

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**SEXO NÃO É BRINCADEIRA: O sentido de infância para
adolescentes inseridas na exploração sexual comercial**

Deliane Macedo Farias de Sousa

**Natal
2008**

DELIANE MACEDO FARIAS DE SOUSA

**SEXO NÃO É BRINCADEIRA: O sentido de infância para
adolescentes inseridas na exploração sexual comercial**

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof^a
Dr^a Rosângela Francischini e apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como parte dos requisitos para obtenção do título
de Mestre em Psicologia.

**Natal
2008**

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

INBCCSLA

Sousa, Deliane Macedo Farias de.

Sexo não é brincadeira : o sentido de infância para adolescentes inseridas na exploração sexual comercial / Deliane Macedo Farias de Sousa. - Natal, RN, 2008.

178 f.

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Francischini.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Psicologia.

1. Psicologia social – Dissertação. 2. Exploração sexual comercial – Dissertação. 3. Sentido da infância – Dissertação. 4. Constituição do sujeito – Dissertação. I. Francischini, Rosângela. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 316.6

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A dissertação **SEXO NÃO É BRINCADEIRA: O sentido de infância para adolescentes inseridas na exploração sexual comercial**, elaborada por **Deliane Macedo Farias de Sousa**, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal (RN), 31 de Março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^a Rosângela Francischini

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

Prof^ª Dr^a Fernanda Marques de Queiroz

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem de sua prática profissional uma ferramenta para combater toda e qualquer forma de exploração sexual de crianças e adolescentes.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar um trabalho como este, agradecer é o mínimo a ser feito. O faço a todas as pessoas que se fizeram presentes, que se preocuparam, que contribuíram, que foram solidárias, que torceram por mim, preenchendo minha vida de afeto ao longo destes dois anos de trabalho.

À *Deus*, pelo dom da vida e pelo Seu amor incondicional, meu constante louvor.

A meus pais, *Delizete e Farias*, agradeço por depositarem em mim confiança em todas as horas, incentivando-me em meu percurso acadêmico. Obrigada por vocês existirem! Amo vocês, *Mainha e Painho*.

À minha querida avó, *Maria de Lourdes*, pela sua fortaleza, por sempre me dizer que “tudo vai dar certo”, me ensinando que obstáculos surgem em nosso caminho para serem vencidos. À senhora, meu eterno amor.

A meus queridos *Dalman*, tia *Dailva*, *Ramana*, *Dannyely*, *Jennypher* e *Lenilda* por suportar e compreender tanta ausência. A meu primo *Dalman*, um agradecimento especial pela ajuda na transcrição das entrevistas.

À minha “orientadoramiga” *Rosângela Francischini*, pela sabedoria, convivência, apoio, críticas e sugestões relevantes, tolerância e respeito. Sua postura me ensinou o verdadeiro sentido da palavra ‘orientador(a)’. Rô, sem você esse momento não teria sido possível, muito menos, teria sido tão prazeroso. Pela amizade e carinho, meu eterno agradecimento.

À minhas companheiras de apartamento *Gina*, *Mari*, *Cassinha*, *Vick* e *Virgínia* por todos os ensinamentos da convivência diária; pelos momentos de alegria espontânea; pela força nos momentos de adversidade; por todos os momentos de *asilação*, *dragação* e *rasgação*, mas acima de tudo, por compartilharem comigo um dos melhores momentos da minha vida. Amo-as!

À *Celhinha* e *Paulinho*, amigos de sempre e para todas as horas. Obrigada pelo apoio incondicional de vocês.

Aos queridos amigos *Estefânea*, *Rômulo*, *Rodrigo*, *Rilma*, *Neila*, *Alessandra*, *Marcílio*, *Maria Luíza*, *Roberta*, *Paula*, *Vanessa*, *Jorge*, *Michele*, *Jô*, *Débora* e *Sayonara*. Pelos sorrisos, choros, amor, orações, apoio, dança, preocupação, abraços, compreensão, cuidado, incentivo, brincadeiras, por serem e estarem presentes em minha vida, meu eterno carinho.

À *Hebla*, *Caio*, *Renato* e *Rafaela*, pelo carinho e cuidado, me fazendo sentir um gostinho de família, mesmo estando distante de casa.

Aos professores *Paulo Vinícius Baptista da Silva* e *Fernanda Marques de Queiroz*, por gentilmente aceitarem compor a Banca Examinadora do meu trabalho.

Às professoras Dr^a *Denise Câmara de Carvalho* e Dr^a *Renata Maria Coimbra Libório*, pelas valiosas contribuições como leitoras do meu trabalho, no primeiro e segundo Seminário de Dissertação, respectivamente.

A todos os colegas do mestrado, em especial à “*Diretoria*” (*Tatiana, Fábio, Marina, Viviany, Cássia e Rafaela*), companheiros com os quais compartilhei muitas inquietações e realizações relacionadas ao meu trabalho. Meu agradecimento também, pelos momentos de descontração, em que pudemos rir, cantar, dançar, falar bobagens e rir novamente; momentos em que pudemos viver, sem ter vergonha de sermos felizes. Queridos, lembrarei sempre de vocês às 22:15 hs.

Aos *professores* do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelas discussões enriquecedoras durante esses anos de estudo.

À *Cilene*, secretária do PPGPsi, pela simpatia e disponibilidade no atendimento aos alunos do Programa.

A toda equipe do *Programa Sentinela*, pela acolhida e pelo apoio à realização da pesquisa.

A todas as adolescentes que participaram da pesquisa, por compartilharem comigo suas experiências de vida, permitindo a viabilização do meu trabalho.

À *CAPES* pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

“Nós vos pedimos com insistência / Nunca digam – isso é Natural / Diante dos acontecimentos de cada dia / Numa época em que reina a confusão / Em que corre o sangue / Em que ordena-se a desordem / Em que o arbítrio tem força de lei / Em que a humanidade se desumaniza / Não digam, nunca – isso é natural”.

Bertold Brecht

SUMÁRIO

Lista de Figuras _____	ix
Lista de Tabelas _____	x
Lista de Siglas _____	xi
RESUMO _____	xii
ABSTRACT _____	xiii
INTRODUÇÃO _____	14
1 – ‘SER CRIANÇA’: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A INFÂNCIA _____	17
1.1 – Reconhecendo a Infância _____	18
1.2 – “O futuro da nação!” – a infância no Brasil _____	22
1.3 – Infâncias na contemporaneidade _____	27
2 – EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL: UM CONCEITO SÓCIO – HISTORICAMENTE CONTRUÍDO _____	33
2.1 – Da prostituição à exploração sexual comercial _____	33
2.2 – ESCCA – Uma trama de fatores _____	47
2.3 – Implicações, para o desenvolvimento, da inserção na ESCCA _____	55
2.4 – Ações de enfrentamento à ESCCA – o que tem sido feito? _____	58
3 – CAMINHOS DA PESQUISA _____	77
3.1 – Local _____	77
3.2 – Participantes _____	81
3.3 – Procedimentos _____	86
3.3.1. <i>Análise documental</i> _____	86
3.3.2 – <i>Entrevista</i> _____	88
3.3.2.1 – <i>Histórias Infantis</i> _____	88
3.3.2.2 – <i>Desenho</i> _____	91
3.3.2.3 – <i>Fotografia</i> _____	92
3.3.3 – <i>Álbum – História da Minha Vida</i> _____	93
3.4 – Análise dos dados _____	93
4 – COMPOSIÇÃO DO CORPUS: TECENDO FIOS, COMPONDO SENTIDOS_	95
4.1 – Dinâmica familiar _____	98
4.1.1 – <i>A presença do trabalho precoce</i> _____	107
4.2 – Escolarização _____	112

4.3 – Ludicidade _____	115
4.4 – O que é ser criança? _____	123
4.5 – O processo de inserção na ESCCA _____	129
4.5.1 – <i>Institucionalização</i> _____	141
4.5.2 – <i>Perspectiva de futuro</i> _____	148
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS... PONTOS PARA UMA NOVA PARTIDA _____	155
REFERÊNCIAS _____	159
APÊNDICES _____	170
Apêndice A _____	171
Apêndice B _____	172
ANEXOS _____	173
Anexo A _____	174
Anexo B _____	175
Anexo C _____	176
Anexo D _____	177

Lista de Figuras

Figura 1: <i>Sistema de garantia dos direitos de crianças e adolescentes</i> _____	62
Figura 2: <i>Diretrizes do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes</i> _____	67
Figura 3: <i>Álbum da história de vida de Luíza – Família</i> _____	106
Figura 4: <i>Álbum da história de vida de Beatriz – Família</i> _____	106
Figura 5: <i>Álbum da história de vida – Luíza</i> _____	141
Figura 6: <i>Produção de Desenho a partir do recurso às fotografias – Beatriz</i>	144
Figura 7: <i>Desejo de Luíza</i> _____	152

Lista de Tabelas

Tabela 1: <i>Definição das modalidades de ESCCA</i> _____	43
Tabela 2: <i>Distribuição dos Municípios Brasileiros onde o PAIR está implementado</i> _____	73
Tabela 3: <i>Distribuição dos funcionários do Programa Sentinela</i> _____	79
Tabela 4: <i>Identificação dos sujeitos por idade</i> _____	81
Tabela 5: <i>Composição familiar das adolescentes</i> _____	99

Lista de Siglas

- ANDI – Agência de Notícias sobre os Direitos da Criança
- CECRIA – Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes
- CF – Constituição Federal
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
- CPMI – Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ECPAT – End Child Prostitution, Pornography And Trafficking For Sexual Purpose
- ESCCA – Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes
- FNDC – Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança
- MDCA – Movimento de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- ONG – Organização Não-Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAIR – Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro
- PNCFC – Plano Nacional de Promoção, Proteção e Direitos da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária
- PNEVS – Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual
- RESPOSTA – Responsabilidade Social Posta em Prática
- SEAS – Secretaria de Estado de Assistência Social
- SEDH – Secretaria de Estado dos Direitos Humanos
- SEMTAS – Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

