youtube.com/watch?v=W-yNHS4pCh0&list=PLbnK0FRpNEVsyjpUsVP8gyqQdcJ4rmfIB
Protegendo as crianças Teatro de Fantoques - Chiquinho e Mariella - Tantos Contos	https://www.youtube.com/watch?v=NHMNyFiyYws&list=PLbnK0FRpNEVsyjpUsVP8gyqQdcJ4rmfIB&index=4
Partes íntimas Teatro de Fantoques - Chiquinho e Mariella - Tantos Contos	https://www.youtube.com/watch?v=P2UOdWfsCkw&list=PLbnK0FRpNEVsyjpUsVP8gyqQdcJ4rmfIB&index=5
Meu Corpinho é Meu - Eu Me Protejo	https://www.youtube.com/watch?v=ichLR3OeRGM
Eu amo o meu corpinho - Eu Me Protejo	https://www.youtube.com/watch?v=KLVtWObISyo
Eu Me Protejo - Videolivro	https://www.youtube.com/watch?v=eHAH2VKkErA

Fonte: Elaborada pela autora

A campanha "Não Engula o Choro" tem como objetivo sensibilizar a sociedade sobre o enfrentamento à violência e violações de direitos da criança e do adolescente e estimular a criança a se manifestar e buscar ajuda, caso esteja enfrentando uma situação de risco. A campanha mostra que, muitas vezes, a criança se comunica mais pelo choro e outros sinais não verbais que por palavras, quando algo está errado. No caso de violências, o silêncio é ainda maior, porque, geralmente, o autor é próximo à família. Foram criados materiais diversos que falam com públicos diferentes, entre crianças e adolescentes, pais e familiares, e a rede de proteção à criança e ao adolescente. As atividades incluem vídeos, cartaz, outdoor, mobiliário urbano, busdoor, posts para redes sociais e cartilha técnica e infográfico para a rede de proteção (Paraná, 2018). A seguir segue Tabela 8 com a relação e acesso aos materiais audiovisuais da campanha "Não Engula o Choro".

Tabela 8 – Materiais audiovisuais da Campanha "Não Engula o Choro"

Materiais do Programa	Links
Vídeo - Não engula esse choro, menino - Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes	https://youtu.be/fS2p_NXgnZQ
Vídeo - Não engula esse choro, menina - Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes	https://youtu.be/XVmcicy88D4I
Cartilha técnica para a rede de proteção	https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/divulgacao/Cartilha_A5_-_original.pdf
Infográfico - Material Técnico	https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/divulgacao/Infografico_-_original.pdf

Dentre os recursos disponibilizados para se trabalhar com a prevenção da VSCC nos meios digitais, encontram-se também vídeos musicais e animações. Tais ferramentas visam facilitar e democratizar o acesso aos conteúdos de forma gratuita e com linguagem simplificada. O material encontrado é resultado da busca realizada na internet com os descritores “Músicas/Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes” e “Animações/Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes” e das citações encontradas em artigos.

Os vídeos apresentam histórias com muitas cores, bonecos coloridos, vozes diferentes, músicas. No geral, as mídias trazem um repertório autoprotetivo nas crianças, por meio da conscientização acerca dos cuidados corporais, das partes do corpo que podem ou não ser tocadas, das partes íntimas que devem ficar guardadas e não deixar pessoas tocarem sem a permissão, do segredo que não deve ser guardado e das pessoas de confiança que podem ajudar nos casos de perigo. A seguir, a Tabela 9 traz um compilado de materiais audiovisuais encontrados.

Tabela 9 – Vídeos musicais e animações na prevenção da VSCC

Título/Referência	Acesso/Fonte
História: “Não me toca seu boboca” por Marina Bastos	https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=277522566583201
História: “Chapeuzinho e o Segredo de maldade” por Rita Cândido	https://www.youtube.com/watch?v=CxnRJmiroKE
Canal Tantos Contos: Eu me protejo - Partes Íntimas	https://www.youtube.com/watch?v=bgzuXY3kBZE
Boneca Juju – Nisso, naquilo	https://www.youtube.com/watch?v=oZfacExBa3Y
O segredo de Nara	https://www.youtube.com/watch?v=vgw4yj9jveQ
Meu corpo é meu corpo	https://www.youtube.com/watch?v=qoVTHPNzTj4
Música - Hora do banho	https://www.youtube.com/watch?v=nRvXUygJUEY
Prevenção à violência sexual	https://www.youtube.com/watch?v=VEI-fotjpYg
O seu corpo é um tesourinho	https://www.youtube.com/watch?v=qCePUMhrzgc
Aula completa com história, música e semáforo do toque	https://www.youtube.com/watch?v=whxAms03p8o
VT da Campanha Combate Exploração Sexual - Ivete Sangalo	https://www.youtube.com/watch?v=b9_-BIGcB04
História: Kiko e a Mão	https://vimeo.com/316750834
História: "Pipo e Fifi" por Fafá	https://www.youtube.com/watch?v=ecmU5B9N960
Semáforo do Toque	https://www.youtube.com/watch?v=q8Dm9dVF_Rw

Na Tabela 10 há um conjunto de materiais encontrados no decorrer da pesquisa para trabalhar diversos temas que compõem as habilidades autoprotetivas, categorizados por assuntos e descrição de atividades.

Tabela 10 - Atividades para o desenvolvimento das habilidades autoprotetivas.

Assunto	Descrição das atividades sugeridas
Segredos bons e ruins (sendo os bons aqueles que podemos contar para pessoas que confiamos, como professores, pais e amigos e os ruins que são quando nos causa medo ou alguém nos impede de revelar).	1 - Imprima as frases dos conceitos de Segredo Bom e Ruim. 2 - Coloque em uma caixinha, faça um sorteio de cada frase e pergunte à criança: “Este é um segredo bom ou ruim? 3- Você pode dar exemplos ou pedir para a criança falar situações de segredo bom/ruim. Use sua criatividade na aplicação desta dinâmica, para que esteja o mais próximo possível das circunstâncias do dia-a-dia da sua criança. (Cartilha Segredo bom & segredo ruim – Como ensinar a diferença para a criança https://docero.com.br/doc/en55s8v)
Direitos e instituições protetivas (de modo que aprendam formas de pedirem ajuda em casos de violação de direitos).	O professor pode pedir que a criança desenhe uma pessoa que ela gosta, e depois perguntar “O que esta pessoa faz que te faz bem?”, ajudando-a a identificar um adulto de sua confiança. - Poema “O Direito das Crianças”. https://www.youtube.com/watch?v=3P3-rg8Dw0c https://www.youtube.com/watch?v=pWRwRphYI
Resistir e Relatar	Pedir que desenha ou fazer colagens das 4 regras de proteção: 1. Fale NÃO; 2. Grite bem alto; 3. Saia correndo; 4. Conte tudo para mim ou para alguém que você também confia.
Quantas crianças correndo perigo você consegue encontrar aqui?	Reconhecer, nos desenhos apresentados, as diversas formas de violência. Em duplas, as crianças devem procurar as sete situações de risco em que as personagens infantis se encontram. A cada nova descoberta, o professor deve questionar sobre quais comportamentos autoprotetivos a personagem da poderia emitir.
Sentimentos (Incentivar as crianças a pensarem e verbalizarem o sentimento. Em conversas em grupo e individuais e durante o jogo, lembre a cada criança, que você, professora, é uma pessoa com quem ela pode falar quando se sentirem chateados, preocupados ou com medo). Aprendendo sobre sentimentos e fazendo escolhas (Ajudar as crianças a reconhecerem e externarem seus sentimentos)	Coleção “Quando me sinto” de Trace Moroney (2018). A série traz um coelhinho que vivencia diversos sentimentos (tristeza, inveja, medo, amor, solidão, raiva, felicidade, decepção, estresse, bondade, ...) e quais as suas reações nesses momentos. O livro traz, no fim, uma nota escrita por uma psicóloga infantil e voltada para os pais na qual estão orientações importantes para ajudar a criança quando ela passar por essas emoções. O professor pode imprimir imagens ou desenhos de diferentes emoções para que as crianças brinquem e se identifiquem. Como você está se sentindo? - Perguntar e falar sobre sentimentos - quando a criança estiver animada e feliz, mas também quando estiver um pouco preocupada ou insegura;

	<ul style="list-style-type: none"> - Uma criança pode saber as palavras corretas para explicar quando sentem alguma coisa, mas você pode ajudá-la a reconhecer como sentimos sentimentos bons ou ruins no corpo (ou sentir um frio na barriga); - Aprender a reconhecer sentimentos e encorajar a conversa ajuda quando a criança é pequena e também quando ela cresce. - Eu gosto quando... - Mas eu não gosto quando... - Você pode começar com exemplos como: - Eu gosto quando meu filho me dá um abraço. - Não gosto quando alguém senta muito perto de mim no ônibus
<p style="text-align: center;">Partes do corpo</p> <p>O que as crianças precisam aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar as palavras das partes do corpo mais conhecidas - pênis, vagina, bumbum e mama. É importante fazer isso porque se as crianças sabem as palavras corretas todos podem entender o que falam. É uma questão de segurança. E também, dessa maneira elas aprendem que essas são apenas partes de seus corpos, que não devem ter vergonha delas. - Entender o conceito “Meu corpo é meu - sou dono do meu corpo”. As crianças devem aprender que elas escolhem quem toca nelas. - Conhecer seu corpo, como fazer pra cuidar dele e quem pode ajudar. - Respeitar seu corpo, respeitar o corpo do outro e saber qual comportamento é certo e errado. - Saber com quem falar se alguma coisa incomodar. - Ter noção de privacidade e vergonha, por exemplo, fechando a porta quando vai ao banheiro. - Saber usar o seu espaço pessoal, respeitar o espaço dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nas creches, os professores podem realizar conversas sobre o tema enquanto dão banho nas crianças, pedindo licença ao tocar no corpo da criança e explicando que ninguém pode tocar em suas partes íntimas, que o corpo é propriedade dela; - O professor pode montar uma caixa surpresa, com imagens/desenhos de partes do corpo, pedindo para que as crianças demonstrem o que sentem quando são tocadas em partes específicas; - Use essa discussão para encorajar as crianças a refletirem sobre espaço pessoal e toque; - Explique que às vezes é bom quando alguém se aproxima ou toca em você, mas às vezes não é legal; - Pergunte às crianças se alguma vez elas ficaram preocupadas ou até com medo; - Depois que as crianças entenderem a mensagem sobre “toque”, comece a falar sobre “permissão” ou “deixar” tocar em outras pessoas. - Por exemplo, um amigo pode ficar feliz com um abraço, mas outra pessoa pode não gostar que você abrace sem pedir antes. <p>Semáforo do Toque</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orienta a criança a marcar de verde, vermelho ou amarelo em alusão ao semáforo de trânsito os locais do corpo dela em que outras pessoas podem e não podem tocar. Isso é importante, inclusive, para que ela aprenda a respeitar os limites do próprio corpo e do corpo do outro. Durante o jogo, é importante que os adultos expliquem às crianças a diferença entre toques carinhosos em lugares permitidos e toques invasivos em lugares não permitidos. - Desenhar o próprio corpo em tamanho real. <p>Recortar pedaços de papel Craft/cenário, de acordo com a altura de cada criança, desta forma, após a memorização do toque apropriado e inapropriado, o professor deve entregar um pedaço de papel para cada criança. À medida que cada uma recebe o papel, escolherá um lugar para estendê-lo e deitar sobre ele. As crianças contornarão, entre si, o desenho do corpo de cada uma com o auxílio da professora e pincéis atômicos. Em seguida, as</p>

crianças devem dar continuidade, desenhando a si no contorno corporal. Durante a confecção dos desenhos, a professora solicita que a criança, individualmente, identifique no desenho as partes íntimas e questione sobre os toques apropriados e inapropriados. É importante frisar que os toques apropriados são apresentados para poder avaliar se as crianças citam comportamentos autoprotetivos em situações neutras, sendo possível também analisar se elas compreendem o conceito de partes íntimas. Como, por exemplo, podem ser utilizadas as seguintes frases: “e se o pai pegar aqui”, “e se o tio passar a mão aqui”, entre outras. Vale salientar que o profissional não deve tocar no corpo da criança e utilizar o desenho na atividade, no entanto, sugere-se não colocar a mão sobre as partes íntimas da criança nem mesmo no desenho e sim apontar para a ilustração.

Fonte: Elaborada pela autora

Apesar de não constituírem o objeto de análise central desta dissertação, esses materiais contribuem para a formação docente, a escuta sensível das crianças e o fortalecimento de práticas preventivas no contexto da Educação Infantil. Ao explorarem temáticas como segredos bons e ruins, direitos fundamentais, sentimentos, conhecimento e respeito ao corpo, esses instrumentos didáticos ampliam o repertório de atuação dos educadores e permitem a mediação de conversas essenciais com as crianças pequenas.

Tais recursos também se conectam diretamente aos eixos analíticos desta pesquisa - como a autonomia corporal, a agência infantil e a igualdade de gênero - ao promoverem, de maneira metodologicamente adequada, a escuta ativa e a expressão das crianças sobre situações de risco. Assim, sua inclusão no corpo do texto não apenas oferece subsídios práticos, como também reforça a compreensão crítica das obras literárias analisadas, permitindo o entrelaçamento entre teoria e prática pedagógica na prevenção da violência sexual infantil.

Durante o levantamento bibliográfico, também foram encontradas 13 obras de literatura infantil que abordam a temática da prevenção da violência sexual e o desenvolvimento de habilidades autoprotetivas em crianças de 0 a 12 anos. Neste momento, serão apresentadas todas essas obras, a fim de oferecer uma visão geral do material disponível com enfoque preventivo. No entanto, considerando que esta pesquisa tem como objeto central a Educação Infantil, na próxima seção será realizado um recorte, concentrando a análise em nove dessas obras, que são especificamente voltadas para

crianças pequenas, de quatro até seis anos de idade. A análise dessas obras será conduzida à luz do referencial teórico-analítico feminista que orienta esta dissertação.

7 LITERATURAS INFANTIS DE ABORDAGEM PREVENTIVA PARA CRIANÇAS DE 0 A 12 ANOS

Imagem 1 - Livro: A Invasão do Planeta (2008)



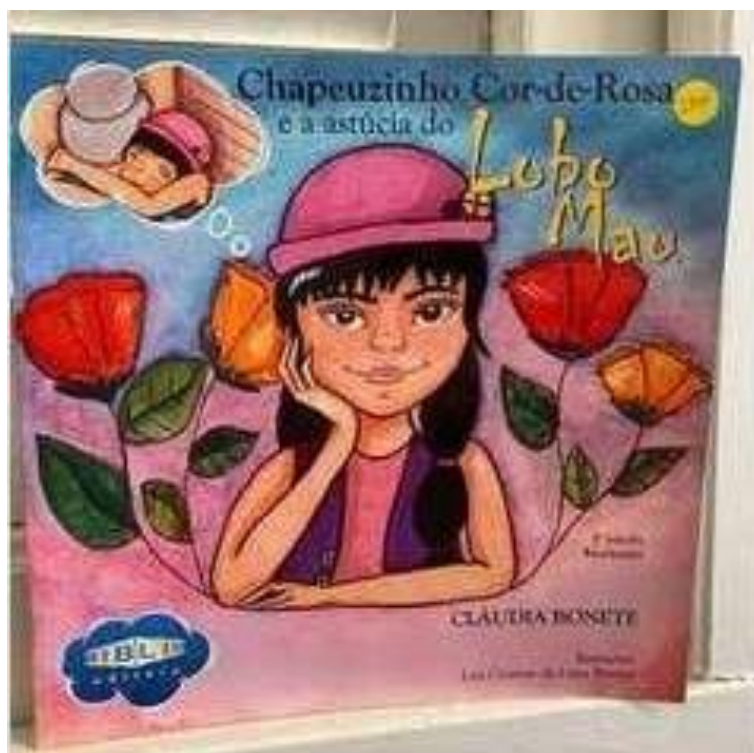
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Invas%C3%A3o-do-Planeta-Val%C3%A9ria-Fonseca/dp/857718286X>

Quadro 1: Sinopse “A Invasão do Planeta”

O livro “A Invasão do Planeta”, de Valéria Fonseca (2008), narra a história de dois planetas, Carinho e Desejo. No planeta Carinho todos os carinhos eram bons e no planeta desejo todas as vontades eram satisfeitas, ao ponto que o planeta teve uma grande batalha na qual os bons desejos expulsaram os maus desejos e estes foram habitar o planeta Carinho. Lá começaram a influenciar os moradores e onde havia apenas carinhos bons, passou a existir também carinhos maus, deixando as crianças confusas. Com o tempo os maus desejos desistiram de morar no planeta Carinho, pegaram um foguete rumo à Terra, contaminando até mesmo aqueles que deveriam proteger as crianças. Um dos propósitos deste livro é ajudar às crianças a discernir sobre os sentimentos que determinados fatos ou relacionamentos provocam nelas. Sobretudo fazê-las perceber que não precisam conviver com pessoas e situações constrangedoras ou que desagradem. Isso, por si só, já se constitui em uma agressão que nenhum de nós deve se obrigar a aceitar ou conviver. Livro recomendado para crianças de 9 a 12 anos.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Invas%C3%A3o-do-Planeta-Val%C3%A9ria-Fonseca/dp/857718286X>

Imagem 2 - Livro: “Chapeuzinho Cor de Rosa e a astúcia do Lobo Mau” (2010)



Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/livro/chapeuzinho-corderosa-e-a-acustica-do-lobo-mau-21J-4399-000>

Quadro 2: Sinopse “Chapeuzinho Cor de Rosa e a astúcia do Lobo Mau”

O livro de Chapeuzinho Cor de Rosa e a astúcia do Lobo Mau, de Cláudia Siquenel (2010), relata a história de chapeuzinho cor de rosa que, ao visitar sua vovozinha, encontra o lobo mau no caminho e os dois ficam amigos. Chapeuzinho e o Lobo passam a se encontrar sempre quando chapeuzinho vai visitar sua avó, mas em um desses encontros ele acaricia seu corpo de um jeito que a deixa desconfortável, pedindo-lhe para guardar segredo. A vovó percebe uma mudança no comportamento da neta e chapeuzinho revela o que aconteceu. A vovó busca ajuda e o lobo mau vai preso. O livro apresenta um prefácio com algumas informações para adultos sobre o abuso sexual e, ao final, informações sobre carinho e posse do corpo destinadas a crianças e adultos.

Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/livro/chapeuzinho-corderosa-e-a-acustica-do-lobo-mau-21J-4399-000>

Imagem 3 - Livro: Segredo segredíssimo (2011)



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Segredo-segred%C3%ADssimo-Od%C3%ADvia-Barros/dp/8561501588>

Quadro 3: Sinopse “Segredo segredíssimo”

O livro “Segredo segredíssimo” de Odívia Barros (2011), relata a história de duas grandes amigas, Alice e Adriana. Alice era esperta e sabida, as duas amigas eram confidentes. Um dia Adriana revelou para Alice um segredo segredíssimo: disse que seu tio não era tão legal e queria fazer brincadeiras de adultos com ela. Adriana vivia triste e com medo toda vez que o tio aparecia. Alice logo entendeu o que estava acontecendo e incentivou a amiga a revelar o segredo para a mãe e foi o que Adriana fez. A mãe acolheu a menina, entendeu sua tristeza e daquele dia em diante o tio não fez mais brincadeiras de adultos com ela e as amigas não tiveram mais medo. O livro apresenta ao final um jogo de perguntas sobre a história para serem realizadas com as crianças. O material tem como objetivo mostrar toques abusivos, a questão do silenciamento, os cuidados com os segredos ruins, a necessidade de se buscar ajuda com um adulto de confiança e a revelação. Livro recomendado para crianças de 8 a 11 anos.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Segredo-segred%C3%ADssimo-Od%C3%ADvia-Barros/dp/8561501588>

Imagem 4 -Livro: O segredo de Tartanina



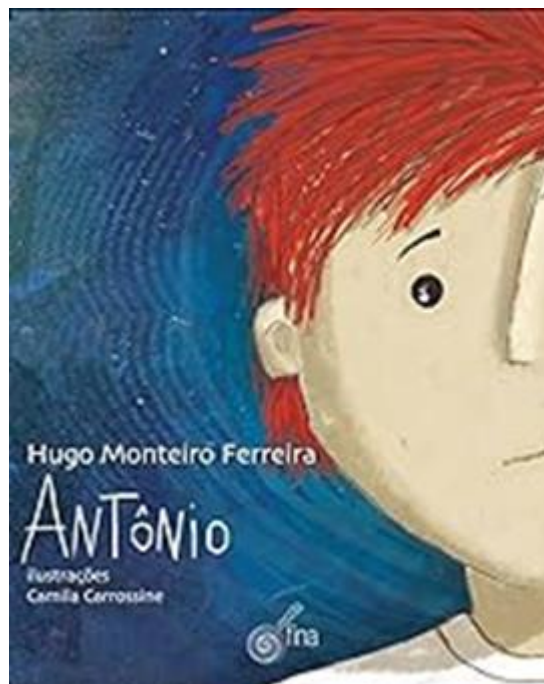
Fonte: <https://www.lojadafamilia.org.br/lancamentos/o-segredo-da-tartanina-por-alessandra-r-s-silva-sheila-m-p-soma-cristina-f-watarai>

Quadro 4: Sinopse “O segredo de Tartanina”

O livro “O segredo de Tartanina” de Silva et al. (2011), relata a história de Tartanina, uma tartaruginha que vivia alegre e feliz. Depois de um tempo, seus amigos começam a achar que seu comportamento estava esquisito porque Tartanina não queria mais brincar e carregava um baú que ficava maior a cada dia. O peixinho Glub, então, seguiu a amiga e descobriu que o polvo Malvo tirava fotos de Tartanina sem o casco. O Sr. Malvo ameaçou Glub e Tartanina, dando-lhes doces e brinquedos, mas os dois não ficaram contentes pois tinham medo e vergonha. Tartanina, que não suportava mais o que acontecia, decide revelar o ocorrido para a professora que aciona a rede de proteção buscando ajuda e a história de vitimização tem fim. O polvo Malvo é denunciado, recebendo as consequências de aprender a se relacionar com crianças de um modo saudável. O livro é interativo, proporcionando que a criança participe da história. Apresenta informações para pais em seu prefácio e um Manual do Adulto com atividades complementares como apoio para atividades preventivas com grupos de crianças. O material tem como objetivo tratar de questões como: pornografia infantil, assédio, aliciamento, rede de apoio e proteção, silenciamento/ segredo, atenção aos comportamentos da vítima, necessidade de ter uma pessoa de confiança e cuidados com os presentes em troca de toques abusivos.

Fonte: <https://www.lojadafamilia.org.br/lancamentos/o-segredo-da-tartanina-por-alessandra-r-s-silva-sheila-m-p-soma-cristina-f-watarai>

Imagem 5 -Livro: Antônio



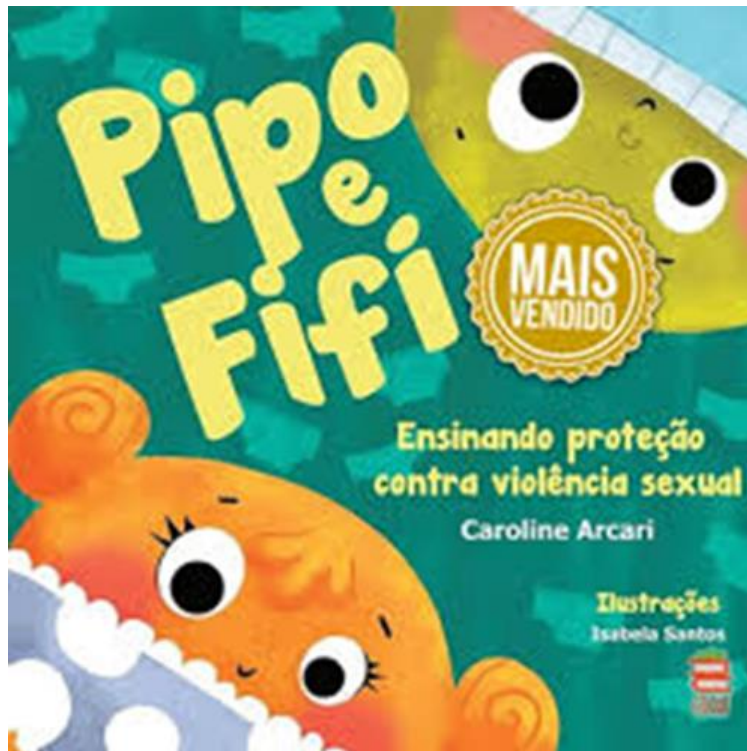
Fonte: <https://www.grupoautentica.com.br/produto/antonio-1639>

Quadro 5: Sinopse “Antônio”

O livro “Antônio” de Hugo Monteiro Ferreira (2012), narra a história de um menino de 7 anos que gostava de brincar, adorava jogo da memória, história em quadrinhos, tinha muitos sonhos e ia visitar os avós nas férias. Contudo, seu comportamento começou a mudar e o menino tornou-se agressivo e deprimido. Uma grande mão sempre aparecia, mas ele não gostava porque a mão segurava forte, pedindo-lhe que ele fizesse tudo o que ela queria, impedindo-o de revelar o que lhe afligia. A mão pertencia a um amigo da família que frequentava a casa do menino. Antônio ficou doente, foi ao médico e ao psicólogo, mas não conseguia revelar porque a mão ameaçava. Em decorrência, Antônio chorava sempre que a mão aparecia. Foi quando Olga, a cuidadora de Antônio, percebeu e o protegeu da mão, sendo que os pais também o protegeram colocando fim ao sofrimento. A simbologia utilizada no livro, destacando “A grande mão” representa os toques violentos, com isso, o livro trabalha na perspectiva de diferenciação entre toques abusivos e toques de carinho. O material tem como objetivo mostrar situações abusivas, abuso sexual intrafamiliar e toques abusivos. Livro recomendado para crianças de 8 a 12 anos.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Ensinado-Prote%C3%A7%C3%A3o-Contra-Viol%C3%Aancia-Inf%C3%A2ncia/dp/6599122329>

Imagem 6 - Livro: Pipo e Fifi (2013)



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Ensinado-Prote%C3%A7%C3%A3o-Contra-Viol%C3%Aancia-Inf%C3%A2ncia/dp/6599122329>

Quadro 6: Sinopse “Pipo e Fifi”

Os livros “Pipo e Fifi” e “Pipo e Fifi para bebês” de Carolina Arcari (2013), narram a história de dois monstrinhos irmãos. Por meio de rimas delicadas, a autora inicia a história apresentando informações sobre anatomia e posse do corpo. No decorrer do livro, Fifi apresenta o “toque do sim”, que são carinhos agradáveis que não causam desconforto e Pipo apresenta o “toque do não”, aqueles que deixam as crianças confusas, com medo e desconfortáveis. Mais adiante, Pipo e Fifi falam sobre a posse do corpo e que a criança pode dizer não aos toques que as deixam desconfortáveis. Pipo e Fifi têm uma pessoa de confiança, a professora Sofia, que incentiva a criança a revelar os “toques do não” para alguém em quem confiem. Pipo e Fifi também falam sobre a rede de proteção à criança. O livro é interativo com personagens coloridos e que se aproximam da realidade das crianças (usando fraldas, calcinhas e cuequinhas). Está disponível on-line e apresenta atividades e orientações para pais, professores e crianças em sua plataforma. Pipo e Fifi, um premiado livro infantil, é uma ferramenta de proteção que explica às crianças conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas. De forma simples e descomplicada, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e a proteção. Com o objetivo de mostrar o que é um toque abusivo, serve de alerta para os casos em que

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Ensinado-Prote%C3%A7%C3%A3o-Contra-Viol%C3%Aancia-Inf%C3%A2ncia/dp/6599122329>

Imagem 7 -Livro: Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa (2015)



Fonte: <https://www.travessa.com.br/sem-mais-segredo-juju-uma-menina-muito-corajosa/artigo/92839dc8-4066-4423-814e-b44be703fe66>

Quadro 7: Sinopse “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa”

O livro “Sem mais segredo: Juju, uma menina muito corajosa” de Maia et al. (2015), trata de segredos bons e ruins e auxilia as crianças a identificarem quando estão sofrendo violência sexual e o que fazer para se livrar desse tipo de problema. O livro trabalha com os conceitos de autoproteção, identificação da violência sexual, pessoa de confiança e comandos para se buscar ajuda. O material tem como objetivo mostrar diferença entre toques de carinho e toques abusivos, silenciamento, ameaças, abuso sexual intrafamiliar, segredos bons e segredos ruins, papel da Rede de Proteção, busca de ajuda. e denúncia para crianças de 3 a 6 anos.

Fonte: <https://www.travessa.com.br/sem-mais-segredo-juju-uma-menina-muito-corajosa/artigo/92839dc8-4066-4423-814e-b44be703fe66>

Imagem 8 - Meu corpo, meu corpinho (2020)



Fonte: <https://minhapequenafeminista.com.br/produto/meu-corpo-meu-corpinho-roseli-mendonca-rafaela-carvalho/>

Imagem 9 - Meu corpo, meu corpinho (2024)



Fonte: <https://minhapequenafeminista.com.br/produto/meu-corpo-meu-corpinho-roseli-mendonca-rafaela-carvalho/>

Quadro 8: Sinopse “Meu corpo, meu corpinho”

O livro “Meu corpo, meu corpinho” de Roseli Mendonça apresentou sua primeira versão no ano de 2020 e a segunda em 2024, ambos pela editora Matrescência. A literatura trata de assuntos como integridade física, privacidade e proteção de maneira lúdica e divertida, utilizando de conceitos fundamentais para a proteção da criança, como: partes íntimas, o poder de dizer não e a importância do diálogo aberto com um adulto de confiança. Livro recomendado para crianças de 4 a 8 anos.

Fonte: <https://minhapequenafeminista.com.br/produto/meu-corpo-meu-corpinho-roseli-mendonca-rafaela-carvalho/>

Imagem 10 -Livro: Kiko e a mão (2020)



Fonte: <https://www.eumeprotejo.com/post/kiko-e-a-m%C3%A3o>

Quadro 9: Sinopse “Kiko e a mão”

O livro “Kiko e a mão” é um projeto lançado pela União Europeia para prevenção do abuso sexual infantil. Na história, a mão é amiga de Kiko e encoraja-o a denunciar as pessoas que lhe queiram tocar de forma imprópria. A mão sempre pede autorização a Kiko para lhe tocar, e Kiko autoriza. Mas quando a mão pergunta a Kiko se pode tocar por baixo da roupa interior, Kiko responde: “Não!”. A narrativa tem como objetivo explicar a regra “Aqui ninguém toca”, como forma de ensinar a diferença entre o contato físico bom e o mau. Os diálogos são pequenos e muito simples e os desenhos representativos do que se quer transmitir. A mensagem final é clara: nenhuma criança deve deixar que lhe toquem por baixo da roupa interior; se o fizerem, devem comunicá-lo a um adulto de confiança. Livro recomendado para crianças de 4 a 8 anos (Eu me protejo, 2020).

Fonte: <https://www.eumeprotejo.com/post/kiko-e-a-m%C3%A3o>

Imagem 11 - Livro: Não me toca seu boboca! (2020)



Fonte: <https://www.amazon.com.br/N%C3%A3o-me-toca-seu-boboca-ebook/dp/B0932ZPD9G>

Quadro 10: Sinopse “Não me toca Seu boboca”

O livro “Não me toca Seu boboca” de Andrea Viviana Taubman (2020) conta a história de Ritoca, que sofre violência sexual por parte de um tio “gentil e sorridente” do qual Ritoca e seus amigos conseguem escapar. Ritoca ensina várias lições para as crianças, tal como: “Se for de um jeito suspeito, ninguém deve tocar na gente!”, além da necessidade de se pedir ajuda nos momentos de apuros e que nem sempre as pessoas gentis nos fazem somente o bem. De maneira lúdica, o livro mostra o que é a situação de violência sexual e o que fazer para evitá-la. O material tem como objetivo mostrar os toques abusivos, cuidados com os presentes em troca de toques abusivos, busca de ajuda, cuidados com adultos que trazem perigo e repertório de autoproteção. Livro recomendado para crianças de 3 a 7 anos.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/N%C3%A3o-me-toca-seu-boboca-ebook/dp/B0932ZPD9G>

Imagem 12 - Livro: A mão boa e a mão boba (2021)



Fonte: <https://www.amazon.com.br/m%C3%A3o-boa-boba/dp/8569062257>

Quadro 11: Sinopse “Mão boa e mão boba”

O livro “Mão boa e mão boba” de Renata Emrich (2021), mostra como as diferenças entre uma mão amiga e uma mão abusadora são sutis. O livro conta a história de uma criança que é vítima de uma ‘mão boba’ que a faz sentir-se mal. Em alguns momentos a mão lhe oferece presentes, em outras situações, troca o presente pelo toque. Em um determinado ponto da história, a criança até consegue fugir, mas depois volta a ser vítima. O material tem como objetivo mostrar as diferenças dos toques de carinho e toques abusivos, incentivo à denúncia, cuidados com os presentes em troca de toques abusivos, incentivo ao não silenciamento, busca por ajuda e pessoa de confiança. Livro recomendado para crianças de 3 a 11 anos.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/m%C3%A3o-boa-boba/dp/8569062257>

Imagem 13 - O livro: Meu corpinho é só meu (2021)



Fonte: <https://www.skoob.com.br/meu-corpinho-e-so-meu-884920ed891384.html>

Quadro 12: Sinopse “Meu corpinho é só meu”

O livro “Meu corpinho é só meu”, de Lara Nogueira (2021), conta a história de Maria, uma menina muito alegre e que conhecia muitas pessoas. Ela adorava brincar, abraçar... mas sabia que era preciso se cuidar! No seu corpinho, ninguém podia tocar. O livro bilíngue, escrito em português e espanhol, apresenta de forma lúdica e simples o tema da VSCC e mostra para as crianças que suas vidas são importantes, discorre sobre a importância de dizer “Não” e que o corpinho é só delas. Livro recomendado para crianças de 3 a 5 anos.

Fonte: <https://www.skoob.com.br/meu-corpinho-e-so-meu-884920ed891384.html>

Imagem 14 - Livro: A menina das cores



Fonte: <https://loja.editorascienza.com.br/pd-8d26cf-a-menina-das-cores-rita-candido.html>

Quadro 13: Sinopse “A Menina das Cores”

O livro “A Menina das Cores”, de Rita Cândido (2021), é dividido em duas partes, uma história para a criança e a outra com breves orientações aos pais e responsáveis sobre a temática da VSCC. Na narração, a menina muda de cor conforme seu humor e mostra que há partes do corpo que ninguém pode mexer. Além disso, incentiva a criança a falar quando algo não está bem e que deve pedir ajuda a alguém de confiança.

Fonte: <https://loja.editorascienza.com.br/pd-8d26cf-a-menina-das-cores-rita-candido.html>



Fonte: <https://www.amazon.com.br/poder-protetger-Aprenda-comportamentos-direitos/dp/6500535723>

Quadro 14: Sinopse “O poder de me proteger”

No livro “O poder de me proteger”, as crianças aprenderão habilidades essenciais para que sejam agentes ativos de sua própria segurança. É crucial que, desde pequenos, nossos filhos sejam ensinados a ter uma voz clara e forte em relação aos seus direitos e saibam o que fazer quando seus direitos estão sendo violados por quem quer que seja. Dessa forma, eles terão confiança para falar e pedir ajuda sempre que necessário. Uma criança com uma voz forte e confiante, se transforma em um adolescente e em um adulto forte e confiante também. Este livro é um livro com 4 histórias e também com um guia completo para os adultos sobre por que e como falar sobre assuntos como: consentimento, limites corporais, sentimentos, toques seguros e inseguros, segredos, partes íntimas, adultos de confiança, etc. Sendo assim, este livro possui dois grandes objetivos: introduzir conhecimento de maneira apropriada para crianças e adultos e fornecer ferramentas para que ambos possam responder de forma assertiva a situações inseguras. E estimular o diálogo entre as crianças e adultos, fortalecendo o vínculo de amor, respeito e confiança.

Fonte: <https://www.amazon.com.br/poder-protetger-Aprenda-comportamentos-direitos/dp/6500535723>

7.1 Análise de literaturas infantis de abordagem preventiva por uma perspectiva feminista

Este capítulo apresenta uma análise de nove literaturas infantis que abordam a prevenção da violência sexual infantil para crianças de 04 a 06 anos, utilizando uma perspectiva feminista como referencial teórico. Para isso, foram estabelecidos cinco marcadores de opressão: generificação, voz e narrativa, interseccionalidade, agência infantil e autonomia corporal. Essas categorias permitem examinar tanto os conteúdos explícitos das histórias quanto as mensagens implícitas transmitidas por meio das ilustrações, dos diálogos e das relações entre os personagens, de modo a verificar se tais obras representam a criança como sujeito de direitos e incentivam o reconhecimento da diversidade social (hooks, 2017; Butler, 2003).

Nesse seguimento, o diálogo entre os estudos feministas e os estudos da infância reforça a necessidade de visibilizar as experiências de crianças e mulheres frequentemente silenciadas na sociedade patriarcal. E ao articular os estudos de gênero e as teorias feministas à educação das crianças pequenas, é possível vislumbrar um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária. A pesquisa de Sá e Inoue (2019) sobre corporalidades na Educação Infantil revela como as desigualdades de gênero são estruturais dentro da lógica capitalista, que desvaloriza papéis tradicionalmente femininos e associa o masculino ao espaço público e político. Assim, a naturalização dessa divisão binária sustenta desigualdades, justificadas por discursos que biologizam as diferenças entre os sexos.

A literatura infantil, nesse contexto, tem um papel central na construção e perpetuação da generificação. Segundo Gabriel (2019), os livros infantis não são neutros e muitas vezes reforçam padrões comportamentais e de beleza, atribuindo às meninas a exigência da delicadeza e aos meninos a necessidade de demonstrar força e coragem. Embora a literatura possa ser um espaço de diversidade, também pode atuar como ferramenta moralizante, transmitindo valores normativos que limitam as possibilidades de expressão das crianças.

