

“LEILA NÃO SABIA SE SENTIA MEDO, RAIVA OU CORAGEM”: A LITERATURA NO ENFRENTAMENTO À VIOLENCIA SEXUAL.

Mirely Nathalia da Silva¹

Jaileila Menezes de Araújo²

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as articulações possíveis entre os campos da educação sexual e da educação literária no enfrentamento à violência sexual contra crianças na educação infantil. Partimos da compreensão de que esse tipo de violência contra às infâncias é uma realidade crescente em nosso país conforme dados do Boletim Epidemiológico (Ministério da Saúde, 2024). Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo com levantamento bibliográfico no repositório Atena da UFPE. E mediação literária com um grupo de 10 professoras da Educação Infantil. Os resultados indicaram que, embora as participantes reconheçam as dinâmicas de poder e as violações de direitos, muitas têm dificuldades para nomeá-las, revelando lacunas na formação docente. Também foram identificadas características textuais, temáticas e gráficas que qualificam a obra utilizada na mediação, como a interação sensível entre texto e imagem, a simbologia presente nas ilustrações e a coerência com o enredo. Além disso, evidenciou-se o potencial do livro como obra artística e poética, capaz de tratar temas sensíveis de maneira sutil, respeitosa e não moralizante, estimulando a reflexão crítica, a imaginação e a autonomia das crianças.

Palavras-chave: Direitos sexuais; Educação Infantil; Literatura infantil.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar las posibles articulaciones entre los campos de la educación sexual y de la educación literaria en el enfrentamiento a la violencia sexual contra niños en la educación infantil. Partimos de la comprensión de que ese tipo de violencia contra las infancias es una realidad creciente en nuestro país según datos del Boletín Epidemiológico (Ministerio de Salud, 2024). Realizamos una investigación de carácter cualitativo con recogida bibliográfica en el repositorio Atena de la UFPE. Y mediación literaria con un grupo de 10 maestras de Educación Infantil. Los resultados indicaron que, aunque las participantes reconocen las dinámicas de poder y las violaciones de derechos, muchas tienen dificultades para nombrarlas, revelando lagunas en la formación docente. Aún se identificaron características textuales, temáticas y gráficas que cualifican la obra utilizada en la mediación, como la interacción sensible entre texto e imagen, la simbología presente en las ilustraciones y la coherencia con el argumento. Además, se evidenció el potencial del libro como obra artística y poética, capaz de manejar temas sensibles de manera sutil, respetuosa y no moralizante, estimulando la reflexión crítica, la imaginación y la autonomía de los niños.

Palabras clave: Derechos sexuales; Educación infantil; Literatura infantil.

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. mirely.nathalia@gmail.com

² Professora Doutora associada do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. jaileila.araujo@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem em uma experiência pessoal vivida durante o estágio não obrigatório, realizado em 2022, no início da minha graduação. Na ocasião me deparei com crianças que haviam sofrido violência sexual e percebi que os educadores não sabiam como lidar com a situação. Isso me levou a refletir sobre o preparo oferecido pela graduação para enfrentar questões urgentes, como os direitos das crianças e a violência sexual. Em busca de respostas, examinei a grade curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE), mas não encontrei disciplinas que abordassem diretamente o tema.

Analizando o perfil curricular 1322 do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, consta o componente curricular eletivo PO487 - SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO (SIGAA-UFPE, 2025). Contudo, este não está sendo ofertado atualmente. Em 2017, foi proposta uma reforma curricular para o curso, e um dos documentos do Diretório Acadêmico sugere a inclusão desse componente como obrigatória. No entanto, até o momento, a reforma está em tramitação e, enquanto isso, os estudantes do Centro ficam desamparados, sem uma eletiva que ofereça o enfoque necessário sobre essa temática.

Essa lacuna curricular reforçou minha decisão de investigar a violência sexual na educação infantil, etapa reconhecida como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, conforme estabelecido pela LDB (Brasil, 1996). Portanto, como mulher consciente e engajada na defesa dos direitos das infâncias, senti a necessidade de aprofundar esse estudo, focando na etapa da creche e pré-escola, que abrange crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 1996). Além disso, dados do boletim epidemiológico Ministério da Saúde (2024) indicam que, entre 2015 e 2021, 41% dos casos de abuso sexual envolveram crianças de 1 a 4 anos, e 55,2%, crianças de 5 a 9 anos. Esses dados reforçam a urgência da educação sexual e da autoproteção na educação infantil, dada a alta taxa de violência enfrentada por crianças dessa faixa etária.

Para entender como o tema tem sido tratado no âmbito científico, consultei produções acadêmicas no repositório ATTENA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre fevereiro e março de 2025, focando em Trabalho de Conclusão de Curso produzido nos anos de 2015 a 2024. Escolhi esse período, pois em 2015 foi oficializada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando a educação sexual passou a ser inserida nos documentos oficiais, embora tenha sido reduzida nas versões subsequentes. E Dessa forma, analisar como as produções acadêmicas sobre essa temática têm sido abordadas ao longo do tempo.

Os resultados mostraram que as temáticas "sexualidade" (749 trabalhos), "educação sexual" (1.259 trabalhos) e "direitos sexuais" (590 trabalhos) são mais discutidas nas áreas de saúde, como Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Enfermagem. Essas questões também aparecem, mas em menor número, nas áreas de Direito, Serviço Social, Ciências Biológicas. Na área da Educação, encontrei 31 trabalhos sobre "sexualidade", 34 sobre "educação sexual" e 12 sobre "direitos sexuais". Desses, apenas 5 abordam mais próximo da educação sexual e infância, mas focando em gênero e binariedade, sem tratar da violência sexual ou da disseminação de informações sobre esses direitos.

TABELA 1 - TRABALHOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL SELECIONADOS DO REPOSITÓRIO ATTENA - UFPE.

	TÍTULO	ANO	AUTORIA
1	A QUESTÃO DO GÊNERO NA PRÁTICA CURRICULAR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2015	ÍRIS DA SILVA JERÔNIMO; JOYCE LUDIMILE TAVARES DE LIRA
2	A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2017	KATIANE PORTO
3	"TIO, ELA É MENINA": INVISIBILIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE RECIFE E OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE.	2017	ANDERSON DA MATA E SOUZA; JÉSSICA DO NASCIMENTO SILVA
4	GÊNERO E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE GÊNERO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2023	THAYANE PHAMELLA SILVA
5	A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O DIREITO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA À EDUCAÇÃO	2024	LETÍCIA MIRANDA BARBOSA DA SILVA

Fonte: Elaborada pela autora.

Analizando a tabela sob uma perspectiva macropolítica, observa-se uma concentração de produções entre 2015 e 2017, período marcado pela chamada "lei da mordaça", impulsionada pela bancada do boi, da bíblia e da bala. Como discorridos em diversas pesquisas, Miguel (2018) discorre que esse movimento buscava impedir discussões sobre sexualidade, gênero e direitos humanos nas escolas, resultando em perseguições a docentes e na retirada de livros com essas temáticas das instituições de ensino, configurando um processo de censura e criminalização do debate. Outro ponto constatado é que das seis pesquisas analisadas, cinco são de autoria feminina, o que evidencia um marcador de gênero relevante, mesmo considerando que a área da Educação é majoritariamente composta por mulheres — historicamente associada ao cuidado —, esse dado aponta para o protagonismo

feminino na produção acadêmica sobre a temática e levanta a reflexão sobre quem está interessado em investigar essas questões.

Tais resultados evidenciam a escassez de produções acadêmicas sobre os direitos sexuais das crianças no campo da Educação. Portanto, a relevância desta pesquisa se dá tanto pela contribuição para minha formação acadêmica quanto pelo compromisso social de promover uma educação que prepara profissionais para reconhecer e defender esses direitos, garantindo que as próprias crianças também os conheçam. No campo científico, o estudo reforça a importância de ampliar a produção sobre educação sexual, destacando que é imprescindível que os(as) pesquisadores(as) mantenham um olhar atento e contínuo sobre o tema, sobretudo frente aos entraves políticos que ainda limitam sua abordagem e implementação.

Como pessoa interessada pelo campo da literatura, comecei a refletir sobre o potencial da produção do conhecimento literário para disseminação, e democratização sobre temas socialmente sensíveis nos espaços escolares, dentre eles a violência sexual contra crianças e adolescentes. Essa busca me levou aos seguintes trabalhos encontrados no repositório Attena da UFPE, que envolvem a literatura para abordar temáticas de densidade psicossocial:

TABELA 2 - TRABALHOS SOBRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA SELECIONADOS DO REPOSITÓRIO ATTEENA - UFPE.