Observamos que a infância vem sendo alvo de grande preocupação nos tempos atuais, constituindo-se em diversos contextos, dentre eles, o da exploração sexual comercial (ESC). A vivência de tal processo de violência traz implicações para a constituição do sujeito. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou compreender como adolescentes em situação de exploração sexual comercial significam a infância. Participaram da pesquisa quatro adolescentes do sexo feminino, com idades entre 12 e 17 anos, atendidas pelo Programa de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Sentinela). Para composição do *corpus* de pesquisa, aliamos a entrevista semi-estruturada a outros procedimentos, como histórias infantis, desenho e fotografia. Acrescente-se a esses procedimentos a análise documental e a construção de um álbum da história de vida de cada participante. O *corpus* foi analisado à luz da Análise de Conteúdo Temática. Cinco eixos temáticos emergiram dos relatos das participantes e das reflexões teóricas, a saber: dinâmica familiar, processo de escolarização, ludicidade, concepção de infância e o processo de inserção na ESCCA. Pudemos observar que as participantes têm uma concepção de infância marcada pela idéia desta enquanto fase de preparação e de educação para o ingresso na cultura adulta. Ou seja, enquanto não cresce, a criança vai à escola, brinca, mora com a família, é feliz e não tem responsabilidades. Porém, a vivência de infância dessas meninas foi comprometida por situações de negligência, especialmente materna, abuso sexual, trabalho infantil, institucionalização e, evidentemente, de exploração sexual comercial. Entendendo que as vivências de infância, assim como a inserção na ESCCA, são constitutivos do sujeito, investigamos como essa inter-relação se manifesta nas perspectivas de futuro das participantes. Essas definem suas metas com base na constituição de uma família e na formação profissional, embora sejam atravessadas por sentimentos como desilusão e pessimismo, em alguns momentos. Diante desses resultados, apontamos para a necessidade da efetivação de propostas de melhoria concreta na qualidade de vida dessas adolescentes, a partir das quais poderão criar alternativas para superar os diversos riscos aos quais estão expostas, em especial a condição de ESCCA.

Palavras-Chave: Exploração sexual comercial; significação de infância; constituição do sujeito.

ABSTRACT

The childhood has being highlighted by the great concern about the several contexts in which children are inserted, amongst them, commercial sexual exploitation (CSE). The experience of this violence process brings implications to the person constitution. Thus, this research aimed to understand how commercial sexual exploited adolescents to signify the childhood. Participated of this research four female adolescents that had been assisted by “Programa de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Sentinela)”, with ages between 12 and 17 years. The *corpus* was composed by the combination of the semi-structured interview and other procedures, like childish stories, draws and photography. Moreover, we used another instruments to constitute the *corpus*, like the documental research and we proposed the construction of a life story book of each participant. The *corpus* was analyzed through the Thematic Content Analysis. Five thematic axes emerged from the participants’ discourse and theoretical perspective: dynamical of family, scholar process, ludic behavior, conception of childhood and insertion on CSE process. The participants presented a conception about childhood as been a preparation and education phase to ingress in adult life. In other words, while children do not grown up, they go to the school, plays, lives with family, are happy and do not have any responsibilities. Nevertheless, the life experience of these girls was implicated by negligence, sexual abuse, child labor, institutionalization and, evidently, the commercial sexual exploitation. Understanding that the childhood experienced by adolescent, as well as, her insertion on CSECA, constitutes her, while person, we investigated how the interrelation expresses it on participants’ future perspectives. Their goals are defined based on family constitution and professional improvement, although feelings of disillusion and pessimism had been showed up in some moments. According these results, we pointed to the necessity of the effective proposals that promote real improvement of adolescents’ life quality, through, in which they could to create alternatives to get over the several risks in which they are exposed, mainly, the CSECA condition.

Key-Words: Commercial Sexual Exploitation, meaning of childhood, personal constitution.

INTRODUÇÃO

Observamos que a infância vem sendo alvo de grande preocupação nos tempos atuais, por estar imersa em um sem-número de situações, cada vez mais ameaçadoras. Vivenciada pela criança, sujeito sócio-histórico (Vygotsky) e em condição peculiar de desenvolvimento (ECA), é marcada por aspectos biológicos, afetivos, emocionais e cognitivos que sofrem transformações qualitativas e quantitativas muito mais acentuadas e mais rápidas, em comparação ao que observamos em fases posteriores. Assim, a inserção da criança em situações de risco pode gerar implicações de ordem física, cognitiva, social e psicológica, dentre outras; tanto imediatas quanto em longo prazo.

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESC) configura-se como um desses contextos. Apesar de ser possível identificar tal fenômeno desde a Idade Média, só a partir de meados da década de 80 foi intensificado o interesse por tal temática, bem como acerca do seu enfrentamento. A questão da ESCCA se manifesta de forma complexa, com inúmeras interfaces, de modo que, para melhor compreensão, deve ser analisada em suas diferentes dimensões, que por sua vez, só podem ser entendidas articuladamente.

Marcadamente desigual, a estrutural da sociedade brasileira é constituída não só pela dominação de classes, mas também de gênero e raça, e é, ainda, marcada pela relação assimétrica de poder nas relações adulto/criança.

A relação indivíduo-sociedade aparece, muitas vezes, como interação entre elementos separados. Às vezes, o indivíduo é caracterizado como mera reprodução da sociedade, e, às vezes, como independente dela, como se existisse um paralelismo entre eles. O pressuposto deste estudo é que a criança e o adolescente só podem ser

compreendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos, pois indivíduo e sociedade são entrelaçados. Nesse sentido, partindo das experiências de infâncias das adolescentes, buscamos investigar como é ser uma criança, além de perceber como os fatores sócio-culturais comparecem na sua produção de sentidos.

A concepção de sentido que permeia o nosso trabalho está pautada nas reflexões teóricas de Vygotsky (1994/1998). O significado, para este autor, é construído num processo dinâmico, que traduz e reflete a realidade e que, por sua vez, é sócio-historicamente constituída. Já o sentido é um fenômeno complexo, que se modifica de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado. Em síntese, significado e sentido são dimensões diferentes da linguagem. O significado é formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural. Embora seja mais formal, não pode ser considerado algo fixo. Já o sentido é formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, é extremamente dinâmico e se refaz constantemente em cada ato discursivo.

Com essas questões em mente, o objetivo do presente trabalho é investigar quais os sentidos de infâncias para adolescentes inseridas na exploração sexual comercial. Para lograr tal objetivo estruturamos nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro deles, *Ser criança: Os múltiplos olhares sobre a infância*, buscamos identificar o contexto histórico no qual o sentimento de infância, tal como esse se apresenta na modernidade, foi forjado, ou seja, o momento em que se reconhece a particularidade infantil, que distingue o mundo da criança do mundo adulto. De acordo a abordagem na qual se insere a presente pesquisa, a infância é um conceito eminentemente histórico. Dessa forma, consideraremos autores que apontam a evolução desse conceito até os dias atuais.

No capítulo seguinte, *Exploração Sexual Comercial: Um Conceito Sócio-Historicamente Construído*, recompusemos a história da prostituição, conferindo especial atenção aos primeiros registros sobre a inserção de crianças e adolescentes nessa atividade. Em seguida, caracterizamos a concepção de ESCCA, seus determinantes e implicações. Ao final, tecemos algumas considerações acerca das estratégias de enfrentamento desse fenômeno.

O terceiro capítulo versa sobre os *Caminhos da Pesquisa*, apresentando os procedimentos metodológicos aos quais recorreremos para a construção e análise do *corpus* da pesquisa. Nesse mesmo capítulo, contextualizamos o local aonde a pesquisa foi realizada, a saber: o Programa Sentinela; bem como apresentamos uma síntese acerca da história de vida das adolescentes dela participantes.

No penúltimo capítulo, “*Tecendo Fios, Compondo Sentidos*”, realizamos a discussão acerca dos dados, num processo de reflexão e diálogo constantes entre o referencial teórico adotado e as falas das adolescentes, procurando observar as particularidades e as semelhanças existentes. Cinco eixos temáticos emergiram dos relatos das participantes, a saber: dinâmica familiar, processo de escolarização, ludicidade, concepção de infância e o processo de inserção na ESCCA. De acordo com esses elementos realizamos algumas reflexões oriundas da literatura, apresentadas no decorrer deste trabalho.

Finalmente, no capítulo “*Considerações finais... Pontos de uma nova partida*” tecemos algumas considerações acerca do processo de pesquisa, salientando os desafios enfrentados e apontando algumas contribuições de nosso estudo, além de possibilidades de novos estudos.

I – ‘SER CRIANÇA’: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A INFÂNCIA

Ao analisar a produção científica acerca da temática identificamos distintas possibilidades de interpretação. Ora discutindo se a infância foi beneficiada com o advento da Modernidade, quando se intensificaram a atenção e o cuidado em relação às crianças (Ariès, 1978), ora argumentando que a infância é um projeto inacabado, assim como a Modernidade (Ghiraldelli Jr.,1997) ou está fadada ao fim (Postman, 1999).