Nesse sentido, a literatura infantil, ao invés de ser apenas reprodutora de padrões, pode ser uma ferramenta potente para a problematização das normas sociais e para o fortalecimento de novas narrativas, que permitam às crianças imaginar e construir outras possibilidades de ser e estar no mundo. Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil exerce um papel central na formação das percepções infantis sobre identidade, relações

sociais e direitos. Posto isto, no contexto da prevenção da violência sexual contra crianças, livros com abordagens sensíveis e informativas podem contribuir significativamente para o fortalecimento da autonomia e da proteção infantil. No entanto, é fundamental que essas narrativas sejam analisadas criticamente para compreender de que maneira reforçam ou desafiam normas de gênero, promovem o empoderamento das crianças e garantem uma abordagem inclusiva e interseccional.

Em concordância, Bonfanti e Gomes (2019), ao analisarem inquéritos policiais, evidenciaram como a violência sexual contra meninas é produto de hierarquias de gênero e relações de poder que legitimam corpos e subalternizam outros. A erotização precoce das meninas e a naturalização da dominação masculina resultam em um ciclo de violência sustentado por ameaças e pela culpabilização das vítimas. A estrutura patriarcal e capitalista impõe um sistema em que a proteção não se estende a todas as infâncias, expondo meninas e mulheres a vulnerabilidades múltiplas, especialmente quando marcadas por outros fatores como raça e classe social.

Nesse contexto, a dissertação “Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil”, de Zandra Elisa Argüello Argüello (2005), analisa como crianças de 4 a 6 anos interpretam questões de gênero apresentadas em 11 histórias infantis não sexistas. O estudo baseia-se nos estudos culturais e feministas, além das contribuições de Michel Foucault sobre discurso e poder.

Nessa pesquisa, Argüello investiga a maneira como as crianças atribuem significado às narrativas que desafiam os papéis de gênero tradicionais. Além da análise das histórias, considera as interações das crianças durante atividades pedagógicas e brincadeiras, buscando compreender os discursos que moldam as identidades de gênero na infância. Os resultados revelam que, mesmo quando expostas a histórias com representações mais igualitárias, as crianças ainda reproduzem discursos normativos sobre masculinidade e feminilidade, demonstrando a força da cultura na internalização de papéis de gênero. No entanto, a pesquisa também aponta que a literatura infantil pode ser um instrumento poderoso para provocar reflexões e questionamentos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a construção de novas possibilidades de existência. Da mesma maneira, embora as crianças reproduzam papéis sociais, também demonstram capacidade de questionamento e ressignificação das relações vivenciadas.

Em corroboração com a autora, é fundamental considerar como os artefatos culturais – brinquedos, materiais didáticos, brincadeiras e histórias – refletem e reforçam hierarquias raciais, além das questões de gênero. A branquitude, frequentemente

associada à bondade, e a negritude, à maldade, são construções que atravessam a infância e demandam um compromisso ético e pedagógico por parte das/os docentes. Nesse sentido, uma prática educacional antirracista é essencial para fortalecer a autoestima das crianças negras, promovendo a percepção de que elas têm os mesmos direitos e devem ser tratadas igualmente a todas as demais crianças.

Esse fortalecimento, por sua vez, está diretamente ligada ao conceito de agência infantil, que, no campo da educação, se relaciona à valorização da escuta, da participação e da autonomia das crianças como sujeitos de direitos. Trata-se de reconhecer a criança como capaz de refletir, decidir e agir em relação a si mesma e ao meio em que vive, em oposição a uma visão tradicional que a coloca como passiva, vulnerável ou incapaz.

Na perspectiva da pedagogia da infância, a agência se expressa quando a criança é encorajada a conhecer seu corpo, seus sentimentos, seus limites e direitos, desenvolvendo confiança em si e na possibilidade de se posicionar diante de situações de risco. Como afirmam Kramer e Nunes (2003), é preciso reconhecer a criança como sujeito social e histórico, portadora de cultura e capaz de produzir conhecimentos, inclusive sobre sua proteção.

Esse princípio é essencial para o desenvolvimento das habilidades autoprotetivas, pois, como destacam Wurtele e Kenny (2010), crianças que são encorajadas a falar, fazer perguntas e confiar em adultos de apoio estão mais preparadas para reconhecer situações de abuso, resistir e buscar ajuda. Assim, a agência infantil não é um ato isolado, mas um processo educativo contínuo, que se constrói no cotidiano por meio de práticas pedagógicas baseadas no respeito, na escuta ativa e na valorização das experiências infantis.

Nesse sentido, Brino e Williams (2009a) argumentam que o fortalecimento da autoestima e da autonomia constitui um aspecto fundamental para que as crianças sejam capazes de compreender seus direitos e desenvolver mecanismos internos de proteção. Portanto, empoderar crianças é uma prática educativa que favorece a criação de ambientes seguros, promove a autorregulação emocional e a consciência corporal, além de ser um caminho ético de enfrentamento à violência sexual infantil.

Nessa perspectiva, esse estudo reforça a importância da literatura infantil na promoção de debates sobre gênero e agência infantil, que vem ao encontro dessa pesquisa. A dissertação de Argüello evidencia que, ao oferecer às crianças histórias que rompem com padrões sexistas, é possível estimular posturas mais críticas e subversivas. Além disso, ao considerar a recepção das crianças às narrativas, o trabalho enfatiza a

necessidade de pedagogias atentas ao processo de construção das identidades infantis, o que dialoga com essa proposta de analisar a literatura infantil sob uma perspectiva feminista para prevenir a violência sexual de crianças.

Sob esse olhar, a pedagogia feminista propõe uma reflexão crítica sobre as infâncias, as relações de gênero, étnico-raciais, de classe e etárias, reconhecendo a Educação Infantil como um espaço privilegiado tanto para afirmar as diferenças quanto para combater desigualdades. Segundo Vianna (2019), a compreensão das relações de gênero como uma categoria de análise essencial permite desnaturalizar desigualdades historicamente construídas, ressaltando que o debate feminista não se restringe à emancipação das mulheres, mas se constitui por uma luta coletiva.

À vista disso, estudos demonstram que as desigualdades entre meninos e meninas são reforçadas nos discursos das professoras e das próprias crianças. Camargo e Salgado (2019) apontam que a infância é frequentemente tratada como um período de correção de comportamentos que destoam da norma, promovendo o controle e a normatização dos corpos infantis. Nessa perspectiva, meninos e meninas são educados dentro dos chamados “regimes de inteligibilidade das normas” (Camargo; Salgado, 2019, p. 27), que definem o que é socialmente aceitável como feminino e masculino. Entretanto, ao mesmo tempo em que se constrói a figura da criança ideal, emergem transgressões e resistências, indicando a capacidade das crianças de desafiar padrões impostos, o que abre caminho para uma educação mais reflexiva e problematizadora.

A dissertação de mestrado de Fernanda Theodoro Roveri, intitulada "Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas" reforça o panorama acima ao analisar como a boneca Barbie influencia a educação de meninas, veiculando modelos específicos de feminilidade. Roveri investiga os mecanismos publicitários que moldam a personalidade versátil da boneca e os padrões de comportamento e aparência que ela promove entre as jovens. A autora destaca que a Barbie, ao longo de suas décadas de existência, tem sido apresentada como um ideal de beleza e sucesso, perpetuando certas generificações. Ela argumenta que, embora a boneca represente uma variedade de profissões e estilos de vida, essas representações frequentemente reforçam concepções tradicionais de feminilidade e consumo.

Além disso, Roveri aponta que a Barbie educa as meninas não apenas por meio da brincadeira, mas também através de narrativas e produtos associados que promovem um determinado padrão de beleza e comportamento. Essa influência pode ser observada na maneira como as meninas percebem seus próprios corpos e papéis sociais. Dessa

maneira, a análise de Roveri fornece insights sobre a importância de uma abordagem crítica em relação aos materiais e brinquedos utilizados na educação infantil, especialmente no que diz respeito à promoção de igualdade de gênero e desconstrução de estereótipos. Diante desse cenário, é relevante considerar como brinquedos e produtos culturais similares podem influenciar a construção de identidades de gênero e a percepção de papéis sociais desde a infância.

Logo, a Educação Infantil se apresenta como um espaço estratégico para desconstruir desigualdades e afirmar a diversidade por meio da interseccionalidade, possibilitando uma abordagem mais ampla - ao considerar gênero, raça e classe - para compreender as infâncias e propor práticas pedagógicas feministas e descolonizadoras. Mais do que um espaço de ensino, a escola precisa ser um local de resistência e reivindicação dos direitos das crianças, combatendo discursos normativos que reforçam desigualdades e promovendo uma educação transformadora.

O marcador de “generificação” examina se as obras literárias infantis reproduzem papéis de gênero tradicionais ou se oferecem representações mais plurais e inclusivas da infância. Além disso, analisa-se se as narrativas promovem relações equitativas entre meninos e meninas, contribuindo para o enfrentamento das estruturas patriarcais que historicamente delimitam os papéis sociais com base no sexo (Beauvoir, 1949). A categoria “*voz e narrativa*” investiga de que maneira as crianças são posicionadas nas histórias - se como sujeitas ativas, capazes de agir em sua própria proteção, ou como figuras passivas dentro do enredo (Coelho, 2000). A “interseccionalidade”, conforme discutida por Crenshaw (1989), considera a presença (ou ausência) de múltiplos marcadores sociais, como raça, classe e deficiência, ampliando a compreensão das desigualdades vividas por diferentes grupos.

Já no campo dos estudos da infância, o conceito de “agência infantil” tem sido fundamental para o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos na construção de suas próprias experiências. Rompendo com a concepção tradicional que associa a infância à passividade, à dependência ou à incompletude, a definição de agência afirma a capacidade das crianças de exercerem escolhas, influenciarem o meio em que vivem e produzirem sentidos sobre o mundo que as cerca. Segundo Sarmiento (2008), atribuir agência à criança significa reconhecê-la como capaz de agir, produzir sentidos, intervir e transformar a realidade. Essa perspectiva, alinhada a uma visão contemporânea e crítica da infância, estabelece uma relação direta com o empoderamento infantil, à medida que

sustenta o direito das crianças à participação, à escuta qualificada e à autonomia – inclusive no enfrentamento de situações de violência.

Fomentar a agência infantil, nesse sentido, implica garantir às crianças instrumentos para que compreendam, nomeiem e respondam criticamente às experiências vividas, especialmente àquelas que colocam em risco sua integridade física, emocional e simbólica. No contexto brasileiro, onde historicamente a infância tem sido tratada de forma adultocêntrica, como objeto de proteção e não como sujeito de direitos, a afirmação da agência adquire um papel ainda mais urgente. Como destaca Cruz (2008), o exercício da agência pelas crianças implica reconhecê-las como atores sociais competentes, capazes de interpretar e transformar a própria realidade, mesmo que enfrentem os limites impostos pelas estruturas sociais.

Essa compreensão tem implicações significativas para os campos da educação e da proteção infantil, pois a agência se manifesta concretamente quando as crianças participam ativamente dos processos educativos, têm suas opiniões consideradas nas decisões familiares e comunitárias e desenvolvem progressivamente autonomia sobre seus corpos, suas escolhas e seus modos de estar no mundo. Reconhecer e valorizar essa agência é, portanto, um passo essencial para uma educação comprometida com os direitos das crianças e com a construção de relações mais justas e emancipatórias.

Por fim, o marcador da “autonomia corporal” observa como os livros abordam o consentimento e o respeito ao próprio corpo, aspectos essenciais para a construção de relações saudáveis e para a prevenção de abusos (Oliveira, 2016).

Ao avaliar essas obras sob uma ótica crítica, busca-se compreender seu potencial educativo na construção de uma infância mais segura, equitativa e consciente dos próprios direitos, bem como compreender como podem (ou não) contribuir para uma educação infantil pautada na prevenção da violência e na formação de crianças mais seguras.

Livro "Pipo e Fifi"

O livro “Pipo e Fifi”, escrito por Caroline Arcari e ilustrado por Isabela Santos, é uma obra infantil que tem como principal objetivo ensinar, de maneira acessível e didática, noções de consentimento e proteção contra abusos sexuais. Publicado originalmente pelo Instituto Cores em 2014, o livro aborda, de forma sensível e cuidadosa, a importância de conhecer o próprio corpo e identificar situações de risco,

permitindo que as crianças desenvolvam ferramentas para dizer "não" e buscar ajuda quando necessário.

A narrativa segue dois personagens, Pipo e Fifi (Imagem 16), que aprendem sobre as diferenças entre toques bons e toques ruins, estabelecendo limites claros sobre o que é permitido e o que não deve ser aceito. Utilizando uma linguagem simples e ilustrações suaves, a autora trabalha conceitos como privacidade, respeito ao corpo e a importância do diálogo com adultos de confiança. A abordagem lúdica facilita a compreensão por parte das crianças, tornando o livro um recurso valioso para introduzir o tema de forma acolhedora e sem gerar medo ou traumas.

Imagem 16: Protagonistas da história Pipo e Fifi



Fonte: Livro "Pipo e Fifi"

O livro se destaca por tratar de um assunto delicado de maneira acessível e empoderadora, incentivando as crianças a se reconhecerem como sujeitos ativos na defesa de sua própria integridade. Além disso, a obra propõe um diálogo aberto e necessário entre crianças e responsáveis, ajudando a quebrar o silêncio que muitas vezes perpetua situações de abuso. A Tabela 11 apresenta a análise do livro *Pipo e Fifi* (Arcari, 2013).

Tabela 11 - Análise do livro Pipo e Fifi (Arcari, 2013)

Análise do livro *Pipo e Fifi* (Caroline Arcari, 2013)

Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A obra <i>Pipo e Fifi</i> evita reforçar generificações comumente encontrada na literatura infantil. Seus protagonistas, dois monstrinhos, não apresentam características rigidamente associadas à masculinidade ou à feminilidade, o que amplia as possibilidades de identificação por parte das crianças — ainda que Fifi utilize calcinha e Pipo, cueca. Diferentemente de outras narrativas que vinculam meninas à fragilidade e meninos à coragem, o livro adota uma abordagem de gênero neutra, permitindo que qualquer criança se reconheça na história. Nesse sentido, a obra contribui para a promoção da igualdade de gênero ao afirmar que todas as crianças têm direitos sobre seus próprios corpos, introduzindo noções de consentimento e limites de forma acessível. O princípio de que ninguém pode tocar o corpo do outro sem permissão é central na narrativa e confronta diretamente as normas patriarcais que tendem a naturalizar, desde a infância, a violação dos corpos. Além disso, a obra representa homens e mulheres como figuras cuidadoras, o que amplia a diversidade de referências adultas no cuidado infantil. Contudo, apresenta apenas personagens masculinos como agressores, o que pode reforçar a percepção equivocada de que somente homens cometem abusos sexuais. Embora a maioria dos casos seja, de fato, praticada por homens — conforme apontam os dados —, uma abordagem mais abrangente e sensível à complexidade do tema contribuiria para desconstruir estigmas e ampliar a compreensão acerca das múltiplas formas que a violência pode assumir, independentemente do gênero do agressor.
Voz e Narrativa	A história dá protagonismo às crianças, enfatizando a importância de sua voz e percepção em relação ao próprio corpo. O livro não apresenta uma narrativa paternalista ou centrada em adultos como os únicos detentores do conhecimento e da autoridade, mas sim fortalece a ideia de que as crianças podem (e devem) ser ouvidas e levadas a sério quando expressam desconforto. A linguagem acessível e o tom acolhedor reforçam essa autonomia infantil.
Interseccionalidade	O livro adota uma abordagem com perspectiva feminista e interseccional ao apresentar crianças e adultos de diferentes etnias e crianças com deficiência, retratando a infância de forma plural e valorizando a diversidade.
Agência infantil	A narrativa é inteiramente voltada para a agência infantil. Ao ensinar sobre consentimento e incentivar as crianças a buscarem ajuda quando necessário, o livro fortalece a autonomia e a confiança dos pequenos. A agência infantil, dentro de uma perspectiva feminista, envolve não apenas ensinar às crianças seus direitos, mas também orientá-las a reconhecer e resistir a injustiças, algo que o livro faz de maneira eficiente.
Autonomia Corporal	Esse é o aspecto mais central da obra. Pipo e Fifi enfatiza a importância de as crianças reconhecerem que seu corpo lhes pertence e que têm o direito de estabelecer limites sobre quem pode tocá-las e como. O conceito de autonomia corporal, muitas vezes negligenciado na infância, é tratado de maneira

direta e objetiva, ensinando que toques indesejados não devem ser tolerados e que buscar ajuda não é apenas um direito, mas um ato de cuidado consigo mesmo.

Fonte: Elaborada pela autora

A promoção da autonomia corporal na infância é um dos pilares fundamentais para a prevenção de abusos, especialmente no contexto da Educação Infantil. Ensinar às crianças, de forma clara e respeitosa, que seus corpos lhes pertencem e que ninguém - adulto ou criança - pode tocar em suas partes íntimas sem consentimento é uma ação educativa essencial. Essa orientação não apenas contribui para a proteção física, mas também fortalece o senso de identidade, dignidade e autoestima desde os primeiros anos de vida.

A autonomia corporal é um direito fundamental das crianças, que implica o reconhecimento de que seus corpos lhes pertencem e devem ser respeitados. Na literatura infantil, tratar da autonomia corporal significa romper com a tradição adultocêntrica que, historicamente, silencia e controla os corpos infantis, especialmente os femininos. É também uma forma de educar para o respeito, a escuta e a prevenção da violência — sobretudo a sexual. Como aponta Foucault (1988), o corpo é um lugar de poder, e ensinar a criança a nomeá-lo e a defendê-lo é uma forma de resistência às formas naturalizadas de dominação.

Outro ponto a ser considerado é a representação exclusiva de homens como potenciais abusadores (Imagem 17). Essa abordagem, embora dialogue com dados que indicam a predominância de agressores do sexo masculino, pode reforçar um imaginário simplista e binário, dificultando a compreensão de que o abuso sexual pode ser cometido por qualquer pessoa, independentemente de gênero, idade ou vínculo com a criança.

Imagem 17: Figuras de potenciais abusadores - “Pipo e Fifi”



Fonte: Livro “Pipo e Fifi”

Ao restringir a figura do abusador ao homem desconhecido ou ao adulto masculino próximo, corre-se o risco de invisibilizar casos em que mulheres são autoras de violência sexual, o que pode gerar confusão nas crianças e limitar a eficácia das estratégias de autoproteção. Como alerta Krenkel (2019, p. 90), "o abuso sexual é uma manifestação de poder e dominação que pode ser exercida por homens e mulheres, ainda que de formas distintas, e reduzir sua representação a um único perfil compromete a complexidade necessária à abordagem do tema". Portanto, obras como *Pipo e Fifi* devem ser analisadas com atenção crítica, a fim de que a literatura preventiva não reforce generalizações nem simplifique realidades complexas. Uma abordagem mais ampla e inclusiva, que considere as múltiplas possibilidades de violação, é essencial para garantir que as crianças desenvolvam habilidades autoprotetivas efetivas e compreendam que a violência pode vir de qualquer pessoa, inclusive de figuras de afeto ou confiança.

Apesar dessas limitações, o livro representa um avanço no campo da literatura infantil ao introduzir, com linguagem clara e afetiva, a ideia de que crianças têm o direito

de dizer "não", de nomear partes do corpo, de expressar incômodos e de buscar ajuda. Trata-se de um passo importante na construção de uma pedagogia do cuidado e do respeito mútuo, que, como destaca Barbosa (2007), só se torna efetiva quando reconhece as crianças como sujeitos de direitos plenos - inclusive sobre seus corpos.

