

**“MINHA MÃE
NÃO PODE
FALAR NADA
QUE MEU PAI
FICA BRABO”:**

*Violências de
gênero a partir
do olhar das
crianças*



**Dissertação de Mestrado
PPGEDU/ UFRGS**

Jéssica Tairâne de Moraes
Orientação: Prof^ª Dr^ª Jane Felipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA TAIRÂNE DE MORAES

**“MINHA MÃE NÃO PODE FALAR NADA QUE MEU PAI FICA BRABO”:
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

JÉSSICA TAIRÂNE DE MORAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jane Felipe

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Moraes, Jéssica Tairâne de
"Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica
brabo": violências de gênero a partir do olhar das
crianças / Jéssica Tairâne de Moraes. -- 2019.
145 f.
Orientadora: Jane Felipe.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Scripts de gênero. 2. Violências de gênero. 3.
Violência intrafamiliar. 4. Participação infantil. 5.
Educação Infantil. I. Felipe, Jane, orient. II.
Título.

**“MINHA MÃE NÃO PODE FALAR NADA QUE MEU PAI FICA BRABO”:
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

JÉSSICA TAIRÂNE DE MORAES

Prof^a. Dr^a Jane Felipe

Presidente da Banca Examinadora / Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEdu

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEdu

Prof^a Dr^a Bianca Salazar Guizzo

Universidade Luterana do Brasil/Ulbra

Prof^a Dr^a Liliane Madruga Prestes

Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS

*A todas as crianças que me estenderam suas
vozes e seus olhares nesta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Ao realizar esta pesquisa, em muitos momentos, precisei resgatar memórias do meu “eu criança” para conseguir ouvir e entender as vozes infantis e seus ecos da maneira mais ética e fiel possível. A partir desse processo, senti a necessidade de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, cuidaram, educaram, que me ensinaram, que abriram caminhos, enfim, que se importaram com a minha vida desde a minha infância para que eu pudesse, hoje, chegar a este momento.

Para não correr o risco de deixar alguém importante sem citar, optei por não trazer nomes aqui e seguir uma ordem cronológica, conforme as pessoas vão surgindo em minha vida desde a minha infância.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe. Pela força que eles sempre demonstraram diante das adversidades e por sempre priorizarem o meu bem-estar e minha educação. Eles não tiveram acesso à trajetória de estudos como eu puder ter, mas é graças a eles que me tornei professora. Agradeço-os por terem acreditado em mim quando ninguém mais acreditava, nem eu mesma.

Agradeço ao meu irmão e à minha irmã, por serem meu ponto de equilíbrio e por tanto orgulho que demonstram por mim. Pelo exemplo de sabedoria e gentileza de minha irmã, mesmo sendo tão mais jovem do que eu. Ainda, às ilustrações feitas pelo meu irmão, incluindo a capa, que com certeza contribuíram para a qualificação deste trabalho.

Aos meus avós, por terem auxiliado em meus cuidados durante a minha infância. Aos que não se encontram mais aqui, por serem exemplos de força e coragem diante de tantas dificuldades para sobreviver.

Agradeço a todos/as os/as professores/as que tive, desde à Educação Infantil (ainda lembro de minha primeira professora) até o Ensino Superior. A todos/as que me incentivaram, foram inspiração para mim, que me inseriram no mundo da pesquisa e me emprestaram suas lentes para que eu pudesse ver o mundo de outras formas.

À minha orientadora, pelo privilégio de poder conviver e aprender com ela. Há alguns anos, a conhecia somente pelas leituras e por ser referência nas discussões sobre as questões de gênero e sexualidade no campo da Educação Infantil. Hoje, poder dizer que ela me orientou nesta dissertação é um dos presentes mais lindos que o universo me concedeu. Agradeço pelo incentivo, pela aposta, pelo espaço, pelo rigor, por ter compartilhado das alegrias e angústias, por ter acreditado em mim.

Agradeço aos/às colegas e amigos/as do grupo de pesquisa por todos os momentos e ensinamentos compartilhados. Vocês deixaram o caminho mais leve e alegre.

À banca examinadora, por todo rigor, competência e contribuições. Vocês me desafiaram a duvidar dos meus saberes e da minha prática, fazendo com que esta pesquisa surpreendesse a mim mesma.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, pela qualificada formação pública e gratuita que me possibilitou cursar o Mestrado, assim como a todos/as os/as professores/as com quem tive aulas durante o curso, pela excelência, debates, ensinamentos e tensionamentos promovidos.

Às crianças e às famílias que participaram e construíram comigo essa pesquisa, fazendo-me ter um outro olhar sobre as infâncias, sobre temas complexos e sensíveis. E a todas as outras que já foram e são minhas alunas.

Às equipes das duas escolas em que trabalho, pela compreensão quando precisei me ausentar para os estudos durante o curso, sobretudo à equipe da instituição onde a pesquisa foi realizada, assim como às professoras responsáveis pelas turmas.

A todas as pessoas importantes em minha vida, as quais me acompanham e me afetam com suas amorosidades, escuta, trocas, companheirismo, apoio, entendimento.

Aos felizes encontros que, desde a minha infância, a vida me promove!

A tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela [...] (KOHAN, 2010, p. 126).

RESUMO

A presente pesquisa é baseada nas abordagens teóricas dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais. O problema de pesquisa consistiu na seguinte questão: *O que as crianças pensam sobre as situações de violência que elas vivenciam em seu cotidiano e como as interpretam, em especial no que refere às violências de gênero vivenciadas em suas famílias?* Assim, pretendi lançar o olhar sobre os maus-tratos emocionais e outras formas de violências de gênero, a partir da percepção das crianças, verificando de que modo elas viam e interpretavam as situações de violência doméstica, e como tais situações reverberavam na escola de Educação Infantil. Desta forma, o estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa com crianças que se deu a partir da literatura infantil e de rodas de conversa com grupos de crianças de cinco anos de idade de uma escola de Educação Infantil da Rede Pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os resultados mostraram que, a partir das intervenções realizadas através das rodas de conversa, foi possível perceber que as crianças reconhecem e, inclusive, denunciam práticas de violência no âmbito doméstico, tais como agressões verbais e/ou físicas às mulheres, além de situações de “negligência” dos adultos para com elas, que neste estudo foram entendidas como *modos de sobrevivência*. Também se evidenciou um número maior de meninos expostos a essas prática, havendo, ainda, em muitos casos, um silenciamento dos casos de violência sexual. Foi possível perceber uma maior dificuldade dos meninos de mostrar suas emoções, vulnerabilidades e medos, o que evidencia o quanto eles sofrem com a recorrente vigilância sobre suas masculinidades, reverberando nos *rituais de passagem* para um processo de adultização das crianças em alguns aspectos. Outro ponto percebido foi que a maioria das crianças denuncia os mais variados tipos de violências que suas mães ou mulheres de suas famílias sofrem, mas já vêm sendo tratada de maneira naturalizada pela ótica infantil. A pesquisa levou em conta a participação infantil e os relatos das crianças mostram a urgência do investimento em uma educação de meninos e meninas de forma que tensione os *scripts* da masculinidade hegemônica e da submissão da mulher, desnaturalizando as violências as quais as crianças sofrem e/ou presenciam.

Palavras-chave: *Scripts* de gênero. Violências de gênero. Violência intrafamiliar. Infâncias. Participação Infantil.

ABSTRACT

This research is based on the theoretical approaches of Gender Studies and Cultural Studies. The research problem consisted of the following question: *What do children think about the situations of violence they experience in their daily lives and how they interpret them, especially regarding the gender-based violence experienced in their families?* Thus, I intended to look at emotional abuse and other forms of gender violence, from the children's perception, verifying how they saw and interpreted situations of domestic violence, and how such situations reverberated in the school of Education. Children's. Thus, the study was developed through a research with children based on children's literature and conversation circles with groups of five-year-old children from a public school in Metropolitan Region of Porto Alegre / RS. The results showed that, from the interventions made through the conversation circles, it was possible to realize that the children recognize and even denounce domestic violence practices, such as verbal and / or physical aggression against women, as well as situations of "neglect" of adults towards them, which in this study were understood as ways of survival. There was also a greater number of boys exposed to these practices, and still, in many cases, there was a silence of cases of sexual violence. It was possible to notice a greater difficulty of boys to show their emotions, vulnerabilities and fears, which shows how much they suffer with the recurring vigilance about their masculinities, reverberating in the rituals of passage to a process of adultization of children in some aspects. Another perceived point was that most children denounce the most varied types of violence that their mothers or women in their families suffer, but they are already being treated in a naturalized way from the children's perspective. The research took into account child participation and children's reports show the urgency of investing in an education of boys and girls so as to strain the scripts of hegemonic masculinity and women's submission, denaturalizing the violence that children suffer and / or witness.

Keywords: Genre scripts. Gender violence. Violence within the family. Childhoods. Child Participation.

SUMÁRIO

1 OS (DES)CAMINHOS QUE ME MOVEM.....	16
1.1 AS SURPRESAS NO CAMINHO	20
1.2 OS PRÓXIMOS CAPÍTULOS	21
2 INFÂNCIAS, SCRIPTS DE GÊNERO E VIOLÊNCIAS.....	23
2.1 O CONCEITO DE GÊNERO E SUA INTERFACE COM AS INFÂNCIAS	24
2.2 O CONTEXTO DAS VIOLÊNCIAS: O QUE DIZEM AS ESTATÍSTICAS	28
2.3 VIOLÊNCIAS CONTRA AS MENINAS.....	35
2.4 O CRESCIMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NA ÚLTIMA DÉCADA.....	36
3 OUVIR AS CRIANÇAS: O EXERCÍCIO DE UMA ESCUTA SENSÍVEL ...	39
3.1 METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS E A PESQUISA COM CRIANÇAS	43
3.2 ALGUNS PRINCÍPIOS ÉTICOS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS	45
3.3 PERCURSOS PARA A ESCOLHA DE UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA: PROPOSTA PARA AS RODAS DE CONVERSAS	48
3.4 QUEM SÃO AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS	56
3.5 LOCALIZAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL	64
4 AS RODAS DE CONVERSA E SEUS DESDOBRAMENTOS	67
4.1 SOBRE OS EMBATES E IMPASSES DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA.....	67
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	70
5 “... EU FICO EM CASA TRANCADO, SOZINHO”: MODOS DE SOBREVIVÊNCIA TENSIONANDO O CONCEITO DE NEGLIGÊNCIA FAMILIAR	73
5.1 INFÂNCIAS QUE PRENDEM E PRIVAM	76
6 DE MENINOS A “HOMENZINHOS”: SCRIPTS DE GÊNERO E A CONSTITUIÇÃO DAS MASCULINIDADES NA INFÂNCIA	81
6.1 “EU ACHO QUE SER FORTE É SER BEM MUSCULOSO”: SOBRE OS RITUAIS DE PASSAGEM PARA O PROCESSO DE ADULTIZAÇÃO	83
6.2 “QUANDO EU TINHA PAL.. ELE FICAVA BRABO E QUEBRAVA TUDO AS COISAS”: A PROVISORIEDADE PATERNA	90
6.3 “ALGUÉM JÁ MEXEU NAS MINHAS PARTES ÍNTIMAS”: SOBRE O SILENCIAMENTO DOS CASOS DE VIOLÊNCIA/ABUSO SEXUAL CONTRA MENINOS.....	95

7 “...SE A MINHA MÃE MEXER NO DINHEIRO SEM AUTORIZAÇÃO [DO MEU PAI], ELE ARRANCA OS PEDACINHOS DELA”	104
7.1 “QUEM FAZ AS COISAS LÁ NA MINHA CASA É SÓ A MINHA MÃE... O MEU PAI SÓ FICA ESPERANDO”	113
7.2 “ELA DAVA UNS GRITOS E EU ME SENTIA TRISTE... MAS JÁ FAZ TEMPO QUE ACONTECEU, FOI NA SEMANA PASSADA”	119
7.3 “...ENTÃO É POR ISSO QUE O ÁRTHUR BATE NAS MENINAS”: APRENDENDO A RECONHECER E A NOMEAR AS VIOLÊNCIAS.....	122
8 PARA ONDE AS VOZES INFANTIS NOS LEVAM? ECOS QUE REVERBERAM POR UMA EDUCAÇÃO DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS	126
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE I – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO	139
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141
APÊNDICE III – TERMO ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS / CONVITE	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Print screen de comentários do Facebook na matéria veiculada sobre o Prêmio.....	18
Figura 2 - Print screen de comentários do Facebook na matéria veiculada sobre o Prêmio.....	19
Figura 3 - Brasil: taxa de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes por UF.....	29
Figura 4 - Vítimas de feminicídio por raça/cor no Brasil.....	30
Figura 5 - Vítimas de feminicídio por faixa etária no Brasil.....	31
Figura 6 - Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro, segundo faixa etária	32
Figura 7 - Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro no total de casos e nos estupros coletivos, segundo fases da vida da vítima	32
Figura 8 - Brasil: vínculo/grau de parentesco do agressor com a vítima de estupro, segundo a faixa etária da vítima	33
Figura 9 - Relação dos filhos(as) com a violência	34
Figura 10 - Média de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo	35
Figura 11 - Registro da dinâmica do sorteio dos nomes fictícios das crianças	57
Figura 12 - Localização da região metropolitana de Porto Alegre no Brasil e no Rio Grande do Sul	64
Figura 13 - Homens que concordam que não foram ensinados a demonstrar fragilidade	87
Figura 14 - Percentual de homens que tiveram exemplos e boas conversas sobre como assumir seus medos	88
Figura 15 - Mapa das dores dos homens	89
Figura 16 - A caixa do homem.....	89
Figura 17 - Dados sobre os homens vítimas de abuso sexual que procuraram ajuda da Associação Quebrar o Silêncio	98
Figura 18 - Horas semanais de homens e mulheres dedicadas ao trabalho doméstico por região no Brasil.....	116
Figura 19 - Tipos de serviço doméstico e gênero.....	117
Figura 20 - Divisão da população economicamente ativa.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comportamentos esperados de meninos e meninas	82
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Criança

OMS - Organização Mundial de Saúde

IPEA - Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ONG - Organização não-governamental

CNE - Conselho Nacional de Educação

LGBTTI+ - NLésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Intersex

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

SMED - Secretaria Municipal de Educação

ISPCAN - International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

STF - Supremo Tribunal Federal

1 OS (DES)CAMINHOS QUE ME MOVEM

“Às vezes o meu pai fica muito brabo, que nem o Hulk! [...] Ele fica assim quando minha mãe faz coisas que ele não gosta” (Fala de uma menina de 5 anos de idade, em uma escola pública de Educação Infantil, durante uma roda de conversa com imagens de super-heróis/heroínas – Caderno de anotações – 27/03/2018).

“Meu pai é muito brabo. Minha mãe não pode falar nada que ele fica brabo” (Fala de um menino de 5 anos de idade, em uma escola pública de Educação Infantil, durante uma roda de conversa com imagens de super-heróis/heroínas – Caderno de anotações – 27/03/2018).

Meu olhar começou a ser interpelado pelas infâncias e pelas discussões sobre as questões de gênero e sexualidade no campo da Educação anos antes do momento da elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, quando passei pela experiência da Iniciação Científica, na Universidade FEEVALE, em 2010, integrando o Grupo de Pesquisa *Comunicação corporativa e práticas de consumo midiático*.

No entanto, recorro memórias e discussões para percorrer, de um outro lugar, caminhos que ficaram abertos e que nunca foram/serão lineares. Utilizo no título do capítulo o prefixo *des* para apontar a impermanência, a provisoriedade, a inconstância e as incertezas que são lançadas a partir dos estudos na perspectiva pós-estruturalista.

Durante o curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de gênero*, mais especificamente no eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*, integrei o projeto de pesquisa *“Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus-tratos emocionais e a morte”*, coordenado por minha orientadora, prof^a Jane Felipe e pela prof^a Carmen Galet (Universidad de Extremadura, Espanha) e recentemente integro a equipe da pesquisa *“Ignorar para acobertar ou informar para proteger? Scripts de gênero e sexualidade na prevenção das violências contra crianças”* (2019-2022).

Além dessa inserção acadêmica, desde 2015 desenvolvo um projeto pedagógico em uma das escolas onde atuo¹, discutindo gênero, sexualidade e violências contra as mulheres com as crianças da Educação Infantil. Na minha prática diária como professora de dois

¹ O projeto é desenvolvido na escola de Educação Infantil da rede pública em um dos municípios que trabalho. No ano de 2015, iniciei-o com uma turma de crianças de 3 a 4 anos de idade, da qual era regente. A partir do ano de 2016, fui convidada pela equipe diretiva da escola a desenvolvê-lo com todas as crianças. Então, desde lá, atendo, semanalmente, em torno de 65 crianças, no turno da tarde, entrando em cada turma no dia do planejamento da professora regente.

municípios da região metropolitana de Porto Alegre, sinto o desafio de pensar em estratégias potentes e efetivas que proporcionem às crianças a possibilidade de expressarem seus sentimentos, em especial suas angústias e medos, diante das situações de violência doméstica que presenciam e/ou sofrem em suas próprias casas. Além disso, essa pesquisa pretende evidenciar a importância desse debate acerca de temas sensíveis com as crianças da Educação Infantil, pois os mesmos estão diretamente relacionados aos Direitos Humanos. Educar para a equidade de gênero tem que ser um compromisso assumido por todos, primando por uma educação ética, de respeito às diferenças.

Outro fato que também impulsionou minha motivação a continuar neste caminho de tensionamentos, provisoriedade e incertezas que articula a Educação Infantil e as questões de gênero foi ter sido vencedora do Prêmio RBS de Educação² na categoria “Gênero”, em dezembro de 2017, pelo desenvolvimento do projeto mencionado anteriormente, intitulado *Mediação de leitura: discutindo gênero, violências contra a mulher, relações étnico raciais e consumo com a Educação Infantil*, realizado em uma das escolas públicas de Educação Infantil em que trabalho. A partir daí, resolvi investir com mais potência e focar nas discussões sobre as violências contra as mulheres e meninas na minha prática docente. No entanto, antes do prêmio, desde o ano de 2015, participo de inúmeros congressos, feiras, eventos e formações de professores/as, apresentando o referido projeto e possibilidades de como abordar as questões de gênero e as violências com a Educação Infantil. Todas essas experiências também me possibilitaram prêmios de Destaque nas feiras de iniciação científica da Universidade FEEVALE nos anos de 2015 e 2016, além de publicações em capítulos de livros³.

As epígrafes que abrem esta dissertação foram registradas a partir de uma roda de conversa que realizei durante a prática desse projeto que desenvolvo, com uma turma de 20 crianças, com idades entre cinco e seis anos, para me aproximar do tema e para discutir a questão das violências e investigar se as crianças presenciavam e/ou sofriam com violências em seus lares. Essa dinâmica será melhor descrita e justificada no capítulo que se refere aos percursos metodológicos.

² Informações sobre o Prêmio podem ser obtidas no site: <http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/>

³ MORAES, J. T. Mediação de leitura: uma proposta para discutir gênero, relações étnico-raciais e consumo com as crianças da Educação Infantil. In: João Alcione Sganderla Figueiredo; Karim Aquele Filho. (Org.). **Livro de Destaques**: Feira de Iniciação Científica 2016. 1ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2017, p. 144-159.

MORAES, J. T. Mídia e Escola de Educação Infantil: a construção de uma infância generificada. **Livro de destaques da Feira de Iniciação Científica 2015**. 1ed.: 2016, p. 422-451.

MORAES, J. T. Mídia e a construção de uma infância generificada que vai à escola de Educação Infantil. In: Clariston Izidro dos Anjos; Fernando Ilídio Ferreira. (Org.). **Infância e Educação**: Olhares sobre contextos e cotidianos. 1ed. Alagoas: Edefal, 2015, p. 107-116.

Trago esses dados obtidos de minha prática docente e de um processo de pesquisa para justificar a emergência do tema ser debatido com as crianças, desde a Educação Infantil, e para colocar em pauta a importância de percebermos o quanto a prática da escola também está enredada pelas violências que as crianças e as mulheres de suas famílias, principalmente, sofrem diariamente.

Não poderia deixar de mencionar ainda o fato de eu mesma, em minha atuação docente, ter sido vítima de violência por parte de pastores evangélicos, que ocuparam a tribuna da Câmara de Vereadores da cidade em que resido, e nas redes sociais, atacando minha honra e colocando em dúvida o meu trabalho docente, pelo fato de desenvolver reflexões sobre a temática de gênero. Uma matéria veiculada na página do *Facebook* da *Gaúcha ZH*⁴ que noticiou minha premiação no *5º Prêmio RBS de Educação* resultou em mais de mil comentários de agressão à minha imagem e ao projeto vencedor, conforme alguns *print screen* demonstram a seguir:

Figura 1: Print screen de comentários do Facebook na matéria veiculada sobre o Prêmio



Fonte: Facebook

Figura 2: Print screen de comentários do Facebook na matéria veiculada sobre o Prêmio

⁴ Postagem disponível no link:

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10151111993819956&id=46452974955



Fonte: *Facebook*

Tal fato demonstra o quanto é necessário ampliarmos também o conhecimento dos adultos, pois as crianças aprendem este modelo de comportamento beligerante em suas próprias casas, no momento em que se deparam com os pais que ameaçam de forma violenta uma mulher, uma professora, só porque discordam de sua prática docente.

Dado esse contexto, ressalto que o interesse dessa pesquisa está voltado para a questão das violências de gênero ocorridas no ambiente familiar, procurando analisar como as crianças enxergam e interpretam essas situações de violência doméstica e de que forma tais comportamentos reverberam na vida dos infantes.

Neste caminho percorrido como professora pesquisadora, foi possível perceber a importância de ouvirmos as crianças em suas interpretações do mundo e como vivenciam situações de violência em seu cotidiano, para que possamos investir em uma educação que busque o princípio da equidade. Uma educação que prepare as meninas para reconhecerem quando estão sendo enredadas em alguma situação de violência e que as crianças não confundam controle, ciúmes e privação de liberdade com amor ou romantismo.

Diante do exposto, esta dissertação traz o seguinte problema de pesquisa: *O que as crianças pensam sobre as situações de violência que elas vivenciam em seu cotidiano e como as interpretam, em especial no que refere às violências de gênero vivenciadas em suas famílias?*

Este estudo teve como *objetivo geral* acolher o que as crianças trazem em relação às situações de violência que vivenciam em seus lares, especialmente no que se refere às

violências de gênero, a fim de buscar estratégias para auxiliá-las na resolução de conflitos por meio do diálogo dentro do princípio da equidade de gênero.

Em relação aos *objetivos específicos* me propus a:

- a) Proporcionar momentos de escuta das vivências e opiniões das crianças sobre as mais variadas formas de violências de gênero;
- b) A partir dos relatos das crianças, pensar em estratégias que sejam capazes de contribuir para o processo de construção de uma sociedade menos violenta, em especial no que se refere às escolas de Educação Infantil.

Para tanto, foi preciso percorrer caminhos que já foram abertos, interrogar, analisar, problematizar e encontrar os meus caminhos. Sendo assim, o embasamento teórico desta pesquisa se sustenta nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais, representados por Guacira Lopes Louro (1999), Jane Felipe (2007, 2016, 2018), Marlucy Paraíso (2018), Fernando Seffner (2017), assim como autores/as que discutem a importância da participação infantil nos processos de investigação, como Natália Fernandes (2005, 2016), Manuel Sarmiento (2005), Priscilla Alderson (2005) Zélia Demartini (2002) e Gabriela Trevisan (2014).

1.1 As surpresas no caminho

Durante a pesquisa, quando pensei em estratégias e recursos que me aproximassem das crianças para ouvi-las, suscitando assim alguns comentários sobre suas vivências, surgiram não só situações sobre as violências sofridas por suas mães, muitas vezes provocadas por motivos banais, tais como o marido não gostar da comida preparada pela esposa, mas também algumas violências cometidas contra as crianças, como o fato delas ficarem presas dentro de casa sozinhas. Tais relatos me causaram um profundo mal-estar, pois pude perceber a impotência das crianças para resolver o problema, assim como a minha própria limitação como professora.

Ao desenvolvermos uma pesquisa nunca sabemos ao certo o que vamos encontrar e, ao enfrentarmos determinados percursos, vamos tendo surpresas pelo caminho, fazendo com que nos posicionemos de algum modo. Dessa forma, percebi que a posição que eu tive que adotar enquanto pesquisadora e, antes disso, como ser humano, exigiu de mim que eu resgatasse a criança que fui, que eu lembrasse como o meu eu infante agiria diante de determinadas situações e o que esperaria de um/a adulto/a, para que, assim, eu pudesse

continuar a pesquisa da maneira mais ética e respeitosa possível com as crianças, tentando entender a complexidade de suas vivências.

Esse foi um movimento que balançou minhas estruturas, pois eu tive que mexer em meus alicerces e, em alguns pontos, reconstituí-lo, para eu desmontar minhas “verdades” e ser capaz de compreender o que realmente as crianças estavam querendo me contar em seus relatos.

Nisso, identifiquei-me com o que Marlucy Paraíso (2012) chama de *poetizar* na pesquisa, pois todo esse processo junto às crianças me possibilitou (re)inventar, criar novos sentidos e interpretações, o que me auxiliou a escre(ver) de um modo distinto do que eu estava acostumada.

E é nessa perspectiva de deslocamentos, suspensão de saberes e aproximação com a infância que convido o/a leitor/a me acompanhar nas surpresas, desafios e descobertas que essa pesquisa com as crianças me possibilitou.

1.2 Os próximos capítulos

No capítulo que segue, intitulado *Infâncias, scripts de gênero e violências*, trago algumas questões conceituais sobre a infância pelo *viés* da Sociologia da Infância e um recorte de alguns dados nacionais de diferentes institutos de pesquisa que dão um panorama dos casos de violências no Brasil contra mulheres, meninas e crianças de um modo geral, assim como alguns atravessamentos das violências com as infâncias e os *scripts* de gênero.

No terceiro capítulo, que se chama *Ouvir as crianças: o exercício de uma escuta sensível*, abordo os desafios de ouvir as crianças sobre a temática da violência, encarando essa escuta como uma questão de Direitos Humanos. Além disso, em suas seções apresento os percursos metodológicos, as metodologias participativas com crianças, alguns princípios éticos, a proposta de cronograma que foi utilizada para o desenvolvimento da metodologia, a apresentação das crianças participantes da pesquisa e os seus respectivos contextos sociais.

No quarto capítulo falo como foi a prática de desenvolvimento da metodologia, das (im)possibilidades e dos confrontos comigo mesma ao pesquisar com as crianças – fato que gerou um profundo mal-estar ao perceber minhas limitações como pesquisadora e professora diante das situações de violências que as crianças relataram viver.

Os capítulos 5 a 7 e suas respectivas seções compõem as análises e tensionamentos a partir dos relatos das crianças sobre situações de violências durante a pesquisa. As análises, a partir das vivências que os infantes relataram, foram categorizados a partir dos seguintes

temas: negligência contra crianças, masculinidade hegemônica, abuso sexual contra crianças, violência doméstica/de gênero e tristeza das crianças e os modos infantis de lidar com a questão da violência. Além disso, ao final do capítulo 7, também apresento uma breve análise de uma devolutiva que foi feita com as crianças participantes da pesquisa.

No último capítulo, o 8, trago algumas considerações sobre os tensionamentos e descobertas acerca das violências que esta pesquisa com as crianças possibilitou.

2 INFÂNCIAS, *SCRIPTS* DE GÊNERO E VIOLÊNCIAS

“O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?”. Kohan (2004, p. 51)

A partir dos questionamentos de Kohan (2004) destacados na epígrafe é possível colocar em xeque o que viemos compreendendo e pensando sobre as infâncias. Faz-nos perguntar até que ponto ela é alcançável ao nosso olhar e se o que tentamos dizer dela a todo o instante é mesmo o que ela significa. Nessa direção, posso afirmar que as palavras de Jorge Larrosa (2010, p. 230) são capazes de expressar meus sentimentos quando me arrisco a falar sobre a infância:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a criança como outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

E é partindo desta ideia de inquietação dos nossos saberes sobre a infância que trago a discussão sobre como ela está atravessada pelos *scripts* de gênero e pelas violências. Antes disso, ainda é importante considerar que, segundo o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2010, p. 635), em termos estruturais, a infância não possui “um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional”. A concepção de infância está sujeita a um inesgotável processo de luta e negociação, nos mais variados espaços e discursos, por isso, a necessidade e importância de enfatizarmos sua diversidade e a concebermos no plural: *infâncias*. Nessa direção, Sarmiento (2004) considera que as infâncias são plurais, imersas nas várias culturas infantis e que sistematizam as maneiras de significar o mundo e os outros. E, de acordo com Steinberg e Kincheloe (2001, p. 11), a infância é um “[...] formato da fase humana, moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela”.

Assim, a infância deve ser compreendida como uma categoria/estrutura social, pois ela está inserida em diferentes contextos de desenvolvimento, culturas e mudanças históricas das relações geracionais. Ou seja, ela vai assumindo diferentes formas de acordo com as

transformações sociais, conforme apontam Bianca Guizzo, Dinah Beck e Jane Felipe (2013, p. 20), quando dizem que

As infâncias são percebidas como algo que nos escapa, desconcertando nossos saberes, bem como colocando em voga o que historicamente tem sido posto como verdade e construído para elas. As infâncias mostram-se revestidas de uma rede de complexas relações, entremeadas por distintas produções culturais, sociais e históricas, não resultado de um processo evolutivo, como algumas perspectivas tentam fixar e enquadrar.

David Buckingham (2007, p. 20) fala que as “definições coletivas são o resultado de processos sociais e discursivos”, ou seja, a infância não é apenas uma classificação etária, mas também uma instituição construída pela sociedade por meio de valores, crenças e pelas ações dos sujeitos. Assim, tendo como pressuposto que a infância se transforma de acordo com as concepções do tempo histórico e da cultura, é possível dizer que ela é atravessada pelas exclusões e desigualdades das sociedades.

No que tange a questão das desigualdades desde a infância, dentre elas a de gênero, cabe apontar que estudos realizados por organizações mundiais, como a *Global Early Adolescent Study*, que atua em todos os continentes, buscando viabilizar que a meta 5 da *Agenda 30*, que discorre sobre a educação para a igualdade de gênero, seja atingida até 2030⁵, apontam que, tanto em sociedades mais conservadoras quanto em mais liberais, as crianças interiorizam a ideia de que meninos são fortes e independentes e as meninas são vulneráveis. Tais concepções provocam desigualdades, sustentando e incrementando as diversas formas de violência contra meninas e mulheres.

2.1 O conceito de gênero e sua interface com as infâncias

O conceito de gênero tem sido uma importante ferramenta teórica no combate às desigualdades entre homens e mulheres, apontando para uma forma de possíveis e importantes análises sobre a vida social na contemporaneidade. Nesse sentido, é possível dizer que “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211).

Joan Scott (1995), a partir dos seus estudos, mostra que é compreendendo gênero como uma categoria de análise que se desperta o seu potencial de problematizar todos os modos de disciplina, não apenas no que diz respeito ao sexo e à família, mas também à esfera política e à vida de homens e mulheres e, eu diria, até mesmo, à vida das crianças, como poderá ser visto nas análises desta pesquisa.

⁵ Informações complementares vide capítulo 3.

Sobre a difusão do conceito nas discussões em pesquisas no Brasil, cabe destacar a importância de Guacira Lopes Louro, tanto na tradução de estudos de ponta quanto no seu próprio trabalho na área dos Estudos de Gênero. Assim, Louro (1996) ressalta que o conceito de gênero veio se contrapor ao conceito de sexo. Se este último diz respeito às características biológicas de homens e mulheres, o primeiro se refere à construção social, histórica e cultural do que pode ser considerado “próprio” do universo masculino e feminino. Isto significa dizer que o conceito de gênero aponta para as expectativas que as sociedades estabelecem em torno do que se convencionou chamar masculino e feminino, ou seja, agir e se sentir como homem e como mulher depende de cada contexto sociocultural. Desse modo, a abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais.

No que tange as discussões e pesquisas sobre as questões de gênero relacionadas à infância, cabe ressaltar que no eixo temático no qual essa pesquisa foi realizada - *Infâncias, Gênero e Sexualidade* -, da linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, fundada pela prof^a Dr^a Guacira Louro em 2000, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem havido desde então uma significativa produção de pesquisas sobre essas temáticas⁶. Cabe lembrar que a referida linha de pesquisa participou ativamente da fundação do GT 23 *Gênero, Sexualidade e Educação* (2004), da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, tendo as professoras Guacira Louro, Dagmar Meyer, Jane Felipe e Rosângela Soares exercido um papel importante na articulação e criação do referido GT, juntamente com outros/as pesquisadores/as de algumas universidades públicas do país.

Nessa direção, ao propor uma discussão que abarca temas distintos, como as questões de gênero e as violências aí implicadas com infâncias, ancoro-me na perspectiva na interseccionalidade, uma vez que as formas de opressão ligadas ao gênero se constituem desde a infância, o que acaba, por diversas vezes, regulando e, até mesmo, violentando de diferentes maneiras meninos e meninas.

Adriana Piscitelli (2008, p. 266) enfatiza que ao se trabalhar com a categoria da interseccionalidade é possível “oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de

⁶ Foram produzidas até agora (dezembro de 2019) no eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*: a) 14 dissertações de mestrado defendidas e uma em andamento; b) 9 teses de doutorado concluídas e três em andamento; c) três orientações de pós-doutorado (e mais três previstas para o próximo ano). Também é importante referir que nos últimos dez anos (2009-2019) o curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS produziu, sob a orientação da Prof^a Dr^a Jane Felipe, 14 TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso) com as temáticas de gênero, sexualidade e infâncias.

múltiplas diferenças e desigualdades”. Dessa forma, ao falar de violências de gênero e infâncias para problematizar desigualdades e formas de opressão/dominação, estarei operando, principalmente nas análises, numa perspectiva de intersecção entre os temas.

No que ainda tange as questões conceituais acerca de gênero, Felipe (2018, p. 238) tem utilizado o conceito de *scripts* de gênero como roteiros que são construídos em uma determinada cultura, que prevê prescrições, educa comportamentos em função do sexo biológico. Tais expectativas em torno do comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres, acarretam um controle dos corpos infantis (LEGUIÇA, 2019). Eles [os *scripts*] “podem ser entendidos como composições, tramas sutis e ao mesmo tempo complexas, quase sempre negociáveis que integram, embasam e constituem as identidades de gênero e as identidades sexuais”.

Mapeando outros estudos que se articulam com a ideia de *scripts* de gênero, Cristiano Eduardo da Rosa (2019) destaca que pesquisas desde a década de 30 - dos campos da biologia, psicologia, antropologia, sociologia e linguística - já apontavam para a concepção de que há um processo cognitivo na constituição das identidades de gênero na infância. O autor ainda salienta que, apesar dessas produções tratarem como teoria, opera-se com os *scripts* como conceito e ferramenta potente para problematizar as questões de gênero e sexualidade, abordando como somos, desde a mais tenra idade, capturados cultural e socialmente por meio das expectativas que a sociedade estabelece a respeito do ser / se fazer homem e mulher, apontando para como aprendemos, percebemos e (re)produzimos padrões convencionados masculinos e femininos.

No que se refere ao tema das violências, foco desta pesquisa, cabe ressaltar que, nas últimas décadas, as crianças têm sido alvo de grande preocupação, pois elas sofrem inúmeras violências, seja em casa, na escola ou na sociedade como um todo. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) do ano de 2017, a cada 7 minutos uma criança ou adolescente é morto no mundo, vítima de homicídio, conflito armado ou violência coletiva. A América Latina e o Caribe são os locais responsáveis pelos mais altos índices de homicídios de crianças.

Os dados do relatório *Um Rosto Familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes*⁷, lançado pela Unicef em 2017, faz uma análise dos seguintes tipos de violência contra as crianças e adolescentes no mundo: violência disciplinar e violência doméstica na

⁷ Título original: “*A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*”. O relatório está disponível apenas em inglês e pode ser acessado pelo link https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf

primeira infância; violência na escola – incluindo bullying; violência sexual; e mortes violentas de crianças e adolescentes.

