



STEFAN DYU NISHIMURA

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E OS CONTOS:
uma estratégia protetiva contra o abuso sexual infantojuvenil nas escolas**

Marília – SP
2022

STEFAN DYU NISHIMURA

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E OS CONTOS:
uma estratégia protetiva contra o abuso sexual infantojuvenil nas escolas**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Psicologia da Faculdade Católica
Paulista (UCA) para a disciplina de Trabalho de
Conclusão de Curso II, sob orientação da Profa.
Dra. Sara Mexko.

Marília – SP
2022

CIP - Catalogação na Publicação

N724 Nishimura, Stefan Dyo
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E OS CONTOS: uma
estratégia protetiva contra o abuso sexual infantil nas escolas /
Stefan Dyo Nishimura. - 2022.
20 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) apresentado à Faculdade
Católica Paulista, Marília, 2022.
Área de Concentração: Psicologia.
Orientador: Prof. Dr. Sara Mexko.

1. Abuso sexual. 2. Competências. 3. Habilidades protetivas. 4. Contos.
5. Psicologia. I. Mexko, Sara (orientador). II. Título.

CDD:150

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E OS CONTOS: uma estratégia protetiva contra o abuso sexual infantojuvenil nas escolas

Stefan Dyo Nishimura¹
Faculdade Católica Paulista
Orientadora: Profa. Dra. Sara Mexko²

RESUMO: Como os próprios movimentos da sociedade, a Educação passa por transformações. A recente publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017-18) explicita uma concepção educacional baseada no desenvolvimento de competências, definidas e normatizadas por esse ofício à toda Educação Básica brasileira. As competências são componentes transversais amplos e demandam a contextualização dos processos escolares aos interesses e aos desafios da sociedade contemporânea. Um dos grandes desafios sociais negligenciados pelas políticas nacionais da Educação, e compatível com seus objetivos, refere-se ao enfrentamento da violência sexual infantojuvenil, fenômeno universal que aflige crianças e adolescentes em fase escolar, tipicamente entre 6 e 17 anos. Embora não sejam particularmente violentadas nesse ambiente, as vítimas do abuso circulam pelas escolas, geralmente por anos, **em sofrimento persistente e solitário**. Diante disso, este artigo argumenta em favor da inclusão **de habilidades autoprotetivas contra a violência sexual infantojuvenil no currículo escolar, incorporando-as por meio das competências prescritas pela BNCC, uma vez que guardam objetivos comuns**. Para tal, propõe o método da oficina terapêutica de contos como estratégia, adaptada do modelo de Celso Gutfrind, de base psicanalítica, à finalidade preventiva.

Palavras-chave: Abuso sexual. Competências. Habilidades protetivas. Contos. Psicologia.

1 INTRODUÇÃO

O ato de educar carrega consigo as marcas de seu tempo, configurando e assentindo a função escolar segundo o ideário e as transformações da sociedade. A cada decênio, os planos educacionais são revistos na tentativa de manterem sua relevância na formação dos estudantes, ainda que modificações nem sempre sejam implementadas ou mesmo visíveis no âmbito material ou pedagógico das escolas. Isso tende a mudar com a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017-18), um documento normativo a toda a Educação Básica brasileira que explicita uma nova concepção educativa, posicionando o sistema público e privado de escolas na grande tarefa de prover uma educação de cunho integral para a vida em complexidade e pluralidade, adaptada às mudanças mundiais.

Na prática, essa nova educação se embasa no desenvolvimento de **competências**, definidas pela BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

¹ Graduando em Psicologia pela Faculdade Católica Paulista (UCA), Marília-SP. E-mail: stefandyo@gmail.com

² Docente da Faculdade Católica Paulista (UCA). Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis-SP. E-mail: sara.mexko@uca.edu.br

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas” (BRASIL, 2018, p. 14). Criadas com o intuito de transpor as dificuldades geradas pela fragmentação das políticas e dos currículos educacionais, as competências são componentes transversais amplos, que reúnem aspectos curriculares, típicos à escolarização clássica, e socioemocionais, assumidamente críticos ao séc. XXI. A acepção das competências faz também especial alusão a entraves políticos, éticos e estéticos vivenciados na escola atual diante de questões sociais como a inclusão, a diversidade e as múltiplas formas de violência contra crianças e adolescentes. Portanto, o novo educar objetiva o atravessamento dos significativos desafios da sociedade contemporânea.

No campo psicológico ou psicossocial, a BNCC destaca o *bullying* (violência escolar) e a saúde mental como temas críticos ao fomento de competências, focos de diversos programas governamentais, ambos previstos na própria prescrição dos ofícios (BRASIL, 2019). Outros importantes desafios sociais, no entanto, ainda não encontraram suficiente terreno na pauta escolar, como é o caso da violência sexual infantojuvenil, cujo enfrentamento não é **predito em políticas nacionais da Educação**, mas que permeia a escola, sendo um fenômeno **universal típico à fase escolar** – iniciando-se entre os 6 e 12 anos (LANGBERG, 2002; AZEVEDO; GUERRA, 2000), no período do ensino fundamental, alcançando prevalência entre adolescentes de 12 a 17 anos (BRASIL, 2020), no estágio em que cursam o segundo ciclo básico e o ensino médio.

Dimensionar o fenômeno do abuso sexual infantojuvenil não é tarefa simples pois este tipo de violência é largamente subnotificado. Segundo o serviço Disque 100, no ano de 2019, 11% das denúncias de violações contra crianças e adolescentes caracterizavam-se como abuso sexual (BRASIL, 2020), mas estima-se que, para cada caso registrado, 20 não o são (MILLER, 1990). Esse expressivo número potencial de vítimas transita pela escola em toda sua extensão curricular, sofrendo violações no próprio lar, em segredo (SILVA *et al.*, 2021). A violência sexual, além de transgredir o direito à educação integral, como proposta pela BNCC (*Ibid.*, 2018), também configura violação à Constituição Federal (Art. 227) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, Art. 5º), cuja proteção é considerada um dever da família, da sociedade e do Estado.

Como parte dessa rede de proteção, a escola pode e deve tornar-se um veículo protetivo a essas infâncias e juventudes, oferecendo prevenção precoce contra a violência sexual, resultado da aquisição de habilidades autoprotetivas (PADILHA; GOMIDE, 2004; SOMA; WILLIAMS, 2019). Os ganhos oferecidos por tais habilidades são reconhecidamente efetivos, de natureza socioemocional, guardando semelhanças às competências da Educação.