Nesse mesmo movimento de reconhecimento e valorização da infância em sua complexidade, *Pipo e Fifi* também se destaca por apresentar personagens com diferentes tonalidades de pele e traços étnicos variados (Imagem 18), promovendo a representatividade racial de forma sutil, mas significativa. Essa escolha vem ao encontro da necessidade de uma abordagem interseccional na literatura infantil, especialmente em obras que tratam de temas sensíveis como a violência sexual. Ao incluir personagens diversos, a obra amplia as possibilidades de identificação e pertencimento, contribuindo para uma educação antirracista e para o fortalecimento da autoestima de crianças negras e racializadas. Assim, a representatividade presente na obra não apenas reforça o direito de todas as crianças à proteção, mas também integra a construção de uma pedagogia que valoriza a diferença e promove o cuidado a partir de uma perspectiva inclusiva e transformadora.

Imagem 18: Personagens com diferentes tonalidades de pele e traços étnicos variados -
“Pipo e Fifi”



Fonte: Livro “Pipo e Fifi”

A obra também apresenta um personagem cadeirante (Imagem 19) representando um avanço significativo na promoção de uma literatura infantil mais inclusiva e comprometida com a diversidade. Ao retratar uma criança com deficiência em um contexto de convivência cotidiana, sem estigmas ou supervalorização, a obra contribui para naturalizar a presença da deficiência e combater o capacitismo - forma de discriminação baseada na ideia de que corpos e mentes considerados fora da norma são inferiores ou menos capazes.

A representação positiva de crianças com deficiência na literatura é essencial para garantir que todas se sintam reconhecidas, pertencentes e respeitadas. Conforme defende Mantoan (2003), a inclusão não deve ser vista como um favor, mas sim como um direito, e só se concretiza quando as diferenças são compreendidas como parte essencial da experiência humana, e não como exceções a serem meramente toleradas. Ao apresentar um personagem cadeirante inserido nas mesmas dinâmicas de cuidado, amizade e proteção que os demais, *Pipo e Fifi* comunica, de forma sensível, que todas as crianças - com ou sem deficiência - têm direito à proteção contra a violência, ao afeto e à participação plena na sociedade.

Portanto, ao incluir a deficiência de maneira orgânica, a obra reforça a importância da equidade no processo educativo e amplia o alcance de sua proposta preventiva, mostrando que o direito ao corpo, à voz e ao cuidado é universal e inegociável.

Imagem 19: Personagens com deficiência - “Pipo e Fifi”



Fonte: Livro “Pipo e Fifi”

A obra *Pipo e Fifi* revela-se significativa no contexto da prevenção da violência sexual infantil ao abordar, de maneira sensível e apropriada à faixa etária, temas fundamentais como o direito ao próprio corpo, a expressão de sentimentos e a busca por ajuda. Como defende Sayão (2000), a educação sexual, quando conduzida com responsabilidade, deve incluir o reconhecimento das partes do corpo, o respeito aos limites individuais e o direito de dizer “não”, elementos que fortalecem a autonomia e a agência infantil diante de possíveis situações de violência. Ao romper com o silêncio historicamente imposto ao corpo da criança, a obra contribui para a construção de uma cultura de escuta e cuidado, essencial na promoção dos direitos da infância.

Além disso, a presença de uma figura adulta de confiança - no caso, a professora - reforça o papel fundamental da escola como espaço de acolhimento e proteção. Abramowicz (2005) destaca que os educadores da Educação Infantil exercem uma escuta sensível e atenta, sendo frequentemente os primeiros adultos fora do núcleo familiar a perceber sinais de sofrimento ou a receber confidências das crianças. Essa representação, somada à inclusão de personagens com diferentes etnias e de uma criança cadeirante, fortalece uma abordagem interseccional e inclusiva da prevenção, que reconhece as infâncias em sua pluralidade e reafirma o direito de todas as crianças à proteção integral. Assim, *Pipo e Fifi* se insere como uma ferramenta potente no enfrentamento da violência sexual, ao articular linguagem acessível, diversidade representativa e compromisso com a dignidade infantil.

Livro: "O Segredo de Tartanina"

O livro “O Segredo de Tartanina”, escrito por Alessandra Silva, Sheila Soma e Cristina Watarai, é uma obra infantil que aborda de forma sensível e acessível o tema do abuso infantil e da importância do diálogo e da proteção. A história gira em torno de Tartanina, uma tartaruginha que guarda um segredo que a deixa triste e silenciosa. Ao longo da narrativa, Tartanina aprende sobre a importância de compartilhar seus sentimentos com adultos de confiança, quebrando o silêncio e encontrando apoio para lidar com sua experiência. Com ilustrações delicadas e uma linguagem adequada para crianças, o livro se propõe a educar sobre a necessidade de escutar as crianças e garantir um ambiente seguro para que elas possam expressar suas emoções sem medo. A obra é um recurso essencial para tratar do tema de maneira acolhedora, incentivando a prevenção

e a conscientização sobre a violência infantil. A Tabela 12 apresenta a análise do livro *O Segredo de Tartanina* (Silva, Soma e Watarai, 2011).

Tabela 12 - Análise do livro *Segredo de Tartanina* (Silva, Soma e Watarai, 2011)

Análise do livro *O Segredo de Tartanina* (Silva, Soma e Watarai, 2011)

Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A obra evita reforçar generificações ao apresentar como protagonista Tartanina, uma personagem feminina que não é retratada como frágil ou indefesa, mas como alguém que vivencia um processo de amadurecimento e superação. Diferentemente das narrativas infantis tradicionais, que frequentemente associam personagens femininas à passividade e à dependência, a história oferece a Tartanina a possibilidade de agir, buscar ajuda e transformar sua própria realidade, atribuindo-lhe agência e protagonismo. Ao enfatizar que todas as crianças, independentemente do sexo, merecem proteção, respeito e acolhimento, a obra promove a igualdade de gênero e contribui para a desconstrução de discursos normativos. Além disso, ao abordar a temática da violência sem restringi-la ao universo feminino, o livro questiona a ideia de que apenas meninas são vítimas de abuso e problematiza a noção de que meninos não devem expressar emoções. A narrativa reforça, assim, que todas as crianças têm o direito de manifestar sentimentos, de serem ouvidas e de buscar apoio diante de situações de sofrimento, o que amplia a potência pedagógica da obra no enfrentamento da violência sexual infantil a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva.
Voz e Narrativa	A narrativa destaca a importância da escuta ativa das crianças. Tartanina, que inicialmente guarda seu segredo por medo e insegurança, encontra forças para falar e ser ouvida. O livro mostra que a voz infantil deve ser levada a sério e que os adultos têm um papel fundamental em acolher e validar as experiências das crianças. Essa abordagem rompe com padrões adultos que, historicamente, desconsideram os sentimentos e relatos infantis.
Interseccionalidade	A obra não aborda aspectos interseccionais como raça, classe ou deficiência.
Igualdade de Gênero	A obra promove a igualdade de gênero ao enfatizar que todas as crianças, independentemente do sexo, merecem proteção e respeito. O livro contribui para desconstruir a ideia de que apenas meninas são vítimas de abuso e de que meninos não precisam falar sobre sentimentos. A abordagem reforça que todas as crianças têm o direito de expressar suas emoções e buscar ajuda quando necessário.
Autonomia Corporal	A história ensina que o corpo da criança pertence a ela e que ninguém tem o direito de invadir seus limites. O livro reforça a importância do consentimento e do respeito ao corpo infantil, ajudando a construir desde cedo uma cultura de proteção e conscientização sobre os direitos das crianças.

Fonte: Elaborada pela autora

O *Segredo de Tartanina* é uma obra essencial para abordar temas de prevenção ao abuso infantil e empoderamento das crianças. Sob uma perspectiva feminista, destaca-se por romper com a generificação, dar voz à protagonista, promover a autonomia corporal, incentivar a escuta ativa, a igualdade de gênero e o fortalecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Entretanto, o livro não apresenta questões interseccionais, como raça, classe ou deficiência. A utilização de personagens não humanizados, como animais, monstros ou objetos animados, podem favorecer a identificação das crianças por apresentarem formas simbólicas que transcendem marcadores sociais como raça, classe, gênero ou deficiência (Nikolajeva, 2014). Essa neutralidade pode ampliar o potencial de alcance da narrativa, permitindo que diversas infâncias se reconheçam nas situações retratadas (Zilberman, 2003). No entanto, autores como Hollindale (1998) e Kiefer (2010) ressaltam que a ausência de personagens humanizados pode limitar a representatividade e a visibilidade de experiências reais, o que é especialmente relevante em abordagens interseccionais que valorizam a pluralidade das infâncias.

Assim, embora o uso de personagens não humanizados (Imagem 20) seja uma estratégia eficaz para promover identificação simbólica, sua eficácia depende do modo como são construídos e do contexto em que se inserem. Uma abordagem mais interseccional poderia incluir elementos que destacassem as vulnerabilidades específicas de crianças negras, indígenas, com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social.

Imagem 20: Tartanina (protagonista e vítima) e polvo Malvo (abusador)



Fonte: Livro “O segredo de Tartanina”

Ademais, o livro aborda a dor de carregar o segredo de um abuso sexual (Imagem 21), evidenciando o peso emocional profundo e devastador que essa experiência impõe à criança. O silêncio imposto pelo medo, pela culpa ou pela manipulação do agressor impede que a vítima acesse redes de apoio e proteção, prolongando o sofrimento e agravando as consequências emocionais. De acordo com Finkelhor (1994), muitas crianças vítimas de abuso mantêm o segredo por longos períodos, seja por medo de não serem acreditadas, por vergonha ou por ameaças diretas do abusador. Esse silêncio pode gerar sentimentos intensos de angústia, ansiedade, baixa autoestima, transtornos de humor, dificuldades escolares e problemas de relacionamento interpessoal (Furniss, 1993).

Imagem 21: Tartanina carregando o segredo do abuso representado por um baú



Fonte: Livro "O segredo de Tartanina"

Além disso, Ferenczi (1989) já havia apontado que o trauma é intensificado quando a criança não encontra acolhimento nem espaço para verbalizar sua dor, resultando em um isolamento afetivo que compromete seu desenvolvimento emocional e psicológico. A manutenção do segredo, portanto, não é apenas um sintoma do abuso, mas também uma das suas formas mais cruéis de continuidade, pois priva a criança do direito à reparação e ao cuidado.

Apesar disso, a presença de órgãos de proteção à criança na literatura infantil tem um papel fundamental como fonte de informação, orientação e empoderamento. Ao representar instituições como o Conselho Tutelar, o Disque 100 ou a escola como espaço de denúncia e cuidado, as obras contribuem para ampliar o conhecimento das crianças sobre seus direitos e os caminhos disponíveis para buscar ajuda. Segundo Monteiro (2014), ao abordar temas delicados como a violência, a literatura infantil pode funcionar como um recurso pedagógico essencial, oferecendo informações que promovem a proteção e fortalecem a autonomia das crianças diante de situações de risco. Dessa forma, ao incluir esses órgãos de proteção nas narrativas, os livros assumem uma função social e educativa, colaborando com a formação crítica e cidadã desde a infância.

Livro "Kiko e a Mão"

Kiko e a Mão é um livro infantil produzido pelo Conselho da Europa como um recurso pedagógico para ensinar crianças pequenas sobre a importância do consentimento e da proteção contra abusos. A história é simples, clara e acessível, voltada para crianças de 3 a 6 anos, e tem como objetivo principal ensinar a regra do "Sim e Não", ajudando os pequenos a compreender que ninguém pode tocar seu corpo sem permissão.

O personagem principal, Kiko, interage com uma mão (Imagem 22) que simboliza diferentes tipos de contato físico. A história ilustra de forma didática como a criança pode reconhecer situações em que se sente desconfortável e aprender a dizer "não" caso algo pareça inadequado.

Imagem 22: Kiko interage com uma mão - "Kiko e a mão"



Fonte: Livro "Kiko e a mão"

O livro também enfatiza a importância de procurar um adulto de confiança caso sinta que seus limites não foram respeitados. Com ilustrações simples e cores vibrantes, o livro se apresenta como uma ferramenta essencial para abordar a autonomia corporal e a segurança infantil de maneira lúdica e compreensível para crianças pequenas. A Tabela 13 apresenta a análise do livro *Kiko e a Mão* (União Europeia, 2020).

Tabela 13: Análise do livro *Kiko e a Mão* (União Europeia, 2020)

Análise do livro <i>Kiko e a Mão</i> (União Europeia, 2020)	
Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A obra evita atribuir ao protagonista características baseadas em normas tradicionais de masculinidade ou feminilidade, o que amplia as possibilidades de identificação por parte de qualquer criança, independentemente de seu gênero. Essa neutralidade contribui significativamente para a promoção da igualdade de gênero, ao transmitir a mensagem de que todas as crianças têm direito à proteção e à autonomia sobre seus corpos e sentimentos. Ao incentivar que estabeleçam seus próprios limites, a narrativa se contrapõe a padrões socioculturais ainda presentes, nos quais meninas são ensinadas a serem dóceis e submissas, enquanto meninos são desencorajados a expressar vulnerabilidade. Dessa forma, a obra reafirma o direito de todas as crianças a sentirem, se posicionarem e buscarem ajuda, promovendo um discurso mais equitativo e emancipador desde a infância.
Voz e Narrativa	A narrativa é construída de forma a empoderar a criança, dando-lhe voz e controle sobre seu próprio corpo. Essa abordagem rompe com a tradição autoritária que, historicamente, minimiza a voz infantil e impõe obediência irrestrita
Interseccionalidade	O livro não trata sobre os aspectos interseccionais como raça, classe ou deficiência.
Agência infantil	Ao ensinar as crianças a identificar toques apropriados e inadequados e incentivá-las a expressar seus sentimentos sem medo, que elas têm autonomia sobre seus corpos e que podem buscar ajuda quando necessário, a obra fortalece a romper com dinâmicas de silenciamento que muitas vezes cercam situações de abuso.
Autonomia Corporal	A obra ensina que o corpo da criança é dela e que ninguém pode tocá-la sem permissão. Esse ensinamento é essencial para a construção de uma sociedade que respeita os direitos das crianças e combate a cultura da violação dos corpos infantis.

Fonte: Elaborada pela autora

Kiko e a Mão é uma obra fundamental para a Educação Infantil, ao abordar de forma acessível e adequada à faixa etária conceitos essenciais como o consentimento, a proteção e o respeito à autonomia corporal. Sob uma perspectiva feminista, destaca-se por legitimar a voz da criança e fortalecer sua capacidade de dizer "não" diante de

situações que violem seus limites físicos e emocionais. Ao fazer isso, a obra contribui para uma educação mais consciente, empoderadora e centrada na criança como sujeito de direitos.

No entanto, apesar de sua relevância, o livro poderia ampliar ainda mais seu alcance ao incluir personagens com diversidade étnico-racial. A ausência de representatividade pode dificultar a identificação de crianças negras, indígenas ou de outras etnias com a personagem principal, limitando o potencial transformador da narrativa. Como destaca a literatura especializada, a presença de personagens diversos é fundamental para a construção de identidades étnicas, estéticas e culturais positivas desde a infância. Incorporar à literatura infantil representações que valorizem a pluralidade racial e de gênero contribui para desconstruir estereótipos e promover uma educação mais inclusiva e equitativa, capaz de refletir a diversidade da sociedade em que vivemos.

Livro "Não me toca, seu boboca!"

Escrito por Andrea Viviana Taubman e ilustrado por Thais Linhares, *Não me toca, seu boboca!* é um livro infantil que aborda de maneira sensível e direta a questão do abuso infantil e a importância do consentimento. A narrativa é apresentada sob a perspectiva de Ritoca (Imagem 23), uma coelha que vivencia uma situação de contato físico indesejado. Ao reagir prontamente, gritando e fugindo do agressor, a personagem transmite às crianças importantes ensinamentos sobre a rejeição de toques suspeitos, a importância da autoproteção e a necessidade de denunciar comportamentos inadequados.

Imagem 23: Ritoca (protagonista) - “Não me toca, seu boboca!”



Fonte: Livro “Não me toca, seu boboca!”

O livro transmite com clareza a mensagem de que ninguém tem o direito de tocar seus corpos sem permissão e reforça a importância de confiar nos próprios sentimentos, dizer "não" e buscar ajuda de adultos de confiança quando necessário. O objetivo da obra é educar e prevenir abusos, dando ferramentas para que crianças possam se proteger e compreender a importância do respeito ao próprio corpo. A Tabela 14 apresenta a análise do livro *Não me toca, seu boboca!* (Taubman, 2020).

Tabela 14 - Análise do livro *Não me toca, seu boboca!* (Taubman, 2020)

Análise do livro <i>Não me toca, seu boboca!</i> (Viviana Taubman, 2020)	
Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A protagonista da obra é uma coelha, Ritoca, representada com autonomia e capacidade de enfrentar situações desafiadoras, rompendo com estereótipos de fragilidade comumente atribuídos a personagens femininas. Ao transmitir a mensagem

	de que todas as crianças devem ser respeitadas e de que seus corpos são invioláveis, a narrativa contribui para a promoção da igualdade de gênero e para a formação de uma consciência sobre direitos e limites desde a infância. Contudo, a abordagem poderia ser ampliada ao incluir personagens de diferentes gêneros, de modo a evidenciar que situações de abuso podem afetar qualquer criança, independentemente de seu sexo. Da mesma forma, ao destacar que o consentimento e o direito de estabelecer limites são universais, a obra teria potencial para desconstruir a ideia de que apenas meninas devem ser protegidas, reafirmando que meninos também precisam aprender sobre seus direitos corporais e emocionais.
Voz e Narrativa	O livro coloca a voz da criança no centro da história. Ritoca tem a oportunidade de expressar seus sentimentos, reconhecer o desconforto e buscar ajuda. Esse aspecto é essencial para uma abordagem feminista, pois historicamente as vozes infantis (especialmente das meninas) são silenciadas ou invalidadas. A obra reforça que os sentimentos das crianças são legítimos e devem ser ouvidos.
Interseccionalidade	A obra não explora profundamente as interseccionalidades, como raça, classe e deficiência, que são fatores que podem impactar a vulnerabilidade das crianças ao abuso. Para uma abordagem mais completa, o livro poderia incluir personagens de diferentes contextos sociais e culturais.
Agência infantil	Ritoca aprende a se impor e a buscar apoio, mostrando que as crianças não precisam aceitar situações desconfortáveis ou abusivas. A narrativa incentiva a autonomia e reforça que pedir ajuda não é um sinal de fraqueza, mas sim de coragem.
Autonomia Corporal	A história ensina que as crianças têm o direito de decidir quem pode tocá-las e em quais circunstâncias. Além disso, enfatiza que o toque indesejado deve ser denunciado, combatendo a cultura do silêncio em torno do abuso infantil. Essa abordagem é essencial para quebrar padrões que historicamente subjogam corpos femininos e infantis.