No que se refere ao Brasil mais especificamente, Florence Bauer, representante da Unicef no país, em entrevista concedida ao site da agência⁸, afirma que o homicídio, muitas vezes, é a última etapa de um ciclo de recorrentes violências que crianças e adolescentes vêm sofrendo desde que são bem pequenos. Ainda destaca que a maioria dos homicídios não acontece em países de conflito, como a Síria, por exemplo, mas na América do Sul e no Caribe e, nesse contexto, em que o Brasil se encontra entre os países com as taxas mais altas do mundo, faz-se necessário compreendermos alguns dados e como essa realidade impacta na vida das crianças das mais diversas infâncias.

Bauer também salienta que é necessário que unamos forças para interromper o castigo corporal para as crianças desde a primeira infância. No Brasil, em 2014, houve a proibição desse tipo de castigo, o que é considerado um avanço. Vale ressaltar que, nesse quesito, o Brasil é um dos 59 países com legislação que proíbe o castigo físico em crianças.

Ainda segundo dados do mesmo relatório da Unicef, é possível constatar que, no mundo, três quartos das crianças de 2 a 4 anos de idade (o que equivale a cerca de 300 milhões) sofrem violência psicológica ou punição física de seus cuidadores. E uma em cada quatro crianças menores de cinco anos convive com uma mãe vítima de violência doméstica (o que corresponde cerca de 177 milhões). Essa situação reforça o quanto as crianças que ainda se encontram na primeira infância - e muitas delas já frequentam a escola - convivem e sofrem com a violência diariamente, seja contra elas mesmas ou contra a mãe.

Cabe ressaltar que, em função dessa situação, muitas vezes, a violência se naturaliza para a criança, que acaba a considerando um método para a resolução dos seus conflitos. Por isso, diante desse contexto que as crianças, das mais diversas infâncias, do mundo todo, estão fazendo parte atualmente, é que considero a escola com um potencial de espaço de discussão desses problemas. Em geral, as crianças têm, na figura da professora, alguém em que podem confiar, contando seus problemas, angústias e curiosidades. Por isso, muitas vezes compartilham no ambiente escolar suas questões mais íntimas, o que implica na importância de termos profissionais preparados/as e sensibilizados/as para ouvir o que, muitas vezes, elas não expressam verbalmente, mas sinalizam nas brincadeiras, nos gestos, na interação com o outro. Precisamos acolher o que essas crianças têm a nos contar. Por mais que a infância seja um tesouro oculto que o nosso olhar de adulto jamais consegue alcançar (LARROSA, 2010),

⁸ Matéria pode ser lida da íntegra em https://www.unicef.org/brazil/pt/media_37371.html

o cenário atual nos mostra a urgência de encontrarmos estratégias de conseguir ouvir as crianças e o que elas têm a nos dizer sobre o mundo, que por diversas vezes as violenta.

2.2 O contexto das violências: o que dizem as estatísticas

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em seu sentido etimológico, a palavra violência deriva do latim *violentia*, que caracteriza o que é violento, através da coação ou constrangimento físico e moral.

A violência é um fenômeno social presente em todas as classes sociais e culturas, pois faz parte de um processo civilizatório estruturante da sociedade. Por isso, antes de lançar algumas reflexões sobre a participação das crianças sob a ótica da violência e dos seus mais variados tipos, acredito ser relevante trazer algumas considerações que são capazes de mostrar a sua complexidade e amplitude, principalmente em como a violência ocorrida nas famílias se relaciona com a infância e as crianças, que são parceiras na construção dessa pesquisa.

Ainda, é importante destacar que a violência é algo mutável, pois é influenciada por épocas, locais, circunstâncias e realidades muito diferentes. A violência é um fenômeno extremamente difuso e complexo, pois ela está atravessada por diversos fatores presentes na cultura, sendo afetada por aspectos históricos e sociais. A rigor, a violência pode se expressar e se desdobrar de várias formas, daí a importância de colocá-la sempre no plural. Desse modo, é possível entender que as violências devem ser submetidas a uma constante revisão, considerando que os valores de uma sociedade e cultura estão sempre sujeitos a transformações. A Organização Mundial de Saúde (OMS), de maneira ampla, define violência como

o uso deliberado da força física (ou do poder) seja na forma de ameaça, ou efetiva contra si mesmo, ou outra pessoa ou grupo ou comunidade, causando ou com probabilidade de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos psicológicos ou privações.

No que se refere à violência que ocorre no âmbito familiar, o Ministério da Saúde (2001, s.p.) a define como

toda ação ou omissão cometida por um membro familiar que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo as pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade.

Em relação às violências cometidas contra as mulheres, Livia Sacramento e Manuel Rezende (2016) lembram que o termo *violência contra a mulher* foi dado pelo movimento feminista há pouco mais de trinta anos. Esse é um tipo de violência que na maioria dos casos

ocorre entre pessoas próximas ou que moram na mesma casa, configurando-se, também, como violência doméstica. E isso afeta muitas pessoas que convivem com os envolvidos, principalmente as crianças. Os autores destacam, também, que a violência doméstica está tão presente na vida de algumas pessoas que acaba sendo entendida como algo natural. Assim, entende-se que a violência doméstica ou intrafamiliar se caracteriza por toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a liberdade e a integridade de qualquer membro do ambiente doméstico / família, que, na maioria dos casos, ocorre contra mulheres, crianças e idosos/as. Dessa forma, é possível afirmar que “são as questões de gênero, vinculadas às desigualdades, que revestem as agressões e os abusos perpetrados contra as mulheres e as meninas que tornam a violência contra a mulher um evento específico” (SACRAMENTO; REZENDE, 2016, p. 97). Dessa forma, nota-se que as violências estão relacionadas com as questões de gênero.

Alguns importantes documentos produzidos no Brasil nos últimos anos têm mostrado um assustador aumento das violências contra crianças e mulheres no Brasil, a saber: os *Atlas da Violência 2018 e 2019*, ambos produzidos pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), além do 13º Anuário de Segurança Pública.

O *Atlas da Violência 2018* mostra que, em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, representando uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Já o *Atlas da violência 2019* mostra crescimento nesses dados no período de um ano no Brasil, totalizando 4.936 de mulheres mortas, o que equivale a cerca de 13 assassinatos por dia. Em dez anos, é possível observar um aumento de 6,4%, nos casos de homicídios de mulheres no país, conforme mostra o quadro a seguir:

Figura 3: Brasil: taxa de homicídios de mulheres por 100 mil habitantes por UF (2006 a 2016).

	Taxa de Homicídio por 100 mil Habitantes											Variação %	
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2006 a 2016	2015 a 2016
Brasil	4,2	3,9	4,1	4,3	4,4	4,4	4,6	4,6	4,6	4,4	4,5	6,4%	1,6%
Acre	4,5	5,2	3,7	4,4	5,2	4,8	4,2	8,2	5,1	4,7	5,7	27,2%	20,0%
Alagoas	6,7	6,7	5,1	6,7	8,2	8,2	7,8	8,2	7,3	5,4	5,9	-12,6%	7,5%
Amapá	4,2	3,7	4,0	3,6	4,7	5,4	4,6	5,1	5,3	4,7	4,4	5,0%	-5,8%
Amazonas	3,2	3,1	3,6	3,8	3,6	4,4	6,3	5,0	4,1	5,9	5,9	80,3%	-0,4%
Bahia	3,3	3,4	4,3	4,6	5,8	5,8	5,7	5,5	4,9	4,9	5,7	70,3%	17,6%
Ceará	3,2	2,9	2,7	3,1	3,9	4,2	4,8	6,1	6,3	5,6	4,8	51,2%	-14,7%
Distrito Federal	3,9	4,3	4,8	5,6	4,8	5,6	5,4	5,2	4,1	3,8	4,1	5,1%	8,3%
Espírito Santo	10,3	10,2	10,3	11,6	9,2	8,6	8,5	8,7	7,0	6,9	5,2	-49,3%	-24,1%
Goiás	4,9	4,7	5,3	5,3	5,7	8,1	7,6	8,4	8,7	7,5	7,1	45,4%	-5,1%
Maranhão	2,1	1,9	2,5	2,6	3,5	3,8	3,4	3,8	4,2	4,2	4,5	114,9%	6,8%
Mato Grosso	4,9	6,6	5,9	6,3	5,3	5,7	6,4	5,7	7,0	7,3	6,4	30,3%	-11,4%
Mato Grosso do Sul	4,7	5,6	4,8	5,2	6,0	6,0	6,0	5,7	6,4	4,3	6,0	28,6%	38,8%
Minas Gerais	3,9	4,0	3,7	3,9	3,9	4,4	4,4	4,0	3,8	3,9	3,6	-8,9%	-9,2%
Pará	3,9	4,0	4,6	4,8	6,0	4,8	5,9	5,8	6,2	6,4	7,2	85,3%	12,4%
Paraíba	3,3	3,6	4,5	5,0	6,0	6,9	6,7	6,1	5,7	5,3	5,2	57,7%	-2,6%
Paraná	4,7	4,5	5,6	6,0	6,1	5,1	5,7	5,0	5,0	4,3	4,2	-10,4%	-2,3%
Pernambuco	6,9	6,4	6,5	6,5	5,3	5,5	4,5	5,3	4,9	4,8	5,8	-15,2%	21,8%
Piauí	2,0	2,2	2,4	1,9	2,5	2,0	2,8	2,9	3,8	4,1	3,0	50,0%	-25,8%
Rio de Janeiro	6,1	5,0	4,4	4,1	4,0	4,2	4,3	4,4	5,3	4,4	5,0	-17,8%	13,0%
Rio Grande do Norte	2,6	2,6	3,6	3,5	4,2	4,4	3,8	5,2	5,7	5,1	5,7	114,8%	10,9%
Rio Grande do Sul	2,9	3,5	3,9	4,0	4,0	3,5	4,3	3,6	4,3	4,9	5,4	84,0%	9,8%
Rondônia	6,6	3,5	4,8	6,2	4,4	5,7	6,1	6,1	6,4	7,2	6,2	-6,3%	-14,0%
Roraima	6,4	8,9	7,1	10,6	4,8	4,3	7,1	14,8	9,5	11,4	10,0	56,8%	-12,8%
Santa Catarina	3,0	2,3	2,7	2,9	3,4	2,3	3,1	3,0	3,2	2,8	3,1	3,5%	10,8%
São Paulo	3,7	2,8	3,1	3,1	3,1	2,6	2,8	2,7	2,7	2,4	2,2	-40,4%	-7,3%
Sergipe	3,9	3,2	2,8	3,3	3,9	5,4	5,5	5,0	6,5	6,0	5,2	32,2%	-13,9%
Tocantins	3,3	4,1	3,1	4,5	4,8	6,8	6,6	5,3	4,7	6,4	6,0	81,5%	-6,9%

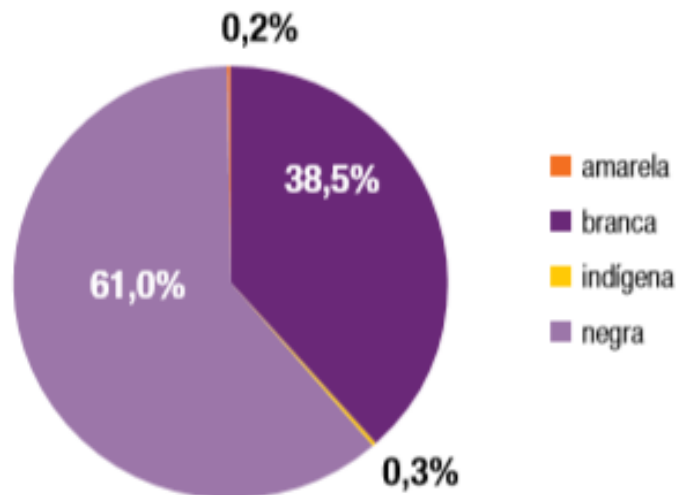
Fonte: MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. O cálculo efetuado levou em conta os indivíduos mulheres da população. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Fonte: Atlas da Violência 2018.

Além disso, o 13º Anuário de Segurança Pública (2019), mostra que as mulheres negras ainda são as maiores vítimas nos casos de feminicídio e que as mulheres na faixa etária de 20 a 39 anos compõem quase 60% dos casos⁹.

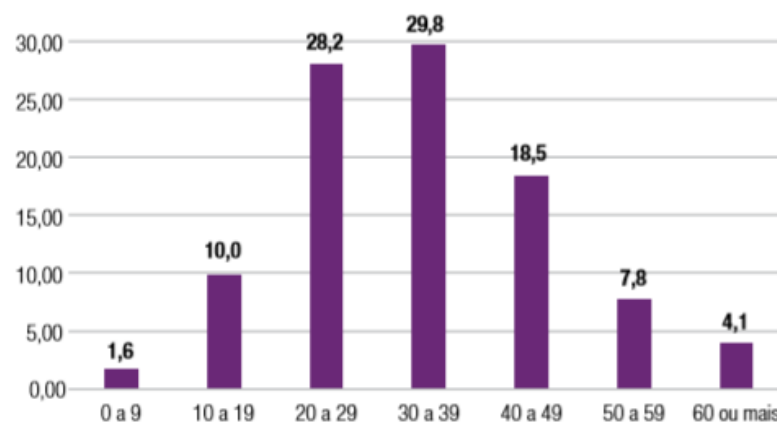
Figura 4 Vítimas de feminicídio por raça/cor no Brasil (2017 – 2018)

⁹ Para fins de mensuração, é considerado feminicídio toda ocorrência cuja definição legal se enquadra no Código Penal Brasileiro, mais especificamente: VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino; VII - contra autoridade ou agente descrito nos integrantes do sistema prisional e da Força Nacional de Segurança Pública, no exercício da função ou em decorrência dela, ou contra seu cônjuge, companheiro ou parente consanguíneo até terceiro grau, em razão dessa condição: Pena - reclusão, de doze a trinta anos. § 2o-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher.



Fonte: 13º Anuário de Segurança Pública, 2019

Figura 5: Vítimas de feminicídio por faixa etária no Brasil (2017 – 2018)



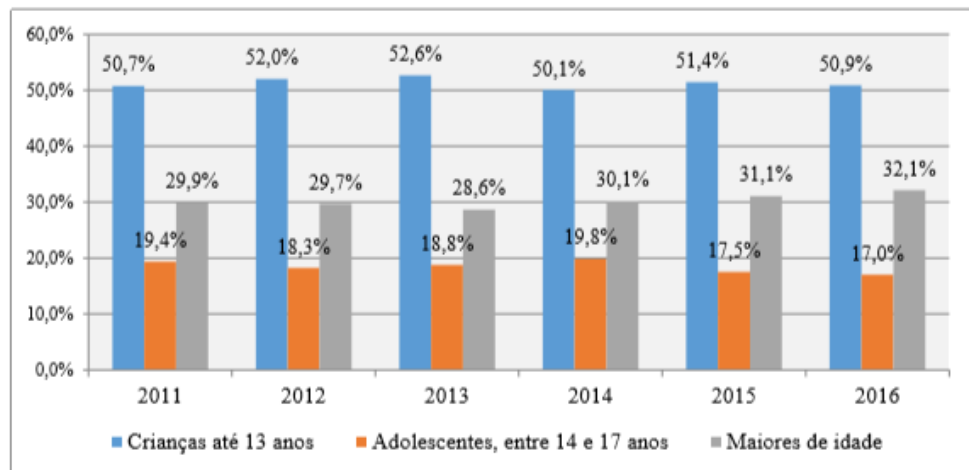
Fonte: 13º Anuário de Segurança Pública, 2019

Todo esse cenário é preocupante, uma vez que, conforme afirmam Jane Felipe e Carmen Galet (2016, p. 85), “antes da agressão física propriamente, há um longo, contínuo e sistemático processo de agressão moral e psicológica, que compromete a autoestima das mulheres, afetando também meninas e meninos que convivem com este cenário de desrespeito em seus lares”. Frente a tal situação, o documento (IPEA, 2018, p. 46) considera que

A base de dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade não fornece informação sobre feminicídio, portanto não é possível identificar a parcela que corresponde a vítimas desse tipo específico de crime. No entanto, a mulher que se torna uma vítima fatal muitas vezes já foi vítima de uma série de outras violências de gênero, por exemplo: violência psicológica, patrimonial, física ou sexual.

O mesmo atlas ainda traz dados de pesquisa sobre os casos de estupro, que foram registrados, em 2016, 49.497 casos nas polícias brasileiras. E, conforme o quadro abaixo, as crianças vêm sendo as vítimas de pelo menos metade dos casos ao longo dos anos:

Figura 6: Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro, segundo faixa etária (2011 a 2016)

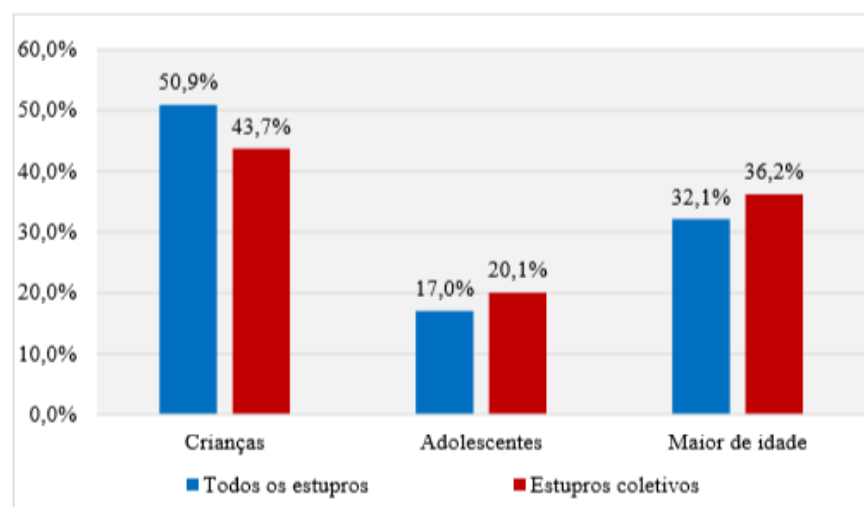


Fonte: Microdados do Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Fonte: Atlas da Violência 2018.

Um dos dados mais desconcertantes é constatar que as crianças são as maiores vítimas nos casos de estupro coletivos, 43,7%.

Figura 7: Brasil: distribuição percentual das vítimas de estupro no total de casos e nos estupro coletivos, segundo fases da vida da vítima (2016)



Fonte: Microdados do Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Fonte: Atlas da Violência 2018.

O que chama a atenção também é o grau de parentesco das vítimas de acordo com a faixa etária: no estupro de adultos, agressores do maior número de casos são desconhecidos (53,52%), seguido de amigos e conhecidos (18,82%). Já no caso das crianças até 13 anos de idade, os maiores agressores são amigos e conhecidos (30,13%), seguido de padrastos (12,09%) e do próprio pai (12,03%), como é possível observar no quadro que segue:

Figura 8: Brasil: vínculo/grau de parentesco do agressor com a vítima de estupro, segundo a faixa etária da vítima (2016)

Vínculo Vítima e agressor	Criança (até 13 anos)	Adolescente (14 a 17 anos)	Adulto (18 anos ou mais)
Desconhecido(a)	9,41%	32,50%	53,52%
Amigos/conhecidos	30,13%	26,09%	18,82%
Cônjuge	1,56%	3,39%	8,20%
Ex-cônjuge	0,27%	0,53%	5,44%
Outros	17,59%	7,58%	4,48%
Ex-namorado(a)	0,93%	2,14%	2,65%
Namorado(a)	7,78%	9,01%	1,66%
Padrasto	12,09%	7,38%	1,23%
Pai	12,03%	6,54%	1,30%
Irmão (ã)	3,26%	1,55%	0,72%
Pessoa com relação institucional	1,07%	0,94%	0,63%
Filho(a)	0,26%	0,13%	0,28%
Policial/agente da lei	0,08%	0,10%	0,32%
Cuidador(a)	0,99%	0,28%	0,18%
Patrão/chefe	0,09%	0,20%	0,40%
Mãe	2,48%	1,63%	0,18%

Fonte: Microdados do Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. As colunas não somam 100% pois para um mesmo estupro pode haver mais de um agressor. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

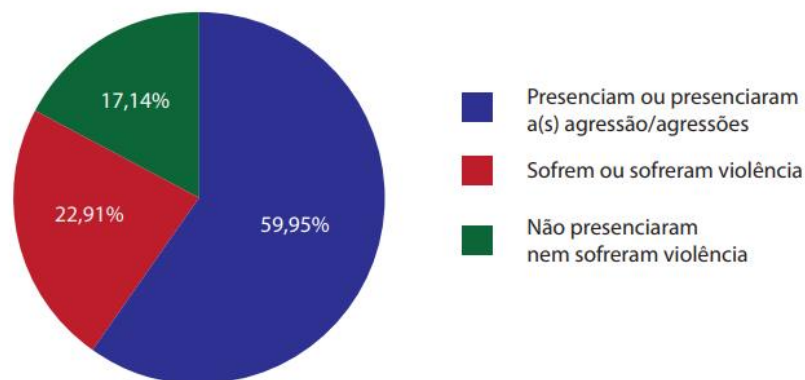
Atlas da violência 2018.

O *Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*, já apontava que o país era o quinto com incidência de violência contra a mulher, no *ranking* mundial de 83 países. Segundo dados do Segundo balanço realizado pela *Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180*¹⁰, no primeiro semestre do ano de 2016 foram registrados 67.962 relatos de violência contra a mulher, sendo eles: 34.703 relatos de violência física (51,06%); 21.137 relatos de violência psicológica (31,10%); 4.421 relatos de violência moral (6,51%); 3.301 relatos de cárcere privado (4,86%); 2.921 relatos de violência sexual (4,30%); 1.313 relatos de violência patrimonial (1,93%); 166 relatos de tráfico de pessoas (0,24%).

¹⁰ O Ligue 180 foi criado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República no ano de 2005. Para acessar o balanço completo do primeiro semestre do ano de 2016 acesse http://www.spm.gov.br/balanco180_2016-3.pdf

Outros dados relevantes desse mesmo balanço é que 67,63% das violências foram cometidas por homens em relações heteroafetivas¹¹. Em 39,34% dos casos a violência era diária e em 32,76%, semanal - o que equivaleria a 71,10% de casos de violência com uma grande frequência; 78,72% das vítimas de violência doméstica possuem filhos/as e, conforme no gráfico abaixo, 59,95% destes presenciaram a(s) agressão/agressões e 22,91% sofrem ou sofreram violência:

Figura 9: Relação dos filhos(as) com a violência



Fonte: Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180

Diante desse contexto, fica nítido o quanto é emergente que a violência contra a mulher seja desnaturalizada e que esse debate esteja presente na educação das crianças, uma vez que as crianças filhas das vítimas presenciam e também sofrem violências e, por vezes, acabam as reproduzindo no ambiente escolar e nas suas relações, justamente pelo fato da violência ser tida como algo “natural” para muitas famílias. E, quando se fala em violências, é importante considerar que elas se tratam, conforme aponta Constantina Xavier Filha (2015, p. 1574), de

um fenômeno complexo e dinâmico, social e histórico, na medida em que tem como seu espaço de criação e desenvolvimento a sociedade em sua relação entre sujeitos. A violência, portanto, deve ser compreendida como produto de um sistema complexo de relações, historicamente construído e multifacetado, que envolve diferentes realidades de uma sociedade (familiar, social, econômica, ética, jurídica, política etc.), produzidas em uma cultura, permeadas por valores e sentidos culturais.

Segundo Galvão e Andrade (2004, p. 91), “a violência constitui-se em um dos mecanismos de dominação do homem sobre a mulher, legitimado por instituições como a família e o casamento” e, nesse contexto, também é possível encontrar dados de violência de gênero contra meninas no âmbito familiar e não somente em relações heteroafetivas.

¹¹ Utilizo o termo “heteroafetivo” por ser assim que os dados estão mencionados na pesquisa da *Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180*.

2.3 Violências contra as meninas

Considero importante trazer alguns dados da pesquisa *Por ser menina no Brasil*, realizada pela PLAN¹², mostrando o quanto as desigualdades entre os gêneros começam a se delinear no espaço doméstico. Os dados da referida pesquisa mostram que:

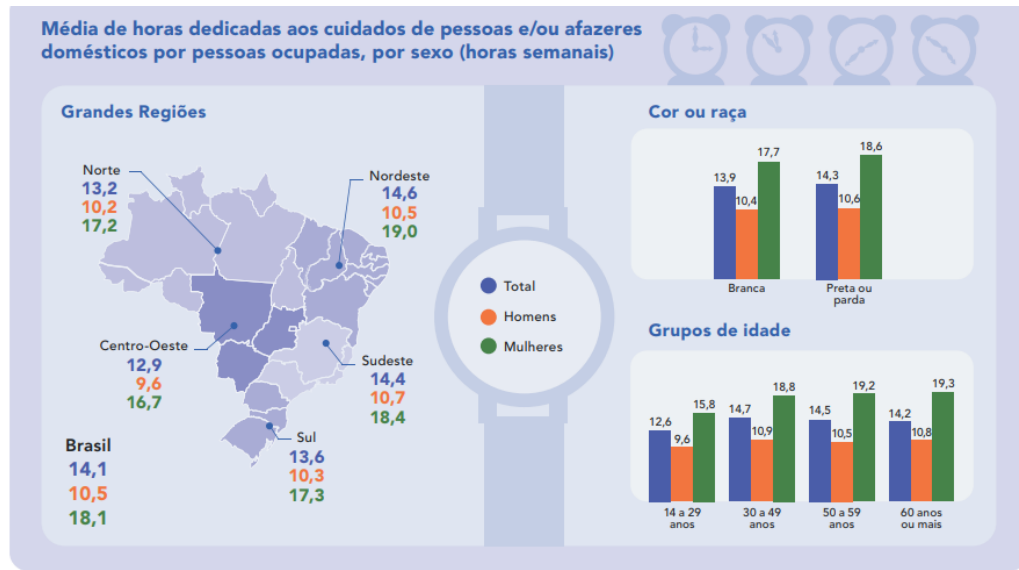
- 76,3% das meninas responderam que são cuidadas pela mãe quando não estão na escola, o que só confirma o quanto ainda cuidar das crianças é visto como uma tarefa “essencialmente” feminina, indicando, segundo Felipe (2018), uma oitava jornada de trabalho para muitas mulheres¹³.

- Em relação às tarefas domésticas, 81,4% das meninas são responsáveis por arrumar a própria cama, 41% em cozinhar, 76,8% lavar a louça e 65,6% por limpar a casa, enquanto apenas 11,6% dos seus irmãos arrumam a cama, 11,4% cozinham, 12,5% lavam a louça e 11,4% limpam a casa. Isso demonstra a desigualdade de gênero presente no espaço doméstico, pois o simples fato de serem meninas, já as coloca como responsáveis pelas tarefas do lar, retirando delas o tempo para brincadeiras. 31,7% das meninas entrevistadas afirmaram ser insuficiente o tempo para brincar durante a semana. Em relação a essa questão, o IBGE apresenta dados sobre o número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo: no ano de 2016, mulheres se dedicaram cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). No quadro abaixo, também se constata que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais no mesmo ano.

Figura 10: Média de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo

¹² Plan International é uma Organização não-governamental, não-religiosa e apartidária que defende os direitos das crianças, adolescentes e jovens, com foco na promoção da igualdade de gênero, além de engajar pessoas e parceiros na causa. Na pesquisa foram ouvidas 1.771 meninas, de 6 a 14 anos de idade, de diferentes estados e cidades do Brasil. Informações retiradas do site <https://plan.org.br/quem-somos-historia-da-plan-international-brasil> em 20 de nov. de 2017.

¹³ Conforme Felipe (2018), as mulheres possuem uma oitava jornada de trabalho e não apenas duas, como tem sido amplamente divulgado. Segundo a autora as mulheres dedicam tempo, investimento emocional/afetivo e financeiro nos cuidados domésticos, administrando a casa, nos cuidados com a prole, com os idosos da família e com os netos. Precisam dedicar tempo às suas relações afetivas (namoro, casamento, etc.), além de investirem tempo nos cuidados de si, já que vivemos em uma sociedade que cultua o corpo, a beleza e a juventude. Para aquelas que trabalham, precisam ser ótimas profissionais e para as que estudam, precisam também mostrar competência.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

⁷ Para contornar a ausência de informações necessárias para a construção de alguns indicadores, foram feitas algumas adaptações na metodologia proposta pela UNSD. A descrição da metodologia de cálculo para estes indicadores está disponível no portal do IBGE, no endereço: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163>>.

⁸ As tabelas contendo os 38 indicadores selecionados encontram-se disponíveis no portal do IBGE, no endereço: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163>>.

Fonte: IBGE 2016

- Quando questionadas sobre a atitude dos pais ou responsáveis quando fazem algo de errado: 57,1% apontam que conversam com elas; 41,8% dão bronca ou sermão; 26,2% dos casos gritam com elas; e 23,2% dos casos batem nelas. Diante dessa realidade, fica evidente a violência também contra as meninas no espaço familiar, sendo que, desse modo, conclui-se que uma em cada quatro meninas apanha em casa. No entanto, na mesma pesquisa, 87,4% das meninas dizem se sentir amadas e bem tratadas em casa, o que demonstra que a maioria não reconhece seus direitos e nem quando está sendo vítima de algum tipo de violência.

Além de todos os dados divulgados nas seções deste capítulo, além de todas as violências que mulheres e crianças sofrem, sou convocada a também olhar com mais atenção para a violência sexual contra as crianças, que vem crescendo de maneira muito alarmante nos últimos anos. Talvez seja possível pensar que tal problema vem sendo mais denunciado, passando a ocupar parte das estatísticas e ganhando assim uma maior visibilidade. Por outro lado, é importante considerar a possibilidade de que grande parte dessas violências sexuais contra as crianças ainda seja mantida em segredo ou com a conivência das famílias, não chegando sequer a serem denunciadas.

2.4 O crescimento da violência sexual contra crianças na última década

Segundo boletim epidemiológico divulgado em 2018 pelo Ministério da Saúde, o Brasil teve um aumento de 83% nas notificações gerais de violências sexuais contra crianças e adolescentes entre os anos de 2011 e 2017. A maioria das ocorrências mostra que a violência ocorreu dentro da própria casa, praticada por pessoas muito próximas às crianças e, em muitos casos, tal fato se deu mais de uma vez¹⁴.

Em entrevista ao site *GI*, Itamar Gonçalves, da *ONG Childhood Brasil*, fala sobre a necessidade de se criar, no Brasil, espaços e ações de prevenção que abordem temas sobre o conhecimento do corpo, questões de gênero e os padrões acerca das masculinidades e feminilidades, visando o empoderamento das crianças. Na mesma matéria também consta a informação de que o Ministério da Saúde considera violência sexual os casos de assédio, estupro, pornografia infantil e exploração sexual. O estupro foi o caso mais notificado dentre todas as violências contra crianças e adolescentes (62,0% em crianças e 70,4% em adolescentes). Entre as crianças, o maior número de casos de violência sexual acontece com crianças entre 1 e 5 anos (51,2%). Já entre os adolescentes, são entre os 10 e 14 anos (67,8%). Outro dado que chama a atenção é que a maioria das vítimas são negros e mulheres. Tanto entre adolescentes quanto crianças, as vítimas negras tiveram a maior parte das notificações (55,5% e 45,5%, respectivamente). Também são a maioria entre as vítimas da violência sexual as crianças do sexo feminino. 74,2% das crianças são meninas 92,4% são as jovens adolescentes.

O mesmo estudo mostra que a maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes é cometido por homens: nos casos envolvendo adolescentes, em 92,4% das notificações o agressor era do sexo masculino. Nos casos envolvendo crianças, em 81,6%. Segundo o boletim do Ministério da Saúde, torna-se imprescindível problematizar a situação, já que a violência pode ser reflexo de uma cultura do machismo. Outra emergência é que o uso da força deixe de ser um padrão de socialização na educação dos meninos. Torna-se necessário que problematizemos o fato de que os meninos são culturalmente ensinados a dominar as meninas e, mais tarde, as mulheres.

Apesar do aumento de 83%, o Ministério da Saúde acredita que muitos casos não são notificados, pois o Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (*Viva*), que foi desenvolvido pelo próprio Ministério, ainda não está implementado em todo o país. E apenas em 2014 os casos de violência sexual passaram a ter que ser imediatamente notificados, devendo ser comunicados à Secretaria Municipal de Saúde em até 24 horas após o atendimento da vítima. Considerando que o *Viva* não está em todos os lugares do Brasil, podemos depreender que os grandes centros urbanos com maiores recursos tendem a uma maior organização estatística de notificação. Observa-se ainda que os

¹⁴Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>

maiores casos de notificações estão nas regiões Sudeste (40,4%) e Sul (21,7%) para as crianças e Sudeste (32,1%) e Norte (21,9%) para os adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 – estabelece em seu artigo 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]”, entretanto, mesmo com a existência das legislações vigentes, a criança ainda convive com a violência de diversas formas. Nessa direção, a próxima seção traz algumas considerações sobre o exercício de uma escuta sensível para se conseguir ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre temas tão complexos. Também abordarei a metodologia e as estratégias utilizadas ao longo da pesquisa.

3 OUVIR AS CRIANÇAS: O EXERCÍCIO DE UMA ESCUTA SENSÍVEL

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade (Declaração Universal do Direitos Humanos. Art. 1).

Os Direitos Humanos são essenciais para a ampliação do caráter democrático de uma sociedade e para que as pessoas consigam exercer seu direito à cidadania. Conforme aponta Joaquin Flores (2009, p.19), eles podem ser conceituados como “processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana”.

Desse modo, ao deparar-me com os dados apresentados no capítulo anterior, cresceu em mim o desejo e a necessidade de contribuir no processo de discussão sobre a emergência de temas que envolvem as questões de gênero, sexualidade, violências e desigualdades. É inegável que as violências cometidas contra mulheres e crianças estão diretamente relacionadas a esses temas, uma vez que a produção social, histórica e cultural das desigualdades de gênero tem alimentado esse quadro, colocando as mulheres em desvantagem e, em consequência, aos filhos e filhas dessas mulheres.

Os grandes índices de violências contra mulheres e crianças, de um modo geral, demonstram o quanto as crianças necessitam de um olhar atento por parte de todos/as, uma vez que a grande parte delas está imersa em ambientes violentos.

Não somente como professora, mas também como pesquisadora, minhas motivações são capturadas pelo desejo de ouvir as crianças, com o intuito de perceber como elas estão, de fato, vivenciando, percebendo e sendo interpeladas pelas violências em seus lares, caso as vivenciem, pois essa é uma situação que reflete diretamente em suas vidas. Sendo uma tarefa de “todos/as” ouvir e ajudar essas crianças, torna-se, portanto, uma das funções também da instituição escolar investir em uma cultura de respeito e de paz, dentro dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos¹⁵. Nesse sentido, Áurea Fuziwara (2013, p.540) argumenta que

Enfrentar a questão da violação de direitos humanos da criança e do adolescente requer, nesse sentido, uma profunda e sistemática articulação das análises sobre a sociedade contemporânea, as perspectivas ideológicas que fundamentam as

¹⁵ A Educação em Direitos Humanos se fundamenta nos seguintes princípios: Dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, sustentabilidade socioambiental. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192

decisões adotadas na elaboração e na execução das políticas públicas e o confronto com a real mudança na vida da população.

Trago aqui algumas considerações sobre o debate de gênero e violências na escola como uma questão de respeito aos Direitos Humanos das crianças porque, nesta pesquisa, mesmo que não seja o foco a escola, ela é o ambiente onde o estudo se dá. Para ouvir as crianças, eu não, necessariamente, precisaria estar no espaço da escola, no entanto, é nela que ocorre porque, além de eu ser professora, acredito que ela tem a potência de ser refúgio e voz para as crianças que estão imersas em situações de violências. A escola, então, nesta pesquisa, é encarada como um espaço político e de possibilidade de garantia dos Direitos Humanos das crianças.

Além dessas possibilidades, vejo a escola como um espaço de resistência em prol da educação e da garantia dos direitos das crianças, uma vez que, na sociedade atual, sob uma lógica que hierarquiza e exclui, alguns dos temas aqui abordados são vistos como “inapropriados” no ambiente escolar, como as questões de gênero que foram suprimidas do Plano Nacional de Educação (2014/2024) e da maioria dos planos estaduais e municipais de educação. Assim, ancorados em argumentos religiosos e essencialistas, parlamentos e tribunas adotam os discursos e efeitos dessa prática excludente. Nessa direção, conforme comentam Marlucy Paraíso e Maria Caldeira (2018, p. 14), são “tempos hostis”.