	TÍTULO	ANO	AUTORIA
1	COM A DELICADEZA NECESSÁRIA: O DISCURSO DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.	2015	AMAURY VERAS NETO
2	LITERATURA INFANTIL E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE : DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES	2022	JOYCE KELEN DOS SANTOS SILVA; MARIA LUIZA BATISTA GONÇALVES
3	CONEXÕES DA LITERATURA NA INFÂNCIA ESCOLAR E A NEGRITUDE A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	2023	ALEXIA MARIA DOS SANTOS SILVA
4	O USO DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO	2023	DANIELY PATRICIA SANTOS ALMEIDA
5	ALÉM DA TERRA DO NUNCA: O PROTAGONISMO INFANTIL E O LIMIAR ENTRE O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO EM PETER PAN E WENDY	2024	LUAN FÁBIO FONTES DA SILVA

Fonte: Elaborada pela autora.

Analizando de forma breve, esses trabalhos abordam a literatura infantil destacando seu papel na formação estética, afetiva e crítica do leitor. Os autores discorrem sobre como a literatura, historicamente atrelada a uma função moralizante, ainda é pouco reconhecida

como arte na escola, e costuma ser usada apenas com fins instrumentalizados. Nesse contexto, o conceito de letramento literário aparece como uma proposta que resgata a dimensão artística e simbólica da leitura, entendendo o leitor como alguém capaz de construir sentidos, fazer escolhas e se envolver com os textos de maneira sensível e crítica. Além disso, a literatura se apresenta como um espaço de mediação simbólica, que não impõe verdades, mas favorece elaborações subjetivas, permitindo ao leitor se identificar, imaginar saídas e reconhecer suas experiências como parte de algo universal. É nesse aspecto que ela se mostra potente para abordar temas complexos como a violência sexual.

Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho se dá em analisar as articulações possíveis entre os campos da educação sexual e da educação literária no enfrentamento à violência sexual contra crianças na educação infantil. Para alcançá-lo objetivamos especificamente a) compreender as dinâmicas de poder e violação de direitos que perpassam o abuso sexual contra crianças; b) identificar especificidades textuais e ilustrativas que caracterizam qualidade do livro de literatura infantil; c) analisar o potencial do livro de literatura infantil como aliado no enfrentamento ao abuso sexual contra crianças no contexto da educação infantil.

Dessa forma, esse trabalho percorrerá, na primeira sessão, pela discussão sobre o histórico da educação sexual no Brasil, definida como “Corpos Silenciados: A Educação Sexual No Brasil e Seus Desafios Históricos”. Na segunda seção discorreremos sobre a distinção dos termos em volta dessa temática, intitulado “Educação sexual e Direitos sexuais - gramáticas da sexualidade na educação infantil”. Por fim, na seção nomeada “Letramento literário e o enfrentamento à violência sexual na educação infantil”, discorreremos sobre como a literatura infantil, enquanto experiência estética, simbólica e crítica, pode contribuir para uma abordagem sensível e significativa da educação sexual.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 CORPOS SILENCIADOS: A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL E SEUS DESAFIOS HISTÓRICOS.

No percurso da educação sexual no Brasil, Rosemberg (1985) e Figueiró (1998) destacam que a temática foi inicialmente inserida no contexto escolar com o objetivo de remediar problemas sociais e de saúde, estando ligada ao modelo médico higienista, que, não coincidentemente, refletia as concepções políticas conservadoras da época. Consequentemente, o reconhecimento e garantia dos direitos sexuais das crianças foram, e

ainda são, frequentemente negligenciados, tomando a concepção de infância como momento da vida em que a sexualidade está ausente (Rocha, 2024), o que demonstra uma sociedade que vulnerabiliza as crianças a partir de justificativas moralistas e de cunho religioso-conservadorista o que se reflete ao longo da história da educação brasileira.

Rosemberg (1985) descreve esse histórico, destacando que, na década de 1970, a educação sexual foi alvo de censura — dado o contexto histórico da ditadura empresarial-militar —, tendo sua inserção nos currículos escolares impedida, em grande parte, pela influência ideológico-moralista sustentada por um discurso conservador e religioso, que atacava esses estudos, taxando-os como perversos. No entanto, mesmo diante desse cenário desfavorável ao avanço dos direitos humanos, Ribeiro (2013) relata que o movimento feminista resistiu com forte influência na implementação da educação sexual no contexto educacional, ao desviar da lógica moralista e enfocar a proteção à infância.

Entretanto, o assunto da sexualidade infantil segue sendo interditado por diversas barreiras institucionais e culturais em torno do corpo e dos prazeres. Essas barreiras passam também por uma lógica do próprio sistema capitalista, que organiza a vida em etapas com o objetivo de tornar os corpos, como afirma Foucault (1999), economicamente úteis e politicamente dóceis. Nesse viés, Foucault (1988) discorre sobre como diferentes instituições operam nesse controle a partir da sexualidade. Ele traz conceitos que quando se pensa na família, por exemplo, a barreira imposta é a da reprodução: sendo esse o primeiro espaço de regulação da sexualidade, com o discurso sobre o corpo voltado para o controle reprodutivo. Na escola, a barreira é curricular: a sexualidade aparece restritamente, e atravessada por uma moral que limita o debate. No campo da religião, através do conservadorismo pontuado anteriormente, o entrave passa pela moralização do corpo, pelo pudor, pelo dispositivo do pecado e da confissão, que produz sentidos de culpa, especialmente sobre os corpos das mulheres.

Essas três instituições — família, escola e religião — formam o que se pode chamar de tríade disciplinadora dos corpos, operando cada uma a seu modo, todas baseadas em discursos normativos e mecanismos de vigilância e punição. Entre elas há o conector que é o adultocentrismo, colocando o adulto no centro para atuar sobre os corpos das crianças nas mais diversas violências. Nisso, Foucault (1988) aponta que o poder não atua apenas pelo que silencia, mas também — e talvez principalmente — pela forma como organiza os discursos e define quem pode falar, o que pode ser dito e com qual objetivo. Isso quer dizer que o silêncio não é ausência, mas parte da engrenagem do controle. O autor ainda destaca que não houve um apagamento da sexualidade das crianças, mas sim um redirecionamento: passou-se

a falar ainda mais, só que de forma controlada, a partir de outros lugares, como a medicina, a pedagogia, a psicologia.

Nesse cenário, a escola, por exemplo, atua como espaço que disciplina e reproduz violências — às vezes de forma explícita, mas na maioria delas de forma velada, como os modos de funcionamento dos corpos, as regras de comportamento, as normas que definem o que é “apropriado” aprender em cada etapa da vida com disciplinarização para e na produção do conhecimento. Isso se articula à definição de biopoder, nomeada por Foucault (1999), que não se exerce por repressão direta, mas pelo controle — normatizando, regulando e organizando os corpos e os saberes.

Esse padrão de repressão persiste ao longo da história do país, se atualizando em inúmeros episódios de ataques de ódio aos direitos sexuais, principalmente contra os corpos das mulheres. Em meio a esse cenário os poderes disciplinares se revelam tão eficientes que não atuam em um único registro: eles invisibilizam para segregar social e politicamente, mas também super expõem — especialmente quando se trata da exploração e objetificação sexual, além das diversas violências. É uma maquinaria que é patriarcal, capitalista, racista e adultocêntrica. Essa dinâmica de poder pode ser analisada pelo discurso de Foucault (1987, 1999) tanto à luz da microfísica quanto da biopolítica. Foucault (1987) propõe, por meio da microfísica, um olhar para os mecanismos disciplinares que operam diretamente sobre o corpo do indivíduo. Já na biopolítica Foucault (1999), argumenta que o foco está na gestão das populações. E o que se vê nessa relação entre os dois eixos é que, enquanto o poder disciplinar viabiliza a punição direta dos corpos, a biopolítica atua vulnerabilizando a vida, deixando certos corpos mais expostos à morte.