Fonte: Elaborada pela autora

Sob uma perspectiva feminista, “*Não me toque, seu boboca*” se destaca por dar voz à protagonista, abordar a autonomia corporal e incentivar a agência infantil, contribuindo de forma significativa para uma educação mais consciente, protetiva e centrada nos direitos da criança. A promoção da autonomia corporal na infância é um dos pilares fundamentais para a prevenção de abusos, especialmente no contexto da Educação Infantil. Ensinar às crianças, de forma clara e respeitosa, que seus corpos lhes pertencem e que ninguém - adulto ou criança - pode tocar em suas partes íntimas sem consentimento é uma ação educativa essencial. Essa orientação não apenas contribui para a proteção física, mas também fortalece o senso de identidade, dignidade e autoestima desde os primeiros anos de vida.

A obra analisada apresenta às crianças conceitos como partes íntimas, segredos do corpo e a importância de contar a um adulto de confiança quando algo as incomoda.

Ao oferecer esse tipo de narrativa, a literatura contribui não apenas para a conscientização, mas também para o fortalecimento da voz e da autonomia das crianças, promovendo uma infância mais protegida e respeitada. Nesse contexto, a literatura infantil torna-se uma ferramenta potente para introduzir essas temáticas de forma lúdica, segura e acessível.

Contudo, apesar de sua relevância temática, o livro não aprofunda a perspectiva interseccional nem amplia sua abordagem sobre igualdade de gênero de forma representativa. Ao optar por personagens animalizados, a obra evita marcar características sociais como raça, gênero e classe, o que, embora possa parecer uma estratégia neutra, acaba por invisibilizar as múltiplas infâncias reais que vivenciam vulnerabilidades interligadas.

Nesse sentido, Crenshaw (2002) destaca que a interseccionalidade é fundamental para compreender como diferentes marcadores sociais se entrecruzam na produção das desigualdades. Ao não apresentar personagens humanos com diversidade étnico-racial, o livro priva as crianças leitoras de se reconhecerem nas narrativas e limita o potencial de identificação plena, sobretudo para aquelas que pertencem a grupos historicamente marginalizados. A ausência de corpos e histórias racializadas restringe o alcance do discurso protetivo e impede uma abordagem verdadeiramente inclusiva. Por isso, é essencial que a literatura infantil considere a pluralidade das infâncias e incorpore representações que reflitam a diversidade étnica, de gênero e de contextos sociais, contribuindo para a construção de um imaginário coletivo mais justo, equitativo e representativo.

Livro "A mão boa e a mão boba"

O livro *A mão boa e a mão boba*, de Renata Emrick, tem caráter educativo e preventivo, abordando a questão do consentimento e dos limites do toque de forma acessível para crianças pequenas. A obra utiliza uma linguagem simples e direta para ensinar que nem todos os toques são apropriados e que cada criança tem o direito de decidir sobre seu próprio corpo.

A história apresenta a distinção entre "mão boa" e "mão boba" como uma metáfora para diferenciar os toques respeitosos dos invasivos. As mãos são retratadas com traços e cores diferentes para reforçar a oposição entre carinho e invasão. O estilo é lúdico e delicado, próprio para o público infantil, sem elementos que possam gerar medo, mas com sutileza suficiente para tratar o tema com seriedade. Esse recurso didático facilita o

entendimento infantil sobre o que é permitido e o que deve ser denunciado. A Tabela 15 apresenta a análise do livro *A mão boa e a mão boba* (Emrick, 2021).

Tabela 15 - Análise do livro *A mão boa e a mão boba* (Emrick, 2021)

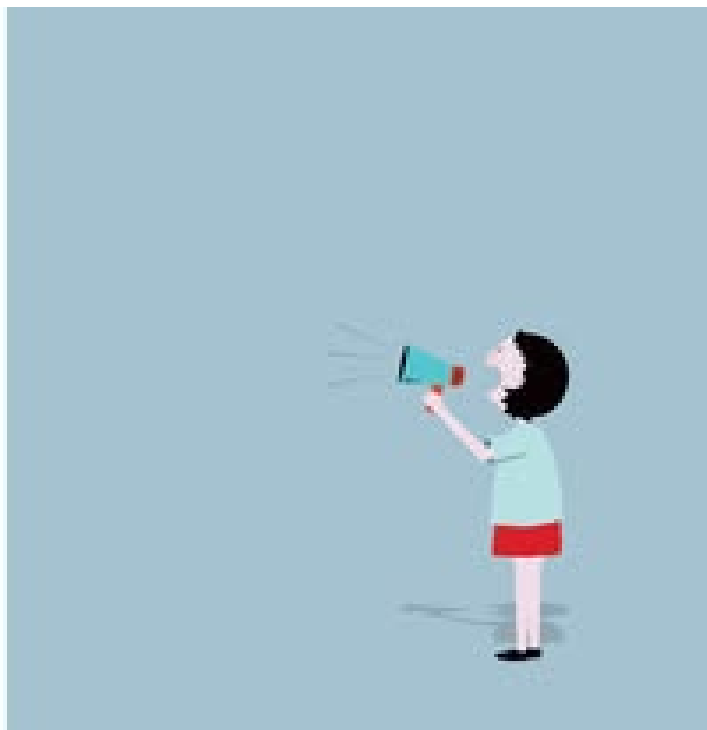
Análise do livro <i>A mão boa e a mão boba</i> (Renata Emrick, 2021)	
Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A ausência de um nome para o personagem principal, aliada ao uso de ilustrações simbólicas e expressivas que evitam representar um corpo infantil de forma realista, contribui para uma abordagem universalizante, sugerindo que qualquer criança pode ser vítima de abuso e que todas têm o direito de se proteger e buscar ajuda. Ao enfatizar que o respeito e a proteção são direitos de todas as crianças, independentemente do gênero, a obra colabora para a promoção da igualdade de gênero desde a infância. Contudo, a narrativa poderia ser ainda mais potente caso incorporasse uma reflexão mais aprofundada sobre as desigualdades estruturais que tornam meninas, em especial, mais vulneráveis à violência sexual, ampliando assim a compreensão crítica sobre os fatores sociais que sustentam essas violações.
Voz e Narrativa	O livro dá voz às crianças ao mostrar que elas têm o direito de estabelecer limites sobre seus corpos. Essa abordagem é essencial para romper com a cultura do silêncio, incentivando a busca por ajuda quando necessário.
Interseccionalidade	Observa-se que, embora a obra adote uma linguagem simbólica e neutra quanto ao gênero e ao nome do personagem, a representação visual da criança segue o padrão estético hegemônico, com traços brancos, pele clara e cabelo liso. Assim, a obra reproduz um imaginário racializado que silencia experiências e corpos historicamente marginalizados.
Agência infantil	O livro reforça a agência infantil ao ensinar que as crianças têm autonomia sobre seus corpos e que podem (e devem) dizer "não" a toques indesejados. Essa mensagem fortalece a autoestima e a confiança das crianças, incentivando a denúncia de situações inadequadas.
Autonomia Corporal	A obra ensina as crianças a reconhecerem os limites do próprio corpo e a estabelecerem barreiras contra contatos indesejados.

Fonte: Elaborada pela autora

A mão boa e a mão boba é um livro que aborda a questão do consentimento e da proteção infantil de forma acessível e didática. Sob uma perspectiva feminista, a obra se destaca por dar voz às crianças e reforçar a agência infantil. No entanto, poderia aprofundar e discutir como diferentes contextos sociais influenciam a vulnerabilidade das crianças. Do ponto de vista interseccional, ainda que a obra adote uma abordagem textual neutra em relação ao gênero e ao nome do personagem, observa-se que a representação

visual da criança segue padrões estéticos hegemônicos: pele clara, traços brancos e cabelo liso, conforme apresenta a Imagem 24.

Imagem 24: Protagonista da história “A mão boa e a mão boba!”



Fonte: Livro “A mão boa e a mão boba”

Segundo Ribeiro (2017), a branquitude é historicamente naturalizada como universal na literatura infantil brasileira, o que contribui para a exclusão simbólica de crianças negras e indígenas. Essa generificação compromete a amplitude do processo de identificação e empatia, especialmente em obras com temática sensível e universal como a prevenção ao abuso sexual infantil. Como destaca Crenshaw (2002), a interseccionalidade permite compreender como múltiplas formas de opressão se entrelaçam e afetam os sujeitos de maneira diferenciada. Dessa forma, ainda que a narrativa promova avanços ao abordar com sensibilidade questões como consentimento e proteção, a escolha visual do personagem acaba por reproduzir um imaginário racial excludente, silenciando experiências e corpos historicamente marginalizados.

Livro: "Meu corpinho é só meu"

O livro *Meu corpinho é só meu*, escrito por Lara Nogueira, é uma obra voltada para a primeira infância que aborda, de maneira sensível e acessível, o direito das crianças

sobre seus próprios corpos. Com uma linguagem simples e direta, o livro ensina sobre consentimento, limites e a importância de comunicar situações de desconforto a um adulto de confiança, promovendo o respeito ao corpo e o consentimento desde a infância.

O livro conta a história de Maria (Imagem 25), uma menina que aprende sobre a importância da autonomia sobre seu próprio corpo. O conceito de agência infantil, especialmente dentro de uma perspectiva feminista, está relacionado à ampliação da autonomia, da escuta ativa das crianças e do reconhecimento de sua capacidade de agência sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Como afirma Barbosa (2018), "empoderar a infância é garantir que as crianças reconheçam seu lugar de sujeitos de direitos e não apenas de proteção".

Imagem 25: Maria protagonista da história “Meu corpinho é só meu”



Fonte: Livro “Meu corpinho é só meu”

Tabela 16 - Análise do livro *Meu corpinho é só meu* (Nogueira, 2021)

Análise do livro <i>Meu corpinho é só meu</i> (Lara Nogueira, 2021)	
Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A obra rompe com a perspectiva adultocêntrica que tradicionalmente enxerga as crianças como sujeitos passivos, incompletos ou em fase de preparação para a vida adulta, ao reconhecer sua voz, desejos, sentimentos e direitos. Nesse sentido, contribui para a promoção da igualdade de gênero ao afirmar que todas as crianças, independentemente do gênero, têm o direito de decidir

	sobre seus próprios corpos. No entanto, a narrativa poderia ser ainda mais enriquecida com uma abordagem mais explícita sobre como as desigualdades de gênero impactam a construção do consentimento, considerando os estereótipos que frequentemente limitam a autonomia das meninas e deslegitimam a expressão emocional dos meninos. Ao aprofundar essa discussão, a obra ampliaria seu potencial formativo na desconstrução de normas sociais que sustentam a violência desde a infância.
Voz e Narrativa	A obra dá voz às crianças, incentivando-as a expressar seus sentimentos e desconfortos. Esse aspecto é essencial para romper com padrões sociais que historicamente silenciam as crianças, especialmente as meninas, sobre seus próprios corpos.
Interseccionalidade	A interseccionalidade não aparece no livro, tendo apenas uma menina branca representada na história. A obra poderia ser mais inclusiva ao trazer representatividade de diferentes identidades, como crianças negras, indígenas, LGBTQIA+ ou com deficiência, que enfrentam vulnerabilidades específicas em relação ao abuso e à autonomia corporal.
Agência infantil	A obra fortalece a agência infantil ao ensinar que as crianças têm o direito de dizer "não" e buscar ajuda quando necessário. Essa mensagem é essencial para construir a confiança infantil e incentivar a autonomia emocional desde cedo.
Autonomia Corporal	O livro reforça que cada criança é a única responsável pelo seu próprio corpo. Esse ensinamento é fundamental para prevenir abusos e criar uma cultura de respeito aos limites individuais.

Fonte: Elaborada pela autora

Embora a obra *Meu corpinho é só meu* apresente contribuições relevantes ao tratar, de maneira clara e sensível, da autonomia corporal e da prevenção do abuso sexual infantil, a escolha estética e narrativa de representar a protagonista como uma menina branca suscita importantes reflexões sobre a representatividade na literatura infantil. Como observa Djamila Ribeiro (2019), a hegemonia de personagens brancos nas produções literárias reforça a invisibilização de identidades negras, indígenas e racializadas, restringindo as possibilidades de identificação e pertencimento de muitas crianças às histórias que consomem.

A narrativa se destaca por enfatizar que todo toque deve ser respeitoso e consentido, contribuindo para que as crianças aprendam a distinguir entre manifestações de afeto e situações invasivas. Além disso, a obra afirma com clareza que ninguém - seja um adulto próximo ou outra criança - tem o direito de tocar o corpo alheio sem autorização. As ilustrações lúdicas e coloridas complementam o conteúdo verbal, tornando a leitura mais envolvente e acessível ao público infantil, o que amplia seu potencial pedagógico para o trabalho com temas sensíveis como a proteção contra abusos.

Sob uma perspectiva feminista, o livro avança ao priorizar a escuta da criança e ao afirmar sua autonomia corporal, elementos essenciais para o fortalecimento da agência infantil. No entanto, a obra adota uma abordagem universalista da infância, que desconsidera os marcadores sociais da diferença - como gênero, raça, classe e deficiência - que atravessam as experiências de violência de forma interseccional. Ao ignorar as opressões estruturais que moldam de maneira desigual os contextos vividos pelas crianças, o livro acaba por enfraquecer seu alcance político na prevenção de violências, uma vez que silencia sobre as múltiplas vulnerabilidades que afetam especialmente os corpos não brancos e marginalizados.

Nesse sentido, a crítica de Bento (2002) sobre a branquitude enquanto padrão neutro, universal e desejável ganha centralidade. A autora aponta como essa normatividade apaga a diversidade étnico-racial da infância brasileira e naturaliza a exclusão simbólica de corpos negros e indígenas mesmo em materiais que se pretendem educativos e inclusivos. Assim, ainda que a obra contribua para o fortalecimento da autoestima infantil e para a conscientização sobre os direitos do próprio corpo, ela carece de uma abordagem interseccional que revele as dinâmicas de poder e as desigualdades que sustentam a cultura do abuso, comprometendo, em parte, sua eficácia

Livro "A Menina das Cores"

A Menina das Cores, de Rita Cândido, é uma narrativa infantil que explora as emoções por meio das cores. A história acompanha uma menina que percebe o mundo ao seu redor através de tonalidades distintas, associando cores a sentimentos e experiências. Essa metáfora visual ajuda a criança a compreender e expressar suas próprias emoções, tornando-se uma ferramenta para a educação socioemocional.

A obra utiliza uma linguagem acessível, acompanhada de ilustrações vibrantes que complementam a narrativa e reforçam a importância da diversidade emocional. Além disso, o livro incentiva a autonomia infantil ao validar os sentimentos da protagonista, promovendo o reconhecimento e a aceitação das emoções como parte essencial do desenvolvimento infantil. A Tabela 17 apresenta a análise do livro *A menina das cores* (Cândido, 2021).

Tabela 17 - Análise do livro *A menina das cores* (Cândido, 2021)

Análise do livro *A menina das cores* (Rita Cândido, 2021)

Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A obra apresenta exclusivamente figuras femininas, reforçando a associação entre o gênero feminino e os papéis de cuidado, escuta e proteção. A figura materna é evocada como símbolo central dessas funções, reafirmando o arquétipo da “mãe cuidadora”, historicamente construído e sustentado por uma lógica patriarcal que naturaliza o trabalho emocional e doméstico como responsabilidade intrínseca das mulheres. Ao representar apenas personagens femininas nesses papéis, a narrativa contribui para a manutenção de generificações, limitando a possibilidade de outras configurações familiares e a participação de figuras masculinas no exercício do cuidado.
Voz e Narrativa	A protagonista tem voz ativa na história, expressando suas emoções e percepções do mundo sem ser silenciada ou invalidada. Isso é essencial para desconstruir a ideia de que as crianças – especialmente meninas – devem reprimir suas emoções ou se moldar a padrões sociais rígidos.
Interseccionalidade	Observa-se a predominância de uma imagem eurocêntrica da infância, expressa sobretudo na construção visual e simbólica da protagonista. A menina é representada com características físicas que remetem ao ideal branco europeu - pele clara, cabelos loiros e lisos, o que contribui para a manutenção de um padrão hegemônico de beleza e identidade infantil. Uma abordagem mais interseccional poderia incluir personagens de diferentes origens.
Agência infantil	O livro empodera a criança ao validar seus sentimentos e demonstrar que todas as emoções são legítimas e fazem parte da experiência humana. Essa abordagem contribui para que as crianças desenvolvam autoconfiança e aprendam a lidar com suas emoções de maneira saudável.
Autonomia Corporal	O livro destaca a relevância de ensinar às crianças que seus corpos são suas propriedades e que elas têm o direito de definir quem pode tocá-las e de que maneira. A ideia de autonomia corporal é apresentada de forma clara e acessível, reforçando que toques não desejados devem ser rejeitados.

Fonte: Elaborada pela autora

Sob uma perspectiva feminista, o livro *A Menina das Cores* se destaca ao dar voz a uma protagonista feminina e ao incentivar a expressão das emoções sem repressões, promovendo a agência infantil. No entanto, reforça a generificação, especialmente ligados à construção da feminilidade. A protagonista (Imagem 26) é retratada como uma menina sensível, introspectiva e delicada, que traduz suas emoções por meio das cores, evocando uma imagem tradicionalmente associada ao feminino: passividade, doçura e interioridade emocional.

Imagem 26: Protagonista da história - A menina das cores



Fonte: Livro “A menina das cores”

Ainda que a valorização da sensibilidade seja positiva, o fato de estar exclusivamente vinculada a uma personagem feminina contribui para a manutenção de uma lógica binária de gênero, que associa emoção às meninas e racionalidade ou ação aos meninos. Como observa Collet (2009), a literatura infantil frequentemente atribui papéis previsíveis a meninos e meninas, moldando a percepção que as crianças constroem de si mesmas e dos outros. Além disso, a ausência de personagens masculinos ou de outras identidades que expressem também sensibilidade ou emoções contribui para reforçar esse padrão.

Segundo Rolim (2018), os discursos culturais, inclusive os presentes na literatura, participam da construção social do gênero ao disseminarem modelos comportamentais e simbólicos que se perpetuam nas práticas pedagógicas e sociais. Assim, mesmo em uma obra que propõe a valorização da subjetividade infantil, é preciso estar atento às formas sutis com que as generificações continuam sendo reproduzidas.

Para além disso, a representação da protagonista por uma imagem eurocêntrica não é neutra; ela reforça uma visão excludente de infância, que marginaliza crianças negras, indígenas e de outras origens étnico-raciais, ao não contemplá-las como sujeitos de afeto, imaginação e protagonismo nas narrativas infantis. Nilma Lino Gomes (2005) ressalta que o currículo e os materiais pedagógicos, incluindo a literatura infantil, têm

historicamente apagado a diversidade étnico-racial, promovendo uma infância branca como norma universal.

Da mesma forma, Ribeiro (2019) aponta que a presença predominante de personagens brancas nas obras infantis contribui para a formação de uma subjetividade racializada que inferioriza o outro e naturaliza privilégios. Assim, a representação da protagonista de *A menina das cores* se insere nesse contexto mais amplo de reprodução do imaginário eurocêntrico, mesmo em uma obra que valoriza a sensibilidade, a arte e as emoções infantis.

Nesse sentido, a presença da representatividade negra nas literaturas infantis torna-se uma necessidade urgente para a construção de uma infância mais justa, diversa e antirracista. Desde cedo, as crianças precisam ter acesso a narrativas que valorizem as múltiplas identidades e culturas, especialmente aquelas que historicamente foram silenciadas ou estigmatizadas. A literatura infantil pode ser uma poderosa ferramenta de construção da autoestima e da identidade positiva para crianças negras, além de promover o respeito à diversidade étnico-racial entre todas as crianças. Como destaca Nilma Lino Gomes (2012, p. 32), "a literatura infantil pode e deve contribuir para a construção de identidades positivas das crianças negras, apresentando personagens que rompam com os estereótipos e valorizem a estética, a história e a cultura afro-brasileira".