Afirmando-se o compromisso com o desenvolvimento pleno e a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania promulgados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), bem como a garantia de direitos humanos preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), este estudo objetivou analisar possíveis aproximações do referencial normativo da BNCC em seu projeto integral à prevenção da violência sexual infantojuvenil, buscando destacar potenciais elos entre as competências da Educação Básica e as habilidades autoprotetivas contra o abuso sexual. A este tipo de violência – considerada das mais devastadoras, capaz de infligir profundo sofrimento e sequelas perenes em suas vítimas (ABRINQ, 2021) –, não há melhor antídoto que a prevenção. e parte central dessa realização embasa-se na autodefesa proporcionada por tais habilidades.

Uma vez caracterizados a educação por competências vigente, o fenômeno do abuso sexual infantojuvenil e as habilidades protetivas – e suas potenciais interrelações, confirmando nossa hipótese –, analisamos em seguida a técnica aplicada em oficinas terapêuticas de **contos como uma possível metodologia para a mobilização e o desenvolvimento de habilidades autoprotetivas no contexto escolar**. Evidências encontradas na literatura científica (CRUZ, 2021; GUTFREIND, 2020; LAMPERT; WALSH, 2010; MCDANIEL, 2001; SOMA; WILLIAMS, 2019) sugerem ganhos positivos quanto ao uso terapêutico ou preventivo de contos e histórias junto a crianças e adolescentes em países diversos, inclusive no Brasil. Assim, intencionamos oportunizar não apenas uma reflexão crítica acerca da relevância e da aderência das habilidades protetivas ao plano escolar, mas sobretudo apontar um caminho seguro, efetivo e validado para que este objetivo seja realizado com ética e responsabilidade.

Para a execução desta tarefa, foi realizada uma pesquisa documental junto a publicações do Ministério da Educação e outros órgãos para a conceituação das competências educacionais normatizadas pela BNCC, além de uma análise de documentos governamentais e extra-governamentais acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, verificando-se suas medidas de enfrentamento em prevenção. Em seguida, uma pesquisa bibliográfica acerca da violência sexual infantojuvenil no Brasil foi conduzida, avaliando-se a literatura científica disponível com enfoque nas estratégias preventivas em instituições e com o uso de contos/histórias. A literatura foi coletada por meio de busca nas bases dos portais PePSIC – BV (indexada à Rede ScIELO, Thomson Reuters e PsycInfo) e Google Acadêmico, usando-se os seguintes termos-chave: “abuso sexual”, “prevenção” e “livros”. Como critérios de seleção, foram considerados os periódicos produzidos no Brasil, publicados no idioma português, e priorizados segundo relevância e data de publicação mais recente.

Segundo revisão bibliográfica realizada, notou-se razoável produção científica no país sobre o tema nas últimas décadas, embora as revisões sistemáticas disponíveis tenham identificado escasso instrumental dirigido à prevenção. Um recente levantamento feito por Ferreira e Vilalva (2019) constatou apenas 5 entre 341 publicações brasileiras, nos últimos cinco anos, que exploravam formas de prevenção ao abuso sexual infantojuvenil, sendo que apenas um artigo avaliava a estratégia baseada em histórias para esse fim. Uma revisão bibliográfica anterior, elaborada por Soma e Williams (2014), revelara apenas três estudos no mundo todo com o uso de histórias infantis voltadas à prevenção do abuso sexual, conduzidos na Austrália por Lampert (2011) e Lampert e Walsh (2010), e nos EUA por McDaniel (2001), apontando grande valor preventivo e protetivo ao público. Dada a originalidade da estratégia, utilizamos como referencial a vasta pesquisa do médico psiquiatra brasileiro Celso Gutfreind (2020), e sua oficina terapêutica de contos, como base deste trabalho. Desenvolvida na França, sua pesquisa demonstrou excelentes resultados junto a crianças escolares, pautando-se no manejo **psicanalítico dos contos como mediadores para se compreender o funcionamento psíquico e se elaborar conflitos profundos.**

Na perspectiva preventiva, trabalhar com contos pode oferecer um veículo para que crianças e adolescentes desenvolvam a capacidade de lidar com questões penosas, mantendo um distanciamento do perigo, o que possibilitaria o confronto de dilemas sem expô-los a uma ruptura psicopatológica ou a um dano real (GUTFREIND, 2020). A oficina de contos poderia assim ajudar os estudantes a adquirir consciência das ameaças e formular decisões diante das situações potencialmente abusivas antes que elas ocorressem, desenvolvendo as habilidades protetivas conjugadas a competências socioemocionais desejadas nas diretrizes da BNCC.

Considerando o valor dessa finalidade, este trabalho justifica-se em seu compromisso com a efetivação dos direitos à plena educação e à proteção social a milhares de crianças e adolescentes no país, contribuindo para que habilidades autoprotetivas se integrem ao desenvolvimento integral das novas gerações de educandos, possibilitando-lhes um maior exercício da cidadania e da transformação social a partir da escola, locus privilegiado onde a infância e a adolescência se constitui.

2 COMPETÊNCIAS NA BNCC, HABILIDADES PROTETIVAS E CONTOS

De acordo com a Constituição Federal, a Educação é um direito de todos e compreende três objetivos: desenvolver plenamente as pessoas, prepará-las para exercer a cidadania e qualificá-las para o trabalho (BRASIL, 1988), ideais reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais – DCNs (MEC, 2018), normas que regulam a Educação Básica e seu planejamento curricular no país. Dentre as diretrizes obrigatórias em vigor, a recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem ganhado particular destaque por promover integração à multiplicidade de diretrizes e políticas fragmentadas da Educação, compondo um conjunto dinâmico de elementos essenciais obrigatórios a todos os currículos e escolas no Brasil.

Para perfilar tudo aquilo que os estudantes devem desenvolver em sua escolarização, a BNCC estabelece uma série de prerrogativas, determinando a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, e [...] os desafios da sociedade [...]. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes” (BRASIL, 2018, p. 14). Por detrás desses quesitos, a Base almeja uma educação humana e integral, visando a criação de uma sociedade mais justa, ética e inclusiva, em que o aprender se realiza nos diversos contextos de vida.