Neste capítulo, apresentamos uma discussão a respeito da infância, acreditando que a importância de tal reflexão não está calcada busca de uma argumentação verdadeira, mas na multiplicidade discursiva que atravessa e, de algum modo, constitui o referencial de infância que reconhecemos na contemporaneidade. Desta forma, compreendemos que ao estudar a história da infância é fundamental considerar a produção discursiva e os lugares sociais atribuídos à infância, observando a relação que tais discursos têm com as práticas sociais concretas, oriundas da história da família, da condição feminina, dos vínculos parentais, das variações demográficas ligadas aos problemas econômicos, da evolução das condições sanitárias, do início da pediatria e das idéias pedagógicas, etc. Através dessas condições podemos compreender certas dinâmicas e circunstâncias que influenciaram as formas de experienciar a infância.

1.1 – Reconhecendo a Infância

“(…) O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (…)”

(Áries, 1981, p.156).

A infância, tal como a concebemos hoje, século XXI, é algo que emerge no século XVIII, quando se começa a fazer uma nítida separação entre a criança e o adulto, e a família passou a ser o núcleo por excelência, responsável pelo cuidado e educação da infância. Conforme afirma Corazza (2000), a partir dessa separação, principiou-se a construção de “um mundo à altura – irreal, abstrato, arcaico –, com regras pedagógicas adequadas a seu desenvolvimento, objetivando preservá-lo do mundo conflitivo do adulto” (p.25).

Mas isso nem sempre foi assim. Até o século XVII – período relativamente recente, se comparado à história total do Ocidente – não se dava à infância uma ênfase especial, enquanto uma fase distinta do ciclo vital. Esta não era considerada como merecedora de atenção particular, muito menos tinha suas especificidades reconhecidas. É o que nos aponta Philippe Ariès, que deu início ao estudo da história da infância, através da análise que realizou de variadas fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários e dossiês de família, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos. Ariès (1981) constata que, ao longo da história da humanidade, a concepção e o tratamento dedicado à infância variaram do desconhecimento à indiferença, de um período de transição rapidamente superado e sem importância à idade da inocência, da graça, da irracionalidade, até ao sujeito e objeto de amor e de cuidados.

Segundo o autor supracitado, foram séculos de alto índice de mortalidade e práticas de infanticídio, sendo a mortalidade aceita com naturalidade, uma vez que a

criança que falecia era logo “substituída” por um novo rebento. Outra característica deste período era a pouca convivência que as crianças tinham com suas famílias de origem nos primeiros anos de vida, pois era costume entregá-las para outros cuidarem e educarem-nas, trazendo-as anos depois, com a intenção de inseri-las na organização produtiva.

Partindo de relatos e textos dos séculos XII ao XVIII, Ariès (1981) demonstra que as pessoas definiam a idade da criança como “(...) a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem, nem formar perfeitamente suas palavras(...)” (p. 36). Nessa perspectiva, completa Corazza (2000), a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações irracionais. A questão da ausência da racionalidade também é apontada por Platão, Santo Agostinho, e Rousseau¹.

Conforme apresenta Ariès (1981), na Idade Média, no começo da era moderna e durante um longo período de tempo posterior a essa época, as crianças de classe baixa eram inseridas no convívio com os adultos desde cedo, com quem compartilhavam do trabalho e dos divertimentos destes. Era esperado apenas que, por volta dos sete anos,

¹ Na relação da infância com o pensamento filosófico vamos encontrar duas linhas de pensamento. Ambas nascem com Platão. A primeira atravessa a Pedagogia com Santo Agostinho, chega até nós por meio do racionalismo cartesiano. Concebe a infância como um mal necessário, próximo do estado animalesco. As crianças, por serem privadas de razão, devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens. A segunda linha chega até nós por meio de Rousseau, para quem a verdadeira educação consiste no preparo adequado das almas das crianças, para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência, respeitando-se o ritmo próprio de cada uma. A partir de Platão, essa criança ameaçadora na sua força animal deve ser domesticada, com regras educacionais fundadas na ordem da razão e da ética. É possível compreender que essa concepção da infância como irracional atravessa o período do pensamento medieval e chega ao da renascença e ao do racionalismo. A incapacidade é o que vai caracterizar essa fase da vida. Uma condição que toda a humanidade está fadada a passar. Todavia, dentro desta mesma linha de pensamento, todos devem ser submetidos a um processo de formação, de educação, para transformar esses seres irracionais em seres capazes de pensar e agir racionalmente. Para essa tarefa devem contribuir pais e educadores (Pereira, 2004).

houvesse o desmame e que o sujeito pudesse tomar conta de si mesmo, e então passavam a ser considerados “adultos em miniatura” (Ariès, 1981). Nesse sentido, a criança era vista como um ser produtivo, que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois ao ser inserida na vida adulta, tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, os acompanhado em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade (Ariès, 1981). Além da função produtiva, as crianças também participavam indiscriminadamente do contexto social do adulto, participando das conversas, dos jogos, das celebrações e festividades, além de não serem protegidas das referências aos assuntos sexuais (Pereira, 2004). Até sua indumentária não era distinta da do adulto; eram vestidas como os homens e mulheres da sua classe social.

Com a transição da sociedade feudal para a capitalista, que marcou o fim da Idade Média e início da modernidade, novas relações de produção se constituíram, gerando modificações políticas, sociais e culturais. Diante de tais transformações na sociedade, ocorrem mudanças no interior da família e das relações estabelecidas entre pais e filhos. Conseqüentemente a forma de representar a criança também sofre alterações. A criança passa a ser educada pela própria família, o que fez com que se despertasse um novo sentimento por ela. Ariès (1981) afirma que o surgimento do sentimento de infância é constituído por dois momentos, chamados por ele de ‘paparicação’ e ‘apego’.

A ‘paparicação’ seria um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança. E isto fez com que os adultos se aproximassem cada vez mais dos filhos. Dessa forma, as graças realizadas pelas crianças eram mostradas a outros adultos, fazendo da criança uma espécie de distração, “(...) ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio(...)” (p. 68). A partir dessa concepção, surge a

necessidade de medidas para proteger as crianças, garantindo sua sobrevivência, melhorando as condições de higiene e preocupando-se mais com a saúde dos seus filhos (Rocha, 2002; Campos & Alverga, 2001; Ariès, 1981). O sentimento de ‘apego’ surge a partir do século XVII, como uma manifestação da sociedade contra a *paparicação* da criança, e propõe separá-la do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão mais racional. Assim, foi dentro desse contexto moral que a educação das crianças foi inspirada, através do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear burguesa, dentro dos padrões da Igreja: o modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança. A preocupação da família com a educação da criança fez com que mudanças ocorressem e os pais comesçassem, então, a encarregar-se de seus filhos. Conseqüentemente, houve a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e a formação de uma criança melhor doutrinada atendendo à nova sociedade (Feitosa & Dimenstein, 2004; Sarmiento, 2004; Áries, 1981).

Nesse período surgiu outra organização social com a função de prover cuidados a criança: a escola. Segundo Áries (1978), na Idade Média a escola, inicialmente, era reservada aos religiosos. O que tornava comum a presença de pessoas de diferentes idades comungando atividades escolares. Não havia a preocupação com a separação por faixa-etária. Essa iniciou por volta do século XIX, como uma maneira de separar as crianças dos adultos durante o período dedicado à sua formação moral e intelectual. Ao realizar essa separação, uma disciplina marcadamente autoritária foi adotada, e o ingresso na escola tornou-se um ritual de passagem da infância para a vida adulta. Além disso, tal instituição, passou a ser concebido como o lugar por excelência da educação, privilegiando o ensino da disciplina, da moral e da vigilância.

Desta maneira, a família e a escola, juntas, contribuíram significativamente para as transformações na postura dos adultos frente às crianças. Tal postura resultou em um maior cuidado com a higiene, na queda das taxas de mortalidade infantil, na preocupação com a educação das crianças e com o seu futuro. Ao retirar a criança do mundo dos adultos, família e escola se tornaram as principais instâncias públicas de socialização da infância (Feitosa & Dimenstein, 2004; Sarmiento, 2004; Áries, 1978).

Assim, um sentimento ligado à infância foi se constituindo mediante o cuidado e a atenção da sociedade para com as crianças. Ela passa a assumir um papel central na família, deixando o anonimato. A infância passa a ser concebida como uma categoria social referente à criança, um espaço próprio para suas interações e o desenvolvimento de uma cultura específica. A este respeito, Sarmiento (2004) declara que “... a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação de quotidianos e mundos de vida e, especialmente de constituição de organizações sociais para as crianças” (p.3). Neste mesmo sentido, Kramer (2003) aponta que a infância deve ser compreendida enquanto uma construção social, e não uma natureza inata. De acordo com ela, esta categoria tem como referência os aspectos históricos, sociais e culturais presentes nas condições de vida das crianças e das mudanças ocorridas na sociedade.

1.2 – “O futuro da nação!” – a infância no Brasil

“Somos o futuro da nação
Somos burgueses, sem religião
Geração Coca-Cola”

Geração Coca-Cola,
Renato Russo

O sentimento de infância despertado na Europa no século XVII, conforme nos aponta Ariès (1981), chegou ao Brasil com dois séculos de defasagem. Como afirma Rizzini (1993), começou-se a dar atenção para a importância das crianças no país, despertando em certos grupos (Família, Igreja, Asilos, etc.) a idéia de protegê-las. Nesse sentido, a história da infância brasileira “se construiu entre pais, mestres, senhores e patrões, no qual os pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos” (Del Priore, 2006, p.14).

A atenção à criança brasileira é marcada por três períodos distintos, a saber: o primeiro marcado por ações assistemáticas e de cunho caritativo (Irmã Rizzini, 1993); o segundo, pelo interesse e cuidado médico, voltado para as crianças pobres, órfãs ou consideradas abandonadas (Abreu & Martinez, 1997); e o terceiro pautado em uma ótica discricionária.