Portanto, discutir a ausência ou a forma como personagens negras são representadas nas obras é essencial para romper com lógicas de exclusão e para garantir que todas as crianças se vejam refletidas de maneira digna nas histórias que consomem. Promover a representatividade negra nas literaturas infantis é, assim, um compromisso ético e pedagógico com a equidade racial, com a formação cidadã e com o combate às desigualdades desde a primeira infância.

Ainda, a obra remete à figura materna como referência afetiva e silenciosa (Imagem 27), contribuindo para a reprodução desse imaginário tradicional, ao invés de questioná-lo ou ampliá-lo, o que seria essencial para promover representações mais diversas e igualitárias na literatura destinada à infância.

Imagem 27: Figura materna “A menina das cores”



Fonte: Livro “A menina das cores”

Nesse sentido, a perspectiva feminista problematiza esse enquadramento, destacando como a associação entre maternidade e cuidado limita as possibilidades de atuação feminina e perpetua generificação desde a infância. De acordo com Badinter (1985), o mito do instinto materno contribuiu historicamente para aprisionar as mulheres em funções determinadas, tornando o cuidado quase uma “obrigação biológica”. Além disso, quando a literatura infantil reforça esse modelo, mesmo que de maneira sutil ou idealizada, ela também influencia a formação das crianças em relação aos papéis sociais que devem desempenhar, moldando expectativas distintas para meninas e meninos.

Outro aspecto que merece reflexão diz respeito à representação da estrutura familiar. A obra apresenta uma configuração nuclear tradicional (Imagem 28), composta por pai, mãe e filho, reforçando um modelo de família que não reflete a diversidade das formações familiares presentes na sociedade contemporânea. Tal representação pode legitimar uma ideia normativa de família, silenciando arranjos diversos como famílias monoparentais, homoafetivas, extensas ou chefiadas por avós e responsáveis não consanguíneos. Como alerta Goldani (2002), a concepção de família nuclear como

referência universal desconsidera as múltiplas formas de organização familiar historicamente construídas no Brasil, contribuindo para a invisibilização de outras experiências legítimas de cuidado e afeto.

Ao não contemplar essa diversidade, a obra perde a oportunidade de afirmar que o cuidado e a proteção da infância não estão restritos a um único modelo familiar. Pelo contrário, incluir diferentes configurações familiares seria uma forma de ampliar o alcance inclusivo da narrativa e reconhecer as infâncias em suas pluralidades sociais, culturais e afetivas.

Imagem 28: Família representada em “A menina das cores”



Fonte: Livro “A menina das cores”

É importante, portanto, analisar criticamente essas representações para que a literatura infantil possa ser um instrumento de reconhecimento e valorização das múltiplas infâncias que existem na realidade brasileira, promovendo a equidade racial desde os primeiros anos.

Livro: "O Poder de Me Proteger"

O Poder de Me Proteger é um livro infantil voltado à conscientização sobre a importância do autocuidado e da prevenção contra abusos. A autora Mariana Motta apresenta uma narrativa acessível que ajuda as crianças a compreenderem seus direitos sobre seus próprios corpos, promovendo o conceito de autonomia corporal desde a infância.

Com uma abordagem lúdica e didática, o livro ensina de forma clara quais são os limites do toque, como identificar situações desconfortáveis e como pedir ajuda quando necessário. Além disso, Motta reforça a importância dos sentimentos das crianças, validando suas emoções e incentivando-as a expressar o que sentem sem medo. A obra se destaca pela linguagem simples e direta e as ilustrações complementam o texto ao torná-lo ainda mais próximo do público infantil, ajudando a fixar os conceitos abordados. A Tabela 18 apresenta a análise do livro *O poder de me proteger* (Motta, 2022).

Tabela 18 - Análise do livro O poder de me proteger (Motta, 2022)

Análise do livro <i>O poder de me proteger</i> (Mariana Motta, 2022)	
Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A obra apresenta a família nuclear tradicional - composta por pai, mãe e filhos - como modelo ideal de estabilidade e proteção, o que, por sua vez, exclui outras possibilidades de arranjos familiares e reforça generificações amplamente disseminada na sociedade. A protagonista é uma menina retratada em situação de vulnerabilidade, cuja mãe assume o papel de cuidadora atenta, enquanto as figuras masculinas são ausentes ou associadas a contextos de perigo. Ainda assim, a narrativa confere à personagem feminina central a capacidade de reconhecer situações abusivas, estabelecer limites, buscar ajuda e afirmar sua autonomia, promovendo um processo de agência infantil. Essa escolha de protagonismo é significativa, uma vez que, historicamente, as narrativas infantis conferem aos personagens masculinos os papéis de ação, decisão e centralidade discursiva, enquanto relegam às meninas posições passivas e secundárias.
Voz e Narrativa	A narrativa é construída colocando a criança como protagonista de sua própria proteção. Em vez de adotar um tom alarmista ou paternalista, o livro valoriza a voz infantil, incentivando a autoconfiança e o diálogo aberto.
Interseccionalidade	Embora trate de um tema universal e essencial para todas as crianças, o livro poderia ampliar sua abordagem interseccional ao incluir mais representatividade racial, social e cultural, considerando que algumas crianças estão em situações de maior vulnerabilidade. A ausência de uma perspectiva interseccional limita sua potência transformadora, pois

	ignora que a proteção infantil só será efetiva se considerar as múltiplas camadas de desigualdade que atravessam os corpos das crianças.
Agência infantil	A obra dá voz a uma menina que expressa seus sentimentos, toma decisões, diz “não”, busca ajuda, estabelece limites e que tem o direito de ser respeitada, caracterizando uma agência infantil.
Autonomia Corporal	A narrativa da obra gira em torno de que a criança tem o direito de conhecer e proteger seu corpo. A personagem principal, uma menina, verbaliza frases como “meu corpo é meu” e “ninguém pode me tocar sem a minha permissão”, reforçando um discurso afirmativo de soberania sobre o próprio corpo. Essas afirmações, embora simples, carregam um potencial emancipador, pois deslocam o corpo infantil do campo do controle para o da consciência e da escolha.

Fonte: Elaborada pela autora

A autora estrutura a narrativa a partir da figura de uma criança protagonista que, ao longo da trama, é orientada sobre a proteção de seu corpo e sobre formas de prevenção ao abuso sexual. Embora o tema central seja de indiscutível relevância, a configuração familiar apresentada na obra reforça um modelo tradicional e normativo (Imagem 29). O pai é representado como uma figura ausente, vinculado ao papel de provedor e ao espaço do trabalho, enquanto à mãe é atribuída exclusivamente a função do cuidado - sendo ela a principal responsável pela educação física e emocional da criança. Esse enquadramento é reforçado por expressões como “contei para a mamãe, que me protege sempre”, que não apenas invisibilizam o papel paterno nos cuidados cotidianos, mas também reiteram a ideia de que a proteção infantil é uma atribuição exclusivamente materna. Embora essa representação possa refletir a realidade de muitas famílias brasileiras, sua repetição sistemática na literatura infantil contribui para a naturalização do estereótipo da “mãe protetora” e do “pai distante”, sem promover uma reflexão crítica sobre o compartilhamento das responsabilidades parentais.

Imagem 29: Família representada em “O poder de me proteger”



Fonte: Livro “O poder de me proteger”

Essa divisão de papéis evoca uma lógica patriarcal ainda amplamente presente na cultura ocidental, em que o homem é associado ao espaço público e à racionalidade produtiva, e a mulher, ao espaço privado e à afetividade. Como argumenta Joan Scott (1995), essa separação constitui um dos fundamentos da construção social dos gêneros, sustentando desigualdades que se perpetuam por meio de representações naturalizadas nas práticas sociais e culturais, inclusive na literatura.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a literatura infantil possui um papel formador, sendo capaz tanto de reproduzir quanto de desafiar normas sociais. Ao analisarmos como a família é representada nessas produções, especialmente no que diz respeito à estrutura familiar e aos papéis de gênero, torna-se evidente a permanência de modelos conservadores que reforçam a naturalização de hierarquias entre homens e mulheres. A ausência de modelos familiares diversos - como famílias homoafetivas, monoparentais, ampliadas ou chefiadas por outros cuidadores - restringe o potencial inclusivo da narrativa, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção de generificações no imaginário infantil.

Como aponta Louro (1997), os discursos sobre gênero presentes na escola e nos materiais educativos (incluindo livros infantis) não apenas refletem a sociedade, mas também a produzem. Nesse sentido, ao retratar a família nuclear tradicional como modelo único de referência e ao associar papéis fixos a homens e mulheres, a obra acaba por

limitar a compreensão da criança sobre as diversas formas de organização familiar e os múltiplos modos de exercício do cuidado e da proteção.

É importante lembrar que, no campo da Educação Infantil, há uma responsabilidade ética e pedagógica em apresentar às crianças narrativas que representem a diversidade de vivências e que promovam a equidade de gênero. A literatura, como recurso pedagógico, deve não apenas alertar sobre abusos, mas também oferecer modelos alternativos de relação e convivência, como propõe Carneiro (2003) ao defender uma educação antirracista e antissexista desde os primeiros anos escolares.

Nesse contexto, observa-se uma ausência significativa da perspectiva interseccional, o que limita o potencial do livro como ferramenta educativa crítica. No campo da literatura infantil, a interseccionalidade é uma abordagem essencial para que as crianças possam reconhecer-se em suas múltiplas identidades e compreender a diversidade de experiências que compõem a infância. No entanto, a narrativa constrói um sujeito universalizado - uma criança sem marcações sociais visíveis de raça, classe, deficiência ou orientação sexual - o que contribui para a invisibilização de vivências específicas, especialmente de crianças negras, indígenas, periféricas, com deficiência, entre outras.

Essa aparente neutralidade, como alerta Sueli Carneiro (2003), não é isenta de posicionamento: trata-se, na verdade, de uma forma de silenciamento das diferenças. O sujeito neutro e universal tende a ser, quase invariavelmente, branco, de classe média, sem deficiência e heteronormativo. Tal representação esvazia o debate sobre as desigualdades estruturais e reforça uma concepção homogênea e abstrata de infância. Crianças negras, por exemplo, estão mais expostas à violência sexual, mas essa realidade é completamente ausente na narrativa, o que revela uma lacuna importante no enfrentamento crítico do problema.

Do mesmo modo, a falta de personagens com deficiência ou de corpos que destoem do padrão normativo compromete a inclusão e perpetua a ideia de que apenas determinadas infâncias são dignas de protagonismo. Como aponta Djamila Ribeiro (2017), é urgente desnaturalizar a branquitude e a normatividade como ponto de partida das narrativas, promovendo uma escuta mais atenta às singularidades e complexidades das infâncias diversas.

Uma literatura verdadeiramente comprometida com os direitos da infância precisa, como propõe Kimberlé Crenshaw (2002), “nomear as experiências que foram apagadas” - ou seja, incluir, visibilizar e valorizar as vozes e vivências de sujeitos

historicamente silenciados. A omissão de contextos de vulnerabilidade social, de famílias não normativas e de corpos dissidentes compromete o alcance transformador da obra.

Assim, embora *O poder de me proteger* apresente contribuições relevantes para o enfrentamento do abuso infantil, é fundamental que seja lido de forma crítica, sobretudo no que diz respeito à manutenção de representações normativas de família, infância e papéis de gênero. Reconhecer essas limitações não implica desqualificar totalmente a obra, mas convoca educadoras e educadores a uma mediação consciente, que contextualize os conteúdos, problematize ausências e amplie o repertório simbólico das crianças.

Para que a literatura infantil contribua, de fato, para a formação de sujeitos críticos, éticos e emancipados, é necessário ir além da representação. É preciso promover narrativas que desafiem as normas que naturalizam desigualdades e sustentem estruturas de exclusão. Só assim será possível construir um imaginário literário verdadeiramente plural, no qual todas as infâncias se vejam e sejam reconhecidas em sua dignidade.

Livro "Meu corpo, meu corpinho" (2ª edição)

Escrito por Roseli Mendonça, *Meu corpo, meu corpinho* é um livro infantil que busca ensinar a importância da autonomia corporal e do consentimento para as crianças. A obra tem caráter educativo e preventivo, abordando temas como os limites do toque, o respeito ao próprio corpo e a importância de comunicar situações desconfortáveis a adultos de confiança.

Com uma linguagem simples e ilustrações lúdicas, o livro ajuda as crianças a entenderem que têm direito sobre seus corpos e que ninguém pode tocá-las sem permissão. Além disso, incentiva o diálogo aberto entre crianças e adultos, promovendo uma relação de confiança para que os pequenos se sintam seguros ao expressar seus sentimentos. A 2ª edição aprimora o conteúdo da obra, tornando-a ainda mais acessível e sensível às diferentes realidades das crianças.

Dessa maneira, as crianças são representadas como sujeitos ativos e conscientes de seus direitos, sendo encorajadas a exercer sua autonomia ao recusar toques indesejados em seus corpos. Essa abordagem literária rompe com uma visão tradicional da infância como fase de passividade e dependência, atribuindo às personagens infantis a capacidade de estabelecer limites e reconhecer situações de risco. Essa concepção está alinhada à perspectiva de agência infantil, que, segundo bell hooks (2000), implica oferecer às

crianças os meios simbólicos e práticos para afirmarem sua voz e sua integridade. Além disso, ao abordar o corpo infantil como território de autonomia e dignidade, a obra dialoga com os princípios defendidos por Sarmiento (2005), que reconhece a criança como sujeito de direitos e como protagonista de suas experiências sociais e corporais. Dessa forma, a obra contribui para uma educação que valoriza a escuta, o consentimento e o protagonismo das crianças, fundamentais na prevenção à violência sexual infantil. A Tabela 19 apresenta a análise do *Meu corpo, meu corpinho* (Mendonça, 2024).

Tabela 19 - Análise do livro *Meu corpo, meu corpinho* (Mendonça, 2024)

Análise do livro <i>Meu corpo, meu corpinho</i> (Roseli Mendonça, 2024)	
Marcadores de opressão	Observações
Generificação	A obra reafirma umas das generificações mais persistentes na cultura ocidental ao representar a figura materna como a única responsável pelo cuidado das crianças. Ao centralizar essa função exclusivamente na mãe, o livro reforça a ideia da maternidade como destino natural da mulher, deixando de atribuir igual responsabilidade parental e afetiva a figuras de outros gêneros. Apesar disso, a narrativa destaca que todas as crianças têm direito à proteção, ao afeto, ao autocuidado e ao respeito, independentemente do gênero, contribuindo, ainda que de forma limitada, para a promoção da igualdade de gênero na infância.
Voz e Narrativa	A narrativa conduzida pela própria criança representa um importante deslocamento na literatura infantil tradicional, ao atribuir à infância o direito de falar sobre si, sobre o próprio corpo e sobre seus limites. Ao assumir a primeira pessoa, a obra rompe com o adultocentrismo predominante, no qual adultos interpretam, mediam ou silenciam a experiência infantil. Essa inversão narrativa colabora para desmontar a ideia tradicional (e sexista) de que a criança — especialmente a menina — é passiva, frágil e sem voz.
Interseccionalidade	Embora a obra busque representar infâncias diversas em sua abordagem temática, a escolha de uma protagonista branca revela uma limitação significativa no que diz respeito à representatividade racial. Essa decisão narrativa contribui para o silenciamento das experiências racializadas da infância, especialmente das crianças negras, cujas vivências de vulnerabilidade e violência são sistematicamente invisibilizadas nas produções literárias infantis.
Agência infantil	Na obra, as crianças são representadas como sujeitos ativos e conscientes de seus direitos, sendo encorajadas a exercer sua autonomia ao recusar toques indesejados em seus corpos. Essa representação reforça o direito à integridade corporal e contribui para a construção de uma infância empoderada, capaz de reconhecer e impor limites, aspecto fundamental na prevenção de situações de abuso.
Autonomia Corporal	A narrativa reforça que as crianças são donas de seus próprios corpos e que ninguém pode tocá-las sem consentimento. Além disso, destaca a importância de buscar ajuda e denunciar

situações desconfortáveis, quebrando a cultura do segredo e do medo que muitas vezes envolve casos de abuso infantil.

Fonte: Elaborada pela autora

A obra *Meu corpo, meu corpinho!* rompe com a generificação ao tratar de temas como integridade corporal e prevenção ao abuso de forma neutra e inclusiva. A narrativa, feita pela própria criança, é construída com linguagem acessível e sensível, sem atribuir características ou responsabilidades específicas a meninos ou meninas, o que contribui para desconstruir noções tradicionais de fragilidade associadas às meninas ou de resistência atribuídas aos meninos.

Ao afirmar que todas as crianças têm direito à proteção, ao afeto e à autonomia sobre seus corpos, a autora contribui para uma educação não sexista, alinhada à perspectiva de gênero como construção social (Scott, 1995). Além disso, ao empoderar a criança narradora, Roseli Mendonça questiona estruturas adultocêntricas e sexistas que historicamente silenciaram a infância, sobretudo a infância feminina (Saffioti, 2004).

Embora a obra apresenta certa diversidade étnico-racial entre os personagens secundários, a escolha por protagonistas brancos (Imagem 30) evidencia uma hierarquia simbólica que naturaliza a centralidade da branquitude como sujeito universal da infância. Essa opção narrativa, ainda que sutil, contribui para a reprodução de um imaginário social no qual crianças negras, indígenas e racializadas continuam relegadas a papéis periféricos, reafirmando a lógica de exclusão e invisibilização que permeia a literatura infantil. Autoras como Sueli Carneiro (2003) e Djamila Ribeiro (2017) destacam que a branquitude, quando não problematizada, mantém-se como norma silenciosa, mascarando desigualdades sob a aparência de neutralidade e diversidade superficial.

A escolha de protagonistas brancas em obras infantis que abordam temáticas como a violência sexual infantil revela um silenciamento das experiências racializadas da infância. Em *Meu corpo, meu corpinho!* (Mendonça, 2019), a personagem principal é representada como uma menina branca, distanciando-se dos dados estatísticos que indicam que a maior parte das vítimas de violência sexual infantil no Brasil é composta por meninas negras. Conforme aponta o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024), 52,2% das vítimas de estupro registradas no país são negras, e aproximadamente 61,6% dos casos envolvem crianças de até 13 anos. Esses números evidenciam a interseccionalidade entre raça, gênero e idade, conceito fundamental na obra de Kimberlé

Crenshaw (2002), que mostra como meninas negras se encontram em situação de vulnerabilidade múltipla.

A representação da infância branca como universal ignora as especificidades da infância negra e contribui para o apagamento simbólico dessas crianças, dificultando o reconhecimento de suas experiências e demandas. Djamilia Ribeiro (2019) afirma que “a ausência de protagonistas negras nas narrativas reforça a ideia de que apenas certas infâncias merecem ser protegidas ou reconhecidas”. Assim, quando a literatura infantil não contempla essas vivências, não só falha em oferecer identificação e pertencimento a grupos historicamente marginalizados, mas também compromete o enfrentamento do racismo estrutural em sua dimensão simbólica e social.