A maneira como se organiza essa grande tarefa na BNCC é por meio do desenvolvimento de dez competências gerais da Educação Básica, as quais relacionam conhecimentos, ~~habilidades, atitudes e valores no preparo dos educandos para enfrentar as demandas, exercer a cidadania e o trabalho (Brasil, 2018)~~. Dentre as competências gerais, ao menos cinco delas se dedicam a promoção de direitos, a afirmação da diversidade, da inclusão e do respeito, bem como aos cuidados com o indivíduo e o mundo, como destacado em cinza no Quadro 1.

Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica

Competências gerais obrigatórias	
1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Como é possível observar, pelo menos a metade das competências mandatórias à **Educação Básica são dedicadas a componentes socioemocionais**, que se inserem transversalmente **em todas as dez competências**. Mesmo naquelas de ordem cognitiva curricular (de 1 a 5), a **dimensão socioemocional pode ser percebida** como o efeito esperado de sua aplicação, tornando-se este aspecto o foco de qualquer proposta curricular baseada na BNCC.

Há uma diversidade de estudos e referenciais nacionais e internacionais que subsidiam o trabalho com competências socioemocionais, tais como os modelos criados pelas organizações *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL, *Center for Curriculum Redesign*, *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD, e o Ministério da Educação, entre outras. De acordo com o difundido modelo de CASEL, a educação socioemocional é parte integral ao desenvolvimento humano, sendo o processo de engajamento de conhecimentos, habilidades e atitudes baseado na compreensão e gestão das emoções, na formação de consciência e habilidades sociais para tomadas de decisão responsáveis (CASEL, 2021). A dimensão socioemocional beneficiaria o estudante em seu desempenho escolar, propiciando-lhe capacidades e compromisso com os aspectos sociais da vida (*Ibid.*, 2021; BRASIL, 2019).

Desse modo, a pauta socioemocional insere-se com centralidade nos objetivos educacionais expostos nas competências da Educação Básica, abrindo portas para a articulação dos saberes com a complexidade dos desafios contemporâneos. Na prática pedagógica, isso se dá por intermédio do cruzamento entre os saberes científicos/curriculares e 15 temas contemporâneos transversais, também mandatórios e classificados na BNCC em seis áreas – Cidadania

e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde –, formando os eixos para o fomento das competências gerais e socioemocionais (MEC, 2019). Dentro desses eixos, temas como Vida Familiar e Social, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, e Saúde – novamente, obrigatórios à Educação –, convocam o campo psicossocial a adentrar as salas de aula brasileiras no tocante às questões ligadas às violências contra crianças e adolescentes.

Porém, se por um lado, a BNCC torna mandatório o debate sobre tais temas críticos e o desenvolvimento de competências para a promoção de justiça, inclusão e transformação social, por outro, não deixa explícito as condições para que tais objetivos sejam consumados. Por exemplo, a BNCC define a Competência 8 como a capacidade de:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p. 10).

Para mobilizá-la sob a luz da violência contra crianças e adolescentes, um desafio contemporâneo relevante e frequente. inclusive no seio escolar, torna-se necessário problematizar a questão na diversidade das infâncias e juventudes e seus entornos. A fim de desenvolvê-la, os estudantes são requeridos a manter boa autoestima para cuidar de sua saúde integralmente, valorizando a si frente às diferenças sociais, além de elaborar a capacidade para identificar emoções e juízo crítico para tratar delas. No caso da violência sexual, essa competência só se tornaria possível com um trabalho específico pois “muitas vítimas de abuso sexual e maus-tratos apresentam baixo nível de autoestima e, por se perceberem diferentes das outras pessoas, tendem a crescer isoladas” (MEC, 2011, p. 200). Devido à vulnerabilidade social e à pouca maturidade (inclusive sexual, em casos), crianças e adolescentes agredidos não compreendem o ato abusivo e as emoções suscitadas, geralmente levando-os à culpa (pelo prazer ou pela agressão), sentimento usado pelo abusador (ABRAPIA, 2002). Assim, a violência sexual retira da vítima sua capacidade, em diferentes níveis, de lidar com os cuidados de si, da saúde e das emoções. Portanto, tal competência (e outras) não poderá se concretizar universalmente sem a franca consideração e preparação dos educandos para o enfrentamento da violência.

2.1 A violência sexual infantojuvenil no país

A violência sexual é considerada uma das formas mais perturbadoras de violência contra crianças e adolescentes, capaz de produzir efeitos e consequências negativos e persistentes no desenvolvimento de suas vítimas (ABRAPIA, 2002; CFP, 2009; MEC, 2011). É um

fenômeno universal, que acomete a população em todas as idades, estratos socioeconômicos, níveis escolares, grupos étnico-raciais e culturais, gêneros e localidades (BRASIL, 2020).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS, a violência sexual é definida como qualquer ato ou tentativa sexual voltados contra a sexualidade de alguém, usando a coação em diversos graus (como força física, intimidação psicológica, chantagem ou ameaças diversas), considerando-se a incapacidade de consentimento da pessoa agredida (KRUG *et al.*, 2002). Devido à amplitude da definição sobre a violência sexual na maior parte dos estudos e das políticas sociais – que incluem exploração sexual comercial, prostituição, tráfico, turismo, pornografia e pedofilia, entre outros –, este trabalho não considerará tais categorias, tomando-se o abuso sexual contra crianças e adolescentes como conceituado na legislação brasileira: “entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro” (BRASIL, 2017, n.d.).