No primeiro momento destacam-se as ações da Igreja, a partir do século XVIII até parte do século XIX – já no contexto na Primeira República –, marcadas pelo recolhimento de crianças órfãs e abandonadas, filhas de escravos e prostitutas, ou ainda das classes mais abastadas que buscavam encobrir os filhos tidos fora do matrimônio. Este recolhimento se dava para instituições asilares, de caráter assistencialista, como a ‘Roda dos Expostos’ (Marcílio, 2001).

Oliveira (2004) afirma que ainda na época da colonização, o contingente de crianças pobres e mestiças aumentou bastante, tornando freqüente o abandono de crianças nas igrejas, residências e ruas. Para minimizar este fato, foi criada a Roda dos Expostos, que consistia em um aparato de madeira de formato cilíndrico sobre um eixo rotatório, com um dos lados vazados para que a criança fosse colocada, e em seguida era tocada uma sineta, para avisar àqueles responsáveis pelo recolhimento das crianças

que havia uma na roda. Esse processo preservava assim, a pessoa que abandonava a criança (Marcílio, 2001). Esta autora afirma que a roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras com maior tempo de funcionamento, tendo seu início no Brasil Colônia e sendo extinta definitivamente na década de 1950. Durante este tempo foi praticamente a única instituição de assistência à infância abandonada em todo o Brasil.

A segunda fase, como podemos observar em Irene Rizzini (1997), ao longo do século XIX, a atenção à criança apresentou uma transformação das ações de cunho caritativo em uma assistência de caráter social, mostrando uma maior preocupação com a criança. Essa mudança foi fomentada pela nova mentalidade instaurada no país com o advento da República, que se preocupava com o futuro do país e acreditava que este estava na criança. Destarte, para garantir um futuro promissor e saudável, eram necessários maiores cuidados e controle desta fase da vida (Oliveira, 2004). Com esse objetivo os higienistas pressionam o Estado a tomar iniciativas em relação à assistência à infância (Irma Rizzini, 1993). Irene Rizzini (1997) apresenta o surgimento da pediatria, no período entre 1874 e 1889, como uma marca dessa nova mentalidade em torno da criança como futuro da nação, com a atuação especial dos profissionais desta especialidade médica junto à família, treinando-a nos cuidados para com a saúde e higiene da criança. Havia um reconhecimento de que os primeiros anos de vida compunham uma fase importante, mas o interesse maior era de moldar a criança e no discurso de proteção à mesma estava embutida a proposta de defesa da sociedade.

No terceiro momento pode ser percebida a conformação da distinção entre ‘criança’ e ‘menor’. Como afirma Irma Rizzini (1993), tal distinção baseava-se em critérios de moralidade e classe social, o termo ‘menor’ era utilizado para caracterizar a criança proveniente de ‘família desestruturada’, ou seja, “era associado ‘ao abandono moral’, à criminalidade e à pobreza” (1993, p. 44). Ou seja, o foco da assistência não

estava na criança, mas naquilo que se classificou como ‘menor’, ‘menor abandonado’ e ‘menor delinqüente’. Cuidar dessa criança era fundamental para que ela estivesse protegida de todos esses perigos e não reproduzisse, mais tarde, a realidade dos seus lares pobres, vistos como delinqüentes, e não constituísse, no futuro, uma ameaça à sociedade.

Essa distinção se refletiu no aparato jurídico-assistencial criado pelo Estado para a infância do país. Em 1916 foi criado o Código Civil Brasileiro, que legislava sobre os direitos individuais, de propriedade e da família, e que definia responsabilidades dos pais frente aos filhos até 21 anos, concebido para tratar de forma diferenciada as infâncias do país. Assim, algumas crianças, as inseridas em famílias que se enquadravam nos padrões socialmente esperados, não necessitavam da presença do Estado. Outras, porém, eram alvos dessa presença: aquelas em que lhes faltavam os cuidados da família (Irene Rizzini, 1997). Sob tais condições, a criança deixava de ser assim denominada, sendo designada de ‘menor’. Na década de 1920 foram criados para esta parcela da população o Juízo de Menores e o 1º Código de Menores. Ambos tinham o objetivo de educar moralmente o país, tendo a figura do juiz tornado-se cada vez mais presente no cenário que envolvia a população pobre, com a clara função de controle social (Kramer, 2003; Irene Rizzini, 1993; Irma Rizzini, 1993).

O Código, um instrumento tanto de assistência quanto de controle social da legislação das crianças de zero a dezoito anos, fortaleceu o discurso em torno da criança abandonada ao mesmo tempo em que legitimou uma relação estabelecida entre pobreza e delinqüência. Percebemos isso quando Nunes (2005) e Silva (1998) apresentam a definição do Código para a criança pobre, tratada como menor, com o intuito de sistematizar o atendimento ao mesmo: os expostos, os abandonados, os vadios, os libertinos e os mendigos, postura que acompanhou a assistência à criança e ao

adolescente até os anos 80, chamada de Doutrina do Direito do Menor. Os expostos eram especificamente as crianças até os sete anos de idade; aos abandonados até os dezoito anos eram destinadas as práticas de cunho filantrópico, cujo objetivo principal era a comercialização da mão-de-obra e para os vadios que viviam nas ruas, libertinos que freqüentavam prostíbulos e mendigos que pediam esmolas, vistos como delinqüentes e uma ameaça à população, as práticas giravam em torno da reclusão, conforme apresentaremos a seguir. Conforme mostra Silva (1998) o 2º Código de Menores, aprovado em 1979, instituiu a Doutrina da Situação Irregular, especificando a natureza do tratamento ao menor infrator, substituindo todos os termos definidos anteriormente (expostos, abandonados, vadios, libertinos e mendigos) pela expressão *situação irregular*.

O 2º Código vigorou até 1990, quando foi adotada a Doutrina da Proteção Integral, através da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente² (ECA), Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, incorporando como obrigação da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente. A Doutrina da Proteção Integral significa um grande avanço na formulação de políticas públicas, uma vez que, crianças e os adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos, para quem deve ser respeitada a condição peculiar de ser humano em desenvolvimento. A proteção integral exige a atenção integral. No caso prático das entidades de atendimento e das instituições públicas, isso exige o compromisso de acompanhar cada um dos pequenos cidadãos que atende e zelar para que a totalidade de seus direitos seja respeitada.

Dezessete anos depois da promulgação do ECA, que pôs em pauta para debate público os direitos da infância, ainda há muito que ser feito em realidades como

² Discutiremos a relevância da promulgação do ECA para o enfrentamento da ESCCA no capítulo 2, onde versamos sobre a Exploração Sexual Comercial, mais especificamente no tópico 2.4 – Ações de enfrentamento à ESCCA – o que tem sido feito?.

pobreza, exclusão, fome, violências, exploração e abuso sexual, dentre outras. Afinal, não se pode perder de vista que tais contextos definem as peculiaridades das infâncias vivenciadas.

1.3 – Infâncias na contemporaneidade

Diante de tais transformações históricas e dos contextos dessas transformações entendemos que ao falar dos conceitos, criança e infância, falamos sobre conceitos distintos. A criança é compreendida tomando o adulto em oposição, baseando-se nas diferenças biológicas e no nível de desenvolvimento maturacional (Gessel, 1993). No que diz respeito a infância, essa se refere aos aspectos culturais e históricos que fazem parte das relações e das representações das crianças. Esse último conceito, torna necessária uma compreensão mediante os desdobramentos da história, através das relações sociais e da cultura (Bock, 2001).

Nesta perspectiva, afirma Kramer (2003) que não podemos falar de uma única infância, pois não há um “ideal de criança abstrato, elas não são iguais e suas representações são múltiplas havendo uma diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que influenciam na sua formação” (p.18). De acordo com o pensamento da autora, ao ter-se uma concepção universal do ser criança alimenta-se a concepção da existência de uma natureza infantil, desvinculada das condições objetivas de vida, do que se conclui que a condição de ser criança em determinados contextos sociais e históricos gera condições específicas de vivência da infância.

Em uma perspectiva também histórica, Sarmiento (2004) aponta que, mesmo havendo um esforço dentro da sociedade moderna para uniformizar e homogeneizar a

infância, não há como desconsiderar as desigualdades inerentes às condições sociais, econômicas, culturais, de gênero e étnicas a que cada criança pertence. Para esse autor, essas mudanças contribuem para mudanças nas idéias fundadoras da modernidade e, conseqüentemente, na concepção de infância, que está cada vez mais centrada na esfera econômica. O aspecto econômico pode ser visualizado, por exemplo, quando encontramos crianças presentes na produção de trabalho (trabalho infantil), no marketing (fazendo propagandas de produtos da moda e de consumo), dentre outros contextos. Corroborando tal pensamento, Oliveira (2004) afirma que diferentes infâncias foram se configurando, geradas por diferentes fatores, sejam econômicos, geográficos, políticos, sociais, culturais e educacionais.

A escola e a família também sofrem modificações e são instâncias influenciadoras na transformação da concepção de infância (Sarmiento, 2004; Castro, 2002; Ariès, 1981). Sarmiento (2004) afirma que a escola está associada à construção social da infância, dado que sua constituição pelo Estado, em meados do século XVIII, institui, pela primeira vez, a libertação das atividades do trabalho produtivo para um setor do grupo geracional mais novo, sendo progressivamente alargada a toda uma geração, com a proclamação da escolaridade obrigatória. Outro grupo social que contribui para a formação social da infância é a família, que em outros tempos havia relegado à criança aos cuidados de outrem, agora coloca a criança e seus cuidados, no núcleo de convergência das relações afetivas no seio familiar (Sarmiento, 2004).