Esse cenário se criou sob um pânico moral que se pauta em afirmações de que as questões de gênero na escola são sinônimo de “ensinar perversão” para as crianças. Esse fato, além de representar desconhecimento sobre o tema, representa uma tentativa de tornar a escola um espaço indiferente à discriminação e à violência (SIMIONI, 2017, p. 87).

Outro foco das discordâncias sobre o tema na escola circula em torno do termo “Ideologia de gênero” que, conforme aponta Jimena Furlani (2016), foi utilizado pelas igrejas católicas e evangélicas de caráter mais conservador e dogmático, em meados dos anos 90 a 2000, com o intuito de barrar propostas políticas, sociais e pedagógicas com vistas ao respeito à diversidade. Tal combate contra as temáticas de gênero teve início, como destaca Rogério Junqueira Diniz (2017), em função do avanço das agendas feministas, despertando na igreja católica a construção de estratégias para barrar as conquistas das mulheres e dos grupos LGBTTI+.

No entanto, o que tem ancorado os trabalhos e as discussões sobre as questões de gênero (e também das violências) na escola é o Parecer CNE/CP Nº: 8/2012, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Logo nas primeiras páginas do documento consta o seguinte:

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação (BRASIL, 2012, p. 7)

Além disso, no ano de 2015, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou o documento *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, que apresenta 17 objetivos e 169 metas em três dimensões do desenvolvimento sustentável, que são a econômica, a social e a ambiental. Este documento versa sobre diversas tarefas que os governos, a sociedade civil, o setor privado e cidadãos deverão cumprir rumo a um 2030 sustentável¹⁶. Dos 17 objetivos do documento, o quinto trata da “igualdade de gênero” e seu principal alvo é alcançá-la, empoderando todas as mulheres e meninas. No site da Plataforma Agenda 30 consta que “a igualdade de gênero não é apenas um direito humano fundamental, mas a base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero e sustentável”. Ainda no mesmo documento é destacado que

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável visam intensificar estas realizações, não apenas nas áreas de saúde, educação e trabalho, mas especialmente no **combate às discriminações e violências baseadas no gênero e na promoção do empoderamento de mulheres e meninas para que possam atuar enfaticamente na promoção do desenvolvimento sustentável** [grifo meu], por meio da participação na política, na economia, e em diversas áreas de tomada de decisão. O desenvolvimento sustentável não será alcançado se as barreiras tangíveis e intangíveis que impedem o pleno desenvolvimento e exercício das capacidades de metade da população não forem eliminadas (PLATAFORMA AGENDA 30).

A pesquisadora Patrícia Abel Balestrin (2017, p. 11) chama atenção para o fato de que “diversos movimentos e ações têm reafirmado a relevância dessas temáticas e a necessidade de um empenho coletivo para superarmos todas as formas de discriminação e violência existentes em nossa sociedade [...]”.

Dado esse panorama, destaco que, ao propormos o debate sobre temas sensíveis, seja no ambiente da escola e/ou ao realizar pesquisas com as crianças com o objetivo de ouvir o que elas têm a dizer sobre o mundo, visando a garantia dos seus direitos, concordo com o que é proposto por Lisa Karlsson (2008, p. 160) quando aponta que

Entrar no mundo das crianças requer que o adulto crie as condições propícias. [...] precisamos: 1) Dar espaço e tempo às crianças; 2) Ouvir as crianças de fato e fazê-lo

¹⁶ Informações obtidas no site <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>. Acesso em 26 jan. 2018.

com regularidade; 3) Refletir com outros adultos sobre o que foi visto; 4) Envolver-se numa cumplicidade recíproca com as crianças.

Além disso, é importante considerar que as crianças têm algo a nos contar e isso faz com que seja necessário pensar em espaços e em condições que nos tornem aptos a ouvi-las, uma vez que elas são sujeitos que pensam e que também produzem saberes sobre as questões de gênero e de violências nas famílias.

Levando em consideração que promover o debate com as crianças sobre as violências, principalmente no âmbito da escola, trata-se de uma questão de Direitos Humanos, que foi o que essa pesquisa se propôs a fazer, ressalto, ainda, que nesse processo foram planejadas condições para que as crianças pudessem pensar e dialogar a respeito das violências ocorridas nas famílias, para que elas pudessem se expressar de forma livre e sem julgamentos sobre esses temas que estão presentes em suas vidas de maneira profunda.

As situações de violências vividas ou presenciadas pelas crianças no interior das famílias, como poderá ser verificado mais adiante nas análises, revelam que elas têm muito a dizer sobre o tema, no entanto, nem sempre elas encontram espaços para serem acolhidas em suas opiniões, impressões, vivências e debates que abarcam os Direitos Humanos, sobretudo na escola.

Precisamos compreender que só teremos condições de intervir no cenário das violências e das desigualdades quando encontrarmos estratégias de realmente ouvirmos as crianças e tomarmos isso como algo sério que abarca seus direitos enquanto seres humanos. Assim, será possível educarmos os sujeitos de modo a compreenderem os seus direitos e as consequências de um ambiente violento. É preciso, portanto, estimular todos/as ao diálogo e respeito para a resolução dos conflitos, dentro e fora da escola, numa relação de equidade. Pensando nisso, dividi este capítulo em cinco seções que abordam as seguintes temáticas: a) metodologias participativas e a pesquisa com crianças; b) alguns princípios éticos na pesquisa com crianças; c) proposta para as rodas de conversas; d) quem são as crianças e suas famílias; e) Localização e contexto social.

Assim, ressalto que os conceitos abordados no capítulo 2 auxiliam-me a operar com as ferramentas e organizações metodológicas da pesquisa. No entanto, saliento que, os conceitos já mencionados anteriormente não estão (e nunca estarão) esgotados, mas se constituem no alicerce que dão a base para a prática metodológica e análise dos materiais produzidos neste estudo.

3.1 Metodologias participativas e a pesquisa com crianças

Levando em consideração o problema de pesquisa desta dissertação, que versa sobre como as crianças interpretam as violências em seu cotidiano, é importante entendê-las como sujeitos da investigação e não como meros *objetos*. Para isso, torna-se necessário prestar atenção ao que elas dizem e como interpretam algumas possíveis situações de violências vividas em seu contexto familiar ou fora dele. Ou, como comenta Priscilla Alderson (2005, p. 423), “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas”.

Essa decisão também é fruto de minha trajetória como professora e pesquisadora, convivendo com as infâncias diariamente. Nessa minha (re)constituição diária como profissional, percebo o quanto as crianças são sujeitos ativos e construtores de histórias e contextos, sendo “as principais conhecedoras e informantes sobre suas vidas” (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 187). Nessa direção, Natália Fernandes (2016, p. 27) comenta sobre a emergência da *participação infantil* como “uma questão social, política e científica”. Ou, conforme diz Crowley (1998, p. 9), a participação infantil “não é somente um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo”. Tendo como base esse pressuposto reafirmo aqui a importância da participação infantil no processo de investigação, assim como alguns pressupostos éticos com as crianças.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Fernandes Soares e Catarina Tomás (2005), no campo da Sociologia da Infância, a participação infantil é uma questão central ao se considerar as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos. Fazer com que as crianças participem de um processo de investigação é assumir que elas são “competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2005, p. 49).

No entanto, antes dessa percepção, conforme os autores (*idem*), no campo das ciências humanas e sociais, as crianças foram constituídas como objetos de conhecimento. Ouvir a voz das crianças é algo relativamente recente, pois por muito tempo predominou a ideia de que as crianças são desprovidas da capacidade de reflexão e ação ou que sua ação seria mera reprodução da ação do adulto. As crianças eram conduzidas por estratégias experimentais, como se seus modos de vida pudessem passar por um laboratório, servindo meramente como “cobaias” ou para referência e dados estatísticos.

No estudo desses pesquisadores também se destaca a questão da alteridade da infância, que consiste em a diferir do Outro-adulto, reconhecendo suas próprias culturas de um modo específico e com suas próprias interpretações de mundo. Assim,

O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de perspectivas geracionais etnocêntricas, onde a incapacidade das crianças é invocada com o argumento de proteção da criança contra a sua própria irracionalidade e incompetência (SARMENTO; SOARES; TOMÁS. 2005, p. 54-55).

Dessa forma, entende-se que com as metodologias participativas as crianças são parceiras no trabalho de interpretação do mundo, o que se desdobra em considerar sua ação e em ouvir suas vozes a todo o instante. Entretanto, não é possível descartar os desafios que essa ação apresenta: se por um lado consiste em uma inovação metodológica em relação às crianças, que nos incita à criatividade para pensar em estratégias e ferramentas adequadas para a investigação, por outro é preciso que nos dispamos da nossa posição de autores exclusivos do processo para assumirmos uma posição de parceria com as crianças durante a pesquisa. Com uma prática metodológica participativa, é possível, então, entrar em contato com as vivências mais significativas da vida dos infantes, o que pode promover uma análise recheada de riqueza e proximidade com suas vivências mais concretas.

No delineamento dessa discussão, Zélia Dermatini (2002, p. 2), fala da importância de aprendermos a ouvir as crianças. A autora atenta para a dificuldade que educadores e educadoras vêm apresentando de dialogar com as crianças e questiona até que ponto estamos escutando suas vozes. Ela ainda considera necessário

Não apenas conhecê-las enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-las para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca.

Entretanto, faz-se importante esclarecer aqui alguns (des)entendimentos conceituais sobre a *participação infantil*, na perspectiva de estudiosos/as da Sociologia da Infância. Gabriela Trevisan (2014, p. 46) fala das distinções que precisamos fazer entre a participação e outros conceitos, como *protagonismo*, por exemplo, que muito também tem se estudado e debatido atualmente nas discussões sobre a infância. Para a autora, a participação deveria “levar a transformações e influências nos contextos de vida das crianças, refletindo também

sobre as esferas públicas e privadas onde as crianças sejam vistas não apenas como indivíduos, mas como coletivo”.

Autores como Sergio Pires e Angela Branco (2007) destacam que protagonismo tem origem da palavra grega *protagonistés*, que significa “aquele” que tem papel principal em um acontecimento ou peça teatral. Nessa direção, a participação apresenta uma “abordagem mais democrática de ação social, sem colocar em destaque um protagonista em especial” (BARBOSA, CANAVIEIRA, 2017, p. 368). Todavia, ressalto que não se está, aqui, a criticar o protagonismo infantil ou que os conceitos se contrapõem, mas, sim, a mostrar algumas diferenças conceituais e que esta pesquisa considera a participação das crianças num sentido coletivo, de modo que elas possam pensar sobre e intervir em uma realidade, como a questão das violências que é o foco deste estudo.

É importante ainda observar o que diz a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989 e oficializada como lei internacional no ano seguinte. O referido documento, que também fundamenta e assegura a participação das crianças, em seus artigos 12 e 13, diz que:

Art.12

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.

Art.13

1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

Levando em conta o que os estudos e a lei acima nos trazem, nota-se que a participação das crianças é uma maneira de incluí-las na sociedade como sujeitos de direitos, pois elas, apesar da pouca idade, pensam, opinam, têm percepções e se expressam. Porém, para valer-se dessa prática metodológica, alguns princípios éticos são fundamentais, conforme serão apontados na sequência.

3.2 Alguns princípios éticos nas pesquisas com crianças

Antes de mencionar os princípios éticos que devem ser encarados em um processo de investigação com as crianças, é preciso levar em conta que estes necessitam ser (re)negociados a todo o instante com elas. Trata-se de um processo contínuo e “as ferramentas e opções metodológicas terão de estar em permanente diálogo com a diversidade das interações que se estabelecem à medida que a investigação vai se desenvolvendo” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2005, p. 58).

Por isso, para sermos éticos com as crianças, precisamos pensar em outras linguagens que, muitas vezes, irão ultrapassar a barreira da fala e da escrita. Como pensar em processos éticos com crianças que ainda não escrevem, mas que são consideradas sujeitos de direitos e atores sociais? Este é um dos tensionamentos que a Sociologia da Infância nos coloca e nos desafia.

A ética na pesquisa com as crianças envolve o respeito pela sua privacidade e pelo seu consentimento ou não de participar da investigação e a eliminação de falas por parte do/a pesquisador/a que, por ventura, possam influenciar uma determinada opinião. Por isso, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deve ser assinado por cada família autorizando a participação da criança na pesquisa, ela também deverá, se assim quiser, preencher um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), adaptado à sua faixa etária. Além disso, a ética na pesquisa com as crianças se define no modo como o/a pesquisador/a interage e faz os questionamentos e mediações com ela, para não a persuadir de nenhuma forma em suas respostas e expressão de opiniões.

Natália Fernandes e Rosângela Francischini (2016, p. 62-63) alertam sobre os cuidados necessários para se pesquisar com as crianças, como:

- O direito à explicitação da proposta da pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja efetivamente uma escolha/opção desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis;
- O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos dados;
- As informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que o mesmo não será submetido a situações consideradas de risco;
- O direito de não-participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- O direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos [...].

Além disso, as referidas autoras ainda ressaltam que o processo de pesquisa deve resultar em dinâmicas que “contribuam para fortalecer os direitos, acautelar os deveres e salvaguardar o bem-estar das crianças” (FERNANDES, FRANCISCHINI, 2016, p. 63). Um

dos riscos que a pesquisa com crianças pode gerar é causar a elas algum tipo de constrangimento. Por isso, durante a realização desta pesquisa, ao serem solicitadas a responder determinados questionamentos ou explicitar suas opiniões sobre algumas situações, sempre deixei que elas ficassem bem à vontade para participar ou não das rodas de conversa ou de determinada atividade.

No que tange às questões éticas das pesquisas com seres humanos, cabe destacar que, segundo Felipe Zago, Bianca Guizzo e Luís Sacchi dos Santos (2016), há inúmeros debates sobre as atuações dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), que foram criados no período pós-guerra e que muitas de suas regulações provêm da área da Medicina, na tentativa de garantir a dignidade e integridade de pessoas participantes das pesquisas clínicas.

Os mesmos autores ressaltam que grande parte das críticas surge da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que questionam o modelo ético e as metodologias do CEP às suas pesquisas. Dentre o grande número de críticas, o argumento mais comum é “a ineficácia do padrão biomédico de produção de conhecimento e de aferição da ética quando aplicado às pesquisas sociais e humanas” (ZAGO; GUIZZO; SANTOS, 2016, p. 190). Assim, muitas regras aplicadas às pesquisas da área biomédica perdem o sentido quando aplicadas às pesquisas das áreas humanas e sociais, uma vez que as relações entre pesquisador/a e participante são distintas nessas áreas. Diante desse contexto, fica evidente que é preciso haver uma recusa para um único modelo de regulação e problematizar as particularidades das pesquisas sociais e humanas. Ou, como sugerem Zago, Guizzo e Santos (2016, p. 196), que o *uni-verso* de pesquisa deva se tornar um *multi-verso*, pois “ele não é único, mas múltiplo; essa multiplicidade é efeito de uma série de atravessamentos que constitui a pesquisa”. Ou seja, cada “multiverso” tem suas particularidades, suas demandas éticas e exige diferentes formas de consentimento de quem participa da pesquisa, assim como as mais variadas conexões sociais e políticas entre pesquisador/a e aqueles/as com quem se pesquisa.

No entanto, não se está, aqui, a lançar dúvidas sobre a ética e eficácia dos CEPs, apenas se levantando alguns tensionamentos sobre as pesquisas com seres humanos. No que tange as pesquisas que envolvem os Estudos de Gênero e Sexualidade, Zago, Guizzo e Santos (2016, p.198), sustentados na perspectiva foucaultiana, ressaltam que investigar sobre estas temáticas nos coloca na posição de agentes das (des)construções de sexo-gênero e de sexualidade em uma dada cultura e em um dado período histórico. Os autores sinalizam que ao fazermos pesquisa não deixamos nossos sexos, gêneros e sexualidades do lado de fora do campo de pesquisa.

Assim, nesta investigação, considerei a ética como uma dimensão relacionada às pesquisas sociais e que existem múltiplas éticas possíveis, especialmente às que empregam metodologias qualitativas, participativas, nas quais são necessárias estabelecer relações de confiança entre pesquisadores/as e participantes.

E, levando em conta essas questões éticas e a relevância da participação ativa das crianças na investigação é que proponho os percursos metodológicos explicitados na próxima seção.

3.3 Percursos para a escolha de uma metodologia participativa: proposta para as rodas de conversas

De acordo com todas as considerações feitas até aqui, percebe-se que ouvir a voz das crianças é um processo cuidadoso e que provoca alguns tensionamentos. Para isso, foi preciso pensar em estratégias metodológicas capazes de me aproximar das crianças para que elas pudessem me ajudar a produzir a pesquisa aqui proposta.

Antes disso, ainda, foi preciso definir o foco: quais crianças? Permeadas por quais infâncias? De qual escola? Quantas? De que idade? Enfim, muitos foram os questionamentos para guiar o processo de definição dos sujeitos de pesquisa.

Levando em conta que trabalho 45 horas semanais, em duas escolas públicas diferentes, de municípios distintos, conforme já mencionadas na introdução, o tempo para conhecer qualquer outro espaço diverso desses seria inviável. Então, vi-me enredada por uma possibilidade: optar por uma das duas escolas em que já trabalho, o que também facilitaria minha imersão no campo e conhecimento da realidade sobre as crianças escolhidas para me auxiliar na pesquisa. Dessa forma, em acordo com a equipe diretiva da escola, que assinou um Termo de Concordância (APÊNDICE I), defini por uma turma de 20 crianças da faixa etária de cinco anos de uma das escolas públicas em que atuo. Essa turma foi escolhida pelo fato de haver somente duas turmas de Educação Infantil na escola no turno em que trabalho e optei pela que era composta por crianças de mais idade (a outra turma era formada por crianças de quatro anos de idade). A escolha da escola, entre as duas, se deu por duas questões:

- a) vínculo - optei pela instituição na qual já trabalho há algum tempo, pois senti que seria mais fácil obter as devidas autorizações, uma vez que as pessoas já me conhecem e sabem do trabalho que ali realizo;
- b) Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental (EMEF), com apenas três turmas de Educação Infantil, que por vezes são “esquecidas” em um universo de quase 600 alunos/as

que a escola atende. Isso me fez pensar na possibilidade de desenvolver uma pesquisa que pudesse ouvir a voz dessas crianças que por vezes permanecem no esquecimento. Além disso, a escola está localizada em um dos bairros mais periféricos da cidade, o que me mobilizou a inserir a discussão da temática nessa comunidade escolar.

Antes de anunciar o procedimento metodológico, acredito ser importante contextualizar o cenário e como se deu essa escolha. De acordo com o que já foi dito na introdução, atuo com um projeto de mediação de leitura que discute as questões de gênero e violências com as crianças na minha prática há três anos em um município da região metropolitana de Porto Alegre. Em 2018 assumi projetos¹⁷ também na escola de outro município, que aqui chamarei de B. Essa função na instituição me possibilita transitar entre as duas turmas de Educação Infantil que há no turno em que estou lá e me dá mais autonomia pedagógica, pois tenho a autorização da escola para discutir gênero com as crianças, dentro de um projeto específico ao longo do ano, entrando duas vezes por semana em cada uma das duas turmas.

Essa situação em que me encontro na escola me possibilitou propor para as crianças, durante uma das minhas aulas, um momento que resolvi chamar de *sondagem*, para definir qual seria o procedimento metodológico mais adequado para utilizar na pesquisa e discutir as violências de gênero com os infantes. Essa sondagem se deu por meio de uma roda de conversa, conforme mencionado no capítulo introdutório. Utilizei tal estratégia na tentativa de constituir o processo de investigação com um outro olhar, experimentando problematizar, de um outro modo, o que já vem sendo feito há algum tempo na minha prática docente (BUJES, 2002).

Durante a referida roda, apresentei à turma algumas imagens de super-heróis e super-heroínas e fiz alguns questionamentos sobre o que elas sabiam a respeito daqueles personagens, relacionando os “superpoderes” com a realidade, numa tentativa de investigar possíveis violências vivenciadas. As falas das crianças foram registradas em um caderno de anotações com o auxílio da professora estagiária que atuava na turma. O excerto abaixo se trata de um diálogo meu com as crianças quando elas se depararam com a imagem do *Hulk*¹⁸. Nele, descrevo-me como *professora*, pois naquele momento era essa a função que eu ocupava:

¹⁷ Essa dinâmica funciona quando um professor é responsável por entrar em determinada turma no dia do planejamento do/a professor/a regente, substituindo-o e desenvolvendo um projeto a parte com um tema específico.

¹⁸ *Hulk* é um super-herói de propriedade da *Marvel Comics* e seus poderes se manifestam quando ele fica com raiva, apresentando uma força física sobre-humana.

Uma menina vira a imagem do Hulk. Então, a professora questiona quem é que está na imagem e as crianças respondem em coro que se trata do Hulk. A professora questiona o que as crianças sabem sobre ele e elas falam aleatoriamente, demonstrando empolgação:

- Quando ele bate nas coisas, ele quebra tudo!

Professora: E vocês conhecem alguém que é como o Hulk?

Uma menina responde: Às vezes o meu pai fica muito brabo, que nem o Hulk!

Professora: Por que?

Menina: Ele fica assim quando minha mãe faz coisas que ele não gosta.

Professora: Tipo o quê?

Menina: Quando ela faz carreteiro, ele não gosta de comer isso, daí ele fica muito brabo e briga muito com ela.

Um menino emenda: Meu pai também fica muito brabo que nem o Hulk!

Professora: Por que?

Menino responde: Porque minha mãe não pode falar nada que ele fica brabo.

Outra menina relata: Quando eu tinha pai, só que ele se separou da minha mãe, ele ficava brabo e quebrava tudo as coisas e botava pra fora (sic).

E outro menino continua: Meu pai e minha mãe um dia estavam brigando e meu pai tirou os ovos da geladeira e quebrou tudo. Eles brigam muito. Daí minha avó escuta o barulho muito alto e vai lá e leva eu e minha mãe pro quarto pra conversar (sic).

Professora: e eles se machucam?

Menino: Não. Só brigam falando coisas feias. Eles iam se separar, foram num lugar lá, num prédio. Mas daí fizeram as pazes e não se separaram.

Todo esse desdobramento e o diálogo que se teve com as crianças por meio das imagens me fez optar por *rodas de conversa* para conseguir escutar a voz delas na investigação proposta aqui. Desse modo, durante a pesquisa, não me limitei apenas a ouvir as crianças e registrar suas falas, mas me propus ao diálogo, em constante interação com elas, especialmente em se tratando de um tema tão sensível, sendo impossível estabelecer uma relação dicotômica entre a pesquisadora e a professora que sou.

Como refere Marisa Costa (2002, p. 109), “precisamos encher o mundo de histórias”. Histórias de quem é esquecido/a, de quem, muitas vezes, não tem vez nem voz, como comumente acontece com as crianças dentro das escolas, especialmente as crianças pequenas, e mulheres, vítimas das mais variadas formas de violências. Precisamos que sejam narradas, assim como ouvir, as histórias que talvez preencham as lacunas das desigualdades, da subordinação e das injustiças.

Em relação à proposta para as rodas de conversa, realizada durante a sondagem descrita anteriormente, embora muitas crianças tenham conseguido expressar suas opiniões, impressões e vivências, percebi que algumas delas se mantiveram em silêncio, pois como ela ocorreu com todas as crianças ao mesmo tempo, nem todas tiveram espaço de fala. Nesse processo, lancei-me ao desafio de escutar e compreender o que as crianças tinham a dizer,

procurando entender esse lugar de fala a partir da perspectiva delas. Tal aspecto exige, por vezes, um grande esforço por parte do/a pesquisador/a, que tende a interpretar as falas infantis a partir do seu lugar de adulto. Além disso, também se configura como um desafio escutar e/ou interpretar aquilo que as crianças não dizem, pois, como aponta Demartini (2002, p. 8), há crianças “de pouca fala” ou as que têm mais ou menos condições de falar.

Jane Felipe (2009, p. 8) destaca que, ao escutar as crianças, é ilusão pensar que “observando atentamente os discursos que elas produzem ou reproduzem sobre si mesmas e sobre o mundo, nos trará um desvelar sobre a infância”. Trata-se, portanto, de um processo que nos faz entrar em contato com uma “polifonia de vozes” e com interpretações de diferentes interlocutores. Desse modo, é possível entender que são discursos atravessados por outros discursos e que ecoam de outras vozes (SILVEIRA, 2002). Nessa direção, Felipe (2009, p. 8) também sublinha que “as falas das crianças devem ser examinadas como quaisquer outros textos culturais, isto é, visibilizando de que forma determinados mecanismos e práticas são mobilizados para produzir tais discursos”.

Costa (2002, p. 99) observa que “a participação é sempre desejável, mas não assegura igualdade na produção de discursos”. Por tais razões, tentando maximizar as chances de todas as crianças conseguirem se expressar de algum modo e, por consequência, conseguir interpretar o que têm a dizer aquelas que pouco falam ou que não se sentem à vontade para falar, é que decidi dividir a turma em três grupos (média de seis a sete crianças em cada um deles), já que a turma era composta por 20 crianças. Desse modo, com um número reduzido de participantes em cada intervenção, acreditei que o espaço de fala ocorreria de maneira mais tranquila durante as rodas de conversa.

Para respaldo ético e legal da investigação, foram encaminhados às famílias das crianças os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE II). Essa entrega ocorreu nos momentos em que as famílias levaram ou buscaram as crianças na escola, de modo que assim eu pude explicar do que se tratava o TCLE.

Em relação às crianças, foi entregue um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, em forma de convite¹⁹ (APÊNDICE III), após explicação sobre a pesquisa com a turma. Para tanto, antes da entrega do Termo, foram esclarecidas oralmente²⁰ com as crianças as seguintes questões e que foram retomadas a cada encontro:

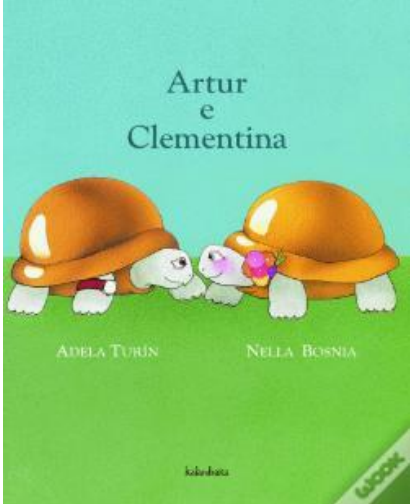
¹⁹ Para a elaboração do convite, utilizei uma foto da turma, que foi registrada durante a atividade de sondagem. Optei assim porque acredito que, desse modo, houve maior possibilidade de as crianças se sentirem visíveis e participantes. Além do mais, as imagens registradas por professores/as na escola possuem autorização do uso de imagem preenchidas pelos/as responsáveis no início do ano letivo.

²⁰ Acontecerá dessa forma porque as crianças ainda não são alfabetizadas.

- Nós nos encontraremos uma vez por semana, em uma sala diferente, para conversarmos, ouvirmos histórias e desenharmos. Isso ocorrerá em torno de seis vezes;
- A turma será dividida em três grupos, então sempre irá contigo mais uns seis ou sete amigos/as;
- Enquanto estivermos conversando, eu vou gravar as nossas conversas, fazer algumas anotações e tirar algumas fotografias para depois poder ouvir/ver de novo com calma o que fizemos;
- Se você não quiser participar de alguma atividade, não tem problema;
- Se você, algum dia, não quiser ir comigo e os/as demais colegas para a outra sala, pode ficar na sua sala com a sua professora;
- Tudo o que fizermos nos encontros ficará bem guardado e eu não contarei a ninguém o que foi que você me disse. A isso se chama sigilo. Porque quando se faz pesquisa a gente não pode sair dizendo o nome das pessoas que participaram. Por isso, vamos inventar um outro nome para você quando eu usar os dados, ou seja, aquilo que foi dito, na pesquisa.
- Ficarei muito agradecida com a sua participação!

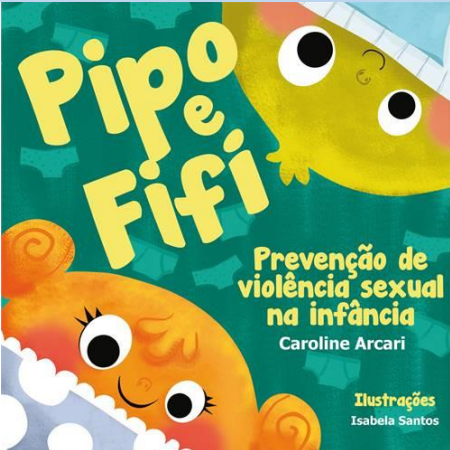
Para registro das rodas utilizei como recurso gravações das falas das crianças, alguns apontamentos em caderno de anotações e fotografias das dinâmicas e propostas. Nesse primeiro momento, a equipe diretiva da escola permitiu que a professora estagiária que ficava na turma me auxiliasse na pesquisa. No entanto, houve alguns embates nesse percurso, os quais serão descritos no capítulo 4. Para que se pudesse contemplar assuntos diversos que circulam em torno do tema das violências, elaborei um planejamento e cronograma para sua execução, conforme segue na sequência:

Primeira Roda de Conversa	
Duração	60 minutos
Data de realização	05 de outubro de 2018
Grupos	Grupo 1: 8h – 8h50 Grupo 2 das 9h às 10h. Grupo 3 das 10h10 – 11h10.

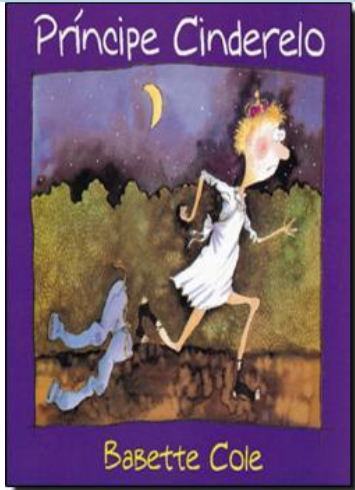
Objetivo	Perceber outros tipos de violência, como a psicológica, e que nem sempre ser violento/a implica em agressão física, considerando a humilhação e a subordinação como um ato de violência contra a mulher.
Proposta	Contar aos grupos a história <i>Artur e Clementina</i> , utilizando recurso multimídia e duas tartarugas de sucatas para representar os personagens da história. Após, discussão sobre as impressões e relações das crianças sobre a narrativa que aborda os maus tratos emocionais contra a mulher.
Sinopse da história utilizada	 <p>O afeto e a ilusão que caracterizam o início da relação entre Artur e Clementina, depressa se transformam em monotonia e prisão. Clementina não se sente realizada, livre e feliz; o seu companheiro subestima as suas qualidades e ridiculariza as suas aspirações. Em vez de lhe oferecer compreensão e respeito, a atitude de Artur anula a sua personalidade e cria-lhe uma dinâmica de dependência, ao sobrecarregá-la com objetos materiais que não satisfazem os seus desejos de desenvolvimento pessoal. Assim, Clementina decide por sair dessa situação e deixa de Artur.</p>

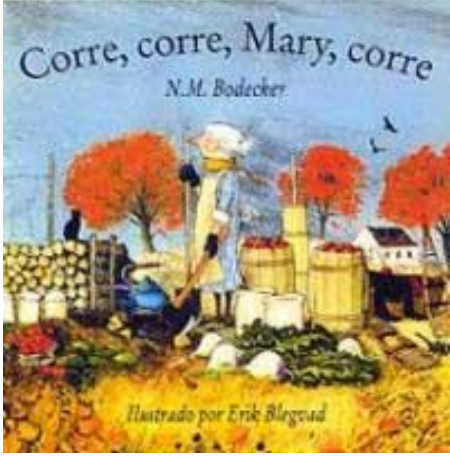
Segunda Roda de Conversa	
Duração	60 minutos
Data de realização	26 de outubro de 2018
Grupos	<p>Grupo 1: 8h – 8h50</p> <p>Grupo 2 das 9h às 10h.</p> <p>Grupo 3 das 10h10 – 11h10.</p>

Objetivo	Reconhecer situações de violência e perceber que podemos resolver os conflitos por meio do diálogo.
Proposta	Caixa da Descoberta: Uma a uma, as crianças serão convidadas a retirar algumas imagens de uma caixa decorada. As imagens representarão, por meio de ilustrações, situações adversas e será questionado às crianças possibilidades de resolver os conflitos representados nas gravuras ou como costumam resolvê-las no seu cotidiano. Exemplo de imagem: a ilustração de uma criança querendo o mesmo brinquedo que outra tem na mão.

Terceira Roda de Conversa	
Duração	60 minutos
Data de realização	13 de novembro de 2018
Grupos	Grupo 1: 8h – 8h50 Grupo 2 das 9h às 10h. Grupo 3 das 10h10 – 11h10.
Objetivo	Identificar o que é carinho e o que é violência/abuso.
Proposta	Contar às crianças a história <i>Pipo e Fifi</i> , que fala sobre os tipos de carinho que as crianças podem permitir de um adulto. Para tanto, serão utilizados, além da história, um cartão verde e um vermelho, para representar os alertas de “sim” e “não”, respectivamente, que a narrativa traz para sinalizar os toques que podem ou não ser permitidos em relação aos corpos infantis. Logo após, as crianças serão convidadas a falarem de suas impressões, fazendo relatos a partir da história contada.
Sinopse da história utilizada	 <p>O livro explica às crianças, a partir dos 3 anos de idade, conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas.</p>

	Ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e a proteção.
--	---

Quarta Roda de Conversa	
Duração	60 minutos
Data de realização	23 de novembro de 2018
Grupos	Grupo 1: 8h – 8h50 Grupo 2 das 9h às 10h. Grupo 3 das 10h10 – 11h10.
Objetivo	Ampliar seu repertório conceitual, percebendo que ser forte não está ligado à luta física ou a um tipo de corpo.
Proposta	Contar às crianças a história <i>O Príncipe Ciderelo</i> , que fala de um príncipe magrinho que queria ser forte e peludo. Após a narrativa, será lançada às crianças alguns questionamentos, como: <i>O que é ser forte? O que uma pessoa forte faz? Vocês conhecem alguém que vocês considerem forte?</i> Após discussão, propor às crianças que desenhem algo ou alguém que consideram forte.
Sinopse da história utilizada	 <p>Nesta história, a versão masculina de Cinderela é um príncipe baixinho e magrinho que queria ser forte e peludo. Em vez do sapatinho de cristal, no dia do baile real ele perde as calças ao correr. A princesa o encontra a partir da calça, pois só nele a serviu.</p>

Quinta Roda de Conversa	
Grupos	Grupo 1: 8h – 8h50 Grupo 2 das 9h às 10h. Grupo 3 das 10h10 – 11h10.
Data de realização	14 de dezembro de 2018
Objetivo	- Refletir sobre as funções dos personagens da história e sobre a violência a que Mary é submetida, relacionando com suas vivências pessoais. - Perceber que a sobrecarga de jornada de trabalho é um tipo de violência contra a mulher e que as tarefas devem ser divididas igualmente pelas pessoas que moram em uma casa.
Proposta	Contar às crianças a história <i>Corre, corre, Mary, corre</i> . Após, lançar às crianças alguns questionamentos como: <i>O que vocês pensam sobre a atitude do marido da Mary? Conhecem alguém assim, como o marido dela? Como funciona a divisão de tarefas na casa de vocês? Quem faz o que?</i>
Sinopse da história utilizada	 <p>Fala de uma mulher, a Mary, que corre o dia todo, executando determinadas tarefas domésticas para que a família se mantenha aquecida no inverno enquanto o marido fica apenas sentado sem colaborar com nada.</p>

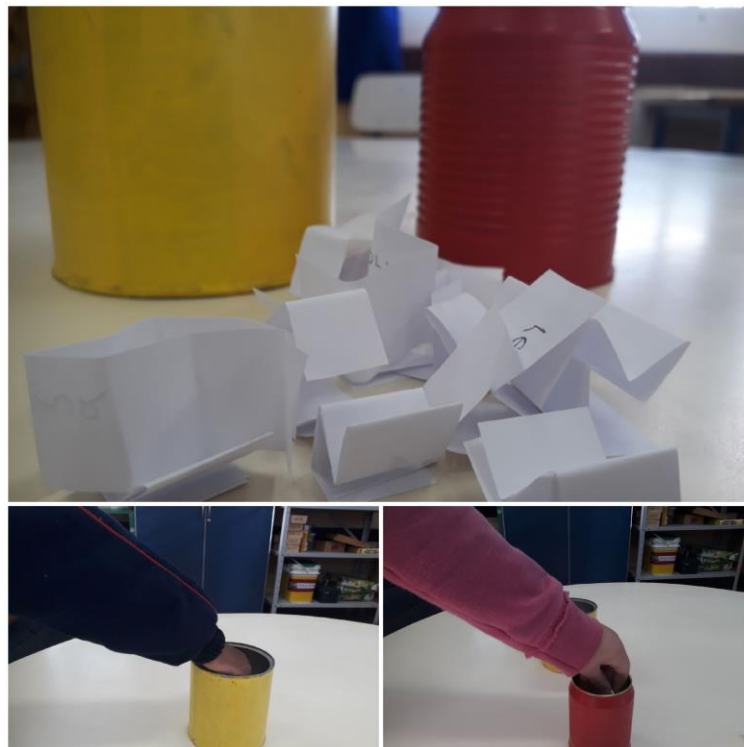
3.4 Quem são as crianças e suas famílias

Com o intuito de trazer as crianças para a pesquisa como participantes ativas, tentei encontrar estratégias para que elas mesmas se apresentassem, a partir de seus próprios olhares,

ao mesmo tempo em que, por questões éticas, suas identidades não fossem reveladas. Para tanto, realizei com a turma algumas dinâmicas para a escolha do nome, a apresentação e a visibilidade de quem são, que serão descritas na sequência.