É nesse sentido que entram os chamados corpos abjetos e indesejados — como os corpos negros, periféricos, dissidentes —, que se tornam alvo da necropolítica cotidiana. A pele preta é a pele alvo. As grandes operações policiais acontecem nas comunidades periféricas, e isso não é exceção, é regra da biopolítica. Tudo isso é justificado pelo dispositivo da segurança, que diz agir para proteger, mas é preciso perguntar: proteger a quem? Essas duas leituras caminham juntas. O assassinato de Marielle Franco (1979–2018) é emblemático disso. O que as meninas não podem fazer? E se são meninas negras e periféricas, aí é que não podem mesmo, porque esses corpos não foram pensados para ocupar espaços de poder. É nesse ponto que se vê a segmentação da morte. Quando visto os dados, o maior número de meninas violentadas têm uma raça específica. E isso não é coincidência, é estrutura.

Dado o contexto de repressão e silenciamento, destaco que a presente pesquisa se

fundamenta em teorias pós-estruturalistas e pós-críticas, questionando quem formula as políticas e quais corpos estão envolvidos nesse processo. Nesse contexto, Foucault (1987) analisa dispositivos de poder, enquanto Bourdieu (2007) introduz o conceito de "habitus" para descrever dispositivos normativos que moldam as práticas sociais. Portanto, a partir da perspectiva de Bourdieu, é possível observar que as mulheres frequentemente ocupam um "não lugar" nas estruturas de poder, fruto das normas sociais estabelecidas que alienam seus corpos e perpetuam a crença de que sua presença na política é inadequada ou imprópria.

Assim, como mulher, pedagoga em formação e pesquisadora em uma sociedade marcada pelo machismo e pela misoginia, reafirmo a importância de desafiar essa normativa que naturaliza a exclusão das mulheres dos espaços de poder. É fundamental reconhecer a necessidade da presença feminina em diferentes campos, como no judiciário e na formulação de leis, relembrando que as lutas por educação sexual de crianças e adolescentes estão intimamente ligadas à luta das mulheres por seus direitos, pois são esses corpos que são violentados e sofrem as consequências, enquanto os governantes cisgêneros e heteronormativos controlam as diretrizes educacionais sob uma lógica moralista. Nesse contexto, torna-se urgente problematizar a articulação entre família, escola e religião, que produzem não um esquecimento, mas um silêncio estratégico, onde o que pode ser dito e sentido é moldado pelos limites da moral e da norma. Desse modo, os corpos que são afetados precisam ser os que formulam as políticas nesse país.

2.2 EDUCAÇÃO SEXUAL E DIREITOS SEXUAIS - GRAMÁTICAS DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para início de discussão é necessário estabelecer a distinção entre os termos “Sexo”, “sexualidade”, “Direitos sexuais” e “Educação sexual”. Segundo Louro (1998); Rocha (2024) Sexo e sexualidade são conceitos frequentemente confundidos, o que leva à construção de tabus em torno dessa temática. Para essas autoras, o sexo refere-se especificamente aos órgãos genitais e às relações sexuais, enquanto a sexualidade engloba o aspecto cultural, sendo uma construção social mais do que biológica. Assim, a sexualidade diz respeito à forma como as pessoas se relacionam umas com as outras, envolve as energias em torno do prazer, os valores, a comunicação e o bem-estar em todas as dimensões da vida, não estando limitado apenas à relação sexual.

Desta forma, conforme Rocha (2024) todos os seres humanos possuem sexualidade, mas nem todos praticam o sexo. É nesse ponto que se configura a sexualidade infantil, uma fase fundamental para a estruturação da sexualidade na vida adulta. Esse processo ocorre por

meio da Educação Sexual, onde se dá a aprendizagem sobre a sexualidade humana, incluindo o conhecimento do próprio corpo, a autoproteção, o reconhecimento dos limites dos corpos e dos Direitos Sexuais. Nesse contexto, os direitos sexuais são definidos por Ávila (2003) como a garantia de expressar a sexualidade livremente, com respeito e autonomia e livre de violências. Esses direitos se conectam aos direitos reprodutivos, que são entendidos como a liberdade em decidir sobre a reprodução, incluindo a decisão sobre ter filhos ou não, o planejamento reprodutivo, o acesso à saúde reprodutiva e o direito de estar livre de coerção ou discriminação nesse contexto.

Além disso, como ressalta Ávila (2003), tomar esses direitos a partir de um campo ético e não por imposições normativas, reflete a luta pela liberdade e autonomia que foi conquistada pelos movimentos feministas. Nesse sentido, endossando o pensamento de Chauí (1998), Ávila (2003) aborda que, ter direitos é ter poder, ou seja, o direito não é algo dado, mas conquistado. Isso porque esses direitos representam um poder que deve ser defendido e exercido para garantir a dignidade e a liberdade de todos os indivíduos, principalmente os corpos infantis e femininos, como enfoca essa pesquisa.

Seguindo o campo dos direitos, recentemente foi sancionada a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que institui o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA – vítima ou testemunha de violência. Frente ao contexto histórico de negligência institucional e silenciamento das violências sofridas na infância, ela representa um avanço no campo jurídico e normativo. Desta forma, a Lei 13.431 define cinco formas de violência: física, psicológica, sexual, institucional e patrimonial. A Violência física diz respeito a qualquer ação que cause dor ou prejuízo à integridade corporal; a psicológica abrange práticas como humilhação, manipulação, ameaças, alienação parental e exposição à violência no seio familiar. A sexual envolve três âmbitos: abuso, exploração sexual comercial e tráfico com fins sexuais. A institucional é praticada por instituições públicas ou conveniadas, sobretudo quando gera revitimização e não proteção. Por fim, a violência patrimonial refere-se à subtração ou retenção de documentos, bens e recursos das vítimas (Brasil, 2017).

Direcionando para o foco deste trabalho — o enfrentamento da violência sexual contra crianças —, observa-se que essa forma de violência se manifesta de diversas maneiras e configura uma grave violação dos direitos humanos. De acordo com Minayo (2001), ela inclui atos ou omissões cometidos por adultos e instituições, os quais podem resultar em danos físicos, sexuais e psicológicos. Esse tipo de violência não apenas rompe com o dever do adulto de proteger, como também reduz a infância à condição de objeto — negando às crianças e adolescentes o direito de serem reconhecidos como sujeitos com necessidades e

direitos próprios para seu crescimento e desenvolvimento, como destaca Lima e Mendonça (2023).

Dados do Boletim epidemiológico sobre notificação de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil no período de 2015 - 2021 do Ministério da Saúde indicam que, entre crianças de 0 a 9 anos, 76,8% das notificações de violência sexual ocorreram com meninas. Além disso, a maior incidência foi observada entre crianças negras, especialmente pardas (42,2%) e pretas (7,0%). No contexto geográfico, a Região Sudeste apresentou a maior proporção de casos, com meninas representando 43,2% e meninos 45,9%. (Tabela 3)

TABELA 3 - NOTIFICAÇÃO NACIONAL DE CASOS DE VIOLENCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS DE 0 A 9 ANOS - 2015-2021.

Características	Meninas (N = 63.991; 76,8%)		Meninos (N = 19.320; 23,2%)		Total (N = 83.311; 100%)	
	N	%	N	%	N	%
Faixa etária (anos)						
<1	2.615	4,1	502	2,6	3.117	3,8
1 a 4	26.967	42,1	7.205	37,3	34.172	41,0
5 a 9	34.409	53,8	11.613	60,1	46.022	55,2
Raça/cor da pele						
Branca	24.764	38,7	7.689	39,8	32.453	39,0
Preta	4.384	6,9	1.428	7,4	5.812	7,0
Amarela	403	0,6	109	0,6	512	0,6
Parda	27.224	42,5	7.902	40,9	35.126	42,2
Indígena	855	1,3	102	0,5	957	1,1
Ignorada	6.361	10,0	2.090	10,8	8.451	10,1

Fonte: Boletim Epidemiológico - Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil - Volume 54 | 29 fev. 2024

Diante disso, é importante compreender que a violência sexual não se limita apenas aos atos consumados, mas também envolve os contextos e ambientes que favorecem sua ocorrência. O Boletim epidemiológico de 2024 revela que mais da metade dos casos notificados (57%) foram de estupro, com uma proporção significativa de repetição de casos (35% entre meninas e 34,5% entre meninos), tendo a maioria dos casos ocorridos em residência domiciliar (72,4% das meninas e 65,9% dos meninos).