Os dados do serviço Disque 100 confirmam a universalidade do fenômeno, bem como **elucidam o perfil mais típico desta modalidade de violência no Brasil. Segundo seu relatório mais recente, em 2019, foram registradas 86.837 denúncias de violações contra crianças e adolescentes – um aumento de 14% sobre o ano anterior –, sendo 11% dos casos classificados como abuso sexual (BRASIL, 2020) – embora o número possa ser até 20 vezes maior dada a subnotificação, conforme mencionado. De modo geral, o abuso sexual infantojuvenil ocorre na própria casa da vítima ou do suspeito (em 73% dos casos), perpetrado por um suspeito do sexo masculino (em 87% das denúncias) na idade entre 25 a 40 anos (em 62% dos registros), com prevalência do pai ou do padrasto (em 40% dos registros), contra uma vítima tipicamente adolescente entre 12 a 17 anos (em 46% dos casos), embora a frequência se intensifique muito na faixa de 8 a 11 anos (*Ibid.*, 2020). Apesar da desproporcionalidade de gênero, estudos alertam para a gravidade das sequelas em meninos violentados (COSTA *et al.*, 2018) e para o risco de se tornarem abusadores sexuais, uma vez que 50% das vítimas na infância ou juventude tornaram-se autoras de abuso na vida adulta, segundo pesquisa (FMABC, 2001).**

Em essência, o fenômeno do abuso sexual infantojuvenil conceitua-se como o ato ou a interação sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente, numa relação de assimetria de poder entre o adulto agressor e o agredido, característica crítica ao dilema. Intebi (2008) afirma que essa assimetria ocorre nas condições em que o agressor utiliza-se de força para o controle físico ou emocional do agredido, e da incompreensão da vítima sobre o significado e as consequências do ato, para satisfação de seus impulsos sexuais. É pela vantagem em poder e conhecimento que o agressor perpetua o abuso e seu encobrimento (ABRAPIA, 2002).

A partir dessa constatação, a maioria das ações e dos programas escolares para se evitar o abuso sexual usa de estratégias preventivas que ensinam crianças e adolescentes a reconhecerem situações de risco e a desenvolverem capacidade de se protegerem às ameaças. Muitos desses programas já foram incorporados em diversos países, no currículo escolar, com comprovada eficácia em longo prazo (KRUG *et al.*, 2002). Este tipo de ação enquadra-se na prevenção primária (WOLFE, 1998), agindo na evitação do abuso, a forma mais desejada de enfrentamento – antes que a violência aconteça.

No Brasil, alguns programas de prevenção primária contra o abuso sexual infantojuvenil foram realizados e analisados cientificamente, como o de Brino e Williams (2009) voltado a professores e profissionais, a intervenção escolar com jovens de Padilha e Williams (2009), o estudo de Williams. Albuquerque. Stelko-Pereira e Santini (2014) apoiado numa capacitação para profissionais, e o programa com crianças relatado por Soma (2014).

Notadamente, os programas preventivos primários podem se destinar a diferentes públicos, capacitando docentes e profissionais escolares, os próprios estudantes, a família e/ou a rede de proteção. Segundo o Guia Escolar (MEC, 2011), material de referência criado para promover a educação contra a violência sexual, é fundamental que tais ações atinjam os diversos agentes da prevenção supracitados, a fim de que a escola possa desenvolver uma educação preventiva, fomentar um ambiente inclusivo – já que muitas vítimas do abuso são excluídas socialmente, mantendo baixa autoestima e isolamento –, e capacitar seus alunos para se relacionarem positivamente com os outros e com seu próprio corpo.

Sendo parte da rede de proteção, a escola pode e deve se tornar um veículo protetivo central contra o abuso também na prevenção de nível secundário e terciário. Como visto, no nível primário, a prevenção escolar costuma se dar pela ação educativa visando a redução de fatores de riscos socioculturais e ambientais; em nível secundário, pode atuar na identificação precoce de crianças e adolescentes em risco para impedir o abuso; já em nível terciário, deve oferecer acompanhamento integral à vítima (e ao agressor), para que a violência não se repita (*Ibid.*, 2011). É consenso entre as principais referências sobre o fenômeno no país e no mundo que a prevenção eficaz ao abuso sexual infantojuvenil se consolida de fato somente com a aquisição de certa capacidade de enfrentamento, resultado da habilitação para se reconhecer o perigo e agir em autodefesa (KRUG *et al.*, 2002; PADILHA; GOMIDE, 2004; SILVA *et al.*, 2021; SOMA; WILLIAMS, 2019). Os ganhos oferecidos por essa capacidade contribuem em todas as situações preventivas, e é particularmente fundamental ao nível primário.

De acordo com o modelo de Padilha e Williams (2009), Soma e Williams (2014) e Wurtele (2008), tal capacidade é denominada de *habilidade autoprotetiva*, e baseia-se no

ensino de três “Rs”: (1) **reconhecer** potenciais abusadores ou situações abusivas, (2) **resistir** e retirar-se da presença da ameaça, e (3) **relatar** abusos presentes ou anteriores a uma figura de confiança (SOMA; WILLIAMS, 2019).

Contrastando-se a estruturação básica da habilidade autoprotetiva, acima citada, com a Competência 8 da BNCC e o modelo de competência socioemocional de CASEL (2021) – composta por autoconsciência, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável –, é possível se traçar pontos congruentes e comuns. Todas supõem como parâmetro inicial o (re)conhecimento de um objeto (a saúde, as emoções, os outros), seguido de análise (autocrítica, autorregulação) diante desse objeto (avaliando-se as situações, as emoções, os perigos), finalizando-se com a tomada de decisão adequada (a capacidade de lidar com a questão e os cuidados de modo responsável, a busca por proteção e ajuda). O Quadro 2 demonstra a correlação entre as três capacidades.

Quadro 2 – Análise comparativa entre as competências e a habilidade autoprotetiva

Competência 8 da BNCC	Competência socioemocional	Habilidade autoprotetiva
Conhecer-se, reconhecer suas emoções e as dos outros	Autoconsciência Consciência social	Reconhecer (consciência de si, do outro e das situações)
Compreender-se na diversidade	Autorregulação Habilidades de relacionamento	Resistir (análise crítica, regular-se frente ao outro)
capacidade para lidar com emoções; cuidar de sua saúde	Tomada de decisão responsável	Relatar (capacidade decisória e de cuidado adequado)

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2018), CASEL (2021) e Soma e Williams (2019).
Elaborado pelo autor.

Uma vez reconhecidas as similaridades estruturais do que se enseja como objetivo universal por meio da Competência 8 e do desenvolvimento de competências socioemocionais em todo o processo educativo, argumentamos que as habilidades protetivas não só contribuem com a formação das competências mandatórias, mas também se tornam necessárias à sua efetivação e à garantia dos direitos da criança e do adolescente, devendo ser assumidas no plano escolar curricular de modo universal.