A partir do século XX, iniciou-se de forma mais efetiva sua valorização, uma vez que, a criança passou a assumir novos lugares no cenário social e cultural, que estavam calcados na sua singularidade e enfocando os direitos que essas dispunham enquanto cidadãos (Medeiros Neto, 1999). Este enfoque implica uma mudança na compreensão da socialização e do desenvolvimento humano: deixar de olhar as crianças

como recipientes passivos para vê-las como participantes ativos e criativos de sua própria socialização (Sarmiento, 2004), construindo culturas da infância. Tais culturas, de acordo com o autor supracitado, podem estar baseadas em quatro princípios estruturadores e que merecem atenção. São eles:

- 1) *Interatividade* – a criança vive num mundo heterogêneo com várias realidades, valores, estratégias que contribuem para a formação de sua identidade. Elas apropriam-se dessa cultura através dos pares (outras crianças e adultos) em situações diversas de interação social, passando valores e costumes de uma geração para outra;
- 2) *Ludicidade* – considerado um traço fundamental das culturas infantis, sendo uma das atividades sociais mais significativas. Atualmente, os brinquedos tradicionais vêm sendo substituídos pelos industriais (mais “atrativos” e estão na moda) transformados num fator de distinção social. Enfim, “a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundadores da cultura. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção da sociabilidade” (p.15);
- 3) *Fantasia do real* – é um processo de fundação do modo de inteligibilidade, ou seja, início da capacidade de transposição imaginária de situações, de pessoas, de objetos. No mundo do faz-de-conta as crianças encontram formas de trabalhar suas emoções, frustrações, perdas, alegrias para poderem continuar a vida de uma forma aceitável para elas mesmas;
- 4) *Reiteração* – a criança tem um tempo recursivo em que pode criar e recriar situações, a qualquer momento, estruturando as suas rotinas de ação.

Percebemos que os acontecimentos deflagrados na infância refletem na constituição do sujeito adulto, na formação de sua identidade e nas formas com que ele

se relaciona com a cultura e com a sociedade na qual está inserido (Gullestad, 2005; Sarmiento, 2004; Castro, 2002).

Nesse sentido, Gullestad (2005) argumenta que um enfoque da infância deveria se tornar central nas atuais tentativas teóricas de reconfigurar as relações entre textos e vidas, porque ele intensifica e esclarece as discussões sobre a verdade e a autenticidade nas narrativas autobiográficas. Além disso, o estudo das inter-relações entre o textual e o social, presentes nas histórias de vida permitem uma maior compreensão do papel das “memórias de infância na construção e objetificação dos eus modernos” (p.511). Braga e Smolka (2005) complementam esse pensamento ao afirmar que através do trabalho da memória e linguagem, é possível perceber que “as palavras e as imagens do outro vão formando as palavras e imagens do sujeito: o outro presente, o outro ausente, as parcelas dos muitos outros distantes historicamente que cada um carrega em si” (p.26). Essa afirmação nos remete a um processo dialógico entre a linguagem e a memória, perpassado pelas experiências vividas anteriormente, pessoas conhecidas, lugares visitados, compondo a história de vida do sujeito.

Pollak (1992) defende que a memória é um fenômeno construído social e individualmente. Quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. O sentimento de identidade, no trabalho de Pollak, pode ser entendido pelo seu sentido mais superficial, ou seja, o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. Nesse sentido, este autor afirma que “*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em

que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (p.204). Nesse processo de construção de identidade, não podemos escapar a presença do outro, uma vez que não é possível construir uma auto-imagem sem realizar mudanças, negociações e transformação em função dos outros.

Em relação à constituição do eu moderno, Gullestad (2005) a define como o esforço contínuo, em forma de processo, de um indivíduo para juntar seus vários papéis, identidades e experiências. Estes papéis são os aspectos dinâmicos das várias posições de um indivíduo na estrutura social, enquanto as *identidades* são aquelas qualidades com que o indivíduo se identifica e para as quais ele ou ela deseja uma confirmação social. Embora algumas identidades estejam diretamente vinculadas a papéis sociais, outras, como gênero e etnicidade, podem ser aspectos de vários papéis (aluno, filho, pai, amigo, empregado, dentre outros).

Nesse sentido, diante da importância das experiências infantis para a formação do sujeito, o estudo das suas memórias, sem dúvida, mobiliza sentimentos, opiniões, evidencia traumas e revela a forma como o sujeito percebe o mundo. Deste modo, para Gullestad (2005), estudar as experiências de infância é estudar como é ser uma criança. Sendo necessário enfocar, entre outras coisas, as crianças como atores sociais e examinar seus pontos de vista. Buscar o ponto de vista das crianças significa não apenas recorrer a um enfoque *nas* crianças, mas antes, e mais importante, ver a sociedade e a cultura *a partir dos* pontos de vista de crianças. Uma pesquisa que busca recuperar os pontos de vista das crianças costuma se basear na observação direta de e em conversas com crianças. Porém, para realizar esse objetivo o pesquisador por recorrer a várias outras fontes como, por exemplo, analisar tanto os textos escritos por crianças como as reminiscências de infância escritas por adultos ou adolescentes.

Pudemos perceber, a partir do percurso histórico discutido até o presente momento, que o conceito de infância vem sofrendo modificações. Acreditamos que não existe um conceito único de infância, mas conceitos que são reflexos da evolução do contexto histórico e também, dentro de um mesmo contexto, diferenciado-o no tipo de sociedade e cultura. Destacamos as situações de risco, dentre elas a da exploração sexual comercial, que passamos a discutir na seqüência.

II – EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL: UM CONCEITO SÓCIO – HISTORICAMENTE CONTRUÍDO

2.1– Da prostituição à exploração sexual comercial

“Mirem-se no exemplo
 Daquelas mulheres de Atenas
 Vivem pros seus maridos
 Orgulho e raça de Atenas
 (...)

Quando eles se entopem de vinho
 Costumam buscar um carinho
 De outras falenas
 Mas no fim da noite, aos pedaços
 Quase sempre voltam pros braços
 De suas pequenas, Helenas

Mirem-se no exemplo
 Daquelas mulheres de Atenas
 Geram pros seus maridos
 Os novos filhos de Atenas

Elas não tem gosto ou vontade
 Nem defeito, nem qualidade
 Têm medo apenas
 Não tem sonhos, só tem presságios
 O seu homem, mares, naufrágios
 Lindas sirenas, morenas
 (...)

Mulheres de Atenas,
 Chico Buarque

Nesse início, pretendemos realizar alguns recortes através da história da humanidade, enfocando as origens da prostituição, bem como as transformações sócio-culturais às quais ela foi submetida. Verificamos na literatura, indícios dos primeiros registros da inserção da prostituição na sociedade, e especificamente, da inserção de crianças e adolescentes nessa atividade, com o intuito de contextualizar tal inserção.

A prostituição, conhecida como a profissão mais antiga do mundo, de fato remonta a tempos antigos, e já assumiu diversas simbologias e funções, desde a condição sagrada até a função política, dentre outras. Historicamente, há registros da

existência de prostitutas desde a Pré-história, quando havia o predomínio do matriarcado (Alberto, 2002; Andrade, 2003; Carvalho, 2000; Roberts, 1998). Segundo Roberts (1998), nesse período, a mulher era considerada a geradora da força vital, e como tal, era adorada como a Grande Deusa, e possuía uma posição central na sociedade. Nestas a cultura, a religião e a sexualidade eram interligadas (Carvalho, 2000). O sexo era tido como sagrado e as sacerdotisas lideravam rituais de sexo grupal, nos quais toda a comunidade participava, que tinham por objetivo proporcionar o elo vital entre a comunidade e sua divindade (Kirsch, 1998).

A partir da invasão de territórios matriarcais por tribos de guerreiros nômades, por volta de 3000 a. C., os povos da deusa foram subjugados e passaram a sujeitar-se ao poder masculino. Nesse período, novas formas de casamento foram instituídas no intuito de controlar a sexualidade feminina e assegurar a fidedignidade da paternidade de todas as crianças. A partir da criação de novas leis cada vez mais restritas, o *status* da mulher passou a ser sistematicamente subvertido pelo homem. Conforme afirma Roberts (1998), é a partir desse período que “a instituição da prostituição sagrada tornou-se visível e é registrada pela primeira vez na escrita” (p. 22). A mesma nada mais é do que os rituais sexuais realizados na Idade da Pedra, que passam a fazer parte da adoração religiosa das primeiras civilizações do mundo. Tais rituais de adoração eram realizados em homenagem à Grande Deusa, conhecida pelo nome de Ishtar, tida como provedora da vida e das atividades vitais. Neles, a prostituição sagrada era o ponto focal. É aqui que começa a verdadeira história da prostituição.

Na civilização Grega, conhecida por sua mitologia e por seus pensadores, no período do florescimento da Atenas clássica havia um cenário rico no que dizia respeito à prostituição, tanto feminina quanto masculina. Neste período as mulheres estavam

firmemente sob o controle masculino, tendo-lhes sido negado, pelos ditadores atenienses, qualquer tipo de poder.

Na virada do século IV a. C., Atenas era governada por Sólon e este, por sua vez, foi o responsável pelo estabelecimento e a institucionalização dos papéis das mulheres na sociedade grega (Andrade, 2003). Para Sólon as mulheres só ocupavam dois papéis: ou esposa ou prostituta. Essa dicotomia estimulava a dependência ainda maior das esposas para com seus maridos, e toda aquela que buscasse viver independentemente dos homens, as mulheres pobres, as estrangeiras e as escravas que trabalhavam fora de casa eram enquadradas na categoria de prostituta, o que acabou por gerar um grande contingente das mesmas. Quando Sólon percebeu que as prostitutas conseguiam bons lucros com a prática, resolveu organizar o negócio. Inclusive, de acordo com Andrade (2003), havia escolas para a formação das aspirantes que aprendiam as artes do prazer e, principalmente, as ciências da arte, da literatura, da filosofia e da retórica, o que as tornava mulheres muito instruídas. Assim, muitos bordéis passaram a ser financiados pelo Estado, administrados pela máquina pública. Nesses espaços, as prostitutas trabalhavam por um salário, que não correspondia ao que seus clientes pagavam, ademais, este não lhes era dado diretamente, mas sim ao administrador do bordel – encontramos aí os primeiros moldes da cafetinagem.