- **O nome - entre o sigilo e a participação:** Para a escolha do nome fictício de cada criança de modo que cada uma participasse, optei por fazer um sorteio, assim, cada uma participaria do processo e eu também garantiria o uso de nomes próprios comuns para utilizar nas análises. Para essa dinâmica, coloquei alguns nomes próprios escritos no interior de duas latas (uma com nomes femininos e outra com nomes masculinos) e as crianças deveriam optar por uma das duas para retirar seu nome fictício, conforme imagem registrada abaixo:

Figura 11: Registro da dinâmica do sorteio dos nomes fictícios das crianças



Fonte: registros da autora

Durante o sorteio, todas as meninas optaram por sortear nomes da lata que correspondia aos nomes femininos e, os meninos, da lata correspondente aos masculinos, mesmo que, conforme combinação feita, poderiam retirar de qualquer lata e que o sigilo sobre o sorteio seria mantido. Conforme os nomes iam sendo sorteados, cada criança abria o papel frente à turma e me entregava para eu realizar a leitura do nome. Elas demonstraram divertir-

se com a dinâmica, pois sorriam e diziam “*Eu gostei do meu nome de faz-de-conta*”²¹, ou algum/a colega comentava que conhecia alguém com o nome sorteado. Planejei esse momento para a participação das crianças visando a construção de estratégias que as pudessem colocar como autoras e, ao mesmo tempo, manter os sigilos necessários em relação às suas identidades.

➤ **“*Eu não gosto dessa história de mentiras... tu vai inventar que foi outra pessoa que disse o que eu falei*”**: essa foi a frase proferida por um menino da turma quando eu explicava as questões éticas da pesquisa, sobre a invenção de um outro nome para cada criança e que seus rostos não apareceriam na dissertação. Então, em conversa conjunta, entramos em um acordo. Assim, ficou acordado que cada participante faria seu autorretrato e uma breve apresentação, garantindo a sua autoria e dando mais visibilidade à sua participação. Para a apresentação, chamei as crianças uma a uma e elas falaram sobre quem elas são, com quem moram, o que fazem quando não estão na escola e onde costumam passear. Os registros das falas das crianças e as ilustrações podem ser conferidos a seguir:

CARLOS



“Eu sou quase mais inteligente que o meu irmão. Moro com minha mãe, meu pai e meu irmão. E o meu avô mora na casa de trás. Quando eu não estou na escola, eu brinco, vou na avó, na tia e na igreja”.

ARTHUR



“Eu sou eu. Moro com meu pai, minha mãe e meu irmão. Quando não estou na escola, brinco com minha bola e vou na casa da minha tia”.

²¹ Linguagem que foi utilizada para explicar o termo “nome fictício” às crianças.

RAQUEL

“Eu? Eu faço coisas pra minha mãe. Eu ajudo. Quando vou passear, vou na minha avó e na minha tia. Moro com meu pai, minha mãe e meu irmão”.

HENRIQUE

“Eu me acho legal. Moro com meu pai, minha mãe, meu irmão e minha irmã. Quando eu estou em casa, fico olhando desenhos e, quando estou doente, só fico deitado no sofá. Quando a gente sai, a gente compra sorvete e vai na igreja. Eu canto e meu pai prega”.

LETÍCIA

“Eu sou uma princesa. Moro com meu pai, minha mãe e meu irmão. Quando não estou na escola, eu brinco, vou no sítio, na minha avó e na igreja”.

LORENZO

“Eu acho que eu sou adulto. Moro com meu pai, minha mãe e minha irmã. Quando eu estou em casa, eu só olho TV e como torta de bolacha. Às vezes vou na minha avó e no meu tio”.

HELENA

“Eu sou a Little Bug²². Moro com meu avô, minha avó e meu tio. A minha mãe casou e agora mora

²² *Ladybug* é uma heroína que usa uma roupa que faz alusão ao inseto joaninha. Sua missão é salvar a cidade de Paris de um misterioso vilão, mantendo sigilo sobre sua identidade secreta.



num apartamento com o marido dela. Quando eu estou em casa, eu brinco na piscina, vou no centro e na igreja com minha avó e meu avô”.

VINÍCIUS



“Eu sou esperto. Moro com meu pai e minha mãe. Em casa, eu fico olhando vídeo no meu tablet. Às vezes, a gente vai no shopping ou em algum outro lugar”.

DANIELA



“Eu sou eu. Moro com minha mãe, meu padrasto e meu irmão. Quando eu estou em casa, eu brinco com meu primo, almoço, durmo e saio. Vou na pracinha, na igreja e no centro”.

ESTEVÃO



“Eu sou esperto. Moro com minha mãe, meu pai, só que ele tá preso, minha avó e meu avô. Só que meu avô morreu. Em casa eu brinco. E quando eu passeio, vou no centro, no mercado e visitar meu pai no presídio”.

ENZO

“Minha mãe acha que eu sou incrível. Moro com minha mãe, meu pai e minha irmã. Quando eu estou em



casa, de tarde a gente brinca, depois a gente arruma a casa. A gente não sai, a gente só fica em casa”.

MILENA



“Eu me acho feia. Moro com meu pai, minha mãe e meu irmão. Quando estou em casa, às vezes mexo no celular, às vezes fico com meu irmão olhando vídeo. Quando a gente sai, eu vou na avó e na tia”.

CAROLINE



“Eu não sei o que eu sou. Moro com a minha avó, minha mãe, meu irmão e minha irmã. Em casa eu brinco. A gente vai no mercado e, de noite, a gente vai na igreja”.

FELIPE



“Eu sou bonito. Moro com minha mãe, meu irmão e minha irmã. Em casa, eu olho desenho. Pra passear, a gente vai no shopping e na igreja”.

LARISSA

“Eu me acho bonita. Moro com a minha mãe, meu pai e meu irmão. Em casa, eu brinco de Barbie e bonecas. Quando vou passear, vou na minha tia e na minha avó. E na igreja com a minha mãe e meu pai”.

**DANIEL****SARA****MURIEL**

“Eu acho que eu sou um guri que tem o cabelo azul. Eu moro com a minha mãe, meu pai e minhas irmãs. Quando não estou na escola, fico andando com meu skate na rua. A gente vai pro meu avô toda a semana. E também vamos na igreja”.

“Eu me acho uma princesa. Moro com a minha mãe, meu pai, meu dindo, minha dinda e a Manu. Em casa, eu brinco de Barbie e de massinha. A gente passeia no shopping e na pracinha”.

“Eu sou um cara que não é muito de brigar com as pessoas. Eu moro com meu pai, minha mãe e minha irmã. Em casa, eu brinco e jogo vídeo game. Eu sempre passeio no shopping, na minha avó e na igreja com meu pai e minha mãe”.

Através da auto declaração das crianças, foi possível compreender como cada uma se percebe no mundo e se insere em seu contexto de maneira distinta. Enquanto algumas se acham incríveis, espertas ou bonitas, outras se mostram pouco à vontade consigo mesmas, se

dizendo “feias” ou não sabendo bem quem elas são. Acredito ser um processo interessante trazer para o estudo uma percepção das crianças sob a ótica delas próprias, e não a partir do meu olhar sobre elas.

Outro fato que se constata pelas falas é que os/as participantes desta pesquisa compõem um grupo de crianças que passa um tempo considerável em casa, em frente a recursos eletrônicos e, principalmente, com uma gama limitada de lazer e acesso a atividades culturais, pois a maioria relatou como “passeio” a casa de parentes ou a igreja.

Também é possível perceber que a maioria das crianças mora com pai, mãe e irmãos/as e que muitas delas frequentam a igreja. Ao observar as fichas de entrevistas das crianças, fornecidas pela professora titular, percebi que muitas famílias se declararam evangélicas, o que provavelmente explica o fato de viverem em um modelo de família que se pauta pela configuração nuclear²³, uma vez que uma das maiores defesas da igreja evangélica é em favor da “família tradicional”²⁴.

No entanto, é importante referir que apesar da maioria da turma morar com pai e mãe, sendo provenientes de famílias que se dizem religiosas, tentei analisar, a partir dos relatos das crianças, situações de violência. Em uma dessas conversas, uma criança relatou: *“Eles [pai e mãe] brigam muito [...]. Eles iam se separar, foram num lugar lá, num prédio. Mas daí fizeram as pazes e não se separaram”*.

No momento em que observei as fichas de matrícula das crianças para complementar suas apresentações, também foi possível constatar outra realidade da vida e da família dessas crianças: gravidez precoce das mães e baixa escolaridade das famílias. Um número considerável de mães das crianças participantes engravidou na adolescência. Essa realidade só reforça a necessidade de uma educação sexual que leve em conta aspectos da prevenção, do cuidado de si e do outro, de maneira a contribuir na redução da gravidez precoce e, em alguns casos, indesejada pelas adolescentes.

Sobre a questão da escolaridade, que também chamou a atenção, pode-se perceber que muitas famílias possuem apenas o Ensino Fundamental ou menos. Para ilustrar essa realidade, abaixo apresento um quadro que sintetiza as informações:

²³ Família nuclear é aquela composta de um homem e uma mulher que coabitam e mantêm um relacionamento sexual socialmente aprovado, tendo pelo menos um filho (BRYM et al. 2008).

²⁴ Em pesquisa realizada pelo Datafolha em 2014, 40,3% dos evangélicos não pentecostais e 44,9% dos evangélicos pentecostais acreditam que a “a homossexualidade deve ser desencorajada por toda a sociedade. Entre os católicos a porcentagem é de 21,5% e entre a religião afro-brasileira é de 9,2%. Geralmente, a afirmação é justificada com as discussões sobre a “manutenção da família tradicional”.

<i>ESCOLARIDADE MÃE E PAI</i>	<i>QUANTIDADE</i>
Analfabeto(a)	2
Ensino Fundamental incompleto	13
Ensino Fundamental Completo	9
Ensino Médio completo	9
Ensino Superior	1
Pós-graduação	0

Ao entrar em contato com as opiniões e apresentações das crianças e com esses dados, foi possível perceber que a situação familiar dos infantes reverbera na própria concepção deles sobre eles mesmos, o que também provoca debates sobre família, maternidades e paternidades, conceitos que serão discutidos nos capítulos 6 e 7.

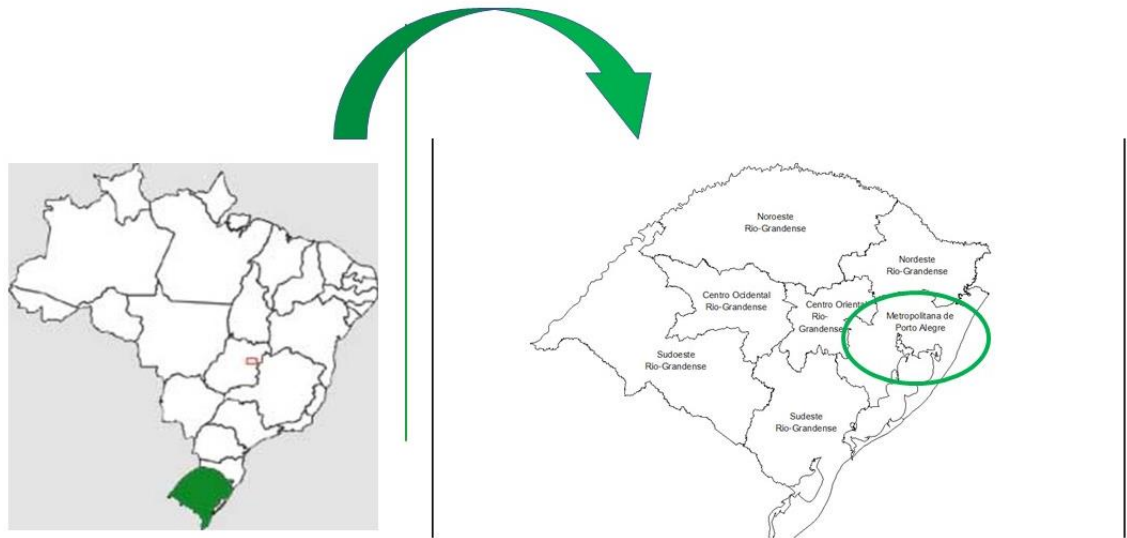
3.5 Localização e contexto social

Esta seção tem por objetivo situar o espaço e o contexto social em que as crianças participantes estão envolvidas.

Como já mencionado anteriormente ao longo do texto, a escola em que a pesquisa foi realizada atende crianças a partir dos quatro anos de idade até o sexto ano do Ensino Fundamental, totalizando 600 alunos/as, e faz parte da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, conforme o mapa abaixo a localiza geograficamente em relação ao Brasil e ao estado do Rio Grande do Sul:

Figura 12: Localização da região metropolitana de Porto Alegre no Brasil e no Rio Grande do Sul

LOCALIZAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL



Fonte: Imagens do Google / Montagem da autora

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017), a população da cidade em que a escola está localizada é de duzentos mil habitantes, sendo uma das maiores cidades do Vale do Sinos. O salário médio mensal dos habitantes trabalhadores é de três salários mínimos.

A instituição se situa em um bairro periférico, com várias ruas sem asfalto. Em dias de chuva, o número de faltas é muito grande na escola, pois muitas famílias não conseguem se deslocar pelas ruas alagadas e sem calçamento para levar as crianças à instituição. Os/as professores/as que lá trabalham recebem um benefício de difícil acesso e provimento em função dessa situação²⁵.

Além disso, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município, a escola é uma das treze da cidade com maior número de famílias que recebem o benefício *Bolsa Família*²⁶ e com maior índice de vulnerabilidade e violência e, por isso, nessas escolas há um reforço na merenda escolar, sendo oferecido às crianças comida ao invés de lanches no momento dos intervalos.

Segundo dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2015 a cidade teve 1.386 casos notificados de violência contra a mulher. O Tribunal de Justiça do estado tipificou, de 2012 a 2017, 177 assassinatos de mulheres motivados pelas

²⁵ Esse benefício se caracteriza pelo acréscimo de 15% a mais sobre o salário base do/a professor/a.

²⁶ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Ver mais em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>

questões de gênero (feminicídio), representando 32% do total de 546 casos de homicídio no Rio Grande do Sul (RS). Desses 177 casos, dez cidades são responsáveis por um terço desses feminicídios. A cidade em que a escola que a pesquisa se realizou está localizada é a oitava no *ranking* dessas dez cidades.

4 AS RODAS DE CONVERSA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Antes mesmo de apresentar aqui as análises que resultaram da pesquisa, creio ser importante mostrar algumas dificuldades que tive para o encaminhamento das rodas de conversa e a parte prática da pesquisa, conforme eu havia planejado anteriormente. A seguir, falo sobre: a) os embates provocados por essa situação; b) a organização do material empírico e das categorias de análises; c) assim como das mudanças ocorridas em minha própria postura como professora e pesquisadora em decorrência de todo esse processo.

4.1 Sobre os embates e impasses de uma professora/pesquisadora

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. (FOUCAULT, 2000, p. 73)

Desenvolver pesquisa com as crianças é sempre muito desafiador, pois em muitos momentos somos confrontadas com nossos limites como professora e pesquisadora, tendo que dar conta de tantas tarefas, além dos limites da própria escola, das crianças e de suas famílias.

Essas impossibilidades, vindas desde a estrutura física da escola e até mesmo da falta de interesse e compromisso de outros profissionais que lá atuam, resultaram em mudanças e rupturas em alguns planejamentos para o desdobramento da pesquisa:

- a) O primeiro empasse para a prática do planejamento metodológico foi que, num segundo momento, a equipe diretiva da escola não permitiu mais que eu realizasse a pesquisa durante o horário em que eu estava na escola, tendo que me organizar para estar lá fora do meu horário de trabalho. Isso também inviabilizou que a estagiária que atuava na turma me auxiliasse no registro das rodas de conversa, pois ela deveria permanecer com a professora regente que estava com a turma;
- b) Outra questão foi que a sala que me disponibilizaram para realizar as rodas de conversa era extremamente pequena e já servia de “depósito” para armazenamento de alguns materiais, o que acabava tirando a concentração das crianças para nossos diálogos. Isso me fez decidir, depois da segunda roda de conversa, em realizá-las na própria sala das crianças;
- c) Indo fora do meu horário, geralmente, quando eu chegava, as crianças estavam na pracinha com a professora regente e, em alguns momentos, eu percebi que esse

fato interferiu no interesse das crianças para participar das rodas de conversa, uma vez que elas saíam da praça, de maneira consentida, onde estavam brincando, para ir comigo até a sala participar da proposta. Fiquei me questionando se a relação que eu já tinha com a turma antes da pesquisa, por atuar como professora delas também, não influenciou na decisão das crianças de fazer parte das rodas de conversa, mesmo eu as esclarecendo sobre a não-obrigatoriedade.

Essas situações se configuraram como impasse em alguns momentos e, muitas vezes, senti-me de “mãos atadas”, pois era essa a maneira, diante de todas as situações, que foi possível realizar a pesquisa. Ou era desse jeito, ou a pesquisa não aconteceria. Entretanto, depois de muitos conflitos com as minhas “idealizações de professora/pesquisadora”, percebi que a realização de uma pesquisa implica sempre em nos depararmos com alguns percalços: precisamos pisar em solos maleáveis, lidar com a inconstância, com o desconhecido, com o imprevisto, surpreender-se com o que nos tira da nossa zona de conforto e a sabedoria de saber aceitar que nem tudo está ao nosso alcance. Esse processo me fez reafirmar que esta pesquisa não é um ponto final. É início. É abertura de um caminho que não se sabe onde “vai dar”, que pode ser (des)contínuo e também trilhado por outras pessoas.

Eu nunca pensei que seria fácil, mas, diante dos imprevistos e rupturas descritas na seção acima, o registro das rodas de conversa com as crianças me causou uma série de dificuldades, uma vez que não pude contar com o auxílio da monitora na transcrição das conversas e registro das situações. Além disso, necessitei administrar a organização do espaço, do tempo, a intervenção com as crianças e as gravações, que ocorreram por meio de um gravador que permanecia no centro da roda. Ainda penso que, como já mencionei, o costume já quase intrínseco a mim, enquanto professora, de querer (e achar que conseguiria) “dar conta de tudo sozinha” talvez tenha se confundido com a postura de pesquisadora que me era exigida no momento.

Porém, trago esses relatos não com a intenção de me vitimizar, afinal, foi uma escolha minha assumir todas essas funções ao mesmo tempo. O objetivo, aqui, é mostrar o “laboratório” da pesquisa na sua forma bruta e a complexidade que é pesquisar com seres humanos, especialmente com os de pouca idade. Ainda, creio que seja ético e prudente com quem lê colocar sob suspeita o caráter romântico que a pesquisa com crianças muitas vezes parece ter.

Por um período considerável, senti-me um tanto perdida no caminho, sendo necessário retomar o que já tinha percorrido, para assim poder me (re)encontrar. Nélia Macedo *et. al*

(2012, p. 103-104) falam do desvio como método para o encontro. E foi exatamente o que aconteceu comigo, pois

Muitas vezes, ao iniciarmos uma pesquisa, pautamos nossa ação na ânsia de *saber se orientar* e desenhamos um traçado reto de orientação acentuando as tintas na previsibilidade e no controle. Toda uma tradição positivista nos impele a supor que não caberia ao pesquisador *se perder* [...].

Ao incumbir a mim muitas tarefas simultâneas, foi preciso que eu, a todo o instante, replanejasse as dinâmicas com as crianças. Necessitei fazer novas combinações para que todas conseguissem expressar as suas opiniões, para que o gravador conseguisse captar a voz de todas e, principalmente, para que eu fosse capaz de registrar algumas situações ao mesmo tempo em que mediava.

Pesquisar com crianças é algo incrivelmente encantador. Mas, na mesma medida em que encanta, também nos desafia e coloca sob suspeita nossos saberes. Crianças são ativas, falam todas ao mesmo tempo, entram em conflito com o/a colega que está ao seu lado. Crianças têm pressa e tudo acontece numa fração de segundos e por isso precisamos estar muito atentos/as para captar e registrar. Muitas vezes, via-me tendo que assumir uma postura mais prática para “a coisa funcionar”. Toda a sensibilidade de que falamos quando pesquisamos com crianças, toda essa poesia, tudo isso parece se perder, em alguma medida, perante aos desafios – e assim corremos o risco de nos perdermos também em meio a um emaranhado de coisas que precisamos decidir e encaminhar.

Em muitos momentos, perguntei-me se realmente estava conseguindo escutar o que as crianças estavam me contando. Se eu estava conseguindo compreender suas interpretações sobre o mundo. Se eu não estaria idealizando um tipo de infância e esquecendo a infância *real*, que estava bem ali, na minha frente. Questionei-me até que ponto eu estaria sendo capaz de assumir uma postura que seria a mais aceitável para aquele momento. Muitas vezes, ser professora daquelas crianças e estar pesquisando com elas me fez entrar em conflito.

Neste delineamento, Macedo *et al* (2012) apontam que é justamente nesse lugar, onde a previsibilidade é colocada em xeque, que o inesperado nos cobra uma atenção redobrada e desnuda os lugares ocupados por pesquisador/a e criança, que os rumos são redesenhados. E só experimenta as trocas de certezas e os desvios da imprevisibilidade quem está disposto/a a se perder. É nesse desvio que se funda a pesquisa, que exige uma nova postura que nos coloca face a face com a criança e nos desafia a uma possibilidade de “horizontalidade da palavra como um princípio balizador e ético para a produção de conhecimento” (MACEDO *et al*. 2012, p. 105).

Sobre o desafio de escutar as crianças numa relação horizontal, de ouvi-las de modo a subverter a linearidade do diálogo, das perguntas e respostas, destaco que, ao revisitar as gravações mais atentamente, em certos momentos, foi impossível não avaliar minha postura como pesquisadora e mediadora das propostas. Nesse processo, percebi o quanto é desafiador escutar as vozes infantis. Digo isso porque em determinadas intervenções, senti falta de mais diálogo da minha parte com cada criança, de tentar saber mais sobre o porquê de suas opiniões e impressões. E são por essas inquietações que selecionei as palavras de Michel Foucault para a epígrafe desta seção.

Recorrendo aos estudos de Fabiana Amorim Marcello (2015, p. 132), que faz uma análise sobre a ética na pesquisa com crianças sob a ótica de Foucault, percebo essa minha sensação como “uma posição imperativa de *transformação*”, em que me transformo e mudo, em certa medida, minha condição de ser sujeito para atingir a produção de um conhecimento. Ou, na mesma direção das considerações da autora, entendo que isso pode ser compreendido, na lógica de Foucault, como uma *conversão do olhar*, a qual se refere a uma “atitude de estar atento ao que se pensa [...] [como] indissociável daquilo que se faz, que se pratica frente aos outros e, também, frente ao mundo” (idem, p. 132-133). Assim, valendo-me dos tensionamentos propostos por Marcello, de que “não há saber sem transformação” (p. 133), compreendo esse processo de pesquisa não como uma forma de transformação de um modo de pesquisar com crianças, mas, sim, uma transformação na minha postura enquanto pesquisadora.

4.2 A organização do material empírico

As gravações foram capazes de captar um pouco mais de quatro horas de conversas com as crianças, divididas numa média de 30 minutos cada roda. Foram apresentadas cinco propostas de discussões, conforme descritas no capítulo 3, ocorridas quinzenalmente, de outubro a dezembro de 2018, cada uma realizada com dois ou três grupos de crianças²⁷.

As falas das crianças foram gravadas e transcritas por mim. Para esse procedimento, foi necessário revisitar as gravações inúmeras vezes, uma vez que, como o gravador ficou no centro da roda, o mesmo não captou a voz de todas as crianças com a mesma qualidade, pois algumas falavam em um tom de voz mais baixo ou apresentavam conversas paralelas. Isso foi

²⁷ Às vezes, em função das faltas, realizei as rodas de conversa em dois grupos de crianças, não sendo necessária a divisão em três grupos.

o que me fez decidir em não terceirizar essa tarefa e o período de transcrição ter uma duração de quatro meses.

Após essa etapa, as falas das crianças foram relidas atentamente em diferentes momentos, com a intenção de identificar detalhes que pudessem denunciar algum tipo de violência vivida em seus lares, assim como suas interpretações sobre as suas situações de vida. Esse processo minucioso e atento, trilhado sobre a imprevisibilidade, gerou uma transformação e um alargamento do meu olhar sobre temas trazidos pelas crianças que foram para além da violência contra a mulher e categorizados da seguinte forma:

- a) Negligência contra crianças;
- b) Masculinidade hegemônica;
- c) Abuso sexual contra crianças;
- d) Violência doméstica / de gênero;
- e) Tristeza das crianças e os modos infantis de lidar com a questão da violência.

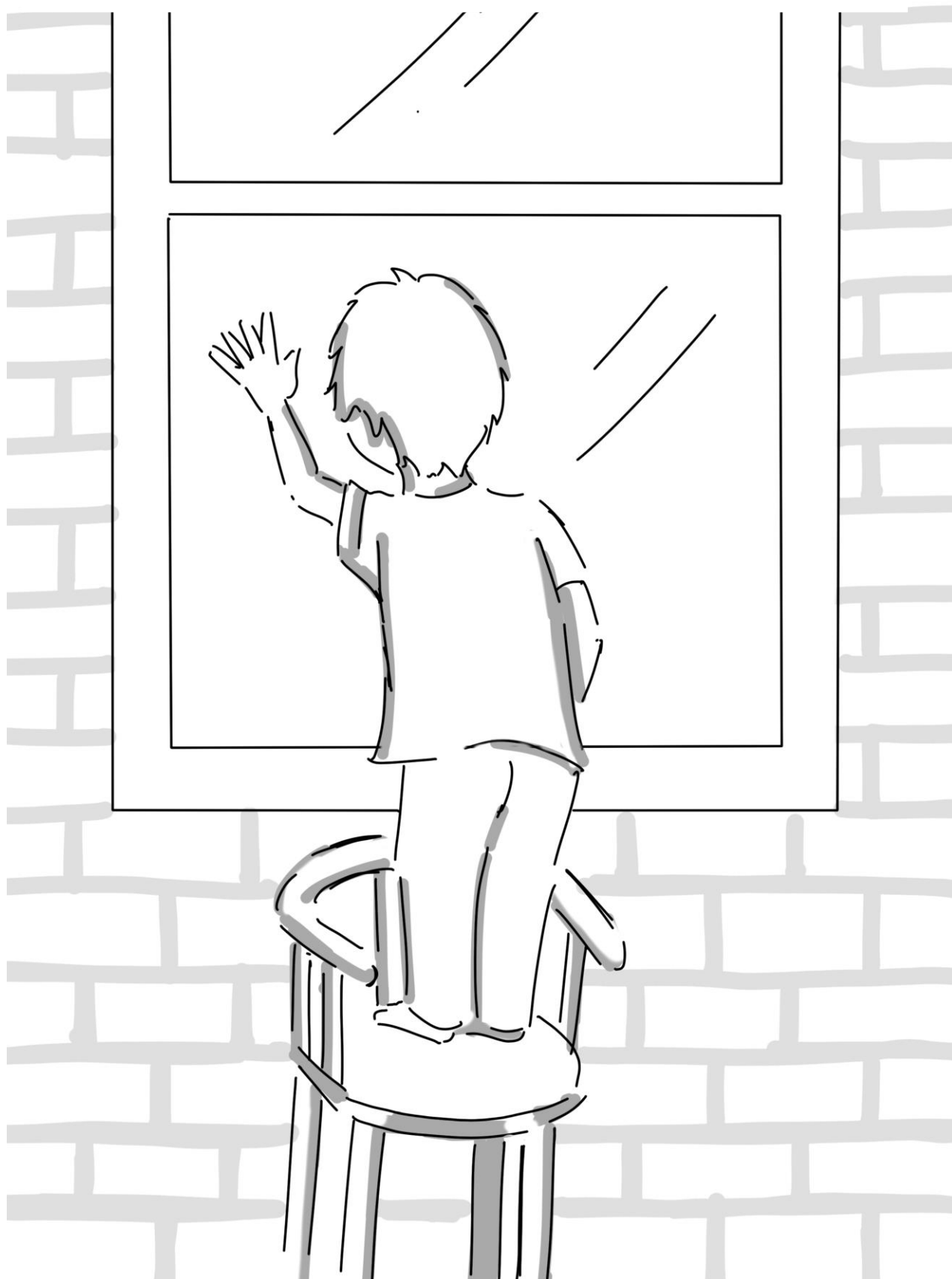
Dessa maneira, no próximo capítulo desenvolvi análises acerca dos temas acima elencados. No início da pesquisa, pensava que o fato de ser professora da Educação Infantil há um tempo considerável e conviver com as crianças diariamente me daria certa vantagem no desenvolvimento da metodologia. Ledo engano. Estranhar o conhecido, a intimidade e me colocar em uma posição diferente da que é cômoda para mim, foi um dos maiores desafios que encontrei até aqui, fazendo-me problematizar e me deslocar para um outro lugar a fim de descobrir algumas coisas que eu não sabia até então.

Ainda, destaco que as ilustrações para a abertura dos próximos capítulos contendo as análises são de autoria do desenhista Mateus Vinícius de Moraes, elaboradas especialmente para este fim. Solicitei os desenhos de modo que dessem a quem lê uma primeira interpretação do que será analisado. Além disso, este material serviu para eu dar uma espécie de “retorno” da pesquisa às crianças, quando me reuni com elas e, além das páginas da dissertação, mostrei a elas as ilustrações feitas por Moraes. Elas deram um título²⁸ a cada desenho e, a partir dessas imagens, discutimos os “achados” da nossa pesquisa. Esta etapa será descrita detalhadamente ao final, na última seção das análises deste estudo.

²⁸ Os nomes dados pelas crianças estão junto às imagens na abertura dos capítulos.

ANÁLISES I

Ilustração “O menino que queria ver as cores do mundo”



5 “... EU FICO EM CASA TRANCADO, SOZINHO”: MODOS DE SOBREVIVÊNCIA TENSIONANDO O CONCEITO DE NEGLIGÊNCIA FAMILIAR

Na primeira roda de conversa que tive com as crianças, Vinícius fez o seguinte comentário: “Sabe, às vezes, de noite, o meu pai vai lá buscar minha mãe no trabalho e eu fico em casa trancado, sozinho”²⁹.

Quando iniciei a pesquisa, imaginei que as crianças trariam narrativas sobre possíveis violências presenciadas em suas casas, no entanto, deparei-me também com situações que poderiam ser interpretadas como negligência familiar, visto que muitas delas relataram que ficavam trancadas em casa, sozinhas, em diferentes ocasiões, pois pais e mães saíam para trabalhar ou para resolverem alguns de seus afazeres cotidianos. As crianças se identificaram com a situação da personagem Clementina, que ficava sozinha em casa e não podia sair, intimidada pelo seu marido Artur³⁰.

Enzo: Às vezes, lá na minha casa, o meu pai fica trancando e fechando tudo o e deixando eu e minha irmã lá. E a minha mãe e o meu pai ficam trabalhando.

Pesquisadora: E vocês ficam lá fazendo o quê?

Enzo: Minha irmã só fica escutando música e dançando. E eu fico olhando TV.

Sara: É errado, tem que sair todo mundo. Tem que sair todos de casa, ninguém pode ficar trancado em casa. Às vezes a gente fica, mas daí não pode.

Lorenzo: Às vezes eu fico trancado em casa com meu irmão. Fica tudo trancado. E às vezes minha mãe vai no mercado e eu tenho que ficar em casa sozinho, de noite³¹.

Primeira roda de conversa (05/10/2018)

A partir do relato das crianças, é importante destacar que, segundo dados divulgados pela *International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect – ISPCAN* (2016)³², o Brasil tem as maiores taxas de maus-tratos contra crianças no mundo. Foram pesquisados dados de abuso sexual, físico e emocional e negligência física e emocional publicados em cerca de 30 países e se concluiu que o Brasil apresenta estimativas muito altas de negligência contra crianças. No entanto, para falar deste tema é necessária uma análise mais abrangente

²⁹ Ocorrida no dia cinco de outubro de 2018, a partir da história “Artur e Clementina” (Adela Turín), conforme descrito no capítulo metodológico

³⁰ As sinopses sobre as histórias utilizadas estão no capítulo metodológico.

³¹ Cabe ressaltar ainda que, em conversa com a professora titular da turma, ela relatou que Vinícius mora no terceiro andar de um apartamento e a irmã do Enzo tem apenas 10 anos de idade.

³² Fundada por Henry Kempe em 1977, a ISPCAN é a única organização internacional sem fins lucrativos que reúne a gama de profissionais que trabalham em prol da prevenção e tratamento do abuso infantil, da negligência e da exploração. Maiores informações: <https://www.ispcan.org/>

sobre o conceito de negligência, não o tomando apenas pelo *viés* da pediatria e da psicologia, mas, também, pelo viés socioeconômico, histórico e cultural.

É importante considerar que as desigualdades sociais interferem na vida dessas famílias, que também são negligenciadas pelo estado, o que acaba afetando os modos de ser criança. Cabe nos perguntarmos se é possível encarar as situações de vida de crianças como o Vinícius, o Enzo, a Sara e o Lorenzo, participantes da pesquisa, de contextos socioeconômicos já apresentadas no capítulo 3, do mesmo modo que enxergamos as crianças que possuem uma situação privilegiada, bem distante dos contextos de pobreza e exploração daquelas famílias aviltadas nos seus direitos básicos de sobrevivência.

Destaco que a intenção aqui não é relacionar negligência com pobreza, dando a entender que pessoas pobres não poderiam cuidar bem de sua prole, mas sugerir que, além dessas crianças serem negligenciadas em relação ao cuidado e à segurança que cabe à família proporcionar, é preciso entender também que, muitas vezes, os pais e as mães que trabalham também são negligenciados pelo estado. Juliane Stamato (2004, p. 49) mostra o quanto as famílias são afetadas “pelas desigualdades de classes, expostas à miséria, excluídas do acesso a bens, serviços e riquezas, abandonadas pela desinformação, alienação, isolamento, vítimas de uma sociedade egoísta e excludente”. As pessoas em situações de pobreza não são privadas apenas de recursos materiais e consumo de mercadorias, mas, também, do conhecimento necessário para a compreensão sobre alguns aspectos da sociedade em que vivem. Por isso, sem entrar em julgamento de valores, é importante que estejamos atentos/as para não confundir negligência em relação aos filhos/as com a falta de condições materiais. Afinal, para essas famílias, “trancar” as crianças em casa não seria um modo de protegê-las, em alguma medida?

Levando em conta tais discussões, destaco que, nesta pesquisa, as críticas e análises são feitas com o objetivo de pensar em como os direitos das crianças e de suas famílias estão sendo garantidos, sendo necessário buscar estratégias capazes de respeitá-las enquanto seres humanos e atores sociais. Dessa forma, é fundamental considerar famílias³³ e infâncias na sua pluralidade, saindo da esfera de rótulos acusatórios. Ou, em outras palavras, é possível dizer que atitudes que são classificadas como negligência familiar “refletem vinculação a práticas culturais ou situações provocadas por impossibilidade financeira ou social, entre outras” (MATA *et al*, 2017, p. 2882). Dessa forma, é importante destacar que questões do cenário

³³ Questões conceituais mais aprofundadas sobre *família* serão discutidas no capítulo 7.

atual evocam análises e reflexões aprofundadas antes de se afirmar que uma família é negligente ou negligenciada.