2.2 A oficina de contos como estratégia preventiva

Um dos desafios característicos ao processo de formação de competências é a dificuldade inerente de se mensurar ou confirmar sua efetuação (e em que grau foi aprofundada) na vida do sujeito. No âmbito da educação, cujo parâmetro é a promoção de competências

transversalmente aos conteúdos curriculares – estes sim, mensurados objetivamente pelas avaliações escolares –, desenvolver competências socioemocionais ou habilidades protetivas pode configurar uma tarefa intangível para os educadores. Portanto, um projeto intencional com tal objetivo deve assegurar-se da eficácia de sua metodologia e de seu instrumental, até mesmo para que sejam respaldados os questionamentos e os temores suscitados por temáticas delicadas, como é o caso do abuso sexual infantojuvenil.

De acordo com a literatura coletada nas bases dos portais especializados PePSIC e BVS – este último coordenado pelo Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – BIREME, em cooperação com a Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS e a Organização Mundial da Saúde – OMS, utilizando-se as palavras-chave “oficina” e “contos” –, os estudos latino-americanos mapeados aprovavam e recomendavam a oficina de contos como técnica para intervenções com coletivos de crianças. Apesar de ainda serem poucos os estudos publicados e disponíveis nas bases, cobriam uma diversidade interessante de abordagens e aplicações. Das seis ocorrências, um artigo apresentava uma oficina com contos criada para promover a alfabetização infantil, dois artigos exploravam a prática da produção narrativa feita por crianças em oficinas com contos (e outros textos), enquanto que os demais avaliavam o uso dos contos como mediadores psicoterapêuticos com crianças, sendo a oficina um recurso terapêutico primário ou secundário (auxiliar) no tratamento.

Entre as oficinas que se utilizaram dos contos como mediadores, os resultados foram bem-sucedidos tanto no contexto do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil – CAPSi, atendendo crianças em sofrimento psíquico severo e persistente, quanto no serviço prestado por uma clínica-escola, junto a crianças com queixas psicológicas variadas. No primeiro caso, o projeto foi implantado no CAPSi local com o auxílio de docentes e discentes de psicologia da Universidade Federal de Santa Maria, assistindo crianças de 7 a 10 anos, em 76 encontros grupais semanais ao longo de dois anos, produzindo melhora na simbolização psíquica, no reconhecimento emocional e na socialização dos integrantes (COSTA *et al.*, 2013). A técnica da oficina de contos foi ali introduzida como método primário de atendimento, de orientação coletiva. No caso da clínica-escola, o experimento foi realizado nas dependências da clínica PsicoUSP, com crianças de 6 e 7 anos, em 11 encontros grupais semanais (e outros encontros individuais com os pacientes e seus pais), resultando em aumento na expressão e compreensão pessoal e na ampliação dos recursos de enfrentamento pelas crianças, além de ganhos quantitativos em atendimentos dada a modalidade grupal (SOARES, 2011). Neste segundo caso, a técnica da oficina foi elegida como um método secundário diante da indisponibilidade

do atendimento individual e o progressivo incremento da fila de espera. Em ambas as situações, no entanto, foi possível assegurar ganhos expressivos e eficácia metodológica.

É curioso apontar que esses estudos tinham em comum o fundamento teórico da Psicanálise, um campo cujo trabalho se volta à análise do psiquismo humano e suas representações, corrente que originou pesquisas precursoras no uso clínico de contos. Seu fundador, Sigmund Freud (1856-1939), aproveitou-se inclusive de contos e mitos até para a formulação de suas **teorias** – histórias como a de Narciso, de Édipo Rei e de Moisés formaram a teorização fundamental psicanalítica, introduzindo conceitos como o narcisismo, o complexo de Édipo e o **paricídio ao exame da condição** e do funcionamento humano. Não por acaso, a análise – isto é, a **terapia psicanalítica** – debruça-se no próprio (re)contar da história do analisante, esperando-se **que o progresso analítico** possibilite a constituição de novos sentidos em sua narrativa vital.

Na clínica psicanalítica com contos propriamente, vários autores empenharam-se nesse **objetivo**, tais como Bruno Bettelheim (1997), que sistematizou a influência psíquica dos **contos infantis**, Pierre Lafforgue (2002), que elaborou oficinas de contos destinadas a **crianças psíquicas e artistas**, Marie Bonnafé (2011), que usou ateliês de contos com **crianças pequenas e bebês**, e **Celso Gutfrind** (2020), que pesquisou a técnica da oficina de contos com **crianças sem pais em carência afetiva**, entre outros que escrutinaram o potencial das histórias para a **elaboração de teorias**, em análises literárias ou como dispositivo criativo em terapias.

Especificamente no tema do abuso sexual, o levantamento bibliográfico nas bases supracitadas – buscando-se as expressões-chave: “abuso sexual” e “livros” –, revelou apenas duas autoras que haviam publicado pesquisas científicas no país, em acesso livre, com o uso de histórias infantis. Soma e Williams (2019) apresentaram achados promissores envolvendo a aplicação de um livro especializado na prevenção do abuso sexual infantojuvenil com alunos do 2º ano do ensino fundamental, evidenciando como resultado o aumento substancial na capacidade das crianças em “relatar” situações de risco – um ponto do tripé da habilidade protetiva contra a violência –, além de melhora significativa em habilidades sociais, emocionais e assertividade, uma vez que “relatar” envolve a identificação de referenciais de confiança e o relato do evento negativo a tais adultos. De fato, o achado é bastante promissor e lança luz à factível execução das competências/habilidades protetivas no ambiente escolar, confirmando a viabilidade de programas dessa natureza nas salas de aula brasileiras e sua eficácia na instalação do componente protetivo central (o “relatar”), responsável por mobilizar a ação defensiva. Como afirmam as autoras, no combate à violência sexual infantojuvenil, não é suficiente que uma criança consiga reconhecer uma situação de perigo e resistir à ameaça, se ela não agir em sua defesa (*Ibid.*, 2019).

A saber do sucesso dos experimentos reportados e da comprovada validade das oficinas de contos para distintas finalidades – no trato do autismo e da psicose, da carência afetiva, do sofrimento psíquico persistente ou agudo, no auxílio à alfabetização e na prevenção do abuso –, valeu ao nosso estudo identificar lições comuns dentre as experiências, rebatendo-nas às pesquisas mais consolidadas na literatura, que atualmente nos são fornecidas pelo brasileiro Celso Gutfreind, cuja autoridade engloba sua própria atividade como escritor e autor de contos infantis, sua carreira como psiquiatra infantil e psicanalista, e sua vasta pesquisa com ateliês terapêuticos de contos conduzida na Universidade de Sorbonne Paris 13, oficinas essas aplicadas inclusive ao contexto escolar.