Em vista dos dados apresentados, é necessário destacar que eles se referem apenas aos casos notificados, o que não abrange a totalidade das situações de violência sexual vivenciadas por crianças. Muitos casos sequer chegam às autoridades, o que reforça a importância da Lei nº 13.431/2017 (Brasil, 2017) no enfrentamento à subnotificação e na proteção das vítimas. A integração dos serviços de atendimento a crianças e adolescentes, já prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), se torna obrigatório com essa Lei

(Brasil, 2017) e o Decreto nº 9.603/2018 (Brasil, 2018), que estabelecem diretrizes para a articulação e coordenação das políticas de proteção integral às vítimas e testemunhas de violência. Essa legislação também institui procedimentos como a Escuta Especializada e o Depoimento Especial, os quais visam garantir que a criança ou o adolescente vítima ou testemunha de violência possa relatar os fatos de forma segura, acolhedora e sem sofrer revitimização.

Nesse sentido, a Escuta Especializada é realizada por profissionais da rede de proteção, como saúde, assistência social ou educação, e deve se restringir ao relato necessário para o atendimento e encaminhamento adequado. Já o Depoimento Especial é conduzido em instância policial ou judicial, com técnicas específicas que assegurem os direitos da criança, especialmente a proteção emocional. Desse modo, a revitimização ocorre quando a vítima é obrigada a repetir várias vezes seu relato, revivendo o trauma em ambientes despreparados ou sem o suporte técnico adequado. Por isso, é fundamental fortalecer o conhecimento sobre os caminhos seguros para a denúncia, evidenciando que a escola — contexto desta pesquisa — não será prejudicada ao acionar a rede, e romper com o receio social de que quem denuncia será lesado. A lei garante sigilo e proteção a todos os envolvidos, inclusive à criança, preservando sua integridade e assegurando que não haja exposição desnecessária (BRASIL, 2017).

Nesse panorama, o enfrentamento dessas violências torna-se essencial para garantir a dignidade e a autonomia das crianças e adolescentes, refletindo a necessidade de um compromisso coletivo na luta contra essas violações, conforme enfatizam Lima e Mendonça (2023). Como parte desse compromisso, a Lei nº 9.970/2000 (Brasil, 2000) instituiu o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, reforçando a importância da conscientização e da mobilização social em torno dessa causa. Levando em consideração a etapa da educação infantil, é importante utilizar estratégias que considerem as experiências traumáticas vivenciadas por essas crianças.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, a literatura infantil surge com uma função moralizante, voltada para a educação da burguesia. Essa concepção, como aponta Cosson (2006), visava moldar comportamentos e transmitir valores tidos como universais. Ao ser inserida na escola, essa função se mantém e a literatura passa a ser usada quase sempre como ferramenta para alfabetizar e ensinar comportamentos sociais. No sentido de entender a literatura por outra

perspectiva dentro da escola, Cosson (2006) aponta que o problema não é a escolarização da literatura em si, mas uma escolarização mal feita, que distorce seu valor simbólico e artístico. É nesse cenário que surge a proposta do letramento literário, não como um conteúdo a ser decorado, mas como uma prática que entende a literatura como experiência estética e crítica, promovendo uma experiência de leitura que envolva o prazer, a imaginação e a construção subjetiva de sentido. Isso significa envolver a leitura de forma que o sujeito possa construir sentidos, desenvolver sensibilidade e pensar sobre si e o mundo a partir do que lê.

Nessa perspectiva, Corrêa (2008) amplia o debate ao defender que o livro infantil deve ser compreendido como objeto artístico, e não apenas como ferramenta pedagógica. A literatura infantil, portanto, desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois é por meio dela que as crianças iniciam o contato com o mundo da imaginação, da fantasia e da reflexão. A qualidade de um livro infantil vai além do simples entretenimento, sendo um veículo de aprendizagem, desenvolvimento emocional e sensorial. De acordo com o autor, obras de qualidade despertam a fruição estética — aquela experiência de encantamento e envolvimento sensível com a arte —, provocando na criança reflexões, perguntas e interpretações que nascem da interação entre narrativa, imagem e projeto gráfico. Nesse processo, Reyes (2010) aponta que o livro se torna também uma “fonte de nutrição” cognitiva e emocional, oferecendo à criança ferramentas simbólicas para organizar os acontecimentos ao seu redor. Assim, Sánchez (2015) destaca que os livros infantis de qualidade permitem que as crianças se envolvam em uma busca ativa por significados, promovendo uma rica troca de interpretações e descobertas.

Nesse processo de inserção da criança no universo literário, é essencial considerar os aspectos que definem a qualidade das obras — textuais, temáticos e gráficos —, pois são eles que garantem uma experiência estética capaz de ampliar os sentidos e contribuir para a formação da criança como leitora. Conforme Baptista, Petrovitch e Amaral (2019), uma obra de qualidade respeita a criança como um ser potente, capaz de lidar com desafios e complexidades. Isso se expressa na escolha do vocabulário, na construção da narrativa, na estrutura textual e nas ilustrações, que devem dialogar com a faixa etária sem subestimar suas capacidades interpretativas. A qualidade textual, por exemplo, envolve o uso de uma linguagem rica e instigante, que estimula a curiosidade e o envolvimento com a história. Já a qualidade temática se evidencia na diversidade dos temas abordados e na forma como são tratados, permitindo que a obra dialogue com as realidades sociais e culturais das crianças, sem se limitar às expectativas do olhar adulto. Por fim, a qualidade gráfica diz respeito ao projeto editorial como um todo — capa, ilustrações, disposição do texto e outros elementos

visuais —, que precisam ser pensados para enriquecer a experiência de leitura e estimular o imaginário infantil. Para tais questões, Paiva (2016) apresenta um conjunto de perguntas que auxiliam na identificação de um livro de qualidade, descritas na Tabela 4. No presente estudo, não se pretende analisá-las em sua totalidade, mas utilizá-las como referência para a observação de alguns aspectos específicos.

TABELA 4: PERGUNTAS GUIA PARA IDENTIFICAR UM LIVRO DE QUALIDADE

1. Quanto à qualidade do texto:
<ul style="list-style-type: none"> • Amplia o repertório linguístico dos leitores? • Possibilita a fruição estética? • Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)? • Estimula uma boa leitura em voz alta por parte da professora? • Apresenta coerência e consistência das narrativas? • São estabelecidas relações adequadas entre texto e imagem (nos livros ilustrados e nos livros de imagem)?
2. Quanto à adequação e ao tratamento dado à temática:
<ul style="list-style-type: none"> • Os temas das obras respondem aos interesses e às expectativas de crianças nas etapas creche e pré-escola? Motivam a leitura literária e, portanto, não possuem fins didatizantes, em que os textos se revelam artificialmente construídos visando apenas aos objetivos imediatistas do ensino de leitura ou de aspectos moralizantes? • Os textos possuem preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza? • São considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira?
3. Quanto ao projeto gráfico:
<ul style="list-style-type: none"> • A capa e a quarta capa são atraentes, permitindo às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para leitura? • As fontes, o espaçamento e a distribuição espacial são adequados a crianças nessa faixa etária? • Há uma distribuição equilibrada de texto e imagens, com interação entre estas e aquele? • O papel é adequado à leitura e ao manuseio de crianças nessa fase inicial de introdução ao mundo dos livros? • Há informações sobre o autor, o ilustrador e outros dados necessários à contextualização da obra? • A interação das ilustrações com o texto é artisticamente elaborada?