Natália Teixeira Mata *et al* (2017, p. 2882) alertam que “as preconizações do cuidar podem atuar como uma forma de dominação e de controle social, na medida em que novas diretrizes são instauradas e são submetidas a um regime de vigilância do cuidado na infância”. Dessa maneira, o descumprimento dessas normas acaba sendo entendido como negligência e, por consequência, passível de punição.

Ainda, frente a esses debates e aos relatos das crianças que participaram da pesquisa, vale ressaltar que, muitas vezes, a questão da negligência não ocorre de maneira intencional por parte das famílias, visto que, diante das desigualdades sociais, muitas delas não têm acesso aos recursos necessários para o cuidado em tempo integral de sua prole. Assim, a situação vivida por esses infantes, de ficarem “trancados” em casa enquanto suas famílias precisam se ausentar para trabalhar ou resolver outras situações específicas, pode ser interpretada como alguns *modos de sobrevivência* que são adotados por pais e mães para proteger essas crianças, afinal, “trancar” os/as filhos/as, neste contexto, está mais ligado a uma questão de sobrevivência deles/as do que de negligência em si. “Trancar” em casa, então, acaba sendo um modo de proteger as crianças diante da ineficiência ou, até mesmo, da ausência de políticas públicas que possam oferecer uma outra possibilidade a essas famílias.

Por outro lado, essa análise não diminui o perigo e, até mesmo, o sofrimento a que essas crianças estão expostas, mas nos alerta sobre a importância da existência de uma rede de apoio, que envolve, além das famílias, vizinhos/as, professores/as, escola, políticas públicas, para a proteção e bem-estar dessas crianças. Quando a Sara sinaliza que “*é errado, tem que sair todo mundo. Tem que sair todos de casa, ninguém pode ficar trancado*”, ela, aos cinco anos de idade, é capaz de nos mostrar que se as crianças em condições de vulnerabilidade tivessem para onde ir em tempo integral enquanto os/as adultos trabalham, já seria uma estratégia capaz de garantir a segurança dos infantes com maior eficácia. Denise Arenhart e Maurício Silva (2014, p. 69) lembram que um dos nossos desafios está em “afirmar o respeito às diferenças [...] ao mesmo tempo em que devemos nos empenhar na luta para combater as desigualdades sociais que atingem as crianças [...]”.

Desse modo, além dos tensionamentos que circulam em torno da negligência, faz-se necessário que também se observe e analise com um olhar atento como as crianças se sentem diante desses *modos de sobrevivência* que suas famílias são instadas a adotar e como isso reflete nos seus modos de ser e viver suas infâncias, conforme abordo na seção a seguir.

5.1 Infâncias que prendem e privam

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem, desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 1998, p. 22)

Outra questão que se faz interessante analisar e fazer uma relação com a crônica *Os alunos*, de Eduardo Galeano, que utilizei para abrir esta seção, é a privação pela qual as crianças passaram/passam, pois ao se identificarem com a personagem Clementina, que sofria várias proibições por parte do seu marido Artur, que criava estratégias para que ela não saísse de casa para aprender determinadas coisas, ou de conhecer certos lugares, ficou evidente o quanto as crianças, simbolicamente, identificaram-se com uma personagem que não podia uma série de coisas.

Seguindo os estudos de Sarmiento (2005, p. 368), de que a infância é um conceito marcado por processos de exclusão, “e não, prioritariamente, por suas características distintivas ou por efetivos direitos participativos”, é possível entender que as crianças nos contam, a seu modo, o quanto elas se sentem invisíveis e não-pertencentes a um mundo que segue uma lógica adulta. Podemos entender que situações como essas limitam os direitos das crianças à infância e à participação como atores da sociedade e da cultura.

Cabe lembrar, ainda, que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) considera as crianças como pessoas em desenvolvimento, que necessitam de proteção integral e que as condições de liberdade e dignidade lhe devem ser asseguradas. Aqui, é interessante problematizar o quanto as leis de proteção à infância, em certa medida, são elaboradas de modo que nos faz entender que as crianças vivem uma realidade homogênea, não sendo capaz de contemplar, em certos momentos, a multiplicidade e, até mesmo, as desigualdades nos modos de viver as infâncias. Afinal, que liberdade é essa garantida em lei aos infantes, uma vez que famílias em situação de vulnerabilidade social precisam “trancá-los” no ambiente doméstico para garantir sua proteção como um modo de sobrevivência? Levando em consideração que o artigo 16 do ECA versa sobre os seus direitos de ir e vir e de brincar e se divertir, ainda cabe questionar se esses direitos, dessas crianças, estariam sendo garantidos. E se as famílias, levando em consideração o contexto em que vivem, teriam outro modo de proteger os/as filhos/as que não seja os/as mantendo na clausura doméstica. E é nessa

dicotomia que me pergunto se as leis de proteção à infância são capazes de alcançar a todas as crianças de maneira igualitária.

Também percebi que essas crianças, diante do que vivem, acreditam que obterão sua ascensão social na medida em que crescerem, ou quando tiverem a permissão de fazer escolhas. Ou seja, há um estímulo para a adultização, fazendo com que elas almejem a vida adulta para terem a possibilidade de alguma liberdade. O que vai de encontro com essa discussão e pode ser percebido na fala das crianças é que Lorenzo, que diz ficar em casa sozinho à noite, conforme a fala que abre este capítulo na página 73, é uma criança que se vê como adulta, o que pode ser percebido na sua apresentação no capítulo metodológico, quando diz: *“eu acho que sou adulto”*. Dessa forma, percebo que esses movimentos em torno dos *modos de sobreviver* dessas crianças são elementos que tensionam a infância, ou, quem sabe, configuram novas faces da mesma. Os excertos que seguem, mostram como o Henrique, a Milena e a Caroline aprovaram a atitude da Clementina de sair de casa e como aspiram poder fazer o mesmo:

Henrique: Eu acho que a Clementina fez certo. Porque ela saiu de casa, conheceu várias tartarugas. O que o Artur tava fazendo não era legal porque ele não deixava ela sair e não pode deixar ninguém trancado.

Primeira roda de conversa (05/10/2018).

Milena: “Eu acho que a Clementina estava certa porque o Artur não deixava ela sair, daí ela achou um jeito de sair.

Primeira roda de conversa (05/10/2018).

Caroline: Eu já sou grande, já tenho assim (mostra uma mão indicando 5 anos de idade). Depois vou fazer assim (mostrando as duas mãos, indicando 10 anos de idade) e eu vou poder sair.

Primeira roda de conversa (05/10/2018).

No que se refere à discussão sobre o não-desfrutar da infância para algumas crianças, Sarmiento e Marchi (2017, p. 957) chamam a atenção para “o fato de a existência de crianças ‘sem infância’ acontecer no interior de um tempo social que não pode oferecer razões plausíveis para as suas existências”. Desse modo, é possível apontar que a personagem Clementina se tornou, para as crianças, a representação de uma liberdade, que nas sociedades ocidentais - e isso fica muito claro no entendimento que elas trouxeram nos seus discursos -, pertence ao mundo adulto, como se os infantes devessem caminhar rumo à fase adulta para atingir esse estado de liberdade, reguladas por determinadas normas e prescrições.

No entanto, diante dessa situação, é possível entender que as crianças só conquistarão a liberdade do modo que almejam, como Clementina conquistou, no momento em que se tornarem *sujeitos morais* (FOUCAULT, 1988). Ao fazer uma análise sobre as *tecnologias do eu*, de Foucault (1988), Jorge Larrosa (1998, p. 64-65) destaca que

As tecnologias do eu estabelecem, primeiramente, a parte do sujeito que é considerada como material de sua conduta moral; em segundo lugar, a forma pela qual o sujeito define sua relação com as regras; em terceiro lugar, o trabalho que a pessoa faz sobre si mesmo a fim de se tornar um sujeito moral; e, em quarto lugar, os objetivos que o sujeito persegue. A forma específica que esses aspectos têm num sujeito determinado constitui, em suma, o sujeito moral.

Buckingham (2007, p.10) fala sobre o fato de haver, por um lado, um estímulo por parte dos adultos para as crianças crescerem e se portarem da “forma que consideram madura e responsável; de outro lado, eles negam privilégios às crianças, baseados em que elas ainda não têm idade para apreciá-los ou não merecem fazê-lo”. Ou, ainda, é possível dizer que, nessas interpretações contraditórias, os infantes “são representados de diferentes formas, inocentes e vulneráveis, como pecadores e necessitados de controle, ou como sábios e de um entusiasmo livre pela Natureza” (BUCKINGHAM, 2007, p. 76).

Destaco que a intenção, aqui, não é sugerir que as crianças devam sair de casa sozinhas, mas, sim, tensionar alguns entendimentos sobre a educação da infância. Ou, sinalizando de outra maneira, percebe-se que os direitos das crianças, mesmo que de forma não-legal, oscilam de acordo com os interesses das pessoas adultas. Assim, sem fazer julgamento à postura das famílias das crianças que participaram desta pesquisa, não é difícil compreender que esses infantes apresentem aspirações de chegar à fase adulta, pois só assim poderão “tomar posse” de seus desejos, uma vez que eles vivem uma dimensão repressiva do controle adulto, quando suas famílias precisam mantê-los restritos ao ambiente doméstico como um modo de sobrevivência. Entende-se, dessa forma, que só obterão a liberdade que a personagem Clementina conquistou depois de passarem pelo o que Foucault chamou de “incorporação do soberano”, em que a liberdade se produz num processo de negociação e de internalização de regras acatadas por meio dos limites das leis sociais (BUJES, 2001).

Nas palavras de David Buckingham (2007, p. 27-28),

As definições adultas da infância são simultaneamente repressivas e produtivas. Elas são desenhadas para proteger e ao mesmo tempo controlar as crianças – ou seja, para confiná-las a arenas e comportamentos sociais que não se mostrem como ameaça aos adultos, ou nos quais os adultos serão (imagina-se) incapazes de ameaçá-las. Essas definições buscam não apenas prevenir certos tipos de comportamento, mas também ensinar e estimular outros. Elas produzem ativamente certas formas de

subjetividade nas crianças, enquanto tentam reprimir outras. E, como sugeri, servem a funções semelhantes com relação aos próprios adultos.

Assim, no delineamento da discussão do autor, percebe-se justamente isso, o quanto as definições dos adultos sobre a infância podem ser produtivas ao fazê-las que elas desenvolvam a capacidade de se auto cuidarem enquanto ficam sozinhas como um modo de sobrevivência, ao mesmo tempo em que podem ser repressivas, de modo que limita o direito de saírem, fazendo com que elas se identificassem com a personagem Clementina.

Diante do que foi exposto e dando continuidade a essa discussão, ainda é importante analisar o fato de quase todas as crianças que relataram ficar sozinhas em casa serem meninos, conforme será discutido no capítulo a seguir.

ANÁLISES II

Ilustração “O menino triste de coração fechado”



6 DE MENINOS A “HOMENZINHOS”: *SCRIPTS* DE GÊNERO E A CONSTITUIÇÃO DAS MASCULINIDADES NA INFÂNCIA

Ser corajoso, valente, racional, não chorar. Todos esses são alguns dos *scripts* que ainda se esperam que meninos adotem para compor um certo tipo de masculinidade considerada hegemônica. Ao problematizarem o conceito, Robert Connell e James Messerschmidt (2013) destacam que embora haja muitos modos de viver a masculinidade, que variam de acordo com a história, o tempo e a cultura, existem práticas que legitimam certos *scripts* em detrimento dos demais. Assim, considero tal conceito uma ferramenta importante para operar com as análises sobre as masculinidades e sobre a produção do sujeito homem.

Este capítulo está dividido em três seções, estruturados a partir de relatos e opiniões que foram proferidos pelas crianças. Destaco, também, que este capítulo traz discussões que, durante a pesquisa, foram capazes de transformar meu olhar sobre as infâncias, principalmente nos seus atravessamentos com as violências de gênero.

Pesquisas demonstram o quanto os meninos ainda estão imersos em redes de controle e de regulação, através de rituais, discursos e comportamentos para que, desde muito cedo, assumam o *script* de “homenzinhos” (BELLO, 2006; SABO, 2002; OLIVEIRA, 1998). No entanto, a masculinidade hegemônica é ilusória e muito difícil de ser alcançada por todos os meninos e homens, de modo que ela “pode ser pensada como um parâmetro que subordina as demais representações de masculinidades” (BANDEIRA; SEFFNER, 2013, p. 252).

Torna-se relevante ressaltar que a construção da masculinidade ocorre de diferentes formas, de acordo com a cultura e por distintos processos de subordinação. É inegável que, por meio da educação dos meninos, há uma constante vigilância em torno das masculinidades. Assim, é possível dizer que “o ideal de masculinidade é tão perseguido quanto inatingível” (XAVIER, 2017, p. 105).

Recorro a essas discussões porque, na roda de conversa já referida no capítulo anterior, com exceção de uma menina, todas as outras crianças que relataram ficar sozinhas em casa eram meninos. Este fato foi capaz de interpelar o meu olhar e me fazer pensar em como ele se relaciona com a construção de uma masculinidade hegemônica desde a infância.

Dos meninos, espera-se que sejam corajosos e valentes, e que desenvolvam habilidades para enfrentar os medos e os perigos de ficarem sozinhos, como se eles tivessem que passar por “testes de sobrevivência” para enfrentar as “guerras” lá fora. Entendo que com

as meninas o mesmo já não ocorre na mesma proporção porque a elas são atribuídos *scripts* de fragilidade, sendo consideradas “sensíveis” e “indefesas”, carentes de proteção. Talvez aí se justifique o fato de, nesse contexto, os meninos serem mais negligenciados do que as meninas.

Ao traçar uma comparação com base na obra de Belloti (1985), Auad (2012) destaca algumas características que, tradicionalmente, são esperadas de meninos e meninas, tais como:

Tabela 1 - Comportamentos esperados de meninos e meninas

Meninos	Meninas
Dinâmicos, barulhentos e agressivos	Tranquilas, dóceis e servis
Pouco aplicados, negligentes	Metódicas e cuidadosas
Autônomos e não dependem de afeto	Pedem aprovação com frequência
Não choram com facilidade	Choronas e emotivas

Fonte: Adaptado de Auad (2012, p. 40)

A partir do comparativo apresentado no quadro acima, percebe-se características e *scripts* que ainda, muitas vezes, são esperados e projetados nas crianças. Quando consta que os meninos “são autônomos e não dependem de afeto”, é possível entender, claramente, que esta é uma das premissas que faz com que os meninos sejam os mais negligenciados neste aspecto que aqui está sendo analisado. É necessário que se compreenda que essas características, além de serem atribuídas de maneira hegemônica e binária, são postas aos sujeitos como estanques e imutáveis. No entanto, “as identidades devem ser compreendidas como plurais, múltiplas: identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 35). Em suas teorizações, Louro (1997, p. 27) aponta que

O que importa [...] considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja o nascimento, a adolescência ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

De acordo com as ponderações dos/as pesquisadores/as citados/as, é possível pensar em como todo esse contexto de construção, desconstrução e transformação das identidades leva as crianças a um processo de adultização e reverberação dos *scripts* de gênero. A partir

das conversas que tive com elas em minha pesquisa, pude pensar na problemática que ronda a infância e nos sofrimentos e aprisionamentos que as crianças nos denunciavam, mesmo que não explicitamente, quando nos propomos a ouvir o que elas têm a nos contar.

6.1 “Eu acho que ser forte é ser bem musculoso”: sobre os rituais de passagem para o processo de adultização

Aqui, tomo emprestado o conceito de *Ritual de Passagem*, que Déborah Sayão (2005) utiliza para falar da trajetória de ingresso e inserção dos homens/professores na Educação Infantil. Desloco-o para pensar no rito de passagem da infância para a fase adulta, ou melhor, em um processo de adultização dos meninos e de reverberação dos *scripts* de uma masculinidade hegemônica.

Faço uso de tal conceito com a intenção de sinalizar que a experiência de vida que as crianças alegaram viver ao ficarem sozinhas em casa sem supervisão pode ser comparada a um ritual, a uma espécie de preparação que antecede a fase adulta e que produz marcas nos modos, nos jeitos, nos corpos e nas interpretações de mundo dos infantes.

Ao anunciarem que ficam sós em suas residências, aos cinco anos de idade, mesmo que seja para eventos rápidos, como o pai ir buscar a mãe no trabalho ou quando a mãe vai ao mercado, fica evidente que os meninos precisam assumir, nesses instantes, uma postura que os aproxima da vida adulta. Ou seja, eles precisam “deixar de agir” como crianças por um momento, para assumirem uma postura de adulto, em nome de uma masculinidade que se pretende corajosa e que não tem medo de ter que “ficar em casa sozinho, de noite”³⁴. É fazer com que os meninos corram riscos em nome da construção de *scripts* que o empurram para se comportarem como “homenzinhos”, forjando assim identidades baseadas na força, na coragem e na não-sensibilidade. Além de ficarem presos em casa, também são obrigados a prender sentimentos, medos e vulnerabilidade dentro deles próprios. Todos esses códigos que rondam a masculinidade hegemônica podem se transformar em ameaças, não só para os meninos, reverberando efeitos na vida adulta, mas também para as meninas e mulheres, no futuro.

³⁴ ”Cabe ressaltar que situações como essas, segundo o artigo 133 do Código de Penal, se configuram como abandono de incapaz: Art. 133 - Abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono.

É interessante destacar que, no contexto brasileiro atual, segundo dados recentes³⁵, os homens são os que mais matam e os que mais correm riscos, situação que pode ter uma das justificativas pautadas na ideia de uma masculinidade hegemônica, uma vez que os homens, desde que são meninos, não são incentivados a nomear seus sentimentos, então a violência se estabelece como uma linguagem para eles que perpassa por todas as suas relações. Badinter (1993) fala sobre a vida do homem valer menos que a da mulher, como se fosse uma ameaça à vida a masculinidade tradicional. Quando meninos são abandonados e enclausurados dentro de suas próprias casas pelas famílias, podemos suspeitar que se trata dessa mesma lógica.

Como, no início da escrita, apresentei vários dados de violência contra meninas e mulheres, considero importante, agora, com o olhar mais aguçado pelas interpretações que as crianças me ajudaram a obter, trazer para as análises alguns dados³⁶ que mostram que meninos e homens também sofrem com a violência, que é reflexo dos exercícios para a manutenção de uma masculinidade hegemônica ainda presente em nossa cultura: 83% das mortes por homicídios e acidentes no Brasil têm homens como vítimas; eles vivem cerca de 7 anos menos que as mulheres e se suicidam quatro vezes mais; 17% dos homens lida com algum tipo de dependência alcoólica; 95% da população prisional do Brasil é composta por homens e a maior parte deles trata-se de jovens, negros e com ausência da figura paterna; apenas 3 em cada 10 homens possuem o hábito de conversar sobre medos e dúvidas com seus amigos.

Diante desse contexto é possível compreender que grande parte da problemática que atinge os homens é fruto de uma educação machista que pode, como consequência, provocar uma desordem emocional. Por serem estimulados, desde crianças, a assumirem uma postura de dominação, coragem e força, pouco são incentivados a falar sobre o que sentem. Dessa forma, a questão da violência para resolução dos conflitos e de se colocar em perigo em nome de uma masculinidade “inabalável” são fatos que podem justificar os dados acima apresentados.

Frente a isso, percebe-se o quanto os corpos masculinos sofrem diferentes formas de violência desde a mais tenra idade. As constantes regulações, por exemplo, os colocam em situações de maus-tratos emocionais. Tal contexto é encarado pelo psiquiatra Frank Pittman (1993) como masculinidade tóxica. Entrelaçando este conceito com os de Felipe (2019), compreende-se que a masculinidade tóxica é uma forma de *script* - pautada em características

³⁵ Segundo Atlas da Violência, 2017.

³⁶ Fonte: Ministério da Saúde (MS), Organização Mundial de Saúde (OMS), Levantamento Nacional de Informações penitenciárias (2016). Dados obtidos através do documentário *O silêncio dos homens* (2019).

culturais de sexo, violência e *status* social – que contribui na produção dos sujeitos masculinos.

Na masculinidade tóxica, há um movimento cultural que parte do princípio de que a força é tudo, desprezando-se, assim, a expressão das emoções (como no caso do choro e do medo) que, segundo esta lógica, devem ser desprezadas por serem entendidas como sinônimo de fraqueza e, até mesmo, motivo de vergonha. Esta cultura é bastante nociva, tanto para o sujeito masculino, que lida constantemente com a supressão de sentimentos e é estimulado à violência, quanto para os demais sujeitos, em especial aqueles que se desviam das normas que lhes são impostas. Vale considerar também que a masculinidade tóxica é produtora e potencializadora da cultura do estupro, a LGBTfobia, a misoginia, o machismo e o racismo.

Ainda, durante a pesquisa, foi possível perceber que as crianças associam o fato de “ser forte” à aparência física, atribuindo marcas hegemônicas aos corpos quando são questionadas sobre “o que é ser forte”³⁷:

Após a contação, retomo os fatos da história e pergunto a cada criança “o que é ser forte?”:

Enzo: Ser bem musculoso.

Henrique: Eu acho que é treinar.

Larissa: Comer muitas comidas saudáveis.

- Vinícius: Eu acho que, pra ser forte, a gente tem que treinar um pouco. Algo pesado, a gente tem que treinar. Tipo, com pesos.

Muriel: Eu acho que é comer bastante salada e fazer peso pra ficar forte.

Estevão: Eu acho que é comer bastante e fazer musculação.

Caroline: Eu acho que é comer bastante.

Milena: Eu acho que é malhar.

Quarta roda de conversa (23/11/2018).

A partir das opiniões das crianças, é possível notar que a força e a coragem atribuída à masculinidade (e que se espera que os meninos desenvolvam desde cedo) também são expressas por “um corpo retesado, em permanente estado de tensão, corpo sempre com músculos definidos e em alerta, nenhum relaxamento, nenhuma lassidão” (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 23). Vê-se, de maneira bastante pontual, o quanto as crianças são interpeladas pela ideia naturalizada de que uma pessoa forte é alguém com músculos, que o corpo deve ser treinado para isso, que “*algo pesado a gente tem que treinar, tipo, com pesos*”. Para além disso, ainda, é um “corpo pensado e treinado para se defender, para dominar a si mesmo e a outros, corpo treinado para ser reativo a tudo que vem de fora, corpo reacionário” (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 26). Seguindo a discussão do autor, de que o corpo masculino é treinado principalmente para atacar, fica evidente que o fato dos meninos serem

³⁷ Roda de conversa realizada a partir da história *O príncipe Cinderelo*, conforme descrito no capítulo metodológico.

os mais negligenciados, no que se refere a ficarem sozinhos em casa, corrobora com esse *script* de ataque e defesa, em que são treinados, desde cedo, a assumirem uma postura de autodefesa e dominação. É um *ritual de passagem* e de adultização que provoca os meninos a incorporarem esse comportamento desde cedo.

Toda essa situação me faz questionar o quanto, ainda, os meninos (e homens também) são negligenciados nas discussões e movimentos feministas. Talvez, debates que pontuem somente o quanto a masculinidade hegemônica pode ser uma ameaça à vida apenas reforce mais a forma de ver o masculino que temos hoje. Se o ideal é que desconstruamos e coloquemos sob suspeita a hegemonia da masculinidade, não seria necessário politizarmos o corpo (e os jeitos de ser) masculino, de maneira a torná-lo como um problema a ser discutido e uma realidade a ser modificada? (ALBUQUERQUE JR, 2010). Percebendo que as crianças sofrem nesse processo de educação e de formatação da identidade (ao terem que ficar trancadas e a desenvolverem habilidades que as tornem capazes de tomarem conta de si próprias), o mais viável não seria acolhermos os meninos/homens de maneira a reconhecer que eles também sofrem? Seria possível transformar uma realidade investindo com mais profundidade, na maioria das vezes, somente na modificação das meninas e mulheres? O que as crianças me contaram nesta pesquisa me faz perceber que não, evidenciando que os meninos e meninas sofrem na mesma proporção e que precisamos estar atentos/as em como eles e elas nos denunciam isso.

Iniciei a escrita deste estudo apontando o quanto as meninas e mulheres sofrem com os mais diversos tipos de violência no contexto atual. No entanto, agora, percebo que os mecanismos de uma educação para uma postura forte/dominante/agressora dos meninos os faz sofrer também. Enquanto pesquisas nos mostram que as meninas são as mais responsabilizadas pelo trabalho doméstico, por exemplo, os meninos estão nos contando que essa regulação sob as suas masculinidades, que os impede de se aproximar de um modo de viver que é considerado feminino (trabalho doméstico, cuidado com o outro, sensibilidade, fragilidade, afeto) também os violenta, os regula, os negligencia, pondo suas vidas em risco. Se lutamos por igualdade entre homens e mulheres e meninos e meninas, considero imprescindível que coloquemos em “pé de igualdade”, além dos seus direitos, também os sofrimentos e regulações que as crianças estão expostas. Este foi um dos alargamentos de olhar e pensar que a pesquisa junto aos infantes me possibilitou alcançar. Como mulher, sempre me identifiquei mais com os sofrimentos das meninas, no entanto, a escuta atenta dos meninos me fez ver a realidade deles sob outro prisma. O olhar das crianças se ofereceu a mim como uma possibilidade de desvio do meu olhar costumeiro. Visão que eu não alcançaria

da minha posição de adulta e que elas me estenderam a partir das suas próprias experiências de vida.

O que corrobora com essa discussão são os relatos de homens trazidos no documentário *O silêncio dos homens*³⁸ (Monstro Filmes, 2019). Nele, diversas pessoas do sexo masculino sinalizam que é preciso coragem para “abrir o coração” e expor que também são vulneráveis. Esses homens relatam como foram regulados na infância e cobrados para adotarem os *scripts* que os legitimassem como homens. E o quanto isso se desdobra na vida adulta, pois eles vão crescendo e se apropriando de teorias de que para ser homem é preciso adotar uma postura de agressividade, de violência, de força, de imposição e de virilidade. No entanto, todos esses entendimentos sobre o que é ser homem, na tentativa de expressar força e potência, na verdade, sinalizam justamente o contrário: covardia, medo e temor de ser fraco e vulnerável. Portanto, pensar em estratégias para que homens e meninos possam quebrar o silêncio diante da própria fraqueza e vulnerabilidade torna-se uma forma de humanizá-los e de perceber que eles sofrem.

Em pesquisa realizada pelo Instituto PdH³⁹ é possível entrar em contato com dados que mostram que 70% dos homens concordam que foram ensinados durante a infância e adolescência a não demonstrarem fragilidade e que apenas 20% alegam que tiveram exemplos práticos e boas conversas sobre como assumir seus medos e pedir ajuda quando eram crianças ou jovens. A mesma pesquisa ainda esboça um *Mapa das dores dos homens* e a *Caixa do homem*. Maiores detalhes da pesquisa podem ser conferidos nas imagens abaixo:

Figura 13: Homens que concordam que não foram ensinados a demonstrar fragilidade

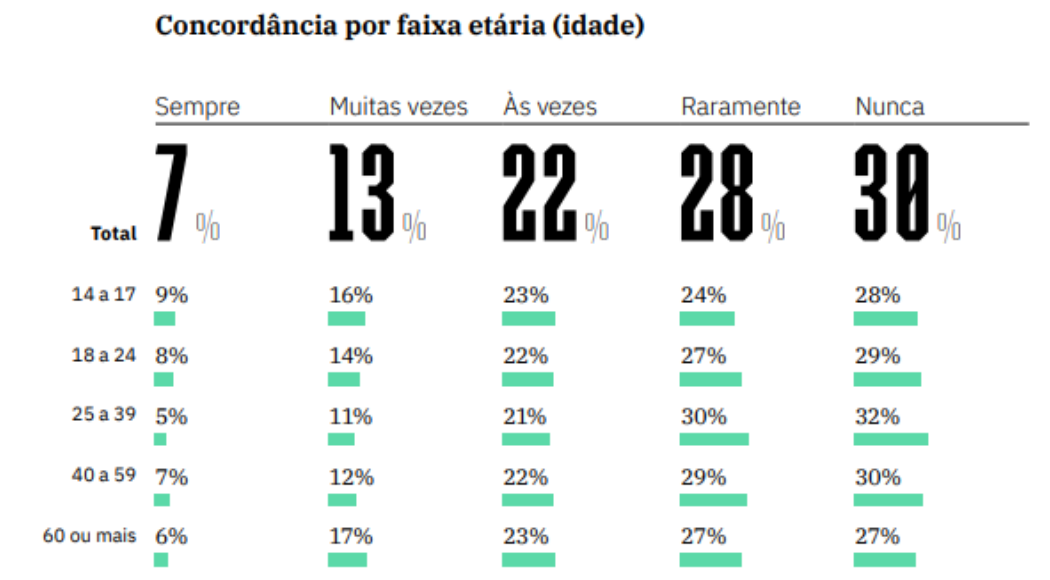
³⁸ Documentário completo disponível no link: <https://m.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&feature=youtu.be>

³⁹ Para produção do primeiro volume do documento *O silêncio dos homens*, continuidade do documentário já referido com o mesmo título. Foram ouvidas 47.002 pessoas – 27.702 homens e 15.451 mulheres – a partir de 14 anos, através da internet, por meio da plataforma *Google Form*, entre os meses de maio e junho de 2019.



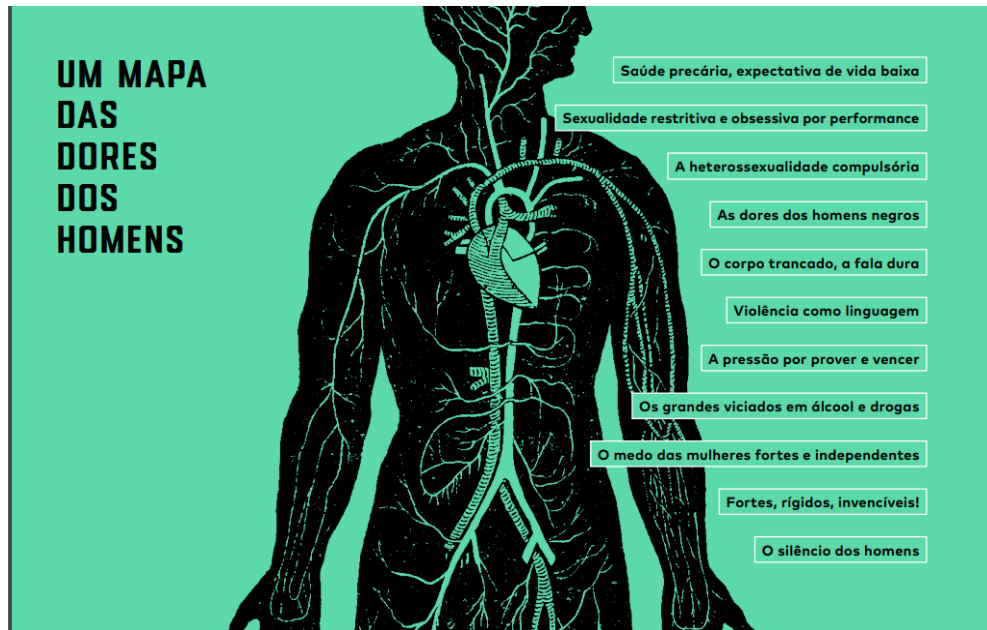
Fonte: Documento *O silêncio dos homens*

Figura 14: Percentual de homens que tiveram exemplos e boas conversas sobre como assumir seus medos



Fonte: Documento *O silêncio dos homens*

Figura 15: Mapa das dores dos homens



Fonte: Documento *O silêncio dos homens*

Figura 16: A caixa do homem



Fonte: Documento *O silêncio dos homens*

Todos esses dados apresentados convergem com as interpretações que as crianças expressaram sobre essa masculinidade tóxica que permeia suas vidas, a construção de suas identidades e suas compreensões sobre o mundo. Desse modo, as análises das seções que seguem, como já dito anteriormente, estão alicerçadas no conceito de masculinidade hegemônica. Outro ponto de discussão atravessado por este debate e que as crianças apontaram durante a pesquisa se refere às questões sobre as maternidades e paternidades, conforme discutido na seção a seguir.

6.2 “Quando eu tinha pai... ele ficava brabo e quebrava tudo as coisas”: a provisoriade paterna

A fala que dá título a esta seção foi proferida por uma menina de cinco anos de idade, durante a roda de conversa de *sondagem* realizada, conforme descrita no capítulo metodológico.

Mesmo se tratando de uma sondagem, resolvi trazer os dados dessa roda de conversa para as análises porque ela, além de investigar qual seria a metodologia mais adequada para realizar a pesquisa, também foi um exercício de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as possíveis violências que vivenciam e tomar isso como algo sério e representativo de suas impressões e sentimentos sobre suas próprias vidas. Não há como ignorar um fato ainda recorrente em nossa realidade e, muitas vezes, naturalizado, expresso na fala dessa criança, que é a questão do abandono paterno – o que é uma violência contra a criança e à mãe/mulher. Jane Felipe (2007) observa que, em muitos casos de separação entre o casal, ocorre também um rompimento com a criança, pois muitos pais se descomprometem totalmente das obrigações que lhe cabem, o sustento financeiro e afetivo.

A pesquisa mais recente no Brasil sobre o tema foi realizada no ano de 2013, pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), com base no Censo Escolar de 2011, e atestou que 5,5 milhões de crianças, até então, não tinham o nome do pai no registro de nascimento, sem considerar as pessoas adultas ou fora de idade escolar. O maior número dos casos se concentra nas grandes cidades brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro. A pesquisa ainda mostra que existem 67 milhões de mães no país e, dessas, 31% (20 milhões) são mães solo, o que demonstra que é bastante presente o abandono paterno no país e que ele ainda é um tema que precisa ser muito debatido.

A fala da menina também é capaz de nos mostrar o que resolvi chamar de *provisoriidade paterna*, pois, quando ela menciona que “tinha pai”, sendo que, em conversa com a equipe diretiva da escola foi relatado que o mesmo não é falecido, mostra que a figura paterna nesses casos, para as crianças, muitas vezes, apresenta um caráter transitório, que aparece e desaparece em determinados momentos de sua vida.

Uma questão interessante que as crianças me mostraram a partir dos seus relatos foi que essa provisoriidade da figura paterna, em algumas situações, se dá devido à falta de aceitação de filhos/as de relacionamentos anteriores por parte de parceiros/as atuais, como aconteceu com o Felipe:

Felipe: A minha mãe não deixa eu ir visitar o meu pai porque, tipo, a namorada do meu pai apagou as fotos do meu irmão pequenininho do celular do meu pai. Daí agora eu não vejo mais meu pai, só por chamada de vídeo né. Mas eu não queria ir na casa dele. Eu queria que ele fosse lá na minha casa. Eu não quero ir lá porque a namorada do meu pai apagou as fotos do meu irmão. E eu fiquei brabo”.

Segunda roda de conversa (26/10/2018).

Diante da fala da criança, é possível entender que, na cultura atual, há pessoas que ainda veem esse caráter provisório da paternidade como algo natural, não somente pela compreensão dos homens, mas também das mulheres. Tanto as posturas da mãe do Felipe quanto da atual companheira de seu pai mostram o quanto a paternidade é negligenciada em nome de uma rivalidade entre mulheres. E não teria como ser diferente, pois os sujeitos, desde a primeira infância, cresceram vendo as mulheres competir entre si e poucas vezes os homens exercendo o cuidado com o outro, seja em casa ou, até mesmo, na escola, visto que, na Educação Infantil, por exemplo, apenas 2% dos profissionais são homens. E este é um ciclo que continua sendo presente na vida das crianças, uma vez que este é o exemplo que Felipe está tendo sobre as atitudes e *scripts* exercidos pelos homens e mulheres com os quais convive.

Outra realidade que é necessária levar em conta é que, como muitas mulheres engravidam jovens ou, até mesmo, na adolescência, como as mães dessas crianças, conforme apresentado no capítulo 3, as chances de elas serem mães solo ou terem outro relacionamento durante a vida se tornam maiores, e isso faz com que as crianças convivam com outros/as companheiros/as do pai ou da mãe.