Um traço comum percebido entre os trabalhos avaliados foi a comunalidade metodológica dos experimentos, contextualizados às necessidades de cada grupo, mas de fluxo semelhante. Iniciavam-se com a seleção dos participantes beneficiários, a permissão parental e a avaliação preliminar das crianças (por meio de instrumentos como testes psicológicos, entrevistas e perfilação), seguidas pela intervenção (a oficina de contos), concluindo-se com a avaliação final dos participantes e as devolutivas. Quanto à estrutura, os experimentos também compartilhavam de linhas similares: os grupos eram sempre reduzidos em participantes (fechados ou semiabertos a novos integrantes, para a preservação do sigilo e do vínculo), e a frequência dos encontros era semanal, ao longo de um período determinado e em *setting* fixo (para a internalização do enquadre, criando-se uma espécie de espaço para a simbolização). A condução das oficinas dividia-se em momentos, de três a cinco etapas: começavam com 1) um acolhimento/aquecimento e 2) uma atividade transicional – passos não incluídos na referência de Gutfreind –, preparando o grupo para 3) a contação da história (escolhida pela equipe e/ou participantes), seguindo-se a 4) uma atividade de produção expressiva e individual (mediada por pintura, massa de modelar, sucata, jogos ou dramatização), e finalizando-se num 5) compartilhamento coletivo, momento em que os participantes expunham sua produção pessoal, promovendo-se a troca e a apropriação simbólico-afetiva por cada singularidade. Na mudança de um momento a outro, notou-se também o uso comum de rituais delimitadores (como uma enunciação, música, troca de espaço, troca de condutor, aplausos, etc.).

De acordo com a pesquisa de Gutfreind (2020) – que tomou como base os modelos de Lafforgue e Bonnafé –, seu programa teve a extensão de um ano escolar, tempo consistente para a intervenção junto às crianças com carência afetiva, nas idades de 5 a 11 anos, divididas em grupos de cinco ou seis membros, e foi realizado em 25 encontros semanais, de uma hora, segundo um padrão psicoterapêutico de grupo. Contou com o planejamento conjunto com os educadores de referência das crianças participantes e uma equipe preparada para a oficina. A

continência promovida pelo momento inicial de acolhimento nos demais experimentos era fornecida pelo psiquiatra por meio de sua equipe treinada: enquanto um terapeuta contava a história, um outro acompanhava as crianças na escuta, oferecendo-lhes presença física e disponibilidade psíquico-afetiva para acalmá-las ou ajudá-las a adentrar as histórias (*Ibid.*, 2020). Na experiência francesa, as crianças engajavam-se com a oficina e verbalizavam sentimentos mesmo nos momentos iniciais, preferindo muitas vezes a dramatização à produção artesanal, esta última mais frequente nas experiências brasileiras. O motivo era compreensível: devido à separação ou ao abandono dos pais, mantinham a imagem parental com mais concretude reconstruindo a vivência por meio do corpo, ou ainda, dramatizando a despedida que muitos não puderam ter (*Ibid.*, 2020). A flexibilidade da manifestação simbólica pareceu-nos figurar um fator relevante às oficinas de contos, a depender do grupo e de suas condições psíquicas e socioculturais, adaptável pelos condutores das oficinas.

Os benefícios produzidos pelos experimentos analisados foram significativos. Sob a ótica psicanalítica, as oficinas oportunizaram às crianças o contato com sentimentos e fantasmas angustiantes através de mecanismos projetivos, levando-as a se conectarem com as condições pelo meio indireto das histórias – isto é, por identificação com os personagens, e por deslocamento e re sublimação de seus afetos –, construindo significação simbólica propulsora de aprendizagens e capacitação, sem expô-las ao perigo real. Esses mecanismos foram bem documentados por Anna Freud (2006), que analisou crianças e descobriu um fenômeno típico: em face da dor ou da angústia, o ego infantil evitava conhecer a realidade nociva, deslocando-a à uma fantasia agradável presente em uma história conhecida, geralmente em total inversão do real. Segundo Freud (2010), os contos influíam na vida psíquica das crianças de modo tão assertivo que chegavam a tomar lugar das memórias, encobrando-as com histórias, o que indicava se tratar de materiais importantes para a formulação de sentidos pela criança diante de conflitos. Considerando-se a gravidade do abuso sexual infantojuvenil, e a necessidade da formação de capacidades defensivas com o necessário distanciamento do ato abusivo, tal estratégia indireta põe-se como um excelente recurso, tanto pedagógico quanto terapêutico.

Conforme Afonso e Coutinho (2010), as oficinas em grupos operativos por definição extrapolam a função pedagógica, incutindo o aspecto terapêutico ao desenvolverem significados afetivos e experiências com o tema abordado. Maximizando esse fator psicoterapêutico, em nossa pesquisa, todos os estudos também reportaram ganhos em socialização e em habilidades sociais, provavelmente oriundos dos laços grupais e do contrato envolvido na cumplicidade e no respeito, fortalecendo-se os vínculos imediatos. Essa dimensão social dos resultados em si mesma já configuraria uma capacitação, desejável em quaisquer dos processos educacionais,

transversal às atividades, às competências e também à habilidade protetiva contra a violência sexual infantojuvenil – em realidade, bem-vinda em qualquer ação humana.

Independentemente do formato avaliado – que não diferiram muito do referencial de Gutfreind – as oficinas de contos assim apresentam-se como uma estratégia válida para o desenvolvimento tanto de competências gerais quanto socioemocionais, bem como se prestam à constituição de habilidades protetivas. Cumprem à formação dos três componentes da habilidade protetiva: escolhendo-se histórias preventivas, como a relatada por Soma e Williams (2019), os contos podem favorecer a autoconsciência e fornecer cenários para o reconhecimento de situações perigosas (Reconhecer), podem instigar a autorregulação e as habilidades relacionais das crianças no discernimento do outro e de ameaças (Resistir), e podem facilitar a ação decisória responsável (Relatar). Selecionando-se histórias de teor humanístico em intervenções grupais (COSTA *et al.*, 2013; SOARES, 2011), os contos podem suscitar também as competências almejadas pela BNCC, propiciando um melhor (re)conhecimento pessoal, das emoções e dos outros (Autoconsciência e Consciência social), fortalecendo a compreensão de si em grupo (Autorregulação e Habilidades de relacionamento), assim como a capacidade para lidar com as emoções e exercer melhores cuidados (Tomada de decisão responsável).