Fonte: Elaborada pela autora com informações do Caderno Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8 MEC/SEB (2016)

Nesse panorama, a literatura infantil, quando compreendida como experiência estética, simbólica e crítica, oferece um terreno rico para que a criança exerce a escuta, o sentir e o imaginar, em contato com enredos e imagens que respeitam sua complexidade. Nesse sentido Baptista; Petrovitch; Amaral (2019) afirmam que as ilustrações, ao dialogarem com o texto de forma aberta e sensível, ampliam a experiência leitora e convidam a criança a refletir sobre si mesma e sobre o mundo à sua volta, sem imposições morais ou didatismo. Com isso, a literatura se torna um espaço potente para o reconhecimento da infância em sua pluralidade, contribuindo para a formação de leitores críticos e para a elaboração subjetiva

das identidades, além de abrir caminho para abordagens sensíveis e significativas, como a educação sexual desde os primeiros anos de escolarização. Esse potencial se estende também à formação das professoras, que, ao lerem para si mesmas, ampliam seu repertório e fortalecem a mediação literária na prática docente.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, ao ponto de compreender como a temática da violência sexual vem sendo abordada no campo da educação, especificamente na etapa da educação infantil. Pois, como explica Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos indivíduos. Quanto às especificações da pesquisa, é de natureza aplicada, como caracterizam Silveira e Córdova (2009), pois foi realizada uma aplicação prática por meio de oficina com metodologia de mediação de leitura. Seu caráter é exploratório, e explicativo, pois visa traçar o histórico da educação sexual no Brasil e compreender como o tratamento da temática tem sido influenciado por interesses políticos e moralistas, com viés machista e misógino, o que contribui para a escassez de produções sobre o tema. A saber que, segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa exploratória tem como objetivo familiarizar-se com o problema e possibilitar a construção de hipóteses, enquanto a pesquisa explicativa busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Como etapa prática da pesquisa, o procedimento se deu por pesquisa de campo, que, segundo Silveira e Córdova (2009), é o meio pelo qual se investiga o sujeito da ação — nesse caso, as docentes da educação infantil — e que ocorreu em uma unidade localizada na zona Oeste da cidade do Recife. A unidade foi escolhida porque, dentre as opções de campo, a gestão, em específico, já demonstrava um olhar voltado para os direitos das crianças e, por isso, acolheu a proposta com interesse e engajamento. Para formalizar a ação, foi elaborada uma carta apresentando os objetivos da pesquisa, a qual foi acolhida pela instituição, que então mobilizou dez professoras para participarem da atividade. A oficina ocorreu durante o horário destinado à formação docente e acabou se configurando também como um espaço de formação continuada. Para a realização da atividade, contei com o acompanhamento de uma psicóloga doutoranda e de uma professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação da UFPE (DPSIE), considerando a delicadeza e densidade do tema. Esse acompanhamento foi pontualmente fundamental desde o início, dado que ocorreu uma certa tensão, pois o conteúdo não havia sido revelado previamente às participantes, mas a situação

foi superada a partir de um diálogo sensível e respeitoso.

Desse modo, a oficina realizada foi pensada como um espaço de escuta, troca e produção de saberes a partir das experiências das participantes que se fundamenta nas definições de Afonso (2005), ao entender as oficinas como práticas de intervenção psicossocial que utilizam a dinâmica de grupo para estimular o diálogo, a aprendizagem e a elaboração de experiências. A proposta também se apoia na compreensão de grupo de Kurt Lewin³ (1988), que entende o coletivo como um campo de forças em constante interação, no qual as relações influenciam diretamente os processos de mudança coletiva.

Assim, ocorreu inicialmente uma dinâmica com o grupo, e apresentação da pesquisa; logo após, aconteceu a mediação de leitura que, segundo Reyes (2014), é o processo intencional e sensível de criar situações, rituais e atmosferas que facilitem o encontro entre leitores e obras literárias. Em seguida, abriu-se uma roda de conversa com o grupo para compartilhar percepções; seguidamente, as professoras foram divididas em três grupos, com tarefas específicas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Ao final, houve uma breve retomada com conceituações acerca da temática e compartilhamento de um acervo digital, organizado pelas pesquisadoras, com materiais que pudessem ser utilizados pelas professoras em sua atuação prática e aprofundamento dos estudos. Esse acervo está dividido em seis pastas e reúne fluxogramas, guias de atuação, legislações, livros, podcasts e vídeos explicativos, todos voltados ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Os materiais são de livre acesso e foram disponibilizados por organizações como o GRECCRIA — Grupo de Estudos sobre Crianças e Adolescentes em Contextos de Violência — e a Childhood Brasil, que atuam na defesa dos direitos da infância, com ênfase no enfrentamento à violência sexual.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A creche-escola em que foi realizada a oficina atende crianças do berçário ao Grupo 5 (G5), organizadas conforme a faixa etária — sendo o Grupo 1 composto por crianças de um ano, o G2 por crianças de dois anos, e assim sucessivamente até o G5. A oficina aconteceu em um único encontro, com duração de aproximadamente duas horas, e contou com a

³ Kurt Lewin (1890 - 1947) foi um psicólogo, sua perspectiva com a dinâmica de grupos surgiu de sua vivência como judeu perseguido durante o regime nazista, experiência que o levou a investigar fenômenos psicossociais coletivos relacionados a preconceito, exclusão e opressão. Ao emigrar para os Estados Unidos, Lewin direcionou sua produção científica ao estudo de temas socialmente delicados, como a psicologia de grupos minoritários, os efeitos da discriminação e os processos de mudança de comportamento em contextos de injustiça social, consolidando sua abordagem da dinâmica grupal como ferramenta teórica e prática para o enfrentamento dessas questões.

participação de dez professoras da própria instituição, todas mulheres, conforme apresentado na tabela 5, e para identificá-las será usado siglas com intuito de preservar o anonimato e proteção dos dados das participantes. O espaço foi organizado, com atenção à ambientação e à disposição dos materiais que seriam utilizados, favorecendo um ambiente acolhedor e participativo. A atividade foi estruturada em formato de roda, buscando promover a horizontalidade nas trocas e a escuta ativa entre as participantes. Ainda, nesta sessão, serão utilizadas, em momentos pontuais, as transcrições integrais das falas das participantes para a análise do conteúdo.

TABELA 5: PARTICIPANTES DA OFICINA.

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TIPO DE CONTRATO	TEMPO DE TRABALHO NA REDE	GRUPO QUE ATUA NA E.I
P1	PEDAGOGIA / ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	EFETIVO	10 ANOS	GRUPO 3
P2	PEDAGOGIA / PÓS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ MESTRADO EM EDUCAÇÃO.	EFETIVO	2 ANOS	GRUPO 4
P3	PEDAGOGIA, MESTRE EM EDUCAÇÃO, DOUTORADO EM ANDAMENTO	EFETIVO	11 ANOS	GRUPO 1
P4	PEDAGOGIA / PÓS EM GESTÃO EDUCACIONAL	EFETIVO	13 ANOS	GRUPO 3
P5	PEDAGOGIA	EFETIVO	1 ANOS	GRUPO 3
P6	PEDAGOGIA/ ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CONTRATO	2 ANOS	BERÇÁRIO
P7	BIOLOGIA, PÓS EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EFETIVA	23 ANOS	AEE
P8	PEDAGOGIA, ESPECIALISTA EM GESTÃO E PSICOPEDAGOGA.	CONTRATO	1 ANO E 9 MESES	PROJETO AVANÇA
P9	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA/ PÓS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	EFETIVO	10 ANOS	GRUPO 1
P10	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS / PÓS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	EFETIVO	10 ANOS	GRUPO 5

Fonte: Elaborada pela autora.

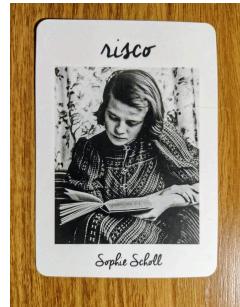
A oficina seguiu um roteiro, iniciando com um momento de preparação dos corpos para adentrar o tema, tendo em vista que é sensível. Ele se desenvolveu em três etapas: a primeira envolveu breves exercícios de alongamento e respiração, com o intuito de promover presença e atenção ao corpo. Em seguida, foi realizada uma dinâmica de apresentação em que, em roda, cada participante dizia seu nome e uma qualidade iniciada com a mesma letra, acompanhada de um gesto simbólico. Após a apresentação de cada pessoa, juntos o grupo repetia o nome, a qualidade e o gesto, relembrando a atenção mútua e o vínculo coletivo. A terceira etapa desse momento introdutório envolveu o uso de um baralho intitulado “Mulheres e seus poderes de transformação” com cartas que apresentam figuras femininas, cada uma acompanhada de um breve relato de sua trajetória e uma palavra de força que simboliza sua história. De forma aleatória, uma das professoras retirou uma carta, revelando a figura de Sophie Scholl⁴ (Figura 1 e 2), cuja palavra de força é “RISCO”. Esse compartilhamento simbólico provocou reflexões iniciais sobre coragem, proteção e enfrentamento diante de violências históricas e estruturais.