No que se refere ao debate sobre gravidez na adolescência, é importante sublinhar que, segundo dados divulgados no ano de 2018 pela Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Brasil é o quarto

país com maior número de adolescentes grávidas entre os países da América do Sul, ultrapassando mesmo Paraguai e Colômbia, que apresentam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor⁴⁰. Assim, constatou-se que, estatisticamente, em cada grupo de mil meninas com idades entre 15 e 19 anos, 68 engravidam. Esse índice levou em conta o nascimento de crianças entre os anos de 2010 e 2015. Esses números colocam o Brasil acima da média da América do Sul, que é de 66 adolescentes grávidas a cada mil.

Outro dado que chama a atenção é que mesmo que a taxa de fecundidade, que mostra o número médio de filhos/as por mulher, tenha caído no país de 3,95 para 2,15 nos últimos 30 anos, a taxa entre as adolescentes quase não teve queda e continua sendo uma das maiores na América do Sul.

Ainda conforme com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), os grandes índices de gravidez entre menores de 18 anos se relacionam a resultados deficientes de saúde e maior risco de morte materna, o que acaba sendo a principal causa de óbito entre meninas/mulheres adolescentes e jovens com idade entre 15 e 24 anos nas Américas. E o risco de morte materna duplica quando se trata de adolescentes com menos de 15 anos em países com regiões de baixa e média renda, como o Brasil. Além disso, esse risco reflete para as crianças: o número de mortes de recém-nascidos é 50% maior entre os bebês de mães entre 20 e 29 anos, de acordo com o relatório. Portanto, antes de dar prosseguimento às discussões históricas e culturais, fica evidente que este também é um tema de saúde pública que afeta diretamente a vida de mulheres e crianças. Assim, é possível compreender que o que se diz sobre maternidade (e também sobre paternidade) está diretamente relacionado com a infância e com a discussão de problemas sociais.

No que tange mais especificamente à maternidade e à paternidade, destaco a relevância desses conceitos para as análises dessa pesquisa porque, ao pesquisar com as crianças sobre as violências de gênero operando com eles, é possível entender como a maternidade e a paternidade estão inseridas nas suas vidas e subsidiando suas existências de maneira digna e com a garantia de seus direitos.

Social e historicamente, entendimentos binários foram se estabelecendo em torno das masculinidades e feminilidades, assim como das paternidades e maternidades. Nesse processo, as identidades femininas foram tendo como alicerce *scripts* como a beleza, a pureza, o cuidado, a fragilidade. E, qualquer característica que meninas e mulheres apresentem “fora” desses padrões pré-estabelecidos podem ser entendidos como inadequação e virem a

⁴⁰ Os índices de Paraguai e Colômbia são de 60 e 57 adolescentes grávidas a cada mil, respectivamente.

ser punidas com violência por parte da sociedade como um todo e, principalmente, por parte dos homens. No entanto, cabe destacar que o fato de terem capacidade biológica, não garante que meninas e mulheres tenham, intrínsecas, competências técnicas para cuidar das crianças. A maternidade, assim como a paternidade, exige responsabilidade e capacidade de afeto para seu exercício. No delineamento dessa discussão, Dagmar Meyer (2003, p. 19) ressalta que, muitas vezes, a biologia serve como respaldo para se justificar as diferentes posições sociais do feminino e do masculino, como se, para ser mulher, a maior característica seria a habilidade para ser “cuidadora de crianças pequenas ou, ainda, o pressuposto de que ser portadora de um útero implica necessariamente a existência de um algo mais, chamado de instinto materno”.

A cultura atual ainda sugere que as mulheres possuem “instinto materno” e precisam exercer a maternidade para que se tornem “mulheres de verdade”. O conjunto dessas crenças e padrões apresentados aqui faz com que ser mãe seja praticamente uma “obrigação” das mulheres. Logo, como já apontado no capítulo 2, a mulher ainda é a maior responsabilizada pelo cuidado e educação das crianças.

No entanto, no que tange aos marcos legais no Brasil sobre a igualdade de direitos e deveres de homens e mulheres, temos: a) a Constituição Federal (1988), que diz: “Art. 5º - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações [...]”; e Art. 226: § 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”; b) o Código Civil (Lei n. 10.406), de 2002, que, em seu Art. 1151, garante que “o casamento estabelece comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges”; c) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei 8.069), de 1990, que estabelece no Art. 21 que “o poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil [...]”.

Sobre as questões que envolvem a paternidade, Ana Sefton (2006) aponta que as discussões sobre o tema tendem a ser menos presentes na sociedade do que as que circulam em torno da maternidade. Isso se justifica, segundo a autora, pelo o fato de o pai ainda não ser considerado tão importante quanto a mãe na educação e cuidado das crianças, mesmo que o debate sobre a participação paterna esteja presente em diferentes espaços e artefatos culturais na contemporaneidade. Assim, muitas pesquisas sobre o assunto dedicam-se a investigar sobre como o homem/pai participa do contexto da família, e não sobre as múltiplas possibilidades de se vivenciar a paternidade.

No entanto, quando se fala em paternidade – ou maternidade – não tem como não levar em conta que essa é uma discussão política e que abarca as questões de gênero, pois, em

nossa realidade, ao se definir o que são “coisas” de menina/mulher e menino/homem, ainda demarca-se uma lógica binária e excludente, em que as crianças são ensinadas desde muito cedo que cuidar de outra pessoa é uma tarefa que se atribui somente às mulheres. Como desconstruir essa realidade em uma sociedade que condena meninos que brincam com bonecas e que desta forma lúdica aprendem que a tarefa de cuidar do outro é responsabilidade de todos? Como educar as crianças, especialmente os meninos, de maneira a problematizar as masculinidades e feminilidades e a contribuir na construção de uma paternidade mais responsável e sensível?

Cabe destacar, conforme aponta Jamile Pereira (2015), que a paternidade é produzida política, social e historicamente e é atravessada pelas relações de poder, muitas vezes desresponsabilizando os pais em detrimento das mães e isso legitima formas de viver a maternidade e a paternidade. Jorge Lyra e Benedito Medrado (2000, p. 149) lembram que “a atribuição da guarda do filho à mãe, por exemplo, em caso de litígio entre o casal, pressupõe um consenso social de que a mãe seria sempre, e acima de qualquer suspeita, a melhor cuidadora dos filhos”. Erica Burman (1999) também argumenta que as mães sempre são colocadas como as principais responsáveis pela construção de cidadãos corretos e, se algo dá errado, elas são sempre colocadas como culpadas.

Nessa direção, Ana Sefton (2006, p. 15), em sua dissertação de mestrado, destaca que, por muitos séculos, a sociedade patriarcal não permitiu que se questionasse a força, a legitimidade e a sabedoria do que é considerado masculino. Assim, o patriarcado pode ser compreendido como um regime que defende o domínio do homem sobre a mulher. Ainda, nesse regime, “o ‘mundo’ privado diz respeito a funções femininas/maternas e o ‘mundo’ público está voltado para as responsabilidades masculinas/paternas” (p. 15). No entanto, na sociedade atual, essa lógica patriarcal vem sendo questionada, uma vez que, assim como as identidades, as maternidades e paternidades também são passíveis de transformações e, atualmente, a figura paterna nem sempre é mais o pilar de sustentação das famílias. Dados do IBGE (2015) apontam que quase 30 milhões dos lares brasileiros são chefiados por mulheres.

Outra questão que a fala da menina que intitula o capítulo nos evidencia é a situação de violência que ela e sua mãe estavam (ou, talvez, ainda estejam) imersas, quando ela sinaliza que *“ele [o pai] ficava muito brabo e quebrava tudo as coisas dentro de casa”*. Tal comentário surgiu quando conversei com a turma sobre o personagem Hulk, perguntando se eles/as conheciam alguém como ele.

Temos aqui, novamente, a ideia de que ser forte ainda está associada à força física, a um tipo de corpo e a determinadas atitudes, como “quebrar tudo”, conforme já discutido

anteriormente. Isso, mais uma vez, demonstra que essa é uma lógica ainda presente na contemporaneidade e na educação das crianças, não somente expressa pelas atitudes de pais ou mães, mas também pelas mais variadas instâncias que educam, pois a criança associou essa situação vivida a um personagem midiático, que, por sua vez, também educa, por nos trazer determinadas representações de masculinidade.

Fazendo uma relação com tudo que foi discutido até aqui que se pauta na masculinidade hegemônica, como força, dominação, ausência de medo, um certo tipo de corpo, brutalidade, outro fato que importante a ser considerado nos diálogos que tive com as crianças se refere ao silenciamento nos casos de abuso sexual contra meninos, conforme debatido na seção que segue.

6.3 “Alguém já mexeu nas minhas partes íntimas”: sobre o silenciamento dos casos de violência/abuso sexual contra meninos

Conforme já mencionei mais de uma vez ao longo desta dissertação, as crianças, neste processo de pesquisa, tiraram as vendas do meu olhar costumeiro e me alcançaram as suas lentes para que eu enxergasse os debates que venho fazendo há bastante tempo de uma outra maneira. Como aponto no capítulo 2, construído quando ainda não havia entrado em contato de maneira mais aprofundada com as vozes infantis para o estudo, os dados atuais mostram que 74,2% das crianças vítimas de violência sexual são meninas. Sem tirar a gravidade e a legitimidade deste dado alarmante, durante as rodas de conversa, as crianças me convidaram a olhar um pouco para o outro lado, para os outros quase 30%: os meninos.

Tendo como pressuposto que mais da metade dos casos de violência sexual notificados contra crianças são das que têm entre um e cinco anos de idade, entende-se que as crianças participantes da pesquisa estão nesta estimativa, em função da faixa etária.

Como pode ser visto no cronograma de execução das rodas de conversa, que se encontra nos apêndices, em um dos encontros eu tinha a intenção que as crianças falassem sobre possíveis abusos sexuais, apresentando a elas a história *Pipo e Fifi* (ARCARI, 2018) como recurso disparador do debate. O objetivo foi atingido, no entanto, as duas crianças que relataram experiências relacionadas a abuso, neste público, foram os meninos, conforme segue um excerto da nossa discussão:

Conforme vou anunciando os toques do sim, as crianças vão fazendo relações com suas vivências, comentando quando vão ao médico, quando alguém da família ajuda na troca de roupa etc.

Quando apresento os toques do não, as crianças permanecem em silêncio, sem fazer/ verbalizar relações com vivências. Conforme vou narrando, vou atentando as crianças sobre os cuidados e atitudes que elas devem ter se alguma daquelas situações de abuso acontecer com elas.

Após a história, converso com as crianças, questionando se alguma das situações mostradas pelo Pipo e pela Fifi já aconteceu com elas próprias. Todas vão respondendo que não. Vou mostrando novamente as imagens e quando aparece a cena do avô segurando o neto no colo à força, o Vinícius diz:

- "Pera, volta, volta naquela ali. Essa já aconteceu comigo. O meu avô me segura no colo mas tem horas que eu não gosto e não quero. Quero só as vezes".

- "Então, quando você não quiser, tem que dizer a ele que você não está com vontade e que não quer", respondo.

. Mal eu termino de falar, o Arthur manifesta-se:

"Isso já aconteceu comigo", ele diz.

"O que aconteceu com você?", pergunto.

"Alguém já mexeu nas minhas partes íntimas", responde.

"Quem"?, questiono.

"Um moço desconhecido. E ele disse que não era pra contar pra ninguém".

"Onde tu estava quando isso aconteceu?"

"Lá no beco brincando".

"E como ele era? Era grande ou pequeno?"

"Grande".

"E o que foi que ele fez?"

"Ele mexeu no meu bumbum"

"Com o quê?"

"Com a mão".

"Por fora ou por dentro da roupa?" - indago.

"Por dentro da roupa".

"E tu contou pra alguém?"

"Pra minha mãe".

"E o que ela fez?"

"Ela foi lá e brigou com ele. Bateu. Até matou ele".

"E isso aconteceu de novo?"

"Não".

"Tu fez muito bem em contar pra tua mãe, porque se alguém disser para gente não contar pra ninguém é porque alguma coisa errada essa pessoa fez. Sempre devemos contar pra alguém que confiamos se alguém mexer no nosso corpo", respondo.

Terceira roda de conversa (13/11/2018).

No diálogo acima, percebe-se, de maneira nítida, que o Arthur sofreu um abuso sexual cometido por "um moço desconhecido", o qual não se sabe a idade, apenas que "era grande", como foi relatado. Antes de dar prosseguimento à discussão, quero atentar para o fato de, inicialmente, as crianças terem permanecido em silêncio ao apresentá-las, por meio da história, os toques abusivos (ou toques "do não"). Já, quanto aos toques que podemos permitir em nosso corpo (ou toques "do sim"), voluntariamente, elas iam discorrendo opiniões sobre. Levando em conta que os silêncios também são portadores de mensagens e carregados de significados, talvez essa situação nos mostre que as crianças não estavam preparadas para

discutir um tema tão sensível, principalmente por ser um debate que geralmente não está presente na escola de Educação Infantil. Nessa direção, Foucault (2015, p. 30) considera que

O próprio mutismo, aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação à) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer como são distribuídos os que podem e os que não podem falar que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos.

Ainda, ressalto que o fato de apenas o Arthur ter relatado seu caso não representa, necessariamente, que somente ele tenha sofrido abuso, ou que nenhuma menina daquela turma tenha sido vítima. Mas, diante da fala dele, eu pude perceber a aflição no seu olhar, a expressão de inquietude e o impulso de coragem que o fez não permanecer em silêncio naquele momento. Também foi possível notar sintomas de ansiedade enquanto verbalizava a situação, como respiração ofegante, boca seca e movimentos repetitivos com as mãos, o que é capaz de nos mostrar o quanto essa violência e ter de mantê-la em segredo, até então, o causou sofrimento.

Para além dos limiares que faziam de mim uma pesquisadora naquele momento, eu me vi obrigada a compartilhar a denúncia do Arthur com a professora titular da turma e a coordenação da escola. No entanto, ambas demonstraram resistência em fazer contato para conversar com a família da criança, a fim de investigar se tinha sido tomada alguma providência. Alegaram que se tratava de “um assunto complicado”, que elas “não teriam como abordar”, que tinham “receio da reação da família” e solicitaram que eu estivesse junto no momento para conduzir a conversa com o pai e a mãe. Fiquei à disposição, no entanto, no momento de fazer o contato com a família, por duas vezes a coordenação adiou em função de “estar ocupada demais” e, nisso, o ano letivo se findou. Aí, temos dois pontos a serem discutidos: a) o silenciamento do abuso sexual contra meninos; b) e a falta de preparo do corpo docente para abordar o tema.

Marilena Chauí *et al* (1985) caracterizam a violência como o ato de objetificação do outro, o que nos faz pensar sobre as redes de poder que caracterizam a violência sexual. Quando uma pessoa pensa que tem o direito de violar o corpo de outra, como se ela fosse um objeto, há uma relação de poder estabelecida que nos faz entender que uma possui algum domínio sobre a outra. E, como já discutido neste capítulo, uma vez que se espera que os

homens e meninos adotem uma postura dominante em relação a mulheres e meninas, é possível compreender que aí more um dos motivos de a violência sexual contra meninos ser silenciada na maioria das vezes. Bello (2006) ressalta o fato de meninos sofrerem mais regulação do que as meninas para que sigam os seus *scripts* de gênero e sexuais porque é como se tudo que se associa ao universo feminino fosse “inferior”, “frágil”. Já às meninas não ocorre a regulação na mesma proporção porque, caso rompam as barreiras e cruzem o que se considera o “universo” masculino, estarão, de certa forma, obtendo um certo tipo de “ascensão”. Logo, entende-se que, ao serem violados, abusados sexualmente, os meninos estarão cruzando a fronteira do feminino, tornando-se submissos, ou, em outras palavras, “mulherzinhas”. Há, nesses casos, um pânico de que o menino abusado sexualmente se torne homossexual, daí o silenciamento das famílias sobre tal situação, já que, para muitos, aquilo que não se fala não existe.

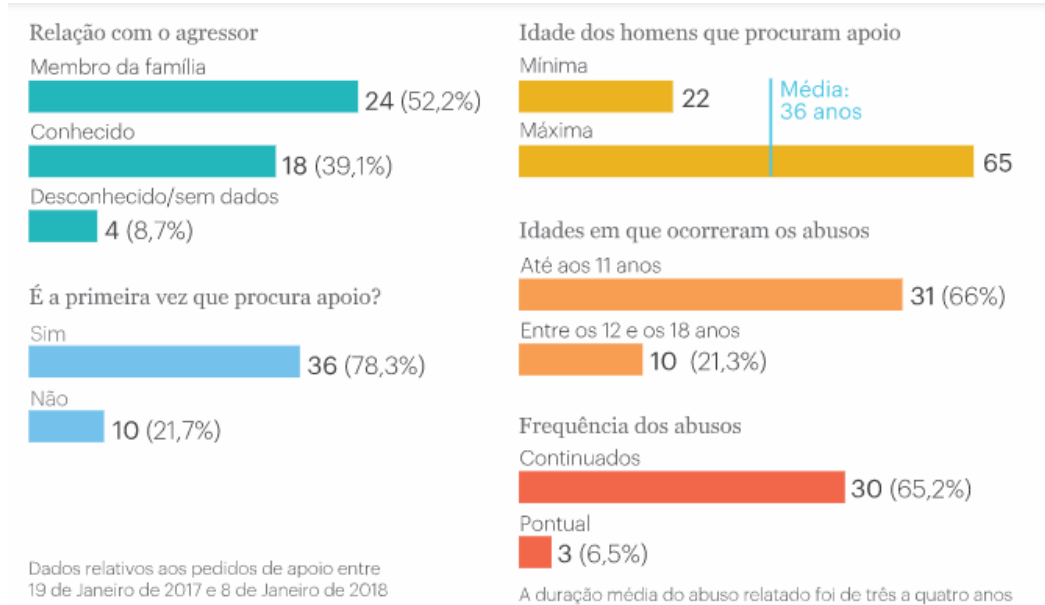
Entretanto, é imperativo que enxerguemos a gravidade no relato do Arthur, que também, provavelmente, é a realidade de muitos outros meninos e que acaba sendo silenciada. Ainda, questiono-me se os dados de abuso sexual contra as meninas são mesmo tão maiores do que contra meninos ou se, por serem silenciados, não chegam a ser denunciados na mesma medida. Quando o Arthur diz que a mãe “*até matou ele*”, referindo-se a quem o abusou, talvez tenha sido um modo que ele, como criança, tenha encontrado para lidar com a violência que sofreu.

Nessa direção, é importante trazer os dados da Associação *Quebrar o silêncio*⁴¹ (2018), ao mostrar que quando os meninos e homens sofrem algum abuso sexual, demoram, em média, mais de 20 anos até contarem para alguém, sendo que grande parte deles acontece na infância. Tal fato se justifica por conta da vergonha, do medo, da incapacidade de reconhecer o que aconteceu e de se colocar na posição de vítima.

De 2017 a 2018, 46 homens procuraram a Associação para obter ajuda e denunciar os abusos sexuais que viveram. Abaixo, segue uma imagem que apresenta os dados sobre a relação da vítima com o agressor, a idade em que ocorreram os abusos e que procuraram ajuda e a frequência em que aconteciam:

Figura 17: Dados sobre os homens vítimas de abuso sexual que procuraram ajuda da Associação Quebrar o Silêncio

⁴¹ Trata-se de uma associação, com sede em Portugal, sem fins lucrativos de apoio especializado a homens sobreviventes de violência e abuso sexual, que promovem um diálogo sobre violência sexual contra homens e rapazes, sem medos ou preconceitos. Mais informações no site: <https://quebrarosilencio.pt/>



Fonte: Associação Quebrar o Silêncio, 2018.

A partir dos dados apresentados, nota-se que 66% dos casos aconteceram ainda na infância, que em mais de 90% foi cometido por membros da família ou conhecidos e que mais de 78% dos homens procuraram ajuda pela primeira vez na média dos 36 anos de idade. Diante desse contexto, considero que o encorajamento de Arthur para falar sobre o ocorrido foi o fato de alguém ter tocado no assunto, desencadeando no menino uma identificação com a situação de violência por ele vivenciada, embora até aquele momento, ele não soubesse interpretar muito bem aquela situação.

Interessante observar que apesar de todo o protagonismo exercido pelos homens, nas diversas instâncias sociais, na medida em que eles compõem 85% do Congresso, em torno de 90% do Executivo, mais de 80% dos cargos de ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), ocupam mais de 60% dos cargos de chefia nas empresas e 90% das cadeiras nos comitês executivos das grandes corporações⁴² ainda assim eles foram/são educados para não expressarem seus sentimentos. Apesar de tantos espaços de poder, locais de fala e privilégios sociais, os homens não foram educados para falarem do que sentem. Dessa forma, entende-se que o silêncio de homens e meninos habita o campo das emoções.

A coragem de Arthur, impulsionada por uma roda de conversa e por uma história, fez-me reafirmar o quanto as crianças precisam de mediações competentes por parte do adulto, seja na família ou na escola. É preciso que sejamos capazes de ouvi-las e, além disso, que tenhamos a sensibilidade de encontrar estratégias que nos aproximem delas e as façam se

⁴² Dados obtidos no documento *O silêncio dos homens*, 2019.

sentir confortáveis e confiantes em dividir conosco o que as incomoda, suas impressões sobre a vida e as violências que sofrem. Levando em consideração que grande parte dos abusos sexuais são cometidos por pessoas próximas ou dentro da própria família, não há como esperarmos que as crianças encontrem, nesses casos, apoio em seus lares. Ou, como no caso de Arthur, que chegou a contar para a sua mãe, mas, ao que tudo indica, a denúncia não foi adiante, provavelmente em nome da preservação da masculinidade e da heterossexualidade do menino. Assim, o que quero dizer é que a escola tem a opção de ser quem escuta, orienta e ajuda essas crianças. Nessa direção, Jane Felipe e Giorgia dos Santos (2016, p. 21) destacam que especialmente a escola de Educação Infantil apresenta a possibilidade de oferecer para crianças e famílias em situação de risco e vulnerabilidade social o acesso a uma proteção efetiva, uma vez que, frequentemente, “a escola acaba por tornar-se o único ponto de apoio dentro do Sistema de Garantias acessível para este público”.

Frente a essa situação, fica evidente que se colocarmos sob suspeita a masculinidade hegemônica e, desde cedo, educarmos os meninos mostrando que eles podem chorar, que podem falar de sentimentos, que podem procurar ajuda e que isso não afeta a sua masculinidade, talvez seja um dos caminhos capazes de romper com o silêncio de meninos e homens no que se refere às violências sofridas ou mesmo os medos e as angústias que os afetam. Dessa forma, a escola pode funcionar como um espaço político, pois, ao colocar na roda esses debates, tem a oportunidade de atuar em contextos de violências, silenciamentos e desigualdades. Entretanto, evidencia-se, a partir da postura de profissionais da instituição em relação ao caso de Arthur, que a escola ainda não está preparada para falar de sexualidade e educação sexual, ainda mais quando se trata da Educação Infantil. Além da situação ser com um menino, o que eu acredito que acentuou a indisponibilidade da escola em tomar uma atitude, ainda circula uma lógica que relaciona uma imagem angelical às crianças pequenas, como se elas fossem desprovidas de sexualidade ou desejos, muitas vezes ancorada em preceitos religiosos.

Assim, penso que, conforme apontam Darci Motta e André Favacho (2018), a arte de governar por meio do poder pastoral seja algo exercido pela Educação Infantil, uma vez que isso se refere a uma preocupação com as crianças pequenas no sentido de conduzi-las à salvação, controlando, especialmente a sexualidade na infância. Logo, esse contexto faz com que questões que envolvam a sexualidade não sejam abordadas e, mais que isso, silenciadas especialmente na Educação Infantil.

Nessa direção, Jane Felipe (2006, p. 204) argumenta que as crianças são vistas como maleáveis, inocentes, frágeis, naturalmente bondosas, como se constituíssem a promessa de

um mundo melhor. Assim, os discursos que vem se produzindo sobre a infância tem veiculado, de certa forma, “uma imagem infantilizada e dessexualizada das crianças, de modo que elas deveriam ser protegidas de determinados conhecimentos, com destaque especial para as questões referentes ao sexo e à sexualidade”. A referida autora problematiza o espaço utópico e idealizado que a infância tem ocupado, sendo associada a uma ideia de pureza, ingenuidade e bondade, onde reina a felicidade. Assim, “a partir de tais concepções, a erótica infantil foi invisibilizada ou mesmo negada” (FELIPE, 2006, p. 205).

A autora ainda destaca que a violência sexual contra crianças e adolescentes começou a ser foco de efetiva preocupação nas esferas da sociedade civil e políticas públicas recentemente, por meio da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990). É inegável o quanto as transformações sociais e culturais vêm afetando os modos como educamos e assistimos as crianças em suas necessidades, pois a partir do século XX a criança começou a ser vista como sujeito de direitos.

Felipe (idem) questiona sobre um “apagamento” das fronteiras entre a infância e o mundo adulto, em que as marcas de uma e outra estão cada vez mais borradas e que as crianças estão sendo envolvidas em práticas adultas, inclusive as sexuais. Ela ainda pergunta “quais são os limites do exercício da sexualidade quando as crianças estão, de algum modo, envolvidas?” (ibidem, p. 207). Utilizando o conceito de pedofilização, a autora problematiza a contradição existente entre as políticas de proteção à infância e as práticas que, por outro lado, legitimam essa aproximação da infância com a fase adulta, como o caso de alguns artefatos midiáticos (filmes, músicas, publicidade) onde “os corpos infanto-juvenis são acionados de forma extremamente sedutora” (FELIPE; PRESTES, 2012, p. 8). Transportando o conceito para as análises desta pesquisa, pergunto-me se o silenciamento dos meninos diante desse contexto também não seria uma forma de legitimar/silenciar/invisibilizar os casos de abuso contra essas crianças. Entendo, dessa forma, e digo repetidamente, que um dos jeitos de quebrar com este silêncio seja investindo no preparo de professores/as para abordar a educação sexual nas escolas, desde a Educação Infantil.

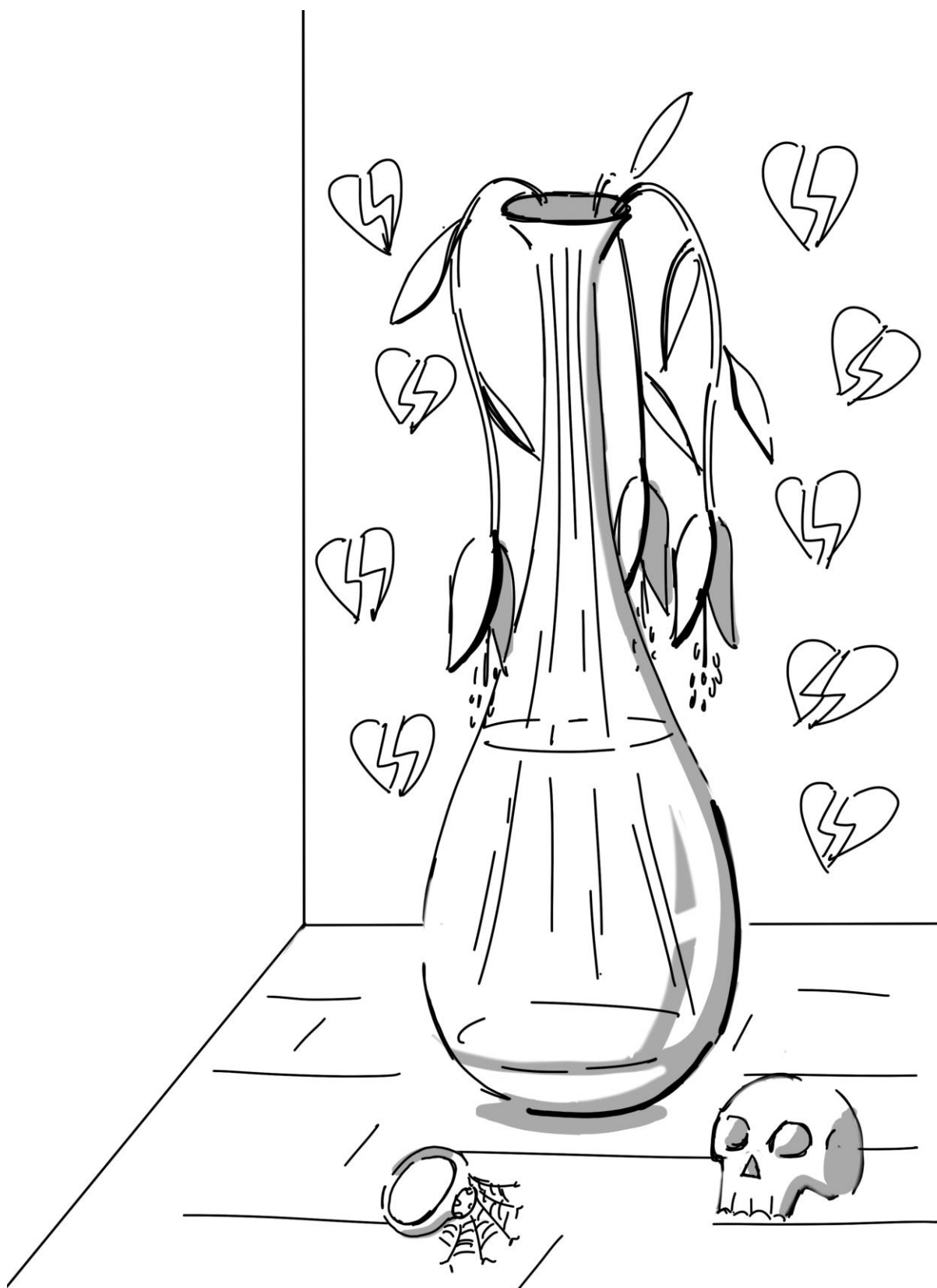
Para se falar de educação sexual, precisamos entender sobre o conceito de sexualidade, que, para Guacira Lopes Louro (2008) pode ser compreendido como um processo construído ao longo de toda a vida dos sujeitos, influenciado por questões sociais e culturais e que se refere à vivência de prazeres. Pela falta de (in)formação, grande parte das pessoas (e isso inclui professores/as), acredita, equivocadamente, que educação sexual é algo que “ensina” ou “estimula” a sexualidade das crianças. Ainda não se tem claro que a educação sexual abrange

discussões sobre consentimento, conhecimento e cuidado do próprio corpo e respeito ao outro.

Diante de tudo o que foi trazido aqui, seja no que se refere ao relato de abuso do Arthur, seja da postura de professoras da escola diante dessa situação, para mim fica evidente o quanto as crianças precisam da nossa sensibilidade para compreendê-las, da nossa disponibilidade para procurar entender os temas que ainda desconhecemos e coragem para estabelecermos uma parceria com a infância para lutarmos juntos/as contra as violências que as acometem.

ANÁLISES III

Ilustração "A tristeza"



7 “...SE A MINHA MÃE MEXER NO DINHEIRO SEM AUTORIZAÇÃO [DO MEU PAI], ELE ARRANCA OS PEDACINHOS DELA”

Conforme apresentado no início desta dissertação, meu problema de pesquisa focou no que as crianças me contariam sobre as violências de gênero. Não menos importante, decidi deixar para este momento as análises que respondem de maneira mais específica a minha pergunta em função de considerar, primeiramente, as violências e situações de vida que atingem de maneira mais direta as próprias crianças, conforme o que elas mesmas me narraram. Antes, eu pensava que as possíveis brigas e desavenças entre as pessoas adultas do lar pudessem afetar de forma mais contundente as crianças. Entretanto, como já mencionado em outros capítulos, as crianças me fizeram ver outras questões envolvendo violências contra elas.

Diante do que foi apresentado até aqui, foi possível perceber que o ambiente familiar, apesar de ser idealizado como um lugar seguro e de proteção à criança, acaba, em diversos momentos, se tornando um espaço que tensiona a infância e coloca sob suspensão alguns de seus direitos. Afinal, que tipo de segurança tem uma criança que convive em um lar em que presencia seu pai ameaçando sua mãe, dizendo que vai *arrancar os pedacinhos dela*? Dessa forma, percebo que, para analisar a questão da violência doméstica, principalmente as que atingem as mulheres e as crianças, é relevante compreender, antes, algumas questões conceituais que envolvem mais especificamente o termo “família”.

Para Mello (1995, p. 53),

Qualquer análise conceitual da família não pode ignorar os preconceitos e nem lhes dar voz. [...] Para isso, é preciso abandonar, pelo menos num primeiro momento, as pretensões de universalidade. Não existe essa abstração que é a família. Embora, para o senso comum, a representação da família seja sempre compreensível, ela não é idêntica. As variações possíveis exigem a qualificação, ou seja, de que família estamos falando, de que país, de que estrato social, de que momento. Os instrumentos de análise devem ser criados a partir da pesquisa. Os grandes esquemas conceituais e explicativos revelam-se falhos quando confrontados com a realidade. Não a explicam e, muitas vezes, servem para confundir modelos abstratos – que dizem o que deveria ser – com o modo como se apresentam as famílias e como se adaptam para fazer face à realidade

A partir desse apontamento, posso afirmar que a família não é algo que siga um modelo pronto e acabado, pois ela é mutável de acordo com o tempo histórico, a cultura e a sociedade em que está inserida. Ela também se expressa em arranjos diversificados e em variadas organizações domiciliares. Por isso, reitero aqui a ideia de que ainda que a família

seja considerada naturalmente um lugar de proteção e desenvolvimento das crianças e que existam leis que respaldam esse entendimento, como o ECA (1990), com frequência podemos encontrar problemas sérios no interior familiar, como a questão dos mais variados tipos de violência, como a que intitula este capítulo, e que coloca em suspenso essa premissa de amparo e cuidado.

Constantina Xavier Filha (2007) lembra que a violência intrafamiliar, que é a que ocorre no interior das famílias, não é um fenômeno da atualidade, pois a violência nesse espaço sempre existiu, mas a novidade são as discussões que deram visibilidade ao debate, como os casos de violência contra a mulher, cujas denúncias foram impulsionadas pelo movimento feminista a partir da segunda metade do século passado.

Dado esse panorama, antes de analisar as interpretações que as crianças me trouxeram, torna-se proeminente entender o lugar e a situação da mulher no contexto da família, uma vez que a maioria esmagadora dos casos de violência é cometida por homens com os quais elas se relacionam, que justificam suas ações, segundo pesquisa realizada na Universidade Nacional de Brasília (UnB)⁴³, pautados, basicamente, em três situações: a) as mulheres querem se separar e o companheiro não aceita; b) suspeita de adultério; c) dificuldade de aceitar que a ex-esposa possa seguir a vida de solteira. Dessa forma, é possível entender que esse fato se dá em função dos homens, desde crianças, não serem preparados para lidar com a frustração e, diante da contrariedade de uma relação amorosa, suas atitudes podem se tornar violentas. Assim, quando se deparam com uma relação que não corresponde às suas expectativas, sentem-se no direito de ofender, controlar, bater e até matar a outra pessoa, o que reforça as discussões apresentadas no capítulo anterior sobre a toxidade da masculinidade hegemônica e a necessidade de investimento na educação dos meninos.

Corroborando com a discussão e a pesquisa mencionada acima sobre as situações que os homens utilizam para justificar a violência nas relações, a fala e o entendimento de Lorenzo, que pude presenciar em uma das nossas rodas de conversa, carregam a potência de me fazer pensar o quanto, realmente, a educação dos meninos necessita abarcar a noção de consentimento nos relacionamentos, uma vez que ele, ainda aos cinco anos de idade, compreendeu como incorreta a atitude da personagem Clementina de sair de seu relacionamento abusivo com o Artur, mesmo que não interpretasse como aceitável a atitude

⁴³ Com base em um estudo de mais de 1,7 mil casos de mortes de mulheres ocorridas no Brasil nos últimos três anos, a pesquisadora Lourdes Bandeira traçou o perfil do agressor e apontou os motivos apresentados por eles para cometer crimes.