Já na segunda grande civilização clássica, a antiga Roma (séc. VIII a. C. – séc. V d. C.), as esposas da classe dominante não ficavam circunscritas às suas casas, nem eram banidas da vida pública (Roberts, 1998). Embora houvesse uma relação de poder entre marido e mulher, esta podia realizar certas atividades (ainda que, apenas com o consentimento dos seus maridos) que para as esposas gregas eram impensáveis (p.ex.: visitavam templos, assistiam peças, saíam com frequência, além disso, tinham

permissão para se instruírem com o auxílio de tutores em suas próprias casas). Diferentemente dos gregos, os romanos viam a prostituição como uma profissão natural, aceita sem recato, tanto que foram eles que instituíram pela primeira vez uma espécie de registro estatal das prostitutas chamadas de “classe baixa”, que passaram a pertencer a duas categorias: as *meretrices*, registradas, e as *prostibulae*, não registradas (Roberts, 1998).

O mercado do sexo na Roma Antiga contava ainda com a convivência e a participação de políticos e pessoas da alta sociedade. Os senadores e cidadãos de altos cargos romanos alugavam suas casas e outras propriedades à gerenciadores de bordéis, fazendo com que todos lucrassem. Nesse sentido, Roberts (1998) afirma que a prostituição esta diretamente relacionada à economia romana. As prostitutas ficaram famosas e eram respeitadas por causa de suas habilidades com dança e música. Essas procediam, às vezes, de famílias de classe alta e outras eram, inclusive, casadas. Como a queda, do Império Romano, por conta de toda a corrupção enraizada na sociedade e a ascensão do cristianismo como religião, a prostituição passou a ser considerada moralmente repreensível.

Foram os sacerdotes hebreus que criaram o estigma da prostituta que a acompanha até hoje. Conforme afirma Roberts (1998), os profetas e sacerdotes hebreus consideravam a sexualidade das mulheres como algo a ser controlado pelos homens, porque esta simbolizava a raiz de todo o mal. Com o advento do cristianismo qualquer manifestação de sexualidade feminina, fora do casamento, passou a ser considerada promiscuidade e devassidão (Alberto, 2002).

Na Idade Média, com o crescimento dos centros comerciais urbanos cresce o número de mulheres que recorre à prostituição como meio de sobrevivência. É dessa

época que advém os primeiros indícios da prostituição infanto-juvenil³. O Rei Luis XV, com a ajuda da cafetina real, comprava meninos e meninas entre sete e quatorze anos de idade, tanto da nobreza quanto do povo, para fazerem parte de seu harém real. As crianças eram instruídas para ter boas maneiras e em história e literatura; quando completavam quinze anos estavam aptas a servirem o rei (Roberts, 1998).

Roberts (1998) afirma que no século XVIII, uma das características marcantes era a presença de crianças se prostituindo nas ruas. Devido à imensa pobreza do período e a busca incessante pelas virgens, a prostituição forçada de meninas tornou-se comum, sofrendo raramente algum tipo de represália, além de não ser uma questão prioritária dos legisladores dessa época. Este processo de ingresso na prostituição é apresentado pelo escritor George Alexander Stevens (1970, citado por Roberts, 1998):

Nas marquises e nas Alamedas muitas vezes encontramos meninas de doze e treze anos de idade nas condições mais desprezíveis; pobres Objetos com um bonito Rosto. Um Cafetão vai pegá-las e levá-las para um Prostíbulo, onde a pobre Infeliz é despida, lavada e recebe Roupas. Estas são chamadas de *Colts*. O Cafetão recebe uma ou duas libras pelo seu trabalho: assim, as meninas têm sido compradas e a maioria faz o que agrada o Comprador (...) Conheci uma menina que pagou 11 libras pelo uso de uma Camisola e uma Combinação que quando novas custaram apenas seis guinéus. As meninas são obrigadas a sentar a Manhã até as Cinco horas para beber com qualquer *Janota* desgarrado que possa perambular pela Madrugada e agüentar qualquer comportamento que estes Visitantes bêbados possam querer apresentar – e por fim suportar os coitos Nojentos (p.209).

Neste mesmo século era comum, em Londres, a existência de bordéis que atendiam aos mais variados desejos da clientela, entre eles, a relação sexual com crianças e adolescentes. Algo muito comum era a realização de encontros com nobres da corte onde eram expostas meninas ainda virgens, e eram feitas ofertas pelo direito de ser o primeiro a ter uma relação sexual com a menina. O vencedor era o que desse o

³ A discussão sobre essa nomenclatura encontra-se adiante (Ver p. 12-17).

maior lance. Essas meninas eram filhas de famílias pobres que as vendiam ou mesmo que eram raptadas com esse propósito. Em muitos casos, os pais aceitavam vender suas filhas, por considerarem que elas teriam um futuro melhor, pois seriam instruídas com educação esmerada no comportamento, na música, dança, pintura, história e literatura (Carvalho, 2000; Roberts, 1998). Cabe salientar que ainda hoje, muitas são as meninas que têm sua virgindade leiloada, tanto no Brasil como em países como a Tailândia, que possui altos índices de exploração sexual.

No século XX a prostituição infanto-juvenil aumentou vertiginosamente. Com as cidades empobrecidas, especialmente do interior dos países desenvolvidos, muitas crianças e adolescentes fugiram para as capitais ou grandes cidades, no intuito de buscar melhores condições de vida. Muitas dessas crianças vítimas de abuso e/ou negligência familiar encontraram nas casas de prostituição ou mesmo em grupos de prostitutas de rua, uma nova “família” e ingressaram nessa atividade pela própria demanda da clientela. Roberts (1998) confirma tal realidade a partir do depoimento de uma jovem prostituta da cidade de Chicago, quando a mesma diz que:

Eu trabalhei nas ruas durante um ano, todas as garotas juntas. Nós sobrevivíamos. Vivíamos confortavelmente. Havia sempre homens que queriam ir conosco (...) Nós éramos apegadas e respeitávamos uma à outra (...) O que conseguimos entre nós foi muito amor e afeição (...) (p. 370).

Embora muitas jovens prostitutas possam ter ganhado bastante dinheiro, trabalhando em hotéis caros e eventos, para a maioria delas a realidade é bem diferente. A maior parte ganha apenas o suficiente para sobreviver, tendo pouca ou não tendo nenhuma oportunidade de mudar de vida, entrando na vida adulta como prostituta.

Mesmo que a história da prostituição no Brasil ainda não tenha começado a ser escrita e as referências à prostituição infantil sejam praticamente inexistentes na

emergente literatura sobre a infância e adolescência no Brasil, há razões suficientes para acreditar que tais práticas são recorrentes no país desde os tempos coloniais (Del Priore, 2006). Essa realidade é corroborada por Andrade (2003), que aponta para a presença das relações de poder desde os períodos escravagista, colonial e republicano, caracterizando-se pela subjugação do outro que se encontra em situação inferior. A concepção de que a mulher e a criança devem ser submissas tornando-se seres dominados pelos homens, que passaram a definir o papel que deveriam cumprir na sociedade, fortalece o pensamento machista, patriarcal e dominante que se estende ao longo dos tempos. Santos (2007) acrescenta que a legislação brasileira, desde meados do século XIX, tenta coibir a exploração da prostituição em geral, e particularmente o envolvimento de criança e adolescentes nessa modalidade de prática sexual, o que constitui evidência de preocupação com uma prática existente.

Mulheres, adolescentes e crianças recorreram ou foram empurradas para a prostituição pelas condições de miséria e exclusão na qual se encontravam (p. ex.: vendendo seus corpos para os senhores feudais, pelas ruas e bordéis das cidades; nos garimpos; seringais). Essa situação parece muito distante da contemporaneidade. Mas não o é. No interior do Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, meninas são comercializadas como escravas sexuais, por meio de redes de tráfico de seres humanos (Leal & Leal, 2002). Muitas são vendidas pelas próprias famílias, que, miseráveis e excluída, não têm condições de lhes prover o sustento. Uma retratação dessa realidade pode ser observada no filme brasileiro “Anjos do Sol”, dirigido por Rudi Langemann e lançado no ano de 2006. Langemann pesquisou durante cerca de nove anos para a construção do roteiro que conta a história de Maria, uma menina de 10 anos que é vendida pelos pais para um “mercador”. Este procura famílias pobres que tenham filhas

para comprá-las – aproveitando-se da situação de miséria da família – e revendê-las para uma mulher especializada em realizar leilões de menores virgens para comerciantes, empresários e deputados. Maria e outras meninas vão parar num bordel que fica no meio de um garimpo, no interior da Bahia, onde são violentadas sexual, física e emocionalmente pelos clientes e pelo dono do bordel que as impede de deixar o local.

Dessa forma, podemos constatar que a inserção de crianças e adolescentes na prostituição não é um fenômeno recente. Pelo contrário, é algo que toma constantemente novas formas, seguindo um processo histórico de exclusão, discriminação e fuga para uma situação melhor que a vivida. Mesmo estando presente ao longo da história da humanidade, a prostituição⁴ de crianças e adolescentes passou a ser pauta de discussões nos órgãos do Governo e na sociedade civil há pouco mais de duas décadas, sendo encarado como algo nocivo para esses sujeitos, bem como um fenômeno a ser enfrentado.