Figura 1: Capa do baralho



Fonte: acervo pessoal

Figura 2: Carta sorteada do baralho



Fonte: acervo pessoal

Passado esse momento, foi feita a apresentação formal da pesquisa, explicitando os objetivos do trabalho, o percurso metodológico e o papel das participantes. Procedeu-se então à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma integral, garantindo a compreensão de todas. Dentre os pontos estabelecidos no Termo, destacou-se a autorização para a gravação do encontro em formato de áudio, com a finalidade de servir de apoio a consultas futuras e compor a descrição da pesquisa. Em seguida foram coletadas as

⁴ Sophie Scholl (1921 - 1943) foi integrante do movimento "A Rosa Branca" de resistência contra o nazismo na Alemanha. Espalhava panfletos que denunciavam os crimes do regime nazista nas caixas de correio, cabines telefônicas e em carros estacionados. Quando capturada, foi decapitada pela SS, a polícia do Estado. Sophie atravessou a barreira das regras estabelecidas em direção a um mundo mais justo para todos e todas. Ter coragem é arriscar o inusitado numa situação de crise, utilizando nossos talentos e recursos e aproveitando a oportunidade quando ela aparecer. A magia da vida não acontece na zona de conforto.

assinaturas, já que todas concordaram em participar da pesquisa. Iniciou-se, então, a etapa da mediação de leitura da obra literária *Leila*, de autoria de Tino Freitas e ilustrada por Thais Beltrame. O livro conta a história de Leila, uma baleia-jubarte que, durante um passeio, é surpreendida pela violência velada de seu vizinho Barão e inicia um percurso em busca de liberdade e justiça. Dessa forma, a mediação se deu com prosódia e entonação que seguiam o ritmo da narrativa, pois como afirma Paiva (2016) a mediação de leitura deve criar condições para que o ouvinte construa sentidos a partir do texto, nesse processo, a utilização de prosódia e entonação ajustadas ao ritmo da narrativa contribui para potencializar a compreensão e o engajamento da criança.

Após a mediação, foi aberto espaço para que as participantes compartilhassem suas percepções. Algumas professoras destacaram a proximidade do tema com suas vivências, trazendo relatos que abordavam situações de assédio com os socialmente chamados “tarados” da comunidade e a imposição do poder masculino sobre o corpo feminino. Ficou evidente que tais episódios não são esporádicos, mas rotineiros, expressando diferentes formas de violência que as mulheres enfrentam no cotidiano. Tais situações enfatizaram como muitas dessas situações passam despercebidas pela sociedade, sendo naturalizadas como parte do “que acontece”. Esse processo expressa a biopolítica descrita por Foucault (1999), que, de forma sutil, regula e mantém certos corpos — como os das mulheres — em situação de maior vulnerabilidade à violência e à morte. Por esse motivo, tais situações são frequentemente tratadas como “algo que acontece mesmo”, reforçando a ideia de que não há o que fazer para resolver. Para acolher e amparar as sensações despertadas pelas falas, a psicóloga doutoranda presente na oficina ofereceu uma breve intervenção, promovendo um espaço de escuta e reflexão com o seguinte diálogo:

“Como essas histórias, por vezes, fazem parte do nosso cotidiano, vocês já trouxeram para a gente essa inquietação de como melhor reagir, de como permanecer na linha de frente — porque a gente não vai sair dela, já que somos adultos, somos mulheres, somos educadoras, psicólogas, porque trabalhamos com crianças. Então, nesses nossos lugares, não tem como a gente sair da linha de frente, pois estamos nela o tempo todo, está na nossa frente, porque as crianças estão diante de nós. Mas também, que encontramos maneiras que nos deem meios, sem que, com isso, a gente tenha que se colocar em situações que nos prejudiquem; que fiquemos alertas — inclusive com a carta de hoje, que abriu o grupo. Então, é isso: são gestos, também, muito simples, de que precisamos, para cuidar das crianças e dos adolescentes, não nos isentamos, mas também não deixarmos de cuidar da gente.”

Na sequência, como o grande grupo foi convidado a se dividir em três pequenos

grupos de discussão, organizados com papel, lápis e canetas coloridas. A proposta desse momento visou sistematizar reflexões a partir de perguntas disparadoras que dialogassem com os objetivos específicos da pesquisa. As participantes foram orientadas a dialogar livremente dentro de seus grupos por 15 minutos, registrando em papel os principais pontos debatidos. A divisão das perguntas foi feita da seguinte forma:

TABELA 6: Divisão dos grupos por perguntas disparadoras

GRUPO 1
<ul style="list-style-type: none"> • Como a história mediada revela as dinâmicas de poder e violação de direitos? → Como meu repertório de formação continuada me guia para entender essas dinâmicas? <p>→ A reflexão instigada para esse grupo visou alcançar resultados para o primeiro objetivo específico: a) compreender as dinâmicas de poder e violação de direitos que perpassam a violência sexual contra crianças</p>
GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> • Conexão textual e imagética – A partir de questões retiradas da ficha de avaliação do PNLD Literário, como: <ul style="list-style-type: none"> ○ O texto visual evidencia a interação das imagens com o texto verbal, contribuindo para a experiência estética? ○ As imagens sugerem múltiplos sentidos e estimulam o imaginário? ○ Há exploração de recursos visuais como cor, volume, luz, sombra e enquadramento? <p>→ Esse grupo objetivou alcançar resultados para o objetivo específico b) identificar especificidades textuais e ilustrativas que caracterizam a qualidade do livro de literatura infantil.</p>
GRUPO 3
<ul style="list-style-type: none"> • Potencial do livro na Educação Infantil → Como você faria uma mediação dessa obra? <p>→ Com o intuito de refletir sobre o terceiro objetivo específico: c) analisar o potencial do livro de literatura infantil como aliado no enfrentamento de violência sexual contra crianças no contexto da educação infantil.</p>

Fonte: Elaborada pela autora

No decorrer da discussão em grupo, cada uma das três pesquisadoras se dirigiu a um dos grupos para orientar a finalização das conversas e, posteriormente, retomarmos ao grande grupo. Em análise posterior da oficina, percebeu-se que o primeiro grupo ainda estava discutindo as questões sem um caminho definido, de modo que a intervenção contribuiu para a sistematização das ideias. O segundo grupo já se encontrava bem encaminhado, mas algumas observações direcionando o olhar levaram a novas análises. Já o terceiro grupo também apresentava avanços e, por isso, não demandou tanto direcionamento. Encerrado o tempo previsto, retomamos à roda em grande grupo para socializar os principais pontos levantados por cada equipe.

O grupo 1 consolidou a discussão em duas perguntas: Quem segura as nossas mãos? E a quem recorrer em uma situação de abuso? A professora P3, integrante do grupo seguiu questionando:

“Se tem um órgão a quem a gestão da escola vai recorrer, quem vai vir para dizer “Estamos com vocês”. A gente sente que as coisas ainda estão muito na oratória, mas na prática... está muito distante de acontecer. Nenhuma Da gente aqui lembra, Vou fazer 16 anos de rede, e não lembro de nenhuma formação voltada para este tema. Tudo que tiver de curso que eu puder fazer eu estou fazendo, mas a gente sente falta disso.”

Como já discutiu Foucault (1988), a barreira curricular nas escolas impede a inserção da temática nos currículos e define o que será ou não discutido em sala de aula. A análise das falas das professoras sobre a ausência de estudos revela que essa barreira atravessa toda a trajetória escolar, desde a educação básica até a formação docente. Assim, o tema permanece preso a um funcionamento cíclico, que se retroalimenta com o objetivo de manter o silenciamento. Essa dinâmica se evidencia na Tabela 5: seis das dez participantes possuem mais de dez anos de vínculo com a Rede e, ainda assim, não tiveram formação continuada sobre o assunto. Mas, quanto ao objetivo a ser alcançado pelo grupo ficou em falta uma reflexão que abordasse as dinâmicas de poder e violação dos direitos. Nesse sentido, houve uma pontuação das pesquisadoras com a seguinte fala pela Professora doutora do DPSIE:

“Faço observação de pensar a ideia da dinâmica do poder da violência. Na cena do abuso sexual na ideia da produção da confusão mental e da alimentação do medo é muito forte. Estamos falando de um tema que está nessa linha, do quanto que se confunde as referências que temos de segurança e proteção, E do quanto que o medo é geracionalmente alimentado, inter e transgeracional. Com certeza cenas de violência sexual perpassam as nossas existências porque a gente está em uma sociedade patriarcal, em menor ou maior grau... porque o patriarcado É estruturante, isso nos marca enquanto mulheres. Os homens também participam de cenas como vítimas, porém os números são muito inferiores em relação às mulheres. Iremos mostrar já já dados sobre isso. Então obrigada e vamos para o segundo grupo.”