3 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Desde a promulgação da Constituição Federal, a Educação vem assumindo um complexo papel com finalidade tripla: desenvolver plenamente os estudantes, preparando-os para a cidadania e para o trabalho. Em meio às aceleradas transformações na sociedade e aos desafios que se impõem à vida contemporânea, no entanto, tal projeto não se faz sem dificuldades, pois muitas são as demandas, sobretudo ético-sociais, para essa realização. As salas de aulas brasileiras são convocadas diariamente a promover aprendizagens compatíveis com as múltiplas necessidades e os dilemas societários, tornando-se cada vez mais imperativo contemplar no processo educacional as diferentes infâncias e juventudes, inclusive aquelas sob a ação da violência, um público crescente. De acordo com o serviço Disque 100, anualmente os registros das denúncias de violência contra crianças e adolescentes vem apresentando aumentos progressivos, sendo que o abuso sexual corresponde aos principais tipos, além de constituir uma das violações mais devastadoras, capaz de gerar sofrimento profundo e perene em suas vítimas. Considerando-se que o público-alvo do abuso circula por toda a extensão escolar, e que a resposta ao problema encontra-se primordialmente na aquisição da habilidade de auto-defesa, este trabalho buscou evidenciar a significância da capacitação protetiva contra o abuso nas escolas, avaliando uma articulação possível desse objetivo com os ofícios da Educação.

O recente lançamento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento normativo nacional, dirige-se felizmente ao auxílio dos educadores na formação de cunho integral, pautada em competências propulsoras do esperado desenvolvimento pleno e cidadão. Como um recurso articulador das inúmeras políticas e currículos, a BNCC dispõe o fazer escolar a partir de dez competências gerais, de forte teor socioemocional. A Competência 8, em particular, aproxima-se sobremaneira do que hoje se denomina *competência socioemocional* por CASEL, uma organização global especializada. Por sua vez, tal proposta compartilha de similaridades com as habilidades protetivas contra o abuso sexual, pesquisadas e difundidas por autores como Wurtele, Padilha, Soma e Williams. Por meio de uma análise comparativa, esta pesquisa encontrou um modelo proximal entre os três projetos, sugerindo pelo acréscimo da capacitação contra o abuso sexual nos processos educativos, a fim de formar nos educandos habilidades autoprotetivas e de socialização ao passo em que se mobilizariam também, a tempo, competências socioemocionais, obedecendo-se à instalação da Competência 8.

Tendo nossa hipótese de pesquisa confirmada, o trabalho seguiu com a discussão de ~~um~~ possível método eficaz para a consecução desse objetivo, analisando a técnica empregada ~~em~~ oficinas terapêuticas de contos. Evidências encontradas na literatura – entre elas, a pesquisa referencial de Gutfreind – indicavam resultados muito favoráveis à aplicação das oficinas de contos junto a coletivos de crianças, tanto na área da saúde quanto na educação, apontando uma via de ação potencial e segura às escolas. Dentre os estudos avaliados, uma experiência brasileira fora inclusive testada cientificamente com escolares, com o uso de uma história preventiva, salientando ganhos significativos em habilidades autoprotetivas bem como aumento em socialização e assertividade, ainda que limitada a uma intervenção de curtíssima duração. De posse dos resultados positivos com tamanha brevidade, argumentamos que os benefícios poderiam somar-se ainda mais com o uso progressivo da técnica.

Quanto às recomendações, faz-se mister alguns apontamentos finais. Nossos achados sinalizaram um bom parâmetro para a implementação de oficinas de contos especificamente com crianças do primeiro ciclo fundamental. Novas pesquisas são assim necessárias para mais esclarecimentos acerca da eficácia da estratégia junto a adolescentes e jovens. Entretanto, no que se refere à faixa etária, pareceu-nos estratégica a escolha preferencial dos pesquisadores em nossa amostra por intervenções entre crianças dos ciclos iniciais, possibilitando a efetivação de fins preventivos primários. Estatisticamente, a violência sexual infantojuvenil acomete vítimas com maior frequência a partir dos 8 anos (BRASIL, 2020), e consonante aos dados levantados, o universo focal coincidiu justamente com a faixa etária alvo. Isso nos leva a reforçar a especial importância da prevenção no ciclo inicial da educação básica.

Um outro ponto relevante identificado em nosso estudo foi a compreensão da flexibilidade material possibilitada pela oficina de contos. Um bom planejamento e execução neste tipo de oficina pode e deve levar em conta as características contextuais dos grupos beneficiados, adaptando-nas quanto à extensão, ao número de participantes, à escolha dos contos e dos recursos materiais expressivos. Conforme achados, a extensão variou desde alguns poucos encontros até um ano letivo. A seleção dos contos e das atividades expressivas mediadoras também variaram de acordo com o perfil do grupo, mantendo-se significativos à simbolização almejada. Quanto ao número de crianças por oficina, os referenciais recomendavam grupos pequenos com até seis ou oito crianças, o que não aparenta um empecilho às escolas, já que podem para isso dividir as salas ou agrupar os alunos em seções menores nos momentos de produção e elaboração simbólica, provendo-lhes um enquadre psicoeducativo mais favorável à intervenção.

Se, a despeito de todos os argumentos, não for factível às escolas um trabalho sistemático como o sugerido neste artigo, ao menos encorajamo-las no uso dos contos. Como afirma ~~uma~~ **Bentheim** (1997), os contos infantis possibilitam a atribuição de significados às ~~circunstâncias vividas~~ **circunstâncias vividas** pelas crianças, fazendo-as reconhecer e transformar situações fictícias em ~~representações~~ **representações** conscientes, uma ação que diminui o impacto dos impulsos adversos. Portanto, ~~por si só~~ **por si só** são capazes de fornecer aos escolares função terapêutica e maturação psíquica, favorecendo suas capacidades socioemocionais globais e um melhor ajustamento aos desafios da vida escolar e posterior. No caso do abuso sexual, um conto preventivo pode significar o fator decisivo para a proteção de muitas vidas em risco iminente. E é pelo resguardo dos direitos e da dignidade de milhares de crianças e adolescentes que este trabalho se justifica. Por meio desta pesquisa, buscamos encorajar um olhar mais crítico ao fazer escolar na atualidade, com o intuito de contribuir com a formação integral dos alunos e um maior exercício da cidadania e da transformação social a partir da escola, o palco onde a infância e a adolescência encena as histórias mais fundamentais de nossa vida.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência. **Maus-tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção: guia de orientação para profissionais da saúde**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 2002.