Sousa (2002) realizou um levantamento sobre a produção bibliográfica acerca da prostituição infanto-juvenil (PIJ) no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, no qual ela pôde identificar a existência de dois momentos distintos nessa produção, a saber: o primeiro, estudava a PIJ dentro do contexto da vida da “menina de rua” durante a década de 80; o segundo já na década de 90, no qual a PIJ se caracteriza como um fenômeno distinto e com identidade própria. Sousa (2002) destaca ainda que a partir da sua pesquisa, pôde observar uma escassez da literatura existente sobre a PIJ, especialmente no que diz respeito à produções acadêmicas: “a maior parte das

⁴ Atualmente tal nomenclatura não é mais utilizada para caracterizar o uso comercial de crianças e adolescentes para fins sexuais. No entanto, nos referimos nesse termo para manter a coerência do texto, uma vez que ainda estamos nos referindo ao momento histórico no qual esse termo era amplamente empregado.

publicações sobre o tema ainda é de responsabilidade de entidades/instituições não-acadêmicas e circula de modo muito restrito” (p.15).

A Agência de Notícias dos Direitos da Criança – ANDI (2003) publicou outro levantamento sobre a temática, porém, no qual se deteve apenas às matérias jornalísticas publicadas entre o mês de janeiro de 2000 a julho de 2002, nos 49 jornais de maior circulação do Brasil. O objetivo dessa pesquisa foi verificar qual o tratamento que a classe jornalística estava dando ao tema. A ANDI encontrou 3.717 textos produzidos sobre o tema, dos quais 718 foram selecionados para a pesquisa. Estes foram avaliados a partir dos seguintes eixos de análise: o contexto, ou seja, a crítica realizada ao tema; o abuso e a exploração sexual como fenômeno social e psicológico; e no âmbito das políticas públicas. Em uma escala de 0 a 100, nem mesmo o jornal melhor pontuado obteve 50 pontos, considerado o mínimo aceitável do ponto de vista da qualidade. Este obteve média de 48,15 e o último colocado 25,93 pontos, sendo a média geral de 38,28 pontos. O que revela que mesmo que a sociedade esteja voltando o olhar para essas questões (em vista do grande número de textos publicados), há ainda muito a ser esclarecido, conscientizando a mesma para um enfrentamento cada dia mais eficaz.

Faleiros e Campos (2000) realizaram uma pesquisa que objetivava conhecer e discutir os conceitos de violência, abuso sexual e exploração sexual de crianças e adolescentes. Uma das maiores dificuldades encontradas, inclusive corroborada pelos levantamentos bibliográficos supracitados, refere-se a indefinição teórica e conceitual do uso de crianças e adolescentes para fins sexuais. Os mais diversos termos têm sido utilizados como sinônimos e como se correspondesse a um mesmo conceito, a saber: prostituição infanto-juvenil (Molina, 2003; Gomes, Minayo & Fontoura, 1999; Torres, Davim & Costa, 1999), violência sexual (Faleiros, 1997); abuso sexual (ABRAPIA,

1992); exploração sexual (ECPAT, 2005; Libório, 2003/2004); exploração sexual comercial (Hazeu & Fonseca, 1998).

Um exemplo de tal indefinição é que o termo exploração sexual é usado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para designar abuso intra/extrafamiliar e prostituição (OMS, 2002). De acordo com a definição proposta pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) de que o abuso sexual é

uma situação em que a criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de uma adolescente mais velho, baseado em uma relação de poder que pode incluir desde carícias, manipulação da genitália, mama ou ânus, exploração sexual, *voyeurismo*, pornografia e exibicionismo, até o ato sexual com ou sem penetração, como ou sem violência (1992).

Compreendemos que ambos diferem em suas causas, abordagem e o tipo de atendimento dado às vítimas. Dois outros aspectos estão diretamente relacionados ao abuso sexual: 1) a participação de um familiar ou amigo da família e 2) geralmente não se tem testemunha e a vítima mantém em segredo o acontecimento – em grande parte por medo de possíveis represálias –, o que dificulta a descoberta e a conseqüente interrupção dos atos violentos (Santos, 2007; Schmickler, 2006).

Outras organizações governamentais e não-governamentais, bem como alguns pesquisadores da temática em questão defendem que a exploração sexual é dividida em quatro modalidades (ECPAT, 2005; Libório, 2003; Texeira, 2003), a saber:

Tabela 1: *Definição das modalidades de ESCCA*

MODALIDADE	DEFINIÇÃO
Prostituição infantil	É definida como uma atividade na qual atos sexuais com crianças, são negociados em troca de pagamento, monetário ou outras formas de consideração.
Tráfico e venda de pessoas para propósitos sexuais	Consiste em todos os atos envolvendo o recrutamento e/ou transporte de pessoas entre ou através de fronteiras e implica engano, coerção, alojamento ou fraude com o propósito de colocar as pessoas em situação de exploração, como prostituição forçada, práticas similares à escravidão, trabalhos forçados ou serviços domésticos exploradores, com o uso de extrema crueldade.
Pornografia infantil	É qualquer representação através de quaisquer meios de uma criança engajada em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou qualquer exibição impudica de seus genitais com a finalidade de oferecer gratificação sexual ao usuário, e envolve a produção, distribuição e/ou uso de tal material.
Turismo sexual	É a exploração sexual comercial de crianças por pessoas que saem de suas regiões e até mesmo de seus países, geralmente aqueles em desenvolvimento, para ter atos sexuais com crianças.

Segundo tais estudiosos essas quatro modalidades estão inter-relacionadas e influenciam-se mutuamente, podendo gerar um ciclo vicioso, no qual o tráfico para propósitos sexuais pode ter como consequência a prostituição, que por sua vez, geralmente está relacionada à produção de material pornográfico.

Diante dessa realidade de indefinição teórico-conceitual, corroboramos a proposta feita no 1º Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial, em 1996 na cidade de Estocolmo, de adotar-se o termo *exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes* (ESCCA) em substituição ao termo *prostituição infanto-juvenil* (PIJ). Tal mudança se justifica a partir da compreensão de que a exploração sexual é um fato que interfere na vida de uma criança/adolescente anulando “seus direitos mais elementares, como saúde, educação, cultura, convivência familiar, lazer e de ter um estilo de vida que promove um desenvolvimento biopsicossocial saudável” (Libório, 2003, p. 32-33). Estes sujeitos encontram-se em condição peculiar de desenvolvimento, na qual aspectos biológicos, afetivos, emocionais e cognitivos sofrem transformações qualitativas e quantitativas muito mais acentuadas e mais rápidas, do que as observadas em fases posteriores.

Qualquer tipo de exploração sexual nasce de uma relação assimétrica de poder que se nutre da vulnerabilidade social, política ou física de certos grupos. As vítimas são selecionadas entre os que têm menos chances de se proteger ou receber proteção do Estado, como é o caso de crianças e adolescentes, especialmente os pobres. Nessa relação de poder entre desiguais, o violentador, além de ter mais idade, é maior e mais forte (em tamanho e força) do que o violentado; além de ser dotado de autoridade reconhecida e muitas vezes legitimada socialmente, como as pessoas que possuem vínculo familiar com a criança e com o adolescente. Essa relação de desigualdade é marcada ainda pelo caráter de violência marcada pelo poder que o explorador tem de realizar seus interesses e objetivos (obtenção do prazer sexual, dominação do outro, sadismo, lucro sobre a exploração do corpo do outro) e pela grande dificuldade do dominado de reagir. Essa relação ainda é perpassada pela assimetria de gênero, uma vez

que o fenômeno da ESCCA ocorre predominantemente com crianças e adolescentes do sexo feminino.

Essa relação de assimetria de gênero, idade e condição social, muitas vezes é o fator que impulsiona – para não dizer, empurra – crianças e adolescentes para tal atividade. Uma vez que esses sujeitos se encontram diante de uma estrutura familiar e sócio-econômica perversas que viola seus direitos fundamentais de pessoa humana e de pessoa em processo de desenvolvimento, como o direitos à integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade, à condições adequadas ao processo de desenvolvimento físico, psicológico, moral e sexual sadios.

A utilização do termo prostituição oculta a natureza do comportamento sexualmente abusado, o que acaba por inverter o papel da criança de sujeito vitimizado à responsável pela sua condição. Como discutem estudiosos do Instituto Internacional de Leis e Direitos Humanos da DePaul University/OEA (2000, citado por Leal & Leal, 2002):

“... as vítimas encontram-se entre os segmentos sociais mais vulneráveis e com maior necessidade de assistência. De um modo geral, as pessoas que sofrem esta violência são consideradas delinquentes em vez de sujeitos violados e, portanto, recebem uma menor proteção legal quando as autoridades investigam a natureza comercial do problema”.

Em consonância a esse pensamento, estudiosos da ANDI (2003) afirmam que a manutenção da ESCCA está ligada à aceitação da prostituição em geral. Uma vez que esta é “tolerada” socialmente, ou seja, é exercida publicamente, embora ainda sofra uma forte discriminação por parte da sociedade, passa-se a “tolerar” o uso de crianças e adolescentes no mercado do sexo como se estivessem em igual condição da pessoa adulta que exerce essa atividade. Desta forma, o estigma associado à prostituta é direcionado também a população infanto-juvenil inserida na ESC, qual seja, a de que

são pessoas que “não prestam”, que estão nessa condição porque querem, porque merecem e que não saem dessa condição porque não querem algo melhor pra suas vidas.

Com base nessa discussão teórica, o presente trabalho utilizará o termo ESCCA para designar a realização da atividade sexual entre uma criança e um ou mais adultos, em troca de dinheiro ou favores. Compreendemos a ESCCA a partir da definição proposta por Leal e Leal (2002, citada em Faleiros, 2006), que entende este fenômeno como

Uma relação mercantilizada (exploração/dominação) e abuso (poder) do corpo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (mercadores), organizados em redes de comercialização local e global (mercado), ou por pais ou responsáveis, e por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda) (p.81).