Dessa forma, o objetivo específico 1 foi abordado e pontuado, quando se percebe que uma das dinâmicas de poder e violação de direitos, mesmo que não percebida ou intencional, está presente na fala das professoras ao relatarem que a temática não aparece nas formações e que se sentem de mãos atadas ou sem um auxílio para guiar como agir em determinadas situações. Isso se revela, sobretudo, quando se leva em consideração que grande parte da docência na educação infantil é composta por mulheres que, segundo o “habitus” definido por Bourdieu (2007), não seriam reconhecidas como aquelas destinadas a ocupar esse lugar de poder curricular que afeta os corpos. Assim, o poder que age nessas instâncias continua a ditar regras que infringem os direitos sexuais das crianças. Por isso, como destaca Chauí (1998) e Ávila (2003), direitos são formas de poder que precisam ser conquistadas e defendidas para enfrentar essas violações.

O grupo 2 compartilhou, de forma conjunta, os pontos elaborados a partir da pergunta disparadora. Então, a participante P1 iniciou:

“Observando a questão do livro, vários detalhes chamaram nossa atenção. Primeiro observamos a questão da concha na capa, durante a mediação percebi que está vazado (Figura 3), e inicialmente está tudo preenchido mas quando abrimos e viramos a folha (A orelha do livro - Figura 4) que cobre a parte de trás da capa percebemos como uma revelação (Essa parte é a Guarda do livro - Figura 5); a concha ao longo da história tem aparecido em algumas cenas, E vamos percebendo algumas mudanças que na primeira leitura pode passar despercebido” (Grifos meus).

Figura 3: Capa do livro



Figura 4: Orelha do livro

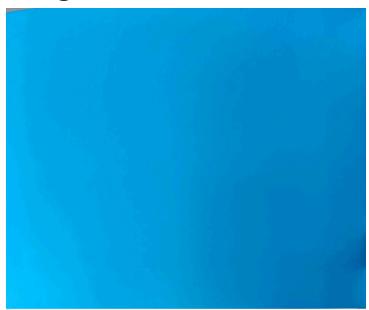


Figura 5: Guarda do livro



Fonte: Acervo pessoal da autora do livro *Leila* - Tino Freitas e Thais Beltrame.

Os elementos apontados na análise do grupo respondem à pergunta do item 3 da Tabela 4 de Paiva (2016) sobre a qualidade gráfica: “a capa é atraente?”. No caso, o detalhe da concha captou de imediato o olhar das ouvintes e evidencia a qualidade da materialidade do livro, pois, na verdade, a concha está na guarda (página atrás da capa), escondida pela orelha. Esse recurso permite o manuseio até a descoberta das diversas conchas, inserindo o leitor e o ouvinte na história e fazendo com que, a partir dali, a narrativa já se inicie, levando à reflexão sobre o que essas imagens podem representar e estimulando o imaginário.

Dando continuidade, P9 analisa a interação entre ilustração e texto, ressaltando como a imagem dos tentáculos amplia o sentido da fala do personagem Barão — “Vai ficar em segredo, isso é uma coisa só nossa” (Figura 6) —, sugerindo visualmente a ideia de aprisionamento e de que a personagem é uma presa envolvida. O mesmo ocorre com a tesoura: enquanto o texto menciona apenas o corte de cabelo, a ilustração extrapola o sentido ao representá-la enferrujada (Figura 7), remetendo tanto a um ambiente sujo e desagradável, associado à sensação de nojo provocada pelo assédio, quanto à passagem do tempo, como acrescentou P10: “Esse ferrugem também representa a questão do tempo, que tínhamos analisado, porque o ferrugem ele não vem logo de início [...]”.. Essa interpretação foi reforçada por P4, que relacionou o ferrugem ao uso repetido, indicando que se trata de uma situação recorrente.

Figura 6: Cena do tentáculo

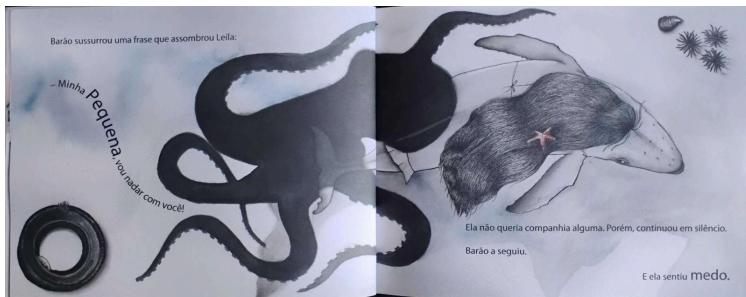
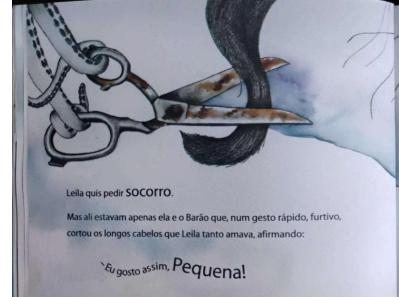


Figura 7: Tesoura enferrujada



Fonte: Acervo pessoal da autora do livro *Leila* - Tino Freitas e Thais Beltrame.

Essa parte da análise também dialoga com Paiva (2016), na Tabela 4, no item que questiona se a interação entre texto e imagem é artisticamente elaborada. Pois ao destacar o uso dos tentáculos e da tesoura enferrujada, percebe-se que esses elementos não apenas complementam o texto verbal, mas ampliam o sentido da narrativa. No caso desta obra, tais recursos visuais provocam sensações e interpretações que ultrapassam a dimensão estética, tornando-se dispositivos simbólicos para expor relações de poder e a violência velada. As professoras também destacaram a simbologia da concha, que no início aparece fechada como um casulo (Figura 8) e, conforme a história avança, vai se abrindo à medida que Leila cria coragem para enfrentar o trauma vivido. Ao se abrir, revela uma pérola (Figura 9) que depois se transforma em um amuleto, (Figura 10) representando força e encorajamento.

Figura 8: A concha fechada



Figura 9: A concha aberta



Figura 10: A concha no colar



Fonte: Acervo pessoal da autora do livro *Leila* - Tino Freitas e Thais Beltrame.

Essa construção visual pontuada pelo grupo amplia o sentido da narrativa e, como apontam Baptista, Petrovitch e Amaral (2019), possibilita a elaboração de significados a partir da imagem, potencializando a leitura. O grupo ainda comentou que, a cada mediação, novos elementos são percebidos, reforçando o que Corrêa (2008) diz sobre o livro infantil como objeto artístico que instiga a imaginação e provoca reflexão. Para elas, a mediação é essencial para acompanhar o ritmo da história e ajudar a criança a se conectar com os sentidos que a narrativa propõe. Assim, o grupo atingiu o objetivo 2 dessa pesquisa, ao identificar as especificidades textuais e ilustrativas que caracterizam a qualidade da obra.

As professoras do Grupo 3 iniciaram suas reflexões destacando a importância de considerar a faixa etária das crianças para a mediação da obra *Leila*, apontando que, a partir dos dois anos, já há um nível de maturidade que permite o início de diálogos sobre a narrativa e seus significados. Essa percepção revela uma compreensão de que a educação sexual na infância deve ocorrer de maneira gradual e respeitosa, como defende Ávila (2003), ao ressaltar que o reconhecimento dos direitos sexuais deve estar ancorado na autonomia e no respeito à dignidade desde os primeiros anos.

As estratégias de mediação propostas — rodas de leitura e conversa, uso de brinquedos temáticos do fundo do mar, e a dinâmica do abraço com um personagem de pelúcia — alinham-se à perspectiva de Cosson (2006) e Corrêa (2008), que defendem a literatura infantil como experiência estética e simbólica capaz de provocar reflexão, ampliar repertórios e favorecer a elaboração subjetiva de temas complexos. Ao associar a obra a elementos lúdicos, o grupo possibilita que as crianças elaborem simbolicamente questões de consentimento e limites corporais, aspecto que, segundo Baptista, Petrovitch e Amaral (2019), qualifica a experiência literária ao respeitar a complexidade da infância e estimular o diálogo sensível sobre realidades sociais. Ainda, o momento da rotina mencionado que envolve consentimento, como a higienização no banho, está articulada ao debate de Foucault (1988; 1999) sobre os dispositivos de poder que regulam os corpos, evidenciando como a escola pode atuar como espaço de resistência e de promoção de práticas que assegurem às crianças o direito de decidir sobre interações físicas, reforçando o combate às dinâmicas de controle e violação.