Imagem 30: Protagonistas da história “Meu corpo, meu corpinho”



Fonte: Livro “Meu corpo, meu corpinho”

Além disso, a representação da figura materna como principal ou exclusiva cuidadora (Imagem 31) das crianças é um das generalizações mais arraigadas na cultura ocidental. Desde a infância, as narrativas literárias reforçam a associação entre o feminino e o cuidado, construindo a maternidade como uma função natural e instintiva da mulher.

Essa concepção, longe de ser neutra, contribui para a manutenção de estruturas patriarcais que atribuem à mulher o papel de responsável pela esfera doméstica e afetiva (Saffioti, 2004).

Imagem 31: Figura materna “Meu corpo, meu corpinho”



Fonte: Livro “Meu corpo, meu corpinho”

Na literatura infantil, essa representação é frequentemente reiterada por meio de personagens maternas que encarnam os papéis de proteção, acolhimento e cuidado, enquanto as figuras paternas surgem frequentemente ausentes, secundárias ou restritas ao papel de provedores. Essa construção simbólica não apenas invisibiliza a diversidade dos arranjos familiares contemporâneos, mas também reforça a ideia de que o cuidado é uma responsabilidade exclusiva das mulheres, negando a possibilidade e a necessidade de uma divisão mais equitativa dessas tarefas. Conforme destaca Joan Scott (1995), os papéis de gênero não são naturais, mas sim socialmente construídos e mantidos por discursos normativos que regulam comportamentos e expectativas de maneira desigual entre homens e mulheres.

Ademais, a vinculação quase automática entre maternidade e cuidado perpetua um modelo de feminilidade centrado na abnegação, na doação incondicional e na supressão dos desejos e subjetividades da mulher em prol do bem-estar dos filhos. Bell

Hooks (2000) problematiza essa idealização da maternidade, alertando que ela pode se tornar uma prisão simbólica quando constitui o único caminho socialmente legitimado para a realização feminina.

Portanto, refletir criticamente sobre a figura materna na literatura infantil exige romper com tais idealizações e abrir espaço para representações mais plurais, complexas e libertadoras tanto do feminino quanto das relações familiares, capazes de desafiar as normas patriarcais e promover uma visão mais inclusiva e igualitária.

A análise conjunta das obras evidencia que a escolha por protagonistas brancos, especialmente em narrativas que abordam a violência sexual infantil, naturaliza a branquitude como padrão universal da infância, apagando as especificidades e vivências das crianças negras e racializadas. Além disso, destaca-se a predominância de autoras mulheres na produção da literatura infantil voltada para a prevenção do abuso, o que reflete questões sociais, históricas e de gênero intrínsecas tanto à produção literária quanto ao debate sobre a proteção da infância. Essa configuração pode ser interpretada a partir de múltiplas perspectivas, em especial a feminista, que busca compreender as dinâmicas de poder e a divisão desigual do trabalho intelectual e emocional entre os gêneros.

Historicamente, a proteção da infância tem sido vista como uma responsabilidade das mulheres, seja no ambiente doméstico ou nas profissões associadas ao cuidado, como a docência e a assistência social (Rizzini, 2008). Essa feminização do cuidado se reflete na literatura infantil, onde autoras mulheres assumem a dianteira na produção de obras que abordam a prevenção da violência infantil. Segundo Gilligan (1982), o pensamento moral feminino está fortemente vinculado a uma ética do cuidado, o que pode justificar esse engajamento na produção literária voltada para o bem-estar das crianças.

Outro ponto relevante é que, ao abordar a violência infantil sob uma perspectiva feminista, as autoras frequentemente trabalham categorias como agência infantil e autonomia corporal, que desafiam normas patriarcais e promovem uma educação mais igualitária (hooks, 2017). Isso significa que suas narrativas não apenas alertam sobre o abuso, mas também incentivam crianças a reconhecerem e reivindicarem seus direitos. A Pedagogia Feminista é uma abordagem educacional que se fundamenta nos princípios do feminismo para questionar e transformar práticas pedagógicas e relações de poder dentro das instituições educacionais. Seu objetivo é construir uma educação mais inclusiva, justa e igualitária, considerando as experiências, lutas e necessidades das mulheres e outras minorias de gênero, ao mesmo tempo em que desafia normas tradicionais que perpetuam desigualdades sociais (hooks, 2013).

Dessa maneira, a predominância de autoras mulheres pode ter impactos positivos, como uma abordagem mais aprofundada sobre o tema. No entanto, também levanta desafios, como a necessidade de maior diversidade de vozes no debate. A inclusão de autores homens e de outras identidades de gênero na produção literária sobre a prevenção da violência infantil poderia contribuir para uma abordagem mais ampla e para o rompimento de generificações, além de envolver diferentes agentes sociais na luta contra o abuso infantil. Isso reforça a necessidade de repensar os papéis de gênero e incentivar a participação de homens na produção de materiais que promovam a proteção infantil, desmistificando a ideia de que o combate à violência é uma pauta exclusivamente feminina (Butler, 2003).

Nessa conjuntura, a pedagogia feminista busca desconstruir generificações e os papéis tradicionalmente atribuídos a meninos e meninas, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações de poder na educação, tanto no âmbito das interações entre professores e alunos quanto em contextos mais amplos de opressão de classe, raça e gênero (Fraser, 2009). Além disso, enfatiza a aprendizagem crítica e a participação ativa dos estudantes, estimulando-os a se tornarem sujeitos de sua própria história e a desenvolverem consciência sobre injustiças sociais (Freire, 1987).

Dentre os princípios fundamentais da Pedagogia Feminista, destaca-se o desafio ao patriarcado, reconhecendo seu impacto profundo nas relações educacionais e buscando transformar esses espaços em ambientes mais igualitários (Beauvoir, 1949). Assim, a equidade na educação, por sua vez, visa eliminar disparidades de gênero, classe e etnia, combatendo discriminações estruturais. A interseccionalidade, conceito desenvolvido por autoras como Kimberlé Crenshaw (1989) e aprofundado por teóricas como Angela Davis (2016) e bell hooks (2015), é um aspecto central, pois reconhece que as experiências de opressão são multifacetadas e interligadas.

Diversas autoras contribuem para a construção da Pedagogia Feminista. bell hooks (2013), em "Ensinando a Transgredir", destaca a necessidade de uma educação que desafie normas sociais e que seja antirracista e feminista. Simone de Beauvoir (1949), em "O Segundo Sexo", discute como a construção social do feminino influencia a educação, enquanto Maria Lugones (2003) propõe uma pedagogia da descolonização, considerando as experiências de mulheres racializadas. E Judith Butler (1990), com sua teoria do gênero performativo, também oferece subsídios para a desconstrução dos papéis de gênero na educação.

No contexto brasileiro, a Pedagogia Feminista tem sido progressivamente incorporada ao sistema educacional, especialmente no enfrentamento das opressões de gênero, raça e classe. A reformulação curricular tem sido uma estratégia fundamental para integrar perspectivas feministas e descoloniais no ensino. A implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, contribuiu para um olhar interseccional sobre a educação, conectando-se diretamente com os princípios feministas (Ribeiro, 2017). A militância feminista também desempenhou um papel essencial na introdução dessas pautas nas escolas e universidades, impulsionando políticas públicas que promovem equidade de gênero e combate à violência contra mulheres (Gonzalez, 1984).

Entretanto, há desafios significativos para a implementação efetiva da Pedagogia Feminista no Brasil. A resistência de setores conservadores da sociedade, a abordagem superficial das questões de gênero nos currículos e a precarização da educação pública são entraves que dificultam a consolidação dessa perspectiva. No entanto, esforços de pesquisadoras como Djamila Ribeiro (2017), Lélia Gonzalez (1984) e Ivone Gebara (2000) têm fortalecido o debate sobre gênero e raça na educação brasileira, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas.

Autores brasileiros também têm contribuído para esse campo, como Maria Lúcia de Oliveira, que propõe a desconstrução de generificações na educação, e Nita Freire, que discute a importância da emancipação feminina dentro da pedagogia freiriana. Leila Barros e Sônia Kramer abordam a necessidade de uma educação que valorize a diversidade de gênero, enquanto Marina Reidel enfatiza a importância de pensar a diferença dentro do ambiente escolar.

A Pedagogia Feminista, portanto, não apenas questiona o conteúdo e as práticas pedagógicas tradicionais, mas propõe uma reconfiguração das relações de poder dentro das instituições educacionais. Seu objetivo é criar um espaço educacional mais inclusivo e equitativo, no qual estudantes sejam incentivados a refletir criticamente sobre as desigualdades de gênero, raça e classe. A presença crescente de iniciativas e políticas públicas que incorporam essa perspectiva demonstra um avanço significativo, embora ainda existam desafios a serem enfrentados para que essa pedagogia seja plenamente integrada ao sistema educacional brasileiro.

Por fim, para que haja excelência nas intervenções, o professor pode combinar várias estratégias, associando vídeos, músicas, jogos e brincadeiras ao livro escolhido e considerar os conhecimentos e habilidades prévias das crianças. Por meio de rodas de

conversas, o professor pode ensinar as crianças a diferenciar toques de amor de toques abusivos, que elas são donas do seu próprio corpo, que ninguém pode tocá-las sem a sua autorização e que têm o direito de recusar toques, beijos e carinhos por mais inocentes que estes sejam e mesmo que sejam de pessoas de quem elas gostem. Ao fazer isso, ajuda-se as crianças a compreenderem o que não é permitido, a discernirem os limites e a diferenciarem um momento de carinho de outro no qual precisam pedir ajuda.

Nesse sentido, é preciso falar de forma aberta e direta com as crianças sobre as partes íntimas assim como falamos sobre qualquer outra parte do corpo. O importante é que elas saibam: nomear e falar sem medo, sem vergonha ou constrangimentos sobre suas partes íntimas; identificar pessoas de confiança de sua convivência ou fora dela, caso precise de ajuda em situações de abuso sexual, mostrando caminhos diversos; falar sobre os sentimentos e nomeá-los, uma vez que, quando sujeitas a abusos, as crianças sentem vergonha, culpa e medo. Sobretudo, reconhecer a interseccionalidade e valorizar as múltiplas infâncias é um passo essencial para promover a igualdade de gênero na educação, assegurando que nenhuma criança seja silenciada por generificações ou invisibilizada em sua singularidade."

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a sexualidade constitui um dos pilares fundamentais na formação do sujeito, atravessada por relações de poder historicamente construídas e sustentadas por uma lógica patriarcal, adultocêntrica, sexista e racializada. A partir dessa compreensão, a pesquisa concentrou-se na interseção entre gênero, raça, classe e etnia, tensionando posturas naturalizadas, crenças e valores atribuídos aos relacionamentos e comportamentos sexuais, bem como às infâncias.

Com ênfase na promoção da agência infantil e no fortalecimento de habilidades autoprotetivas, buscou-se refletir sobre o desenvolvimento do discernimento necessário para que crianças pequenas possam identificar e reagir a situações de violência sexual, muitas vezes cometidas por pessoas próximas e em ambientes considerados seguros. É fundamental reiterar que a responsabilidade pela proteção das crianças não pode ser atribuída exclusivamente a elas, mas compartilhada entre adultos, instituições, comunidades e políticas públicas.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo compreender o conceito de “habilidades autoprotetivas” a partir da sistematização e análise de um conjunto de literaturas infantis que se propõem a ser instrumentos pedagógicos na elaboração de

estratégias de autoproteção e enfrentamento da VSCC para crianças de 4 a 6 anos. Com base nessa análise, os resultados apontam um esforço dessas produções em reconhecer e valorizar o protagonismo infantil, conferindo voz às personagens-criança, promovendo a autonomia corporal e legitimando o exercício do “não” como forma de cuidado de si. No entanto, ao mesmo tempo em que essas obras contribuem para a afirmação de direitos e o fortalecimento de práticas de prevenção, também revelam limitações significativas. A predominância de protagonistas brancas e inseridas em estruturas familiares tradicionais evidencia uma fragilidade no tratamento interseccional, restringindo a pluralidade das infâncias representadas e reforçando estereótipos que reduzem a complexidade das experiências infantis.

Vivemos um contexto de aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil e no mundo, em que crianças - especialmente meninas negras, indígenas e periféricas - permanecem em situação de extrema vulnerabilidade social, exclusão e violência. Ao mesmo tempo, enfrentamos um cenário político de avanço da extrema direita e do conservadorismo moral, que tem buscado interditar o debate sobre gênero, sexualidade, raça e diversidade, tanto nas políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas. Leis e projetos autoritários tentam censurar vozes críticas e deslegitimar práticas educativas comprometidas com a equidade e os direitos humanos. Neste cenário, reafirmamos o papel da educação como território de luta, resistência e criação de novas possibilidades.

No entanto, a crítica ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui um dos pontos centrais desta pesquisa, uma vez que nenhuma das obras analisadas integra, atualmente, o catálogo oficial do programa. Essa ausência revela um descompasso preocupante entre as necessidades urgentes das infâncias vulnerabilizadas e as escolhas institucionais que definem os acervos literários destinados às escolas públicas. Somado a isso, persiste a força de tabus e crenças arraigadas no senso comum, que alimentam o silenciamento institucional diante da violência sexual contra crianças. A inexistência de espaços sistemáticos de escuta, diálogo e enfrentamento do tema contribui para a manutenção de um pacto de silêncio que protege agressores e invisibiliza vítimas. Romper com esse pacto implica fortalecer políticas públicas e educacionais.

Portanto, a prevenção da violência sexual contra crianças não pode ser tratada como um tema opcional, trata-se de um compromisso ético e legal, respaldado por marcos normativos como a Lei nº 14.811/2024, que estabelece o dever das instituições de ensino de adotar medidas preventivas frente a todas as formas de violência, com ênfase na violência sexual. A lei reforça o papel estratégico da escola como espaço de proteção e

de promoção da dignidade das infâncias, demandando a inserção permanente do tema nos currículos e projetos político-pedagógicos.

Reafirmando o caráter político desta pesquisa, defende-se a urgência de inserir nos currículos da Educação Infantil o debate sobre violência sexual infantil, igualdade de gênero e direitos humanos, reconhecendo a infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, dotada de potência e digna de cuidado integral. Sob essa perspectiva, esta dissertação configura-se como uma contribuição original e necessária para o campo da prática educativa, propondo caminhos possíveis para a proteção, a escuta e a emancipação das infâncias. Trata-se, portanto, de um ato político que desafia o silenciamento e afirma a potência das crianças e dos feminismos como vias legítimas para a construção de um mundo mais justo. Pensar gênero na infância - assim como os demais marcadores sociais da diferença - constitui uma urgência pedagógica, ética e social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: **gostosuras e bobices**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOWICZ, A. A escola como lugar da escuta. In: ABRAMOWICZ, Anete; MULLER, Fernanda P. (Orgs.). *Escuta de crianças e adolescentes: uma questão de direitos humanos*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 79–93.
- _____. crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 16, pp. 01- 14, 2020.
- ABREU, L. O. Pedagogia feminista no território escolar: **devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil**, 2020. Cartografia de Afetos. (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV.
- ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- _____. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- _____. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AGENDA 2030. (2015). ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br>. Acesso: em 23 ago. 2024.
- AGUIAR, V. T. de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. São Paulo: Formato, 2007.
- ANDRADE, L.; CORSINO, P. **Crítérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005**. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2006. p. 79–91.
- APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. “Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: compreender, intervir e prevenir”. 2011. Disponível em: https://www.animar-dl.pt/site/assets/files/5128/manual_crianças_jovens_pt.pdf. Acesso em 14 ago. 2014.
- ARAÚJO, D. C. de. **As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil**. *Educar em Revista*, v. 34, p. 61-76, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjztvMNj5CdGM/?lan>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- ARAÚJO, D. C. de; SILVA, P. V. B. da. **Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise e resultados**. In: BENTO, M. A. S. (orgs.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011. p.194-219

ARAÚJO, A. F. M. P. Escritos de liberdade: **literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ARCARI, C. **Pipo e Fifi**: guia para pais e educadores; como trabalhar o livro em espaços educativos. Rio Verde, Go: Instituto Cores, 2015. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8s51e0>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Pipo e Fifi**: ensinando proteção contra violência sexual, 2020. Disponível em: <https://www.pipoefifi.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. **Livro “O que é privacidade?”**: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2017. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_sexual/4187.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

ARGÜELLO, Z. E. A. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6961>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA. **Abuso sexual: mitos e realidade**. Petrópolis, RJ, 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. O direito e a violência doméstica contra crianças e adolescentes: perspectivas nacionais. Anexo 3. In: **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. Cortez, 1993.

_____. **Violência doméstica na infância e adolescência: uma nova cultura de prevenção**. São Paulo: Plêiade, 2011. Acesso em: 14 ago. 2024.

BALBINOTTI, C. **A violência sexual infantil intrafamiliar: a revitimização da criança e do adolescente vítimas de abuso**. *Direito & Justiça*, v. 35, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fadir/article/view/8207>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Infâncias, educação e cuidado**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRETO, C. S. L. A. O triste retrato da violência infantil no Brasil. *Rev. Ciênc. Méd. Biol.*, Salvador, v. 15, n. 1, p. 3-4, jan./abr. 2016.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BEAVOUIR, S. de. **O segundo sexo II: a experiência vivida**: 2ª ed. Tradução de Sérgio Millet, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: MAHER, T.; GONZALEZ, L. (org.). **Estudos da branquitude no Brasil**. São Paulo: Instituto AMMA Psique e Negritude, 2002. p. 25-58.

BONFANTI, A. L.; GOMES, A. R. Violência sexual contra meninas: **infâncias diante do desamparo em uma sociedade heteropatriarcal**. In: XAVIER, J. R.; SOUSA, M. M. M. de (Orgs.). **Infâncias e violências: práticas, pesquisas e políticas públicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 19 abr. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. **Lei nº 11.525 de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental**. Brasília, DF, 25 set. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11525.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.525%2C%20DE%2025,no%20curr%C3%ADculo%20do%20ensino%20fundamental. Acesso em: 19 fev. 2022.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes**. Brasília, 2013. Disponível em http://www.comitenacional.org.br/files/anexos/08-2013_PNEVSCA2013_f19r39h.pdf. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Lei N° 13.431, de 4 de abril de 2017 (Sistema de Garantia de Direitos)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.html. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico, 2018. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld>. Acesso em 02 jul. 2025.

_____. **Lei N° 14.344, de 24 de maio de 2022 (Lei Henry Borel)**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114344.html. Acesso em: 22 jan. 2023.

_____. **Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos**. 2022. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/05/governo-incentiva-denuncia-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 22 jan. 2023.

_____. **Lei N° 14.679, de 18 de setembro de 2023**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

_____. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14811.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL ESCOLA. **Elementos da narrativa**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/elementos-da-narrativa.htm>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRAUN, S. **A violência sexual infantil na família: do silêncio à revelação do segredo**. Porto Alegre: AGE, 2002.

BRINO, R de F., WILLIANS, L. C de A. **Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 113-128, 2003.

_____. **Violência sexual contra crianças: prevenção na escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 137, p. 485-506, 2009a.