Artur⁴⁴. Ou seja, aqui fica clara a ideia de que mesmo que um homem esteja errado ao violentar uma mulher, ainda não é aceitável que ela o rejeite e saia da relação:

- “*Eu acho que os dois (Artur e Clementina) estavam errados, porque ela saiu de casa e não queria mais namorar com ele e ele porque não deixava ela sair*”, comenta o Lorenzo
 - “*E tu acha que ela tinha razão em deixar ele?*”, questiono-o.
 - “*Não, porque ela fez uma coisa errada, deixou ele sozinho e não queria namorar com ele*”, diz Lorenzo.
 - “*Mas será que ela era obrigada a namorar com ele se ela não queria?*”, pergunto.
 - “*Ela não é obrigada*”, ele responde.
 - “*Então por que tu acha que ela não fez certo?*” – pergunto novamente.
 - “*na verdade eu acho que os dois estão errados*”.

Primeira roda de conversa (05/10/2018).

Na percepção de Lorenzo sobre o casal de personagens da história *Artur e Clementina*, também há, mesmo que de forma não consciente, uma dose de culpabilização projetada na Clementina que, na história, saiu de um relacionamento abusivo. Quando Lorenzo diz que *ela fez uma coisa errada* porque *não queria namorar com ele*, é possível entender que ainda na primeira infância a ideia de que a mulher não pode abandonar o homem, nem mesmo se for violentada, já está naturalizada para ele e, sendo algo natural, o rompimento desse comportamento é visto pela criança como algo equivocado.

Diante da interpretação de Lorenzo é possível perceber que a educação sobre os saberes amorosos é passada de maneiras distintas para meninos/homens e meninas/mulheres. Enquanto as meninas são educadas para a idealização do amor e do cuidado, conforme será discutido de maneira mais aprofundada na próxima seção, nota-se que os meninos são educados para adotarem uma postura de dominação nos relacionamentos, que não aceita um “não” e de culpabilização da mulher caso a relação não funcione. Isso fica claro no entendimento de Lorenzo, pois ao questioná-lo sobre a questão do consentimento, ele até deposita certa suspeita na atitude do personagem Artur, no entanto, em nenhum momento retira a culpa de Clementina. Frente a isso, fica evidente a necessidade emergente das abordagens que envolvam temas sobre consentimento e respeito na educação das crianças, sobretudo na dos meninos, que, como se pode notar, desde pequenos já apresentam naturalizada a ideia de que a mulher não tem a liberdade de decidir quando não quer mais permanecer em seus relacionamentos abusivos.

Mirian Sagim (2008, p. 37-38) aponta que “a grande maioria das mulheres tem sua vida inteiramente definida pelos ditames da família e pelos moldes da sociedade na qual está

⁴⁴ História intitulada *Artur e Clementina*, contada na primeira roda de conversa. Sinopse da história e cronograma das rodas de conversa se encontram nos apêndices.

inserida”, pois por muito tempo perdurou a ideia de que ela só se realizaria quando se dedicasse à casa, ao marido e aos filhos/as. Nessa direção, Zélia Biasoli-Alves (2000) argumenta que, até o século XIX, desde crianças, as mulheres eram as mais protegidas e educadas para assumir as responsabilidades da casa e da família, ficando restringidas ao ambiente doméstico. Já aos meninos eram ofertadas atividades e brincadeiras que exigiam maior atividade física e fora de casa, esperando-se que eles desenvolvessem uma postura mais agressiva e de liderança.

No entanto, a partir dos anos 50, com o processo de industrialização, a mulher começou a redefinir seu lugar nas famílias, inserindo-se, também, no mercado de trabalho. Já, na década de 60, com o surgimento da pílula anticoncepcional, foi possível ter maior controle sobre a sua fecundidade (KALOUSTIAN, 1998). Biasoli-Alves (2000, p. 233) argumenta que todas essas transformações são resultado do efeito de “macrovariáveis como urbanização crescente, avanço da ciência e da tecnologia e necessidades educacionais, tendo como pano de fundo a economia e, mais recentemente, a questão da globalização”.

Podemos entender a redefinição do lugar e das atribuições da mulher nas famílias como algo relativamente recente, o que ainda provoca alguns reflexos sobre o que é ser mulher na atualidade. Mesmo que ela tenha conquistado espaços, ainda é esperado que ela dê conta da maior parte da educação da prole e administração dos lares, passando, ainda muitas vezes, por situações de submissão e dominação masculina, o que leva a compreender que os entendimentos sobre a mulher no contexto da família – e da sociedade – passam, simultaneamente, por mudanças e continuidades (BIASOLI-ALVES, 2000).

A antropóloga mexicana Marcela Lagarde y de los Rios (2005, p. 98) define a opressão da mulher “por um conjunto articulado de características enquadradas na situação de subordinação, dependência vital e discriminação da mulher nas relações com os homens, na sociedade como um todo e no Estado” e que ela se expressa e se baseia “na desigualdade econômica, política, social e cultural das mulheres” (ibidem, tradução minha). A partir das considerações da autora, é possível compreender que as mulheres vivem experiências de opressão das mais variadas formas e que se expressa de diferentes modos.

Ancorada nos pesquisadores e pesquisadoras que utilizei para este estudo e nos preceitos legais da Lei Maria da Penha (11.340/06)⁴⁵, que caracteriza como formas de

⁴⁵ *Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de*

violência contra a mulher a agressão física, a psicológica, a sexual, a patrimonial e a moral, a partir das narrativas das crianças durante nossas rodas de conversa, procurei encontrar aspectos que se atravessassem e que me fizessem compreender como que a violência contra a mulher estava sendo compreendida pelos infantes. Nesse movimento de atravessamentos, pude perceber dois pontos em comum nos relatos das crianças quando contavam alguma situação de violência contra as mulheres de suas famílias: a culpabilização, em alguma medida, da vítima e/ou a naturalização dessas situações. Em todas as falas, pude me deparar com trechos que denunciavam como a naturalização da violência e a cultura de atribuir a culpa desses eventos à mulher, mesmo que de maneira indireta, deixa rastros na compreensão das crianças sobre as violências.

A violência contra a mulher é um fenômeno presente em diversas culturas e pode ser entendido como um problema social. Nesse contexto, muitas vezes, o homem é visto como o detentor da força, da virilidade, da dominação e do poder, apropriando-se da mulher como se fosse seu “dono” e ela um objeto que devesse seguir suas diretrizes.

A partir das conversas com as crianças, pude perceber que essa é uma realidade presente em suas vidas, uma vez que convivem com situações como a que intitula esta seção e descrita na íntegra na sequência:

Daniel: E eu conheço alguém que sempre não deixa a minha mãe sair: o meu pai. Porque minha mãe sempre quer sair pra gastar dinheiro com comida e meu pai não deixa porque ele sempre sai pra trabalhar. Agora o meu pai tá trancando as portas da casa e o portão também, daí pra sair só se a gente pular pela janela. Sabe, a minha mãe é bem safadinha porque ela pega o martelo pra abrir a porta, mas ela não consegue abrir. Mas eu podia roubar as chaves e abrir tudo, tive essa ideia.
Pesquisadora: E qual a tua opinião sobre isso que o teu pai faz, de trancar a tua mãe pra ela não ir no mercado?.
Daniel: Eu não acho certo. O meu pai ficou bem brabo. E disse que se a minha mãe mexer no dinheiro sem a autorização dele, ele arranca os pedacinhos dela.

Primeira roda de conversa (05/10/2018).

O diálogo completo nos denuncia situações de violência sofridas pela mãe do Daniel por parte do seu pai, quando ele a confina em casa, *trancando as portas e o portão também*, a proibindo de *gastar dinheiro com comida*, sob a ameaça de agressão física ou, quem sabe, até mesmo a morte, pois *se ela mexer no dinheiro sem autorização dele, ele arranca os pedacinhos dela*”.

Segundo a Lei Maria da Penha (11.340/2006), as violências vividas pela mãe da criança podem ser entendidas conforme o que consta em seu Artigo 7º:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:
[...]

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

[...]

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. [...]

Diante deste cenário, torna-se perceptível que, provavelmente, a mãe de Daniel não consegue denunciar ou sair dessa situação por inúmeros fatores, seja por medo, culpabilização de si mesma e/ou dependência emocional e financeira do agressor. Ainda, pressupõe-se que pelo fato de grande parte das mulheres não ter o conhecimento que a retenção, subtração, destruição parcial ou total de bens e recursos econômicos pode ser considerado um crime previsto na Lei Maria da Penha, acaba não o reconhecendo e não efetuando a denúncia contra esse tipo de violência. Ainda, diante da situação da mãe de Daniel, é possível entender que esse tipo de agressão vem acompanhada de outras formas de violência, uma vez que o marido utiliza essa situação para também agredi-la psicologicamente.

Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (2018), mesmo após 12 anos de existência da Lei Maria da Penha, os casos de violência contra a mulher cresceram em torno de 12% entre os anos de 2016 e 2017, o que representa um aumento de quase 20 mil casos denunciados (67.541 em 2017, contra 47.779 em 2016).

O Instituto Maria da Penha alerta sobre o ciclo de violência contra a mulher em 3 fases: 1) *Momento de tensão*: o agressor se mostra irritado, tem acessos de raiva, humilha e faz ameaças. A mulher tenta acalmar o agressor e não “provoca-lo”. Geralmente a vítima nega os fatos e esconde das demais pessoas; 2) *Ato de violência*: a tensão na fase 1 se materializa em violência verbal, física, psicológica, moral ou patrimonial. A mulher tem sentimento de paralisia e impossibilidade de reação, sofrendo uma severa tensão psicológica e sentindo medo, ódio, solidão, pena de si mesma, vergonha, confusão e dor; 2) *Arrependimento e comportamento carinhoso*: o agressor demonstra arrependimento e se mostra amável para uma reconciliação. A mulher se sente confusa e pressionada a manter o relacionamento,

especialmente a que tem filhos, passando por um período mais calmo e logo após voltando ao momento de tensão (fase 1).

A partir dessa classificação, é possível notar que essa é uma realidade vivida pela mãe de Daniel. Nessa direção, Nilton Formiga (2006) chama a atenção para as violências que são disfarçadas de proteção, por meio de atitudes invasivas e controladoras que os homens adotam e que tolgem a liberdade da mulher, o que pode ser chamado de *violência/sexismo benévola/o*.

Frente ao modo como Daniel contou a situação vivida pela sua mãe, é possível compreender, também, que pelo fato de ela não conseguir tomar uma atitude efetiva para romper com o ciclo de violência, ele se coloca numa posição de “protetor” ou daquele que tem a possibilidade de ser o “herói” e salvar a mãe, quando diz que ele poderia *roubar as chaves e abrir tudo*. Aqui, percebo que, de uma forma simbólica, Daniel se põe numa posição semelhante a do pai, quando diz que a mãe é *safadinha* por tentar abrir a porta com o martelo, mas que ele poderia tomar a atitude de roubar as chaves para libertá-la. Dessa maneira, aqui se estabelece a ideia de que assim como um homem a controla e aprisiona, “apenas outro homem” (menino) poderia “alforriá-la” e salvá-la, concedendo sua liberdade. Ou seja, mesmo que Daniel não julgue correta a atitude do pai, a postura dele serve como um modelo de masculinidade a ser seguido, uma vez que, mesmo que de forma não consciente, ele culpabiliza a mãe em alguma medida quando ela tenta sair dessa situação.

Ao entrar em contato com a voz de Daniel, uma criança de 5 anos, foi possível perceber o processo de naturalização, para ele, da maneira como o pai trata a mãe. Não só pelo modo como ele colocou a situação, mas, também, por eu poder presenciar sua calma, naturalidade e desenvoltura ao falar. Pelas suas expressões, gestos e tom de voz, pude notar que Daniel não interpreta a dominação do pai sobre a mãe como correta, mas, também, não é algo que o abala da mesma forma como abala a nós, adultos. Percebi que, neste momento de sua infância, o maior prejuízo para ele é ter como exemplo a violência e uma masculinidade tóxica. Ao pensar no meu problema de pesquisa e ao entrar em contato com as vozes infantis para isso, pude compreender que as crianças não interpretam as situações de violência contra a mulher com o mesmo estranhamento que as pessoas adultas. Se o único e primeiro exemplo que uma criança tem sobre o modo como homens e mulheres se relacionam é a violência, seja ela física ou não, isso se torna normal e natural para ela – o que não a impede de sentir tristeza ao ver seus pais e suas mães em conflito, conforme será discutido na penúltima seção deste capítulo.

Além da violência psicológica e patrimonial, as crianças também trouxeram relatos de vivências com a própria violência física, como pode ser observado no excerto abaixo⁴⁶:

Estevão: “Profe, quando o meu tio e a minha tia brigaram, eu fui lá ver e tava cheio de sangue no chão. Eu não sei de quem era aquele sangue. Daí a minha tia chamou a polícia e ela foi lá e prendeu ele porque ele brigou com ela. Eu não vi da onde saiu o sangue”.

- “Este é o mistério da semana”, emenda o Vinícius, referindo-se sobre o fato de o Estevão relatar que não sabia de quem era o sangue.

- “E o teu tio ainda está preso?”, pergunto ao Estevão.

- “Não, ele já saiu de lá”.

- “E ele mora com a tua tia agora ou ele foi morar em outra casa?”, pergunto.

- “Eles se mudaram de casa, mas foram morar juntos de novo. Eles têm uma nenê e um filho”, responde o Estevão.

Segunda roda de conversa (26/10/2018).

Pelo relato de Estevão, além da violência física propriamente, foi possível notar que a sua tia é mais uma vítima que não consegue se livrar do agressor, pois mesmo depois de ele ter sido preso por tê-la agredido, ela foi morar com ele novamente, provavelmente pelo medo, dependência e pelos filhos, como pode ser observado no relato de Estevão.

Mesmo que Estevão tenha demonstrado não entender muito bem que o havia acontecido com o tio e a tia, ele sabia que eles tinham “brigado”. Estevão foi mais uma criança que me relatou o caso com naturalidade, sem espanto ou expressões que denunciasses alguma preocupação ou medo pelo fato de ser uma situação que envolveu *sangue* e *polícia*, como ele mesmo relatou. Diante desse contexto, sou levada a compreender a violência como algo antagônico na percepção das crianças. Digo isso porque percebo que ao mesmo tempo que elas apresentam uma breve noção de que a violência não é positiva, ela acaba sendo, por já estar naturalizada, algo que as transmite um nível de segurança, mesmo que as coloque em situações de risco, pois, no entendimento delas, quando a violência é perpetrada é sinal de que algo na família foi “resolvido”. Nesse caso, a violência, além de um meio, torna-se sinônimo de resolução de conflitos e problemas – o que gera, em alguma medida, segurança na interpretação das crianças. Desse modo, ao interpretarem a violência como uma possibilidade de “solução”, as crianças apontam para um limite das relações de poder. Afinal, naturalizam/legitimam a ideia de uma forma de violência para resolver conflitos. Sendo assim, é possível refletir sobre a linha tênue entre poder e violência. Neste sentido, percebe-se que as crianças vão construindo sentidos sobre o poder em um regime autoritário, o que não

⁴⁶ Fala proferida na roda de conversa em que foram apresentadas às crianças ilustrações de pessoas “brigando”, como pode ser conferido nos apêndices.

vai ao encontro com a perspectiva de Foucault (1995), afinal, para o autor, o poder está em circulação constante necessitando sempre de movimentos de resistência. Assim, o autor (1995, p. 243) diferencia as relações de poder da violência da seguinte maneira:

[...] aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

Dessa maneira, entende-se que as crianças que convivem em ambientes violentos, muitas vezes, “não têm possibilidade nenhuma de liberdade, de fuga, não têm condições de serem ouvidas, e quando o são, muitas vezes, não se acredita nelas” (XAVIER FILHA, 2015, p. 1575). E, mesmo que elas não percebam com o mesmo “pavor” que os adultos a violência, pois, em muitos casos, não há um parâmetro comparativo de afetividade nas relações, é importante ressaltar que esse processo é algo que as violenta psicologicamente, uma vez que há estudos que comprovam as consequências desse tipo de mau trato na vida dos infantes nas esferas física, social, comportamental, emocional e cognitiva (KASHANI *et al.*, 1992; GELLES, 1997).

Trago reflexões das consequências da violência intrafamiliar e de gênero para as crianças com a preocupação no possível ciclo de repetição aí presente. Se é emergente que invistamos na educação dos infantes de maneira contundente para o rompimento de uma masculinidade tóxica e seus reflexos, torna-se relevante que entendamos o quanto as crianças estão tendo a violência como um modelo padrão de interação entre as pessoas, o que pensam e como elaboram essas situações, mesmo que, de maneira aparente, elas lidem com isso com mais naturalidade do que os adultos (justamente por ser o exemplo padrão de comportamento). Apenas entendendo essa complexa rede de vivências que as crianças estão imersas torna-se possível pensar em estratégias eficazes de ajuda-las a lidar com as situações de violência e, por consequência, colaborar com o processo de construção de uma sociedade mais justa e menos violenta.

7.1 “*Quem faz as coisas lá na minha casa é só a minha mãe... o meu pai só fica esperando*”



Fonte: Mariko1/flickr/creative commons

Inspirada nos estudos de Marcela Lagarde y de los Rios (2005), utilizo, nesta seção, o seu conceito de *madresposa*⁴⁷, que se refere sobre os modos de ser mulher na contemporaneidade. A autora caracteriza como *cativeiros* as esferas de opressão da mulher e, ao analisá-los, reconhece o da *madresposa* como aquele que é comum a todas as mulheres desde a infância, dando destaque às funções simultâneas de mãe e esposa, as mais esperadas e aceitas socialmente de uma mulher, visto que desde pequenas elas são educadas e preparadas para desempenharem esses *scripts* em algum momento de suas vidas. Assim, decidi abrir esta seção com uma imagem que julguei ilustrar o conceito cunhado pela autora.

Desse modo, analiso aqui os discursos das crianças que expressam o quanto as mulheres são sobrecarregadas na função de mãe/esposa no sentido de que, além de estarem desempenhando a função de mãe, também são as maiores (ou, às vezes, até as únicas) responsabilizadas pela administração do lar e trabalho doméstico na função de esposas, conforme excerto de uma das nossas rodas de conversa:

Após a contação da história, pergunto à turma como é a divisão das tarefas domésticas nas suas casas, quem desenvolve cada função, se acontece algo parecido como na história “Corre Mary, corre”. Então, o Carlos fala:

- *Quem faz as coisas lá na minha casa é só a minha mãe. O meu pai fica só esperando.*
- *E tua mãe fala alguma coisa para ele?*
- *Não. – responde o Carlos.*

⁴⁷ Manterei a grafia na língua espanhola para também manter a ideia de simultaneidade expressa pelo conceito da autora.

- *A minha mãe faz porque ela gosta – emenda a Milena.*
 - *E o teu pai faz o quê? – questiono*
 - *O meu pai arruma telha quando tá estragada – diz a Milena.*
 - *E limpar a casa, fazer comida... essas coisas ele faz? – pergunto.*
 - *Não, ele só conserta as coisas. A minha mãe varre casa, ela limpa, ela tá sempre achando alguma coisa pra fazer, ela não para. Eu digo pra ela deixar eu fazer e ela não quer. – ela responde*
 - *Às vezes o meu pai só faz comida – continua o Carlos*
 - *A minha irmã varre a casa, faz comida, tira o pó... – conta o Cauã.*
 - *Na minha casa é só minha mãe que faz as coisas. O meu pai só fica sentado lá fora e mexendo no celular – diz o Arthur.*
Então as crianças comentam aleatoriamente que a mãe deve ficar cansada, “morta” de cansada.

Quinta roda de conversa (14/12/2018).

A partir das narrativas dos infantes, percebe-se uma sobrecarga sobre as mulheres no interior das famílias, uma vez que as próprias crianças sinalizam que a mãe *deve ficar “morta” de cansada*. Enquanto o pai *só conserta as coisas*, ou *fica só esperando e mexendo no celular*, além dos exemplos de um certo tipo de masculinidade expresso para as crianças, como já discutido anteriormente, temos aí um cenário que colabora para o processo de educação de futuras *madresposas* e de naturalização dessa função tanto para meninas quanto para meninos. Enquanto Milena sinaliza que a mãe realiza as tarefas domésticas *porque ela gosta* (o que não é proibido, mas é necessário analisar os elementos que a fizeram gostar dessa função), nota-se que a criança também sofre uma certa tendência, desencadeada pela própria mãe, a querer desenvolver, ou, até mesmo, a “gostar” das mesmas tarefas, quando ela pede para deixá-la fazer *alguma coisa* do trabalho doméstico também.

Além disso, é possível perceber que as crianças convivem com suas mães exercendo cuidados, além dos/as filhos/as e do lar, com os seus cônjuges, pois elas sinalizam que o pai *não faz nada* e fica apenas “esperando” que a mulher administre e organize o ambiente familiar. Assim, é possível afirmar que se estabelece uma cultura naturalizada de que todas as mulheres têm como missão primordial de vida exercer funções de *madresposas*, uma vez que

todas [...] são *madresposas* – mesmo as que não tiveram filhos nem marido –, pois todas são e estão articuladas em torno da maternidade e do matrimônio, enquanto eixos socioculturais e políticos que definem a condição de gênero das mulheres, pois existem mulheres que são esposas de seus pais e/ou mães de seus irmãos ou de seus amigos; além do caso das esposas que exercem o papel de mãe de seu próprio cônjuge. Portanto, todas as mulheres, de uma forma ou outra, vivem a condição de *madresposas* (EGGERT; SILVA, 2010, p. 61).

Assim, percebe-se que as mulheres são educadas para cuidar, para assumir uma postura de *madresposa*, pois se entende, pela narrativa das crianças, que as meninas estão

convivendo e sendo influenciadas por esses exemplos, ao passo que os meninos também estão sendo educados convivendo com o pai não realizando as tarefas domésticas e a mãe sendo a maior responsável por esta função. Nessa direção, Lagarde y de los Rios (2005, p. 428, tradução minha) argumenta que, assim, “a filha recebe, com a assistência da mãe, a preparação necessária para continuar perpetuando o sistema de relações patriarcais no qual ela será escrava por mais uma geração”. Para Heleieth Saffioti (1987, p. 9),

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com esse pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz.

Assim, percebo que mesmo com as conquistas das mulheres no âmbito do trabalho, a *madresposa* ainda é o *script* esperado das mulheres e que as meninas desenvolvam, sendo o lugar mais aceitável para elas perante às normas hegemônicas da sociedade. Nessa direção, Lagarde y de los Rios (2005) também problematiza a questão do *amor romântico*, que seria um dos pilares de sustentação da identidade da *madresposa*, que consiste na idealização de um amor romantizado que faz a mulher abrir mão de si em nome do cuidado com o outro. Ou seja, ela exerce o cuidado “por amor”. Desse modo, é possível compreender que o amor romântico não é apenas um modo das pessoas de se relacionar, mas, além disso, um território de desigualdade em que o homem exerce o domínio sobre a mulher, que, geralmente, não interpreta dessa forma, pois para ela o “amor” envolve renúncia e entrega. Assim, o amor romântico funciona socialmente como um normatizador de comportamentos, como a disposição das mulheres para a maternidade, o matrimônio e o cuidado com o outro, o que faz ser possível afirmar que

[...] o conteúdo da felicidade das mulheres é a experiência amorosa, e é evidente que o sentido da vida da maioria delas é a realização do amor. A quantidade de trabalho invisível realizado pelas mulheres, as energias vitais destinadas a cuidar e a acolher os outros, o cuidado permanente delas mesmas para ser melhores objetos e a tolerância à servidão voluntária, não são gratuitas. As mulheres mobilizam suas capacidades e suas energias vitais em busca da realização do desejo: da vivência do amor. (LAGARDE Y DE LOS RIOS, 2005, p. 440)

Sara Campagnaro (2019, p. 83) destaca, entretanto, que a mulher não é vítima dessa opressão, pois “essa centralidade do amor na vida das mulheres ocorre por uma disposição delas aos homens, porém, essa disposição lhes foi ensinada ao longo da vida, como se fosse a única possibilidade”. Nesse sentido, podemos entender o porquê todas as crianças que

participaram da pesquisa têm como modelo uma mãe desempenhando essas funções e por que Milena interpreta que sua mãe “gosta” de todas as demandas atribuídas a ela. A criança é capaz de perceber que a mãe aprecia desempenhar o *script* de uma *madresposa*, no entanto, esse gostar é algo que lhe foi ensinado e é possível perceber o ciclo se repetindo na educação de Milena. Como adendo, todo esse processo de educação ocorre de maneira naturalizada, uma vez que, durante a roda de conversa, pude entender que as crianças me narravam com naturalidade a sobrecarga doméstica da mãe e a falta de colaboração do pai nessa questão. Pelos discursos delas, notei, claramente, o quanto elas elaboraram essa situação de forma natural, pois não demonstraram estranhamento em suas interpretações. Diante desse entendimento, percebe-se que “a cultura da posse pelos homens e da concessão pelas mulheres gera uma certa ‘tranquilidade’, pois, por ser o esperado dentro dos padrões e normas sociais, quando vivenciado, é compreendido internamente [...] como o certo” (CAMPAGNARO, 2019, p. 83).

O que vem de encontro com essa discussão é uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, sobre as horas semanais de homens e mulheres dedicadas ao trabalho doméstico em todas as regiões do Brasil. Concluiu-se que, em todas as regiões, a mulher dedica uma média de 10 horas semanais a mais que homens para desempenhar essas funções.

Figura 18: Horas semanais de homens e mulheres dedicadas ao trabalho doméstico por região no Brasil



Fonte: IBGE (2017)

Na mesma pesquisa, o IBGE (2017) também apontou os tipos de tarefas domésticas realizadas por homens e mulheres. Com exceção da manutenção do domicílio e pequenos reparos, as tarefas são assumidas na sua maior parte por mulheres, como pode ser conferido na imagem que segue:

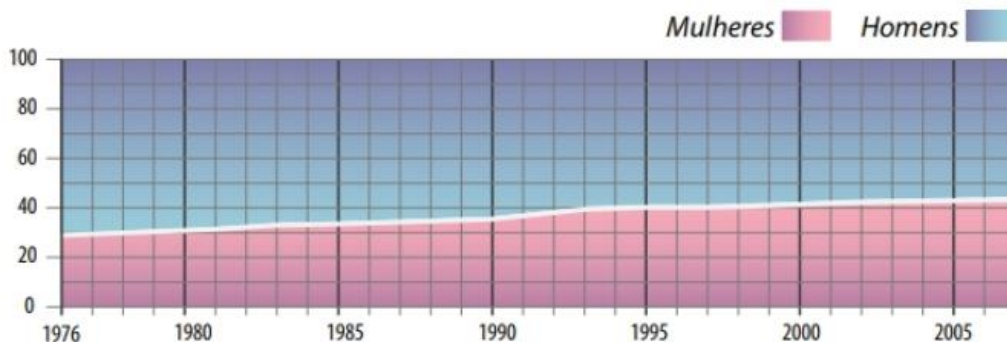
Figura 19: Tipos de serviço doméstico e gênero



Fonte: IBGE, 2017

Pode-se notar que esses são dados que corroboram com os discursos das crianças, pois elas contaram justamente isso, que as poucas tarefas do pai no lar se resumem a *consertar as coisas* ou *arrumar telha quando está estragada*. Além disso, a partir dos dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, é possível perceber que, desde a década de 1970, a inserção da mulher no mercado de trabalho vem numa constante crescente, sendo quase a metade da classe trabalhadora, no entanto isso não foi capaz de romper com o seu *script* e atribuições de *madresposa*, o que reforça a ideia do quanto a mulher vem sendo cada vez mais violentada de modo natural também com a sobrecarga de trabalho/tarefas/atribuições.

Figura 20: Divisão da população economicamente ativa (%)



Fonte: Fundação Carlos Chagas

Outro estudo, conduzido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2015), que se relaciona com o público de crianças (e famílias) que participaram da pesquisa, mostra que em famílias com filhos/as de até cinco anos de idade, as mulheres trabalham uma média de 15 horas semanais a mais do que seus parceiros. Nessa direção, Cristiano Eduardo da Rosa e Jane Felipe (2019, p. 70) destacam uma oitava jornada de trabalho realizada pela maioria das mulheres nos dias atuais:

Mas por que falamos em uma oitava jornada de trabalho? Grande parte das mulheres passa ou passará por todas elas, a saber: o cuidado de si, que se aprende desde a mais tenra infância, afinal, meninas/mulheres precisam estar sempre belas, cuidar da aparência, para serem consideradas bem apresentáveis/apreciáveis (FRIEDERCHS, 2015); também se exige das mulheres o cuidado doméstico, caso contrário serão vistas como desleixadas, preguiçosas, desorganizadas, atributos inaceitáveis para o sexo feminino, ao contrário do masculino, quando tais designações são tidas como naturais e até esperadas. Para mulheres com parceria afetiva-sexual, são exigidos atributos de atenção e cuidado com a relação, situação que se agrava quando se tem filhos, pois é inaceitável que as mulheres sejam displicentes no exercício da maternidade, sendo taxadas de “mães desnaturadas” quando não correspondem a tais scripts (BURMAN, 1999). Dedicção e cuidado são atributos que perpassam, portanto, todas as áreas de atuação das mulheres, seja na família, no trabalho ou nos estudos. Muitas mulheres, ao chegarem na maturidade, ainda se veem na responsabilidade de cuidarem dos idosos da família e também dos netos, como mostram as estatísticas de gênero no Brasil (IBGE, 2018).

Fazendo um atravessamento das interpretações das crianças, com os conceitos de estudiosos/as e com pesquisas quantitativas, percebe-se que os infantes estão imersos em um ciclo de repetição em seus processos educativos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, visto que interpretam como natural suas mães assumindo e “gostando” das funções e comportamentos de uma *madresposa* e vendo seus pais colaborando muito pouco e sendo servidos/cuidados pelas mulheres.

Mesmo que os infantes interpretem de forma natural a violência que ocorre de diversas formas no interior das famílias, conforme as já discutidas neste capítulo, cabe nos perguntar:

mesmo que a violência esteja naturalizada para as crianças, quais os sentimentos nelas são despertados quando presenciam tais situações? Tentando compreender como que elas lidam internamente com essas ocasiões, busquei por expressões, gestos e falas que pudessem me fazer entendê-las e cheguei à conclusão que, embora a violência esteja naturalizada e até as transmita segurança em certa medida, elas resumem seus sentimentos à tristeza quando presenciam conflitos no ambiente familiar, conforme discutirei a seguir.

7.2 “Ela dava uns gritos e eu me sentia triste... mas já faz tempo que aconteceu, foi na semana passada”

A fala que intitula esta seção foi proferida pelo Felipe⁴⁸. Nesta ocasião, as crianças falaram a partir de imagens ilustrativas de pessoas discutindo/brigando. A situação completa se vê descrita no quadro abaixo:

Felipe: O meu pai já brigou com a minha mãe. Foi que nem assim (apontando para a imagem). Daí eles se separaram. E brigavam por telefone daí, né. Era por telefone porque meu pai não queria ir lá na casa da minha mãe. Eu escutava eles brigando pelo telefone porque ela dava uns gritos e eu me sentia triste. Mas já faz tempo que aconteceu, foi na semana passada.

[...]

Após, sorteio se repete e Estevão tira da caixa a imagem de um homem e uma mulher discutindo. Na mesma hora, o Enzo já fala:

- “Olha, é isso aí que eu tava falando dos meus pais brigarem”.

- “Isso já aconteceu na tua casa?”, pergunto.

- “Sim, eles ficam com discurso e discurso e blablabla”.

Questiono se a situação acontece com mais alguém e o Vinícius diz que sim. O pergunto sobre o que ele faz quando isso acontece e ele diz:

- “Ah, eu fico quieto lá olhando vídeo”.

- “E como tu te sente quando eles brigam?”

- “Ah, eu fico de boa lá”, ele responde.

- “Eu não gosto quando meu pai começa a gritar e eu não posso escutar os meus vídeos”, diz o Lorenzo.

Carlos: - “Sabe, a minha mãe e o meu pai já brigaram um monte de vezes. Por que eu não sei. Brigaram falando alto. Não me lembro o que eles falavam, mas eu estava vendo e eu me senti triste.”

Segunda roda de conversa (26/10/2018).

A partir dos relatos das crianças, percebe-se que elas presenciam cenas de brigas e discussões de seus pais e suas mães, constatação que não é surpresa, uma vez que corrobora com os dados apresentados nos capítulos 1 e 2. No entanto, o que mais interpela meu olhar é perceber como elas se sentem diante de tais situações, como lidam com isso e quais as

⁴⁸ Durante nossa segunda roda de conversa, ocorrida no dia 26 de outubro de 2018.

estratégias que utilizam para driblar ou suportar a tristeza que sentem. Duas delas relataram assistir a vídeos enquanto o pai e mãe discutem.

Diante desse debate, ainda destaco que essas crianças transitam em uma era digital, em que recebem um mundo de informações com apenas um clique enquanto estão paradas em frente a uma tela. Além de todas as problematizações que este tema provoca e que são discutidas por Zigmunt Bauman (2008), como a questão da modernidade líquida, cabe também olharmos para essa realidade de forma que percebamos que todas essas tecnologias também estão servindo para as crianças fugirem de situações conflitantes e lidarem com o sentimento de tristeza provocado pela violência que ocorre nas famílias. Fico me perguntando qual a possibilidade de construir uma noção de empatia essas crianças terão ao lidar com os sentimentos e conflitos dessa forma; sobre qual as chances que terão de serem bem resolvidas emocionalmente e de lidarem com as situações conflitantes de forma saudável, uma vez que camuflam seus sentimentos com o bombardeio de informações dos recursos eletrônicos. Quem, afinal, está ouvindo o pedido de socorro no silêncio desses infantes?

Nesse sentido, vale ressaltar que há pesquisas na área da Saúde⁴⁹ que mostram que as crianças que convivem em ambientes violentos sofrem com os efeitos tóxicos de estresse, alterando níveis hormonais e gerando efeitos adaptativos que faz com que o cérebro não reconheça mais os sentimentos das outras pessoas. Mas, para além das questões médicas, faz-se necessário entender os atributos simbólicos que levam as crianças a adotar essa posição de negação ou de defesa diante da violência dos adultos. Quando o Vinícius diz que “*ah, eu fico de boa lá*”, mas ao ser questionado sobre como ele se sente quando seu pai e sua mãe brigam, o menino sinaliza que ou aquela situação já se naturalizou para ele, ou ele está adotando uma postura na qual se sente protegido, ou as crianças lidam com as emoções de uma maneira que foge da compreensão de quem já opera com uma lógica adulta. Ou tudo isso ao mesmo tempo.

Acredito que para se compreender um pouco melhor o que as crianças nos contam sobre seus sentimentos, em especial no que se refere às brigas no ambiente familiar, é preciso que recorramos à criança que fomos. Digo isso inspirada em Miguel Arroyo (2015), para propor que não reforcemos uma infância idealizada ou como um tempo de passagem, mas uma infância real, que é vivida, ou “mal vivida”, como ele mesmo comenta, pelas crianças de hoje e pela criança que fomos. Infâncias que nasceram, que nascem e que vivem em tempos

⁴⁹ Realizadas pelo Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul e divulgadas pelo site: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/02/06/criancas-expostas-a-violencia-tem-cognicao-social-afetada-e-nao-reconhecem-sentimentos-dos-outros-diz-pesquisa.ghtml>

difíceis, em tempo hostis e desiguais, cercadas pela negligência, o enclausuramento e a tristeza de ver as pessoas com as quais convivem em conflito.

Ao fazer uma análise sobre a obra de Angel Pino, Arroyo (2015) fala sobre as *marcas do humano* e sobre as nossas memórias estarem profundamente ligadas ao que vivemos na infância. Nessa direção, cabe perguntar que memórias e que marcas sobre ser humano essas crianças estão construindo e carregam consigo ao encontrarem nos aparelhos eletrônicos um mecanismo de fuga de uma realidade que as dói e as entristece, como as brigas do pai e da mãe. No delineamento dessa discussão, Maria da Graça Dias *et al* (2000, p. 51) aponta que as crianças pequenas podem “conceber estratégias que possibilitam-nas controlar eventos mentais emocionais, tais como o uso de vários tipos de distração”, como é o caso de algumas delas sinalizarem que assistem a vídeos enquanto as pessoas da família discutem.