A ESCCA por seu caráter econômico deve ser estudada e compreendida no contexto capitalista e da sociedade de consumo globalizada. Esta atividade ocorre em um mercado específico, o mercado do sexo, que é sustentado pelo lucro gerado na exploração do uso do corpo, tanto de pessoas adultas quanto de crianças e adolescentes (Faleiros, 2006).

Segundo Faleiros (2004), o mercado do sexo funciona como um ramo de negócios no qual há a produção e a comercialização da mercadoria (serviços e produtos sexuais). Trata-se de um produto subjetivo (o prazer), altamente vendável e superestimulado pela mídia. Com o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação de massa e Internet, o mercado do sexo – produção de mercadorias e serviços sexuais – se desenvolveu aceleradamente. Atualmente, podemos encontrar no mercado do sexo produtos e serviços que se caracterizam por sua grande variedade, níveis de qualidade, de consumidores, de profissionais que empregam, de preços. Tal diversidade e

desenvolvimento pode ser explicado também a partir do enorme mercado consumidor deste mercado.

Além de exploração econômica, a ESCCA se caracteriza como uma violência contra essa população, bem como uma grave violação de seus direitos, como discutiremos a seguir.

2.2 – ESCCA – Uma trama de fatores

“Acho que a primeira pedra
 Quem atirou não tem perdão
 A segunda pedra
 Quem jogou não sei
 Sei que não sou eu quem ferirá
 Pela última vez
 As milhares de moças
 Tantas Madalenas
 Tenras, tão pequenas
 Loucas de tanto amor
 Como é que vão? Como é que vêm?
 Tanto querer, sem um bem”.

Pedras e Moças,
 Zé Ramalho e Geraldo Azevedo

A exploração sexual de crianças e adolescentes é um fenômeno que tem suas raízes na estrutura social, nos aspectos culturais, psicossociais e jurídicos (Libório, 2003; Stoltz & Lopes, 2004; Faleiros & Campos, 2000; Leal, 1999). O ciclo vicioso de violência, pobreza, exclusão e discriminação perpetuam a violação dos direitos da criança e confina o mais vulnerável à exploração sexual. Uma mistura de micro e macroelementos combinados à fatores psicológicos contribuem para mais ou para menos na determinação de situações da ESCCA, como apresenta Addendum (2003), em um relatório para a ONU sobre a venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil no Brasil:

Em uma lista de *macroelementos* não muito extensa estão: a) tolerância e justificativa da sociedade sobre o abuso sexual e violação

dos direitos da criança e do adolescente ao extremo; b) programas sociais não englobam famílias em situação de extrema miséria e exclusão social; c) relações de gênero que reforçam o poder em favor do homem; d) raça e etnia como determinantes da exclusão social; e) representação do corpo como objeto de consumo apresentado na mídia; f) crianças e adolescentes iniciando sua vida sexual cada vez mais cedo e, por fim, g) oportunidades limitadas de trabalho a adolescentes com acesso a educação precária. *Microelementos*: a) famílias desestruturadas; b) laços familiares desfeitos; c) evasão escolar; d) engajamento com grupos socialmente excluídos e e) cafetão passa a ser a pessoa de referência, substituindo o vazio deixado pela ausência da família. Os fatores psicológicos envolvem: a) baixa auto-estima; b) ruptura do plano de vida e de perspectiva de futuro; c) sentimento de culpa; d) indiferença a emoções e afeto; e e) internalização de uma identidade estigmatizada. (p. 10).

No que tange aos aspectos sócio-econômicos, ressalta-se o impacto do modelo econômico dependente, associado ao capital internacional e o processo de globalização, como fatores determinantes da produção da pobreza da população brasileira e de outros países em desenvolvimento. Faleiros & Campos (2000) comenta que as pesquisas realizadas sobre esta realidade e a compreensão do caráter econômico do trabalho e da exploração no mercado do sexo apontam a pobreza e a exclusão sócio-econômica como importantes determinantes da inserção neste mercado de trabalho.

A pobreza é considerada por alguns autores (CECRIA, 1997; Libório, 2003; Leal, 1999; Faleiros, 1998) um dos grandes viabilizadores da inserção de crianças e adolescentes no espaço da exploração sexual, uma vez que tal contexto social implica em dificuldades da família na garantia das necessidades básicas dos seus membros, que acaba transferindo para as crianças e adolescentes, de forma precoce, a responsabilidade do trabalho e subsistência familiar. Cabe aqui salientar que a pobreza, isoladamente, não pode ser considerada o único determinante da exploração sexual, mas ela é um importante fator de vulnerabilidade.

Vulnerabilidade essa, que justifica a discussão acerca da condição de prostituta ou prostituída que é proposta por estudiosos da temática da ESC (Faleiros & Campos,

2000; Libório, 2004; Texeira, 2003). Uma criança com menos de 12 anos de idade e um adolescente com menos de 18 anos, não optam por se prostituírem, mas são induzidos à tal prática (Leal, 1999). A condição de prostituída se faz presente na medida em que existiram, em suas histórias de vida, situações que influenciaram sobre suas escolhas, como se as empurrassem para determinados caminhos sem muitas opções, dadas suas condições de classe social, gênero, idade, raça / etnia, baixo nível de escolaridade e incapacidade de arcarem sozinhas com a própria subsistência.

A dimensão cultural, que envolve as questões de gênero, etnia e raça, tem sido amplamente debatida. A discriminação de gênero está diretamente associada à exploração sexual. O poder na família e na sociedade é basicamente mantido pelo homem, aliado às representações estereotipadas da mulher como sendo um objeto sexual, cujos corpos são tidos como mercadorias à disposição do homem e divisões desiguais das responsabilidades familiares mantêm a assimetria nas relações sociais e favorecem sempre o homem (Libório, 2003; Saffioti, 1997).

Segundo Campanatti & Carvalho (1998), a questão de gênero envolvida na vitimização sexual de crianças e adolescentes tem sua origem na tradição patriarcal da sociedade ocidental. É uma forma histórica e temporal da relação de dominação entre os sexos, que situa a mulher num plano inferior ao homem e estabelece o controle de sua sexualidade em função da família, da procriação e da reprodução (Leal, 1999).

Atrelada a essa relação desigual de gênero, deparamo-nos com os modos construídos historicamente de conceber a infância, que ainda têm sua hegemonia arraigada numa cultura que relega às crianças a condição de meros objetos manipulados pelos desejos dos adultos. De acordo com Libório (2003), o homem está sempre em busca de assumir o papel ativo/dominante na relação sexual com parceiros que não

apresentem resistência ao papel de submisso. Neste sentido, o homem adulto busca a criança e adolescente, por representarem uma menor resistência ao seu poder, ficando em uma posição de maior passividade do que um parceiro da mesma idade.

No contexto da dimensão psicossocial, as crianças e os adolescentes são fragilizados pelo não prestígio e não legitimação de seu grupo. Apesar de no século XX a criança ter passado a ser notada, descrita e aceita como parte da humanidade, a resposta da sociedade a esses grupos se dá pela estigmatização e exclusão (Gomes, 1996). Saffioti (2000a) afirma que cabe ao adulto ensinar à criança em que condições e medida ela pode expressar seus instintos, bem como cabe ao adulto transformar a criança em uma pessoa capaz de atuar com o máximo possível de sociabilidade. Uma vez que o adulto exerce tal influência sobre a criança, pelo estabelecimento dessa desigualdade de forças, cabe à criança submeter-se ao adulto, sem questionar os atos que a ela são impetrados. Como afirma Saffioti (2000):

Crianças são consideradas socialmente inferiores a adultos, mulheres socialmente inferiores a homens, negros socialmente inferiores a brancos, pobres socialmente inferiores a ricos (p.18).

A criança e o adolescente, nesse sentido, também são expostos à violência que de acordo com Faleiros (2006) é caracterizada pela “relação de poder na qual estão presentes e se confrontam atores/forças como pesos/poderes desiguais, de conhecimento, de força, autoridade, experiência, maturidade, estratégias e recursos” (p.64). Dessa forma, podemos analisar a violência plural à qual as crianças inseridas na ESCCA são submetidas, a saber: violência social, violência legal, negligência, violência psicológica, violência física e a violência sexual.

A violência estrutural/social deve ser entendida com a violência inerente à própria forma de organização sócio-econômica e política de uma determinada sociedade, em condições sociais e históricas definidas. De acordo com Faleiros (2006), a sociedade brasileira apresenta uma estrutura perversa de desigualdade, constituída não apenas pela dominação de classes, mas também pela de gênero, de geração e de raça.

Existem fatores jurídicos e institucionais que conduzem direta ou indiretamente a ESCCA, como: a corrupção, a existência de leis inadequadas, o descumprimento das leis que asseguram os direitos da criança e a limitada sensibilidade das pessoas encarregadas da aplicação dessas leis sobre os efeitos nocivos nas crianças; a falta da estrutura – física, pessoal e equipamentos – das instituições que deveriam atender às crianças e adolescentes envolvidas na ESCCA (Leal, 1999; Campanatti & Carvalho, 1998). No caso do Brasil, apesar de contar com uma legislação avançada quanto à garantia dos direitos de suas crianças e adolescentes, este mantém um sistema de justiça que via de regra tolera a impunidade de abusadores e violadores desses direitos (Texeira, 2003). Aqui podemos reconhecer a negligência como uma expressão da violência, uma vez que esta é a negação e a falta de compromisso da família, da comunidade e do Estado para com a proteção, defesa e cuidado com a criança e o adolescente. Isto ocorrendo, esses sujeitos são colocados em situação de risco que podem comprometer o seu desenvolvimento.