_____. **A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil.** São Carlos: Suprema, 2009b.

BUTLER, J. Problemas de gênero: **feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, S. C. de; SALGADO, R. G. Regimes de inteligibilidade das normas de gênero na educação infantil. In: XAVIER, J. R.; SOUSA, M. M. M. de (Orgs.). **Infâncias e violências: práticas, pesquisas e políticas públicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2019.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CÂNDIDO, R. **A menina das Cores.** São Carlos: Scienza, 2021.

CARDOSO, C. P.; SILVA, Z. P. da. Pedagogias feministas no combate ao racismo e às desigualdades de gênero: uma abordagem perspectivista. P. 55-68. In: **Gênero e diversidades na gestão educacional.** COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S.(orgs). UFBA-NEIM: Salvador, 2011. Acesso em: http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/G%C3%AAnero-e-Diversidade-na-gest%C3%A3o-educacional_Miolo.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

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

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação), USP, 2003.

CHAUÍ, M. **Produtividade e Humanidades.** Tempo Social, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 2, p. 45–71, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84766>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHILDHOOD BRASIL. **Vítimas da exploração sexual de crianças e adolescentes: indicadores de risco, vulnerabilidade e proteção,** 2009. Disponível em: <http://www.andi.org.br/documento/vitimas-da-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes-indicadores-de-risco>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Adicione títulos (Formatar > Estilos de parágrafo) e eles vão aparecer no seu sumário. , N. N. Literatura infantil: **teoria, análise, didática.** 11. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, M. da C. O. de; SANTOS, N. L. de A. C. O desafio da identificação, prevenção e atendimento de crianças e adolescentes em situação de violência. In:

COLLET, C. Meninas e meninos nos livros infantis: **os estereótipos de gênero e a escola.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 275-297, maio/ago. 2009.

COSTA, M. da C. O. de (org.). **Violência e vitimização na infância e adolescência: a inclusão da escola no reconhecimento e prevenção.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2013, p. 19-26.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: **A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics.** University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

CUTI. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAVIDSON, R.; VINE, S. **O maravilhoso livro das meninas: 1ª ed.** Tradução por Rosemarie Ziegelmaier, São Paulo, Editora Globo, 2009.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DESLANDES, S. F. **Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço.** *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 177-187, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/t7HjQpTPVJr3p5JTqVsgSKM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DE MAUSE, L. **História de la infância.** Madri, Alianza Universid: 1991.

DUPONT, V. R. V. **A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, p. 159. 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2345>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ECO, U. **Sobre a literatura.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

EMRICH, R. **A mão boa e a mão boba.** Belo Horizonte: Ramalhete, 2016.

EU ME PROTEJO. Disponível em: <https://www.eumeprtejo.com/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERENCZI, S. O confuso pacto de silêncio (1932). In: FERENCZI, S. **Escritos psicanalíticos.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, E. R. **Desenvolvimento e avaliação da eficácia de uma intervenção preventiva primária ao abuso sexual infantil**. 2019. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1647/2/DESENVOLVIMENTO%20E%20AVALIACAO.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FERREIRA, P. M.; FÁVERO, M.; DELCAMPO, A. **Avaliação do impacto de um programa de educação sexual no primeiro ciclo de escolaridade**. Rio Claro, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Bruno/Downloads/7759-Texto%20do%20artigo-45357-2-10-20180410.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FINCO, D. **Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07, 2005.

FINKELHOR, D. **Sexually abused children**. New York: Free Press, 1994.

FONSECA, E. R. da; ZUCOLOTO, M. de L. C. Redes de apoio social: aspectos conceituais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 245-257, 2012.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANÇA, L. F. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, p.164. 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp036455.pdf>. Acesso em 12 jul. 2024.

- FRASER, N. Fortunas do feminismo: **do capitalismo gerencial à utopia socialista**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FURNISS, T. Abuso sexual: **uma abordagem multidisciplinar para o atendimento da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GABRIEL, N. C. Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: **Gênero sob a ótica das crianças**. Guarulhos, 2018. p. 104. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2018.
- GABRIEL, N. C. **Literatura infantil antissexista e ressignificações de gênero pelas crianças na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- GILLIGAN, C. In a different voice: **psychological theory and women's development**. Harvard University Press, 1982.
- GÓES, L. P. O mundo simbólico da criança: **literatura, brincadeira e cultura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores: apostando em uma pedagogia antirracista. In: JESUS, José Jaime (Org.). **Educação e relações raciais: reflexões e propostas para professores**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 25-38.
- GOMES, N. L. **Educação para a igualdade racial: reflexões e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GONZALEZ, L. Primavera para as rosas negras: **uma seleção de textos de Lélia Gonzalez**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GOUVÊA, M. C. S. de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79–91, 2005.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2024.
- GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos.2010. Acesso em: 14 ago. 2024.
- HOLLINDALE, P. Ideology and the children's book. In: HUNT, Peter (Org.). **Understanding children's literature**. London: Routledge, 1998. p. 19–30.
- hooks, bell. All About Love: **New Visions**. New York: William Morrow Paperbacks, 2000.
- hooks, b. Ensinando a transgredir: **a educação como prática da liberdade**. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- hooks, b. O feminismo é para todo mundo: **políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2017.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Ana Luíza Libânio. Rio de Janeiro: Elefante, 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INOUE, B. Corporalidades de meninas e meninos na educação infantil: **normatividade e (re)significações de gênero**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

INSTITUTO CLARO. Elementos da narrativa: **narrador, personagens, espaço e tempo**. 2021. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/elementos-da-narrativa-narrador-personagens-espaco-e-tempo/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

JOVINO, C. M. M. Representações sociais da criança negra na literatura infantil brasileira: **entre silêncios e (in)visibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

JOVINO, I. da S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). *Literatura Afro-Brasileira*. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

_____. **Personagens Negras na Literatura Infantil brasileira de 1980 a 2000: revisitando o tema**. In: 38ª Reunião Anual da ANPED, São Luís/MA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho38anped2017GT21696.pdf>. Acesso em 20 jul. de 2024.

JUNIOR, A. F. **Operadores de leitura da narrativa**. In: BONNICI, T; ZOLIN, L. O. (orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências*, v. 3, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/54247763/143201616-Operadores-de-Leitura-DaNarrativa.pdf>. Acesso em 17 de ago. de 2024.

KAMIMURA, K.; SANTOS, M. de A. dos; BALLESTEROS, M.S. 30 anos de direitos da criança e do adolescente: uma análise crítica. **Opinião Pública**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 1-25, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/6dndwzdvjMmTQsmP4v5VpCL>. Acesso em: 10 abr. 2025.

KIEFER, B. **Charlotte Huck's children's literature**. 10. ed. Boston: McGraw-Hill, 2010.

KRAMER, S.; NUNES, M. **Infâncias e educação infantil: muitos olhares**. Petrópolis: Vozes, 2003.

KRAMER, S. **Gênero e educação: reflexões sobre as práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2006.

KRENKEL, L. **Violência sexual contra crianças: desafios da escuta e da proteção**. São Paulo: Cortez, 2019.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1999.

LAPREV - Laboratório de Análise e Prevenção da Violência. Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi), 2000. Disponível em: <https://ppgpsi-ufscar.com.br/pt/9-laborat%C3%B3rios/29-laborat%C3%B3rio-de-an%C3%A1lise-e-preven%C3%A7%C3%A3o-da-viol%C3%Aancia-laprev>. Acesso em: 20 out. 2021.

LIMA, A. M. S. de. **Educação e relações de gênero: a construção social do corpo feminino**. São Paulo: Annablume, 2014

LIMA, H. P. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LIMA, T. C. S. de L.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista. Katál**. Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 fev. 2021.

LOURO, G. L. A necessidade da subversão: a teoria queer na educação. **Estudos Feministas**, v. 14, n. 1, p. 305-323, 2006.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”. p. 43-53. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 2013.

LUGONES, M. **Peregrinando: feminismo e colonialidade**. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

MACKINNON, C. **Toward a feminist theory of the state**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

MADURO, D.P.D.; BRITO, A. do C.U. **Práticas pedagógicas de prevenção contra violência sexual na infância: análise de histórias para crianças**. Educação em Revista, Marília, v.22, p. 107-126, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, P. de O.; RIBEIRO, P. R. C. **Educação Infantil e relações de gênero: problematizando desigualdades na escola**. Curitiba: Appris, 2019.

MENDONÇA, R. **Meu corpo, meu corpinho**. 1ª edição. Ed. Matrescência. 2019.

- MENDONÇA, R. **Meu corpo, meu corpinho**. 2ª edição. Ed. Matrescência. 2024.
- MELNIK, M. X.; LUNAS, N. R. A. **Chá de Bonecas e Encontro de Heróis – Projeto de Prevenção ao Abuso Sexual Infantil** – Curitiba, PR: A.D. SANTOS EDITORA, 2018. 136 p.
- MINAYO, M. C. de S. **Conceito, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde**. In: Njaine K, Assis SG, Constantino P. (Org.). Impacto da violência na saúde [Internet]. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2009. p. 21-42. Disponível em: http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rde%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf. Acesso: 19 fev. 2022.
- MONTEIRO, R. Literatura infantil e temas difíceis: **por que e como abordar**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. tradução: Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- MORTATTI, M. do R. L. Leitura crítica da literatura infantil. Itinerários: **Revista de Literatura**, n. 17/18, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107282>. Acesso 10 de ago. 2024.
- MORUZZI, A. B.; SOARES, D. G.; JUSTINO, S. M. A escuta ética de crianças em situações de violência. **Interacções**, [S. l.], v. 19, n. 63, p. 72–83, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/37665>. Acesso em: 11 maio 2025.
- MORUZZI, A. B. **Feminismos em Educação: das margens aos epicentros epistemológicos dos estudos da infância**. São Paulo: Editora Dialética, 2025. ISBN: 978-65-270-4473-4.
- MOTTA, M. **O poder de me proteger**. LC editorial, 2022.
- NIKOLAJEVA, M. Reading for learning: **cognitive approaches to children’s literature**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.
- NEGRÃO, E. V.; PINTO, R. P. **Olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças**. São Paulo: FCC/DPE, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2421>. Acesso em 30 jul. 2024.
- NOGUEIRA, L. **Livro infantil Meu corpinho é só meu**. Ed. Inverso. 2021.
- NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 136p.
- OLIVEIRA, M. L. ST de. **A pedagogia feminista e a educação para a igualdade de gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- OLIVEIRA, Z. de F. M. Autonomia corporal e educação infantil: **reflexões sobre o direito da criança ao próprio corpo**. São Paulo: Cortez, 2016.

PAIVA, E. A. F. de. **A prevenção primária e secundária do abuso sexual na Educação Infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas**. 2015. 250 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

PADILHA, M. da G. S. Prevenção primária de abuso sexual: **avaliação da eficácia de um programa com adolescentes e pré-adolescentes em ambiente escolar**. 182 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2835?show=full>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Família e Desenvolvimento Social. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente -CEDCA-PR: Não engula o choro. Paraná, 2018. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Campanha-Nao-Engula-o-Choro-2018>. Acesso em: 20 out. 2021.

PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, p. 443 – 481, 2006.

_____. **Histórias e Conversas de Mulher**. 2^a ed. São Paulo: Planeta. 2014.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, M. D. (org.). **Histórias das Crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 79-98.

RAMOS, F. P. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORI, Mary Del(org.). *História das crianças no Brasil* São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

REIDEL, M. **Gênero e educação: como pensar a diferença na escola**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, janeiro-junho de 2006: pp.145-168.

RIBEIRO, D. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, 2016, v.13 n.24, p. 99 – 104. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

_____. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Justificando, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RINALDI, C. Fazendo visível a aprendizagem das crianças: o papel pedagógico da documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2006.

RIZZINI, I. O século perdido: **raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, L. Cartilha Segredo bom & segredo ruim: Como ensinar a diferença para a crianças. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/en55s8v>. Acesso em: 26 fev. 2022.

RODRIGUES, H. **A pedofilia e suas narrativas: uma genealogia do processo de criminalização da pedofilia no Brasil**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ROLIM, M. A construção do feminino e do masculino na infância: **discursos culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

ROSEMBERG, F. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

ROVERI, F. T. Barbie: tudo o que você quer ser...: **ou considerações sobre a educação de meninas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1607513>. Acesso em: 2 abr. 2025.

RUBIN, G. “The traffic in women: notes on the political economy of sex” In: Rayna Reiter (org), **Toward an anthropology of women**. New York, Monthly View Press, 1975 (Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. In: *Políticas do sexo*, São Paulo, Ubu, 2017)

RUELA, N. **Feminismo e construção de identidades femininas: As Meninas de Lygia Fagundes Telles**. Maringá, 2009.

SÁ, L. T. de. Corporalidades de meninas e meninos na educação infantil: **normatividade e (re)significações de gênero**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANDERSON, C. **Abuso Sexual em Crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças de. Abuso Sexual em Crianças - Fortalecendo Pais e Professores para Proteger Crianças de Abuso Sexual**. M Books do Brasil, 2005.

_____. **Abuso Sexual em Crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais**. (Tradução Frank de Oliveira). São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2008.

SARDENBERG, C. M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo (orgs.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

_____. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia** (orgs). Coleção Bahianas. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p. 89-120.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na pós-modernidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAYÃO, D. Educação sexual na escola: **uma proposta para o trabalho com crianças pequenas**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAYÃO, M. S. Autonomia da criança: um equívoco conceitual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 61-76, 2000.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, 1995.

SÉGUR, C. de. **As Meninas Exemplares**. Tradução por Raquel Mouta, Oficina do Livro, 2011.

SILVA, A. R. S.; SOMA, S. M. P.; WATARAI, C. F. **Livro de literatura infantil: O segredo de Tartarina**. Pompéia, SP: UDF, 2011.

_____. **Projeto Tartarina: Uma estratégia de Prevenção à violência contra crianças e adolescentes**; In. CARDOSO, B. L.A.; PAIM, K. Terapias cognitivo comportamentais para casais e famílias: Bases teóricas, pesquisas e intervenções. Novo Hamburgo. Ed Sinopsys, 2020. 573 p

SIQUENEL, C. **Livro infantil Chapeuzinho Cor de Rosa e a astúcia do Lobo Mau**. Ed. Biblio. 2010.

SOMA, S. M. P. **Contação de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6053/6100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SOMA, S. M. P.; WILLIANS, L. C. de A. **Livros Infantis para Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Uma Revisão de Estudos**. Trends in Psychology / Temas em Psicologia, v. 22, n. 2, p. 353-361, 2014.

_____. **Avaliação de Livros Infantis Brasileiros sobre Prevenção de Abuso Sexual baseada em Critérios da Literatura**. Temas em Psicologia, v. 25, n. 3, p. 1201-1212, 2017.

SOUSA, A. L. de. **Apresentação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira**. In: BRASIL. SECAD. Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal n.º 10.639. Brasília, 2005, p. 185-204.

SOUZA, T. M. de. Educação e feminismo: **uma visão crítica e propositiva**. Recife: UFPE, 2015.

TAUBMAN, A. V. **Não me toca, seu boboca!** Belo Horizonte: Aletria, 2017.

TEIXEIRA, G. K. M. D. As possibilidades de ruptura da violência sexual infantil intrafamiliar com a participação ativa do educador e da escola. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, Servicios Académicos Intercontinentales SL, nº 12, 2013. Disponível em: <https://www.econbiz.de/Record/possibilidades-ruptura-viol%C3%A2ncia-sexual-infantil-intrafamiliar-com-participa%C3%A7%C3%A3o-ativa-educador-escola-teixeira-gracy-kelly-monteiro-dutra/10011163793>. Acesso em 02 dez. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Livro infantil Kiko e a Mão**. 2020.

UNICEF BRASIL; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2021-2023)**. 2ª edição. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública: UNICEF Brasil. Ago. 2024.

VIANNA, C. Gênero e educação: **uma abordagem feminista**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2019.

VÍDEO: **Aula de Prevenção da Violência Sexual Infantil. 2020**. 1 vídeo (16 min 26s). Publicado por Professora Lary. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=whxAms03p8o>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: **Campanha de Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2015. 1 vídeo (30 s). Publicado por: Ministério Público do Estado da Bahia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b9_-BIGcB04. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: **Contaço de história: Chapeuzinho Vermelho e o segredo de maldade**. 2020. 1 vídeo (5 min 58 s). Publicado por Canal Tantos Contos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CxnRJMiroKE&list=PL14HcsO8dRMilzEiQkqapyeuZiy a7GQET&index=3>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: **Chiquinho e Mariella em: Eu me protejo. 2020**. 1 vídeo (3 min 35 s). Publicado por Canal Tantos Contos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bgzuXY3kBZE&list=PL14HcsO8dRMilzEiQkqapyeuZiy a7GQET&index=5>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: **Contaço de história: Não me toca seu Boboca. 2020**. 1 vídeo (43 min40 s). Publicado por Marina Bastos. Disponível em: <https://idid.facebook.com/MarinaBastosContadoraDeHistorias/videos/live-n%C3%A3o-me-toca-seuboboca/277522566583201/>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: **Contaço de história: Pipo e Fifi. 2017**. 1 vídeo (7 min 43 s). Publicado por Fafá Conta histórias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ecmU5B9N960>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d. 1 vídeo (11 min 31 s). Publicado por Visão Mundial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEIfotjpYg>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d. 1 vídeo (11 min 31 s). Publicado por Visão Mundial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEIfotjpYg>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2019. 1 vídeo (3 min 39 s). Publicado por: My body is my body. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qoVTHPNzTj4>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO de animação: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2013. 1 vídeo (5 min 4 s). Publicado por: novaeletro1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UITCQZJtWAs>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: Música: **Hora do banho**. 2017. 1 vídeo (1 min39 s). Publicado por Minha vida é uma viagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KWGRMfqqlDI>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: Música: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d. 1 vídeo (1 min). Publicado por Faca Bonito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YFTbPF51roE>. Acesso em 14 jul. 2021.

VÍDEO: Música: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2020. 1 vídeo (1 min44 s). Publicado por Katia Tretin Timm Buron. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmooRfOXSOI>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: Música: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2020. 1 vídeo (2 min57 s). Publicado por Professora Alba Marília. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TpBFFJ30Afl>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: Música: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. 2020. 1 vídeo (8 min43 s). Publicado por Letícia Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UrdOqQW2FoA>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: Música: **Prevenção da Violência Sexual Infantil**. s/d. 1 vídeo (8 min43 s). Publicado por Letícia Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UrdOqQW2FoA>. Acesso em 14 ago. 2024.

VÍDEO: Música: **O teu corpo é um tesourinho**. 2015. 1 vídeo (3 min 48 s). Publicado por Marco Willian Gomes Rolbuche. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qCePUMhrzgc>. Acesso em 14 ago. 2024.

WURTELE, S. K. (2008). Behavioral approaches to educating young children and their parents about child sexual abuse prevention [Abordagens comportamentais para educar crianças pequenas e seus pais sobre prevenção de abuso sexual infantil]. **The Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention**, 1(1), 52–64.

WURTELE, S. K.; KENNY, M. C. Partnering with parents to prevent childhood sexual abuse [Parceria com os pais para prevenir o abuso sexual infantil]. **Child Abuse Review**, v. 19, n. 2, p. 130-152, 2010.

ZILBERMAN, R. **Teoria da Literatura I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

_____. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1987. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2947>. Acesso em: 14 ago. 2024.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ZILBERMAN, R.; ROCHA, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.