Como etapa final, foi apresentada uma breve conceituação com o apoio de slides que trouxeram definições e informações-chave sobre o enfrentamento da violência sexual contra crianças e o papel da escola nesse processo (Figuras 11 e 12). Nesse momento, também foi compartilhado o drive de acesso livre, organizado pelas pesquisadoras, que reúne materiais como livros, fluxogramas, vídeos e podcasts voltados à formação de educadores em torno da educação sexual. Esse encerramento foi fundamental para responder às dúvidas levantadas pelos grupos e articular os pontos discutidos ao longo da oficina. A segunda imagem a seguir apresenta um fluxograma que orienta como a escola deve proceder em casos de flagrante ou revelação espontânea de violência sexual, indicando quais órgãos estão envolvidos no percurso de encaminhamento e reforçando que essa atuação exige um trabalho articulado entre diferentes instâncias.

Figura 11 e 12: Slides conceituais apresentados na oficina



Fonte: Elaborado pela autora

Para concluir, foi proposta uma breve dinâmica de avaliação, em que cada professora foi convidada a compartilhar suas impressões iniciais e finais sobre a experiência. Entre as respostas sobre o momento de chegada, surgiram expressões como: “cheguei com muita expectativa”, “curiosa”, “perdida”, “sem pretensão” e até “em choque ao me deparar com o tema, evitando discutir a temática”. Já ao falar sobre como estavam saindo, as falas revelaram transformação e engajamento: “com desejo de aprender mais sobre o assunto”, “com as expectativas supridas”, “com bastante informação de como agir nessa situação”, “com ótimas aprendizagens e curiosa para me debruçar sobre o tema”, “com vontade de aprofundar sobre o tema”, “com o acervo ampliado, incluindo mais um livro para o repertório”, “com conhecimento e vontade de multiplicar para outros públicos” e “com informações importantes para nossa caminhada na educação”.

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa partiu do reconhecimento de que a temática da educação sexual na educação infantil, embora prevista em políticas públicas, ainda encontra barreiras institucionais e curriculares que limitam sua efetiva inserção, como aponta Foucault (1988) ao discutir os mecanismos de silenciamento. Nesse cenário, a literatura infantil, quando compreendida como experiência estética e crítica (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2019), apresenta-se como um caminho sensível e potente para o enfrentamento das violências.

A oficina realizada, com a presença de duas psicólogas, evidenciou que a mediação de temas sensíveis exige preparo prévio, tanto para quem conduz quanto para quem participa, garantindo um espaço seguro de diálogo, e revelando uma lacuna no espaço escolar quanto à ausência de um cenário psicopedagógico que pense, estude e estruture temas do cotidiano. As falas compartilhadas pelas professoras revelaram unanimemente a sensação de desamparo diante da ausência de formação continuada sobre o tema, reforçando a urgência desta pauta. Em alguns momentos, a dificuldade em identificar as relações de poder que atravessam a violência sexual contra crianças confirmou o que Bourdieu (2007) denomina “habitus” —

estruturas invisíveis que moldam práticas e naturalizam exclusões —, demandando mediação das pesquisadoras para ampliar essas leituras.

Ainda assim, a avaliação das participantes por meio da dinâmica final confirmou o impacto positivo dessa pesquisa: professoras que chegaram com receio, curiosidade ou pouca clareza sobre o tema saíram mais seguras, motivadas e munidas de referências práticas e teóricas para agir em casos de suspeita ou revelação de violência. Esses relatos reforçam que a metodologia escolhida — oficina com mediação de leitura e trabalho em grupos — mostrou-se eficaz para criar um ambiente participativo, sensível e formativo, articulando teoria, prática e suporte emocional.

Por fim, a proposta metodológica possibilitou alcançar o objetivo geral — articular a educação sexual e a educação literária no enfrentamento à violência sexual —, demonstrando que a literatura pode funcionar como um dispositivo de acolhimento e reflexão, sem perder sua dimensão artística, além de atingir os três objetivos específicos: (1) compreender as relações de poder e violação de direitos que permeiam a violência sexual contra crianças, atendido a partir da análise das falas das professoras, que evidenciaram tanto a sensação de desamparo diante da ausência de formação quanto a dificuldade de identificar essas relações sem a mediação das pesquisadoras, fundamentado nas contribuições de Foucault (1988, 1999) e Bourdieu (2007), permitindo explicitar mecanismos de silenciamento e exclusão no cotidiano escolar; (2) identificar elementos que caracterizam um livro de qualidade, alcançado quando as professoras reconheceram na obra analisada características como projeto gráfico coerente, integração sensível entre texto e ilustração e pertinência temática, elementos que ampliam a experiência estética e reflexiva da narrativa, com base nas perguntas norteadoras de Paiva (2016); (3) reconhecer a potência da literatura enquanto alinhada ao enfrentamento das violências, confirmado ao se constatar que a narrativa e sua materialidade permitem trabalhar questões sensíveis sem abrir mão de sua dimensão poética e artística, consolidando a literatura como um dispositivo estético, crítico e de proteção simbólica — capaz de acolher e transformar realidades, mesmo quando, como Leila, não se sabe se o que se sente é medo, raiva ou coragem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M. (org.) “**Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**”. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000. Disponível em: https://taymarillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/cap-01-afonso-m-l-oficinas-em-dinamica-de-grupo-um-metodo-de-intervencao-psicossocial_.pdf. Acesso em: 21 Jul. 2025

ÁVILA, M.B. **Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 2, p. 465-469, 2003. Disponível em: <https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/2082/4152>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana. **Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade**. In: Catarina Moro e Daniele Vieira (Orgs.) *Leitura em Educação Infantil: contribuições para a formação docente*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. Disponível em: https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/07/2019-MOR_O-Catarina-VIEIRA-Daniele-Marques.-Leituras-em-Educacao-Infantil-contribuicoes-para-a-formacao-docente_.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Traduzido por Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: ZOUK, 2007. 560 p. Disponível em: https://favaretoufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/bourdieu-pierre _-a-distinc3a7c3a3o _- crc3adica_social _do _julgamento.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 dez. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.970, de 17 de maio de 2000*. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 maio 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9970.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017*. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. Volume 54. Número 8. Fev. 2024**. Disponível em:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08/view>. Acesso em: 07 mar. 2025

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2025

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Qualidade estética em obras para crianças**. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs). Literatura Infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 91-109. Disponível em: <https://cliqueapostilas.com/Content/apostilas/af06d528aa78b32ee9df5670d379457b.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 01 ago. 2025

FREITAS, Tino; BELTRAME, Thais. **Leila**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual**. Londrina: UEL, agosto. 1996. N. 98, 50-63 p. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/246.pdf>. Acesso em 14 mar. 2025

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: cursos no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos). Disponível em: https://monoskop.org/images/1/14/Foucault_Michel_Em_defesa_da_sociedade_4a_tir.pdf. Acesso em: 03 Ago. 2025

FOUCAULT, Michel. **Vigar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17637/material/Foucault_Vigar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasexualidade.pdf. Acesso em: 03 Ago. 2025

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1963.

LIMA, Mirella; MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. **Enfrentamento da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no contexto brasileiro: marcos legais, conceituais e de políticas públicas**. In: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de (org.). Exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Autografia, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em:

<https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/genero-sexualidad-e-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025

MIGUEL, Luis Felipe. **Da ‘doutrinação marxista’ à ‘ideologia de gênero’: Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro.** Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 1265–1288, set./dez. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/67ee/ede2d2279ef5c61eb8b089780792ba4356e4.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília. **Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde.** Revista Saúde Materno Infantil, Recife, v. 1, n.2, p.91-102, maio-ago., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/mQqmmSTBf77s6Jcx8Wntkgg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 31 mar. 2025

PAIVA, Aparecida. **Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global. 2010.

REYES, Y. **Mediadores de leitura.** In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da C. F.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 9 jun. 2017.

RIBEIRO, P. R. C. **Revisitando a história da educação sexual no Brasil.** In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.

ROCHA, Leiliane. **Como falar sobre sexualidade com as crianças.** Bauru - SP: Astral Cultural, 2024. 192 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 53, p.11-9, maio de 1985. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/469448>. Acesso em: 14 mar. 2025

SÁNCHEZ, Edith Sebastiana Corona. Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la Educación Infantil. In: BRASIL. Literatura na Educação Infantil: Acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <https://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Reforma do PPC do curso de Pedagogia**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/UwSdj> Acesso em: 20 mar. 2025