Diante desse contexto, sou motivada a entender que essas estratégias de fuga que as crianças utilizam para lidar com a tristeza de verem seus pais e suas mães brigando, talvez, seja um mecanismo de tentar manter a família no campo natural e ilusório de proteção e segurança. Ou, nas palavras de Mírian Sagim (2008, p. 9), as crianças “vivem em lares com a presença da violência doméstica, sabem e percebem que seus pais são violentos, mas têm apego muito grande aos pais e consideram suas famílias felizes”.

Outra questão a ser apontada é que esses relatos das crianças, assim como discutido no capítulo 5, também demonstram certa negligência por parte dos/as adultos/as, mas, desta vez, não se confunde com classe social, que é o fato de pais e mães brigar e gritar na presença das crianças. Mesmo que este não seja um dos principais fatores que conceitue ou defina a negligência, é importante salientar que atitudes de violência e desafetos perante às crianças demonstram uma postura de pouca importância em relação aos sentimentos delas, o que pode ser notado, claramente, quando o Felipe conta que “*eu escutava eles brigando pelo telefone porque ela dava uns gritos e eu me sentia triste*”.

Esses relatos que as crianças trazem carregam a potência de nos denunciar o quanto precisamos ouvi-las e romper com o silêncio que naturaliza a violência intrafamiliar, a fim de assegurar a elas os seus direitos e uma vida com qualidade. Esses são processos, como diria Angel Pino (2005), que privam as crianças da humanidade, pois elas estão nos mostrando o lado em que o *des-humano* e *in-humano* habita suas infâncias, uma vez que elas recorrem a situações adaptativas de isolamento para lidar com os sentimentos negativos gerados pelas brigas e discussões de seus pais/mães. Além disso, pode-se dizer, também, que o ato de fingir que nada está acontecendo é uma maneira que as crianças encontram de lidar com essa situação.

Entretanto, também é importante sublinhar que os conflitos e discussões são inerentes nos relacionamentos e que, seja em maior ou menor medida, as crianças acabam ficando expostas às discussões das famílias. No entanto, a forma como as crianças lidam com esses conflitos, camuflando e fugindo de sentimentos mergulhados em recursos eletrônicos, revela um problema a ser considerado, pois só tomando como algo sério o que as crianças sentem e como lidam com isso será possível entendermos como elas interpretam essas situações.

Diante das discussões inferidas a partir das falas das crianças, foi possível notar sentimento de tristeza e estratégias de fuga que elas encontram para lidar com as situações conflitantes entre membros da família. Entretanto, destaco, que por mais que eu tenha me aproximado dos olhares infantis nessa pesquisa para compreender como certos sentimentos são administrados na infância diante da violência intrafamiliar, as análises que trago não podem ser tomadas como incontestáveis e aplicáveis a todas as crianças e a todos os tipos de infância. Posso dizer que são hipóteses que levanto ao tentar compreender como os infantes com os quais desenvolvi a pesquisa lidam e interpretam a violência em suas famílias. Trata-se de um exercício de arriscar a me deixar escrever pela ótica infantil sobre um tema sensível, deixando-me capturar pelas suas vozes, trejeitos e emoções. Torna-se, portanto, parte de um processo inesgotável de tentativas de aproximação com as infâncias, para, junto delas, pensarmos em estratégias que garantam seus direitos com maior eficácia e coerência e, quem sabe, contribuir no processo de construção de uma sociedade mais justa e menos violenta para todos/as.

7.3 “...Então é por isso que o Arthur bate nas meninas”: aprendendo a reconhecer e a nomear as violências

Trago para esta última seção algumas importantes análises, a partir de um diálogo que pude ter com as crianças ao apresenta-las uma devolutiva da pesquisa, conforme mencionado brevemente ao final do capítulo 4. Para tanto, solicitei ao desenhista Mateus Moraes três ilustrações que sintetizassem os temas emergentes nas categorias de análise, de modo que viabilizasse o retorno que eu queria dar às crianças sobre a pesquisa. Para potencializar a participação delas nesse processo, também solicitei que elas escolhessem um título para esses desenhos que abriram os capítulos de análises.

Resolvi pensar em uma estratégia para dar um retorno às crianças, levando em conta que elas foram participantes e me auxiliaram na construção da pesquisa, estendendo-me visões e interpretações sobre o mundo que eu ainda não havia me aproximado. Considerei um

processo ético e justo elas tomarem conhecimento do “produto” da pesquisa que elas mesmas participaram, além de perceberem o quanto foi importante partilharem um pouco de suas vidas e opiniões para a construção desta dissertação e para os futuros debates que ela pode impulsionar.

Para tanto, reuni-me com elas um ano depois da realização das nossas rodas de conversa, processo que foi facilitado pelo fato de eu trabalhar na escola onde o estudo se realizou. Dessa forma, pedi permissão à atual professora regente da turma, que já não era mais da Educação Infantil e, sim, do primeiro ano do Ensino Fundamental, para que eu pudesse me reunir com as crianças que participaram da pesquisa no ano anterior. Assim, realizei com elas uma última roda de conversa para devolutiva dos resultados. Fragmento do nosso diálogo e de como aconteceu a dinâmica podem ser conferidos na sequência:

Crianças sentadas em roda no tapete. As três ilustrações solicitadas por mim ao desenhista estão no chão no centro da roda. O notebook com a página da dissertação aberta no word encontra-se no meu colo. Então indago:

Pesquisadora: Vocês lembram daquela pesquisa que vocês fizeram comigo no ano passado, que a gente se reunia pra conversar e eu deixava o gravador no meio da roda?

- “Sim!!!” – as crianças respondem em coro.

- Pesquisadora: Pois é, agora esta pesquisa está pronta e eu quero contar para vocês o que foi possível descobrir com as nossas conversas (neste momento, as crianças sorriem e fazem expressão de espanto / expectativa).

Pesquisadora: Olha, deu todas essas páginas (mostrando a pesquisa escrita no notebook), mas como é muita coisa para a gente ler aqui agora, eu pedi para um artista fazer três desenhos que mostram o significado do que foi descoberto com a pesquisa. Mas, antes de eu contar, quero que vocês me ajudem a dar um nome para cada desenho. Vocês aceitam?

- “Sim!!!” – respondem em coro novamente.

Pesquisadora: Então, este aqui (aponto para a ilustração do menino olhando na janela, que estava no centro da roda), como poderia ser o nome?

- Eu acho que podia ser “o menino que queria ver as cores do mundo”, diz a Helena.

Pesquisadora: E este? (apontando para o desenho do menino com cadeado no coração).

- Este pode ser “O menino triste de coração fechado”, diz o Vinícius.

Pesquisadora: E este aqui? (apontando para o desenho das flores murchas)

- Este é triste, as flores estão tristes. Podia ser “a tristeza”, diz Milena.

- Pesquisadora: Bom, com estes desenhos eu quero contar para vocês que com a pesquisa que fizemos juntos foi possível descobrir que, às vezes, as crianças ficam em casa sozinhas quando os adultos vão trabalhar; que, às vezes, os meninos não falam muito sobre os sentimentos, mas que é importante falar; e que em alguns momentos o pai e mãe brigam, se machucam, vocês ficam tristes... nisso, Sara me interrompe:

- O meu pai brigou com a minha mãe e deu um empurrão nela. Agora eles se separaram e eu fico uma semana com um, uma semana com outro.

Arthur em seguida emenda:

- O meu pai deu um tapa no rosto da minha mãe e ela reagiu e empurrou ele”.

Milena em seguida argumenta: Então é por isso que o Arthur bate nas meninas!

A partir desse diálogo que pude ter com as crianças ao apresentá-las, de uma maneira que julguei condizente com a faixa etária, as descobertas mais importantes de nossa pesquisa, pude perceber que não é somente o “resultado final” que valida este estudo, mas, também, ou até mesmo em maior medida, todo o processo em que ele se deu.

Essa roda de conversa não está descrita no capítulo que se refere à metodologia porque ela não foi planejada *a priori*. Ela foi pensada depois de eu me debruçar sobre o que as crianças me contaram nos encontros anteriores, o que decorreu de um outro modo de eu ver a infância que esta pesquisa me proporcionou. Digo isso porque foi na prática que eu pude realmente entender (e sentir) o que é fazer pesquisa com crianças. O quanto as suas opiniões são carregadas de significados, interpretações e denúncias e que, por isso, mais do que ninguém, elas mereciam que eu as desse algum tipo de retorno. Entretanto, o que eu não esperava é que, ao dar-lhes uma resposta da pesquisa, seria eu quem teria um retorno sobre os impactos das rodas de conversa na vida dessas crianças. Enfim, não deixando de ser surpreendida nem por um segundo, ao tentar mostrar algo para os infantes, foram eles que me apontaram algo que eu ainda não tinha percebido.

Destaco tudo isso porque as falas delas, nessa última roda de conversa, deram-se de maneira espontânea, pois eu, sinceramente, não esperava que elas fossem trazer mais relatos de violências de maneira tão imediata, sem eu as questionar. Isso me fez perceber que o processo da pesquisa e as conversas anteriores que tivemos foram capazes de fazer com que essas crianças reconhecessem com mais facilidade as situações de violência e, mais que isso, entendi que elas encontraram na minha figura um “lugar” que elas poderiam depositar um pouco das situações sensíveis pelas quais passam, sendo ouvidas e não julgadas. Além disso, percebi que elas, após o processo de pesquisa, demonstraram uma capacidade mais aguçada de relacionar e entender as consequências da violência, quando Milena conseguiu estabelecer a relação de que o Arthur batia nas meninas na escola porque via seu próprio pai batendo na sua mãe em casa.

Diante dessa situação, recorro aos argumentos de Laura Dalla Zen (2017), quando faz referência à *microfísica do empoderamento*, pois no momento em que essas crianças, em certa medida, começam a identificar algumas situações de violência, conseguindo reconhecê-las e nomeá-las, elas se voltam em direção a um certo empoderamento, “como ampliação de possibilidades de vida [...], mediante uma postura mais participativa nas micro relações que ela estabelece”. Nessa direção, percebe-se que este processo de criação de estratégias para a escuta das crianças sobre o que elas têm a dizer sobre as situações de violências pelas quais passam as possibilitou “um certo tipo de empoderamento” (DALLA ZEN, 2017, p. 152), que

emerge de uma maneira delas se posicionarem e reconhecerem com mais facilidade as situações de violências e, até mesmo, algumas de suas consequências.

A partir desse retorno que as crianças me deram quando eu apresentei alguns resultados da pesquisa, ficou mais evidente para mim o quanto é possível e necessário que nós, enquanto pessoas adultas, pensemos (e coloquemos em prática) algumas possibilidades de enfrentamento, junto à infância, das desigualdades e violências presentes na contemporaneidade.

8 PARA ONDE AS VOZES INFANTIS NOS LEVAM? ECOS QUE REVERBERAM POR UMA EDUCAÇÃO DE COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS

[...] escrever em torno da infância é também uma oportunidade para explorar os limites das palavras pronunciadas sobre a infância mais literal e que têm um efeito silenciador sobre a outra infância, a mais constitutiva e ao mesmo tempo esquecida. Por isso, se ainda encontro sentido em escrever a infância, é na tentativa de encontrar palavras que exponham esse esquecimento nas palavras que mais habitualmente pronunciamos, nos modos como descrevemos mais naturalmente a infância literal, na maneira evidente como a sabemos, e nos tempos e lugares que (não) propiciamos para uma e outra infância, em particular [...]. A tentativa é de que as palavras mostrem esse fundo inexplorado e impensado dos discursos que dizem conhecer a infância. Assim, se ainda consigo vencer aquele silêncio sublime que merece a infância, é no intuito de afirmar palavras que tornem visível essa outra infância invisível e, a partir dessa nova visibilidade, permitam encontrar um novo lugar para a infância na palavra e no pensamento, a infância de um novo lugar para pensar e escrever [...] (KOHAN, 2010, p. 127-128).

A partir dos entendimentos de Kohan (2017), eu aposto na possibilidade de pensar essa pesquisa construída com as crianças em um espaço de visibilidade a algumas faces esquecidas ou desconhecidas da infância, assim como aposto na oportunidade de refletirmos sobre outros modos de vê-la, entendê-la, pensá-la e (d)escrevê-la.

Partindo do pressuposto de que “a construção de uma imagem de criança como sujeito ativo de direitos implica a utilização de metodologias que promovam a sua participação” (FERNANDES, 2005, p. 458), durante todo o processo de construção desta dissertação, pude (re)pensar em inúmeras estratégias que pudessem garantir a participação das crianças as encarando como cidadãos e parceiras centrais da pesquisa.

Agora é chegado o momento em que me interrogo sobre os desafios iniciais que me propus, de tentar compreender o que crianças pensam sobre as situações de violência que elas vivenciam em seu cotidiano e como as interpretam, em especial no que refere às violências de gênero vivenciadas em suas famílias. Entretanto, destaco que todas as considerações trazidas sobre essa pesquisa não seguem um caráter prescritivo, estanque ou normatizado, mas buscam apontar tensionamentos sobre as interpretações das crianças em relação a temas sensíveis presentes em suas vidas na contemporaneidade.

Ao entrar em contato com a voz das crianças para tentar entender como elas são interpeladas e atravessadas pelas violências de gênero vividas ou presenciadas no ambiente familiar, meus saberes enquanto professora e pesquisadora foram colocados em xeque. Em um primeiro momento, como já dito capítulo 1, isso me causou um profundo mal-estar, pois as crianças me contaram situações que me fizeram perceber que minha função como

professora e pesquisadora era mais limitada. Mas foi acolhendo e aceitando essa condição que eu consegui me reencontrar e me aproximar dos entendimentos infantis sobre o mundo e alargar meus olhares acerca das temáticas que eu já vinha estudando há algum tempo na área da Educação Infantil, como as questões de gênero e as violências.

Foucault (2006, p. 180) ressalta que “a partir do momento em que se começa a não poder mais pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível”. Acredito que as palavras do autor traduzem o desafio que enfrentei no momento em que me confrontei com meu próprio problema de pesquisa, pois percebi que as crianças apresentavam a necessidade de narrar as violências que elas próprias sofriam em seus lares, o que pode ser percebido ao longo deste trabalho, quando precisei selecionar ferramentas para ouvi-las com fidelidade, respeito e conseguir (re)organizar meu próprio pensamento que foi colocado à prova.

Acredito que essa pesquisa se divide em dois momentos: o primeiro, que reúne meus (des)caminhos trilhados durante a trajetória acadêmica e na docência, que me auxiliaram a formular o meu problema de pesquisa. E, o segundo, mais precisamente a partir do capítulo 4, que compreende alguns tensionamentos a partir das interpretações e vozes das crianças, o que resulta em um alargamento no meu olhar enquanto pesquisadora e professora.

Tal movimento me fez olhar mais atentamente para as regulações e silenciamentos que os meninos sofrem em nome de uma masculinidade hegemônica. Assim, entendi que tão importante quanto educar meninas para reconhecerem situações de violências é também necessário estimular os meninos a falarem sobre seus sentimentos, angústias, fragilidades e medos, desvinculando os *scripts* de força, insensibilidade e silêncio das emoções da “legitimidade” da masculinidade.

Nisso, faces que eu desconhecia da infância que são atravessadas pelas questões de gênero, as desigualdades e as violências se apresentaram a mim, como é o caso de crianças que são trancadas em casa enquanto pais/mães necessitam se ausentar para trabalhar. Diante desse contexto, alguns tensionamentos sobre a questão da negligência emergiram, uma vez que as famílias se veem impelidas a criar estratégias para estabelecer alguns *modos de sobrevivência*, pois são desassistidas de políticas públicas e necessitam manter as crianças trancadas no ambiente doméstico como uma forma de protegê-las, ainda que tal atitude possa ser vista por muitos, inclusive pelo Estado, como negligência. Este não foi um movimento analítico empreendido com a intenção ou a necessidade de encaixar um tipo de infância a um formato, mas, sim, chamar a atenção para uma infância real e muitas vezes esquecida, como

propõe Kohan (2010) na fala que selecionei para a abertura deste último capítulo, e que, em muitos momentos, não está presente na literatura.

Senti-me na obrigação ética de dar um espaço de destaque às vozes infantis que me mostraram o quanto a visão adulta pode ser incoerente ao proteger a infância de um lado e negligenciá-la por outro. Dentre as crianças que se encontram nessa situação, a maioria é composta por meninos, o que denuncia, mais uma vez, a violência que eles também sofrem ao serem mais cobrados e regulados para desenvolverem habilidades e características que os legitimem como homenzinhos e, mais que isso: mostra-nos os *rituais de passagem* que as crianças são impulsionadas a vivenciar durante um processo que as adultiza em alguns aspectos. Como já disse, essas famílias também são negligenciadas e esquecidas pelas políticas públicas. Esse cenário reforçou, para mim, a importância da existência de políticas e ações que sejam capazes de garantir os direitos das crianças (e de suas famílias) que estão imersas em um tipo de infância que é desconhecida para alguns.

A paternidade e a maternidade também provocaram tensionamentos durante a dissertação, pois se pode perceber, claramente, o quanto as crianças reconhecem as mães como suas maiores cuidadoras e responsáveis, sendo que a figura paterna, em certos momentos, acaba tendo um caráter provisório, que aparece e desaparece das suas vidas em episódios específicos ou, muitas vezes, quando o pai rompe com a mãe, acaba rompendo também o laço de amor, proteção e de cuidado para com a criança. Isso foi o que procurei conceituar como *provisoriedade paterna*.

Todos esses entendimentos em torno das masculinidades evidencia a importância de contemplarmos a educação dos meninos nas discussões e movimentos feministas, não apenas os ensinando como tratar aos outros, mas também como tratar a si mesmos em relação à sua vida e aos seus sentimentos. É necessário que eles compreendam que a vida deles importa e que eles não precisam correr certos riscos para mostrarem ao mundo que são “homens de verdade”. Quando falamos em masculinidade hegemônica, costumamos relacionar a figura do homem a um potencial agressor, no entanto, antes de vermos o que está na superfície, é importante que mergulhemos nessas discussões e percebamos que esses homens foram crianças um dia e passaram por inúmeras regulações para que se tornassem dessa maneira. Essa pesquisa me fez acreditar que encorajar os meninos a falarem sobre seus sentimentos, emoções e as violências pelas quais passam (inclusive a sexual) pode ser um dos caminhos para a redução dos índices de violências que têm como alicerce a masculinidade hegemônica.

Aproximando-me das óticas infantis, foi possível entender que as crianças não percebem a violência entre seu pai e sua mãe com a mesma gravidade que os/as adultos, pois,

para elas, mesmo que haja atritos e situações violentas, o ambiente familiar é um lugar “confortável” e a violência já apresenta um caráter naturalizado como forma de se relacionar e de resolver os conflitos entre as pessoas das famílias, o que não retira a gravidade das consequências de uma criança viver em um lar violento. Algumas crianças mostraram adotar estratégias de fuga quando o pai e a mãe entram em conflito, recorrendo a aparelhos eletrônicos no momento das discussões. Nesse sentido, foi possível entender que a violência, seja ela física ou não, afeta mais a percepção das crianças quando as atinge de maneira mais direta, como é o caso de quando elas ficam sozinhas em casa, quando não podem ver o pai em razão do conflito com a mãe, ou quando são abusadas sexualmente, por exemplo.

Nesse percurso analítico que envolveu de maneira mais direta o conceito de *família*, fiz um exercício de abandonar os preceitos de universalidade, uma vez que ela pode ser composta dos mais variados arranjos e não há uma abstração de algo único e imutável que seja a família. No entanto, foi possível notar que embora a família seja considerada um lugar seguro para as crianças, é justamente neste espaço que podemos encontrar elementos capazes de colocar a infância sob tensão e suspender alguns de seus direitos em determinados momentos. Como observa Felipe (2019)⁵⁰, o fato de termos capacidade biológica de procriar não nos faz automaticamente pais e mães excepcionais, pois para o exercício da maternidade e paternidade é necessário que tenhamos competência afetiva e técnica. Isto significa dizer que precisamos ter alguns atributos emocionais que envolvem responsabilidade no cuidado e na proteção para com as crianças, assim como precisamos entender, conhecer e disponibilizar situações que contribuam para o crescimento físico, cognitivo e emocional deste novo ser que geramos. Precisamos, portanto, compreender de que modo as crianças se desenvolvem em todos os aspectos e quais os procedimentos que podemos adotar de modo a contribuir para que esse crescimento seja pleno, saudável e ético.

As situações familiares das crianças, de um modo geral, corroboram com os dados apresentados durante esta pesquisa no que tange a violência contra a mulher, pois grande parte dos infantes relatou algum tipo de violência que a mãe ou alguma mulher da família passa, desde os maus tratos emocionais (ou violência psicológica), violência patrimonial e até mesmo a agressão física. A partir dos relatos infantis, percebe-se que a maioria das mulheres ainda encontra dificuldade de reconhecer e de sair de relacionamentos abusivos, o que reforça a ideia da importância da educação das meninas desde cedo para este movimento,

⁵⁰ Notas de aula, no Seminário Avançado: Uma introdução aos estudos de gênero, segundo semestre/2019 e entrevista ao Caderno Donna de Zero Hora, nov/2019.

problematizando *scripts* como submissão e fragilidade e tensionando o caráter cuidador e servil das *madresposas*.

Ao dar uma espécie de devolutiva da pesquisa às crianças, percebi que todo esse processo de debates as possibilitou “*um certo tipo de empoderamento*” (DALLA ZEN, 2017), no momento em que elas demonstraram estar mais atentas com as situações de violência vivenciadas ou presenciadas em seus lares e, até mesmo, reconhecer as consequências delas próprias conviverem em um ambiente violento, como a questão de utilizarem o recurso da violência para a resolução de conflitos. Mesmo que meu papel seja limitado como professora e pesquisadora, perceber que essas crianças aprenderam, em certa medida, a reconhecer e a nomear as violências a partir dessa pesquisa, fez-me acreditar na importância de se investir na educação das crianças no que se refere a esses temas sensíveis, desde a Educação Infantil.

Hoje, ao olhar de um outro lugar a pesquisa que iniciei com as crianças dois anos antes de estar aqui redigindo as últimas páginas, percebo o meu trabalho, tanto como professora quanto pesquisadora, como uma prática social e cultural, pois, ao dar a devolutiva às crianças participantes, percebi que ele produziu um efeito nos sujeitos – o que implica numa relação de poder. Isso não significa que me coloco ou que me coloquei numa posição de superioridade em relação às crianças, mas que admito que me sinto responsável por aquilo que digo e pelo o que faço com o que os infantes me contaram durante todo o processo. Portanto, encaro essa pesquisa realizada junto às crianças como um ato ético-político, que me permite redimensionar minha própria prática como professora.

O que quero dizer com isso é que assumo um compromisso ético de levar adiante os debates provocados nesta pesquisa. Afinal, o que será feito com “tudo isso” que as crianças me contaram? O que, exatamente, de forma prática, será possível apontar ou transformar neste momento? Apesar de minhas limitações como docente, afinal, não tenho o poder de resolver todas as coisas e amenizar o sofrimento das crianças e de suas famílias, é possível propor algumas ações que possam contribuir para a garantia dos direitos das crianças. Tais ações passam, antes de tudo, por uma formação docente inicial e continuada de qualidade, de modo que os/as profissionais da Educação possam estar preparados/as e sensibilizados/as para a abordagem de temas complexos na escola. Para tal, é preciso ter uma escuta atenta das vozes infantis que ecoam nesse espaço, além da possibilidade de pensar em estratégias para fortalecimento de políticas públicas visando a garantia dos direitos das crianças nos lugares onde são colocados em suspensão.

Assim, digo que o debate está lançado e as crianças merecem (e precisam!) vivenciar e ter bons exemplos de justiça, de equidade e de paz (porque acreditar nisso é preciso).

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras**: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARENHART, Deise; SILVA, Maurício Roberto da. **Entre a favela e o castelo**: infância, desigualdades sociais e escolares. Cadernos Ceru v. 25, 2014.
- ARROYO, Miguel. **A infância deixada na estrada**: buscá-la onde ela ficou. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 335-341, out., 2015.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html>. Acesso em 20 abr. 2018.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.
- BALESTRIN, Patrícia Abel. Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação. In: SILVA, Catharina; FRIEDERICHS, Marta; SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri (orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. Porto Alegre: Tomo editorial, 2017.
- BADINTER, E. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARBOSA, Mara Carmen Silveira. CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **Participação infantil e debate democrático**: aproximações pelo campo da educação infantil. Revista Zero-a-Seis. v. 19, n. 36 p.361-378 . jul-dez 2017.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos**: homens por vir? 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10639/000596948.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 set. 2019.
- BERGOLD, Adriana. **Supervisão Escolar S/A**: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.16, n. 3, p. 233-239, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Traduzido por: Maria Helena Kühner. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum brasileiro de segurança pública, 2019.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer e pensar em educação**. Editora Lamparina, 2002.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología evolutiva*. Madri: Morata, 1999.

CAMPAGNARO, Sara. **Mulheres e a madrepresa que há em nós: a educação para o amor romântico**. Porto Alegre: PUCRS, 2019. Dissertação de Mestrado.

CASAQUI, Vander. **Abordagem crítica da cultura da inspiração: produção de narrativas e o ideário da sociedade empreendedora**. In: E-COMPÓS, Brasília, v. 20, n. 2, mai./ago. 2017.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, Marilena; CARDOSO, Ruth; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. v. 4, p.25-62.

CONNEL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Estudos Feministas, Florianópolis. janeiro-abril/2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer e pensar em educação**. Editora Lamparina, 2002.

CROWLEY, P. (1998), **Participación infantil: para una definición del marco conceptual**. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas, Bogotá, UNICEF.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura**

da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas – SP: Autores associados, 2002.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges; VIKAN, Arne; GRAVAS, Sissel. **Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza.** Estudos de Psicologia 2000.

DINIZ, Rogério Junqueira. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? . In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor:** a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Ed. de Cultura, 1999;

EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves da. **O ‘dentro’ e o ‘fora’ do trabalho feminino:** entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. Educação Unisinos. São Leopoldo: Unisinos, jan/abr, 2010.

FACHINETTO, Rochele; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos.** Porto Alegre: Tomo editorial, 2017.

FELIPE, Jane. **Afinal, quem é mesmo pedófilo?** Cadernos pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.201-223.

FELIPE, Jane. **Estudos Culturais, gênero e infância:** limites e possibilidades de uma metodologia em construção. Revista Textura, Canoas, n.19-20 p.4-13, 2009.

FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 66-81.

FELIPE, Jane; PRESTES, Liliane Madruga. **Erotização dos corpos infantis, pedofilia e pedofilização na contemporaneidade.** In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação.** Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 17-27

FELIPE, Jane. GALET, Carmen. Maus-tratos emocionais e formação docente. In: LUZ, Nanci S; CASAGRANDE, Lindamir (orgs.). **Entrelaçando gênero e diversidade:** violências em debate. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil.** Porto Alegre: Evanfrag, 2018. P. 236-248.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos:** Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, 2005.

FERNANDES, Natália. FRANCISCHINI, Rosângela. **Os desafios da pesquisa ética com crianças.** Estudos de Psicologia I Campinas I 33(1) I 61-69 I janeiro - março 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FILHA, Constantina Xavier. **Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1569-1583, dez., 2015.

FLORES, Joaquin Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos.** 2009

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV (1980-1988).** Paris: Quarto/Gallimard, 2006. p.178-182.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016.

FUZIWARA, Áurea Satomi. **Lutas Sociais e Direitos Humanos da criança e do adolescente: uma necessária articulação.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 115, p. 527-543, jul./set. 2013.

GADELHA, Sylvio de Souza Costa. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, C. R. D.; SUXBERGER, A. H. G.; DIAS, J. A. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GELLES RJ. **Intimate Violence in Families.** SAGE Publications, London, 1997.

HARAWAY, Donna. **Gênero para um dicionário marxista.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

IBGE. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica.** n.38, 2018.

IPEA. **Atlas da violência 2018.** Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf > Acesso em 02 jul. 2018.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432> Acesso em 02 out. 2019.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez/UNICEF, 1998.

KARLSSON, Lisa. **Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 139-156.

KASHANI JH: Family Violence: Impact on children. In: **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 1992 p.181-189.

KOHAN, Walter. **Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

LAGARDE Y DE LOS RIOS, M. **Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4ª ed., México, UNAM, 2005.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 183-198.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **“Atira no coração dela”**: corpos e scripts de gênero na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R, (orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Proposições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LYRA, Jorge. MEDRADO, Benedito. **Gênero e paternidade nas pesquisas demográficas: o viés científico**. Estudos Feministas, 2000.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Infância-esquecimento, Infância-viagem: Foucault e a ética da pesquisa com crianças**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 127-141, jan./abr. 2015.

MATA, Natália Teixeira; SILVEIRA, Liane Maria Braga da; DESLANDES, Suely Ferreira. **Família e negligência: uma análise do conceito de negligência na infância**. Ciência & Saúde Coletiva, 22(9):2881-2888, 2017.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO. M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-60.

MEYER, Dagmar E. **A politização contemporânea da maternidade**: construindo um argumento. *Gênero*, Niterói/RJ, v.6, n. 1, p. 81-104, 2006. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/198>>. Acesso em: 11 abr. 2019

MOTTA, Darci Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a práticas de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisa sobre currículo, gênero e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 241-259.

NETO, Antonio Simplicio de Almeida. LOURENÇO, Elaine. **Direitos Humanos e cultura escolar**. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.

OSÓRIO, Luiz. Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAPO de homem. **O silêncio dos homens**. Instituto Pdh, 2019.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PEREIRA, Jamile Peixoto. **Da paternidade responsável à paternidade participativa?** Representações de paternidade na política nacional de atenção integral à saúde do homem (PNAISH). Dissertação de mestrado, 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Sergio F. S.; BRANCO, Angela U. **Protagonismo infantil**: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, v. 17, n. 38, 2007, p. 331 – 320.

PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. *Sociedade e Cultura*, v.11, n.2, jul/dez, 2008, p. 263-274.

PLAN Internacional. **Por ser menina no Brasil**: crescendo entre direitos e violências, 2014.

PLATAFORMA, Agenda 30. **Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em < <http://www.agenda2030.com.br/ods/5/>>. Acesso em 09 jan. 2018.

ROSA, Cristiano Eduardo da. **Crianças, drag queens e Educação**: a literatura tensionando os scripts de gênero. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Uma Diva Dentro de Mim: descobertas femininas sobre scripts de gênero no processo de montagem drag queen. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma Nonato; MENDES, Sandra Karina Barbosa

(orgs.). **Gênero, Sexualidade e Educação: problemas contemporâneos**. Curitiba, CRV, 2019. p. 65-80.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo, Moderna, 1987.

SAGIM, Mirian Botelho. **Violência doméstica observada e vivenciada por crianças e adolescentes no ambiente familiar**. Tese de Doutorado. USP. Ribeirão Preto, 2008.

SALGADO, Julia. **Entre solitários e solidários: o empreendedor nos discursos da Folha de S. Paulo (1972-2011)**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura, 217f.) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. **Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese de Doutorado. Santa Catarina: UFSC, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SEFTON, Ana Paula. **“Pai não é de uso diário”(?)**: paternidades na literatura infantil. Dissertação de mestrado, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petropolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-13.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMIONI, Fabiane. Gênero na escola e democracia à brasileira: limites e desafios para uma vida livre de discriminação e violência. In: FACHINETTO, Rochele; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**. Porto Alegre: Tomo editorial, 2017.

STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância**. Tradução: George E. J. Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós. Infância e cenários de participação: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade**. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2014.

WAISELFISZ, Julio Jacobo: **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. 1ª Edição Brasília – DF, 2015.

XAVIER, Antônio Jeferson Barreto. **O gênero vai a roça: a presença de professores homens na educação no/do campo**. 2017. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170321/001052207.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ZAGO, Luis Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi. **Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade**. Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016.

ZEN, Laura H. Dalla. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

APÊNDICE I – Termo de concordância da Instituição



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar como as violências reverberam na vida das crianças e como elas interpretam tais situações no âmbito da escola. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as famílias e um Termo de Assentimento para cada participante.

A coleta de dados envolverá em torno de cinco rodas de conversa com duração aproximada de meia hora cada uma, com as crianças de uma turma de Educação Infantil. A coleta das falas e impressões das crianças será realizada pela pesquisadora principal e uma auxiliar.

As crianças participantes do estudo, assim como seus/suas responsáveis serão informados de que sua contribuição é voluntária, não envolve remuneração e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes, suas famílias, quanto os/as responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta

pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Prof^ª Jéssica Moraes, sob a supervisão da prof^ª. Dr^ª. Jane Felipe e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Através deste trabalho, esperamos contribuir com o processo de discussão e construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito através dos e-mails:

jetairane@gmail.com

janefelipe.souza@gmail.com

Coordenadora da pesquisa

Prof^ª responsável pela supervisão da pesquisa

Local e data:

Concordamos que a pesquisa seja realizada nesta instituição.

Escola ... : _____

Responsável: _____

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: Conversando com as crianças sobre temas sensíveis

COORDENAÇÃO: Jéssica Moraes e Jane Felipe (UFRGS)

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como as crianças interpretam e percebem situações de violência que elas presenciam em filmes, desenhos animados e no dia a dia na escola. Participarão desta pesquisa em torno de 25 crianças da EMEF “X” (Nome da escola aqui preservado).

Ao participar deste estudo seu/sua filho/a – ou a criança sob sua responsabilidade – participará de cinco rodas de conversa na escola sobre temas do cotidiano, com duração de meia hora aproximadamente, junto com outros/as alunos/as que aceitem participar da pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a participação da criança sob sua responsabilidade; e a criança também tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento da atividade proposta, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade das crianças.

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Ao participar desta pesquisa, a criança não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças.

Você e seu/sua filho/a não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberão nenhum tipo de pagamento para participar da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu/sua filho/a – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o/a Sr./Sra. e/ou a criança queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a professora Jéssica Moraes, pelo e-mail: jetairane@gmail.com

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu/minha filho/a – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome da criança

Nome do responsável

Coordenadora da pesquisa



Profª Drª Jane Felipe
SIAPE 0421695
FACED / UFRGS

Profª orientadora da pesquisa

Local e data

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof^a Jéssica Moraes, sob a supervisão da Prof^a Dr^a Jane Felipe, do Departamento de Estudos Especializados da UFRGS.

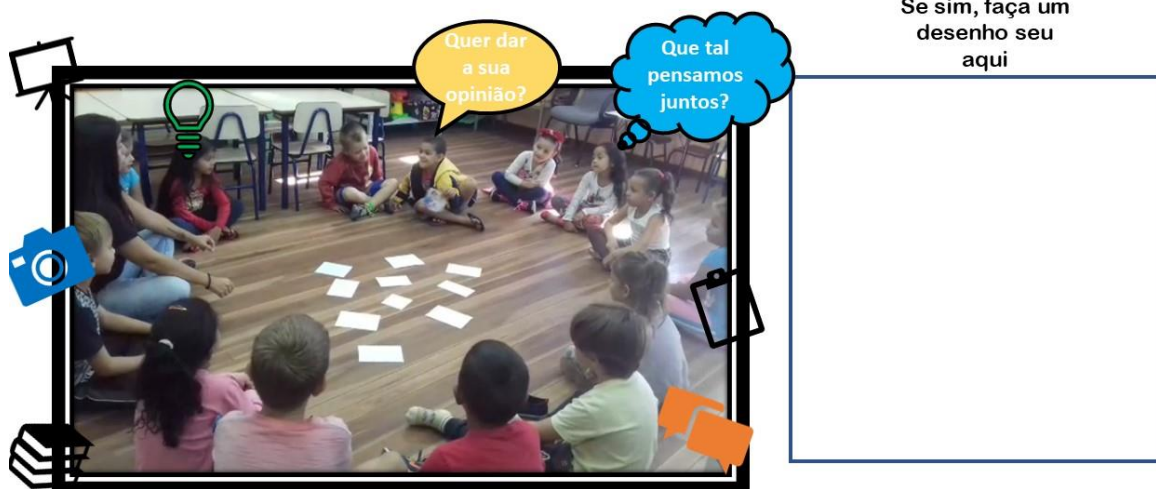
Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato pelos seguintes e-mails:

jetairane@gmail.com

janelife.souza@gmail.com

APÊNDICE III – Termo Assentimento para as crianças / Convite

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DA PESQUISA? CONVERSAR? OUVIR HISTÓRIAS?



(Convite em tamanho ilustrativo. Para as crianças foi entregue no tamanho de uma folha A4).