ABRINQ. **Chega de violência**: manual sobre como proteger as crianças e os adolescentes da violência sexual. 2021. Disponível em: <https://fadc.org.br/cheга-de-violencia>. Acesso em: 24 abr. 2022.

AFONSO, L.; COUTINHO, A. R. A. Metodologias de trabalho com grupos e sua utilização na área da saúde. In: AFONSO, L. (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. Belo Horizonte: Edições do Campo. 2003.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. (Orgs.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. 2. ed. São Paulo: Iglu. 2000.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BONNAFÉ, M. **Les livres, c'est bon pour les bébés**. Paris: Fayard (Pluriel), 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19069.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. **BNCC: Caderno de Práticas**, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-asaude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Disque direitos humanos: relatório 2019. 2020**. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100-relatorio-2019_disque-100.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: detalhamento de um programa de capacitação. In: WILLIAMS, L. C.A.; ARAÚJO, E. A. (Orgs.). **Prevenção ao abuso sexual infantil: um enfoque interdisciplinar**. Curitiba: Juruá. 2009. p. 112-127.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **The CASEL guide to schoolwide SEL essentials**. 3. ed. Chicago: CASEL, 2021.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Serviço de proteção social a crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual e suas famílias: referências para a atuação do psicólogo**. Brasília: CFP, 2009.

- COSTA, A. M. *et al.* Oficina terapêutica de contos infantis no CAPSi: relato de uma experiência. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul. n. 38. p. 235-249, 2013.
- COSTA, L. F. *et al.* El abuso sexual de niños en el Distrito Federal, Brasil: um análisis documental de la atención em las instituciones sanitárias. **Acta Psiquiátrica y Psicológica de America Latina**, v. 64, n. 1. p. 64-71. 2018.
- CRUZ, F. A. Literatura infantojuvenil e a violência sexual: possíveis caminhos na prevenção contra o abuso infantil. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades – UNIGRANRIO**. n. 52, v. 2. p. 130-147. 2021.
- FERREIRA, A.; VILALVA, S. ~~Revisão sistematizada~~ Revisão sistematizada de literatura acerca de recursos voltados à prevenção do abuso sexual infantil. **Revista Gestão e Saúde**. v. 20, n. 2. p. 73-87. 2019.
- FMABC – FACULDADE DE MEDICINA DO ABC. **Relatório do Programa de Atendimento Médico e Psicossocial para o Adolescente – PAMPA**. Santo André, 2001.
- FREUD, A. **O ego e os mecanismos de defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREUD, S. Sonhos com material de contos de fadas (1913). *In*: FREUD, S. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 291-300.
- GUTFREIND, C. **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na clínica e na escola**. 1. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- INTEBI, I. **Abuso sexual infantil: en las mejores familias**. Buenos Aires: Granica, 2008.
- KRUG, E. G. *et al.* (Orgs.). **World report on violence and health**. Genebra: World Health Organization, 2002.
- LAFFORGUE, P. **Petit Poucet deviendra grand: soigner avec le conte**. Paris: Payot, 2002.
- LAMPERT, J. Sh-h-h-h: representations of perpetrators of sexual child abuse in picture books. **Sex Education: Sexuality, Society and Learning**, v. 12, n. 2, p. 177-185, 2011.
- LAMPERT, J.; WALSH, K. "Keep telling them until someone listens": understanding prevention concepts in children's picture books dealing with child sexual abuse. **Children's Literature in Education**, v. 41, n. 2, p. 146-167, 2010.
- LANGBERG, D. M. **Abuso sexual: aconselhando vítimas**. Curitiba: Esperança, 2002.
- MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Básica**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- MEC – Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_tema_s_contemporaneos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- MEC – Ministério da Educação. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. 3. ed. Brasília: MEC/SECADI & UFRRJ, 2011.

MCDANIEL, C. Children's literature as prevention of child sexual abuse. **Children's Literature in Education**, v. 32, n. 3, p. 203-224, 2001.

MILLER, A. **Banished knowledge**: facing childhood injuries. Nova York: Doubleday, 1990.

PADILHA, M. G. S.; GOMIDE, P. I. C. Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 53-61, 2004.

PADILHA, M. G. S.; WILLIAMS, L. C. A. Intervenção escolar para prevenção do abuso sexual com estudantes pré-adolescentes e adolescentes. In: WILLIAMS, L. C. A.; ARAÚJO, E. A. (Orgs.). **Prevenção ao abuso sexual infantil**: um enfoque interdisciplinar. Curitiba: Juruá, 2009. p. 128-135.

SILVA, A. R. S.; SOMA, S. M. P.; WATARAI, C. F. **O segredo da Tartanina**: um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infantojuvenil. 2. ed. Pompeia: Vila Crescente, 2011.

SOARES, F. R. **Oficinas terapêuticas com crianças em uma clínica-escola de psicologia**: utilização de contos de fadas. Orientadora: Dra. Eliana Herzberg. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOMA, S. M. P. **Contação de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil**. Orientadora: Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams. 2014. p. 102. **Dissertação** – Mestrado em Psicologia, UFSCar, São Carlos, 2014.

SOMA, S. M. P.; WILLIAMS, L. C. A. Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 186-203, jul. set. 2019.

SOMA, S. M. P.; WILLIAMS, L. C. A. Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: uma revisão de estudos. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 353-361, 2014.

WILLIAMS, L. C. A. *et al.* Capacitação de profissionais no projeto “Escola que Protege” para a prevenção do abuso sexual. In: WILLIAMS, L. C. A.; HABIGZANG, L. F. **Crianças e adolescentes vítimas de violência**: prevenção, avaliação e intervenção. Curitiba: Juruá, 2014. p. 13-29.

WOLFE, V. V. Child sexual abuse. In: MASH, E. J.; BARKLEY, R. A. (Orgs.). **Treatment of childhood disorders**. Nova York: Guilford Press, 1998. p. 545-597.

WURTELE, S. K. Behavioral approaches to educating young children and their parents about child sexual abuse prevention. **The Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention**, v. 1, n. 1, 2008, p. 52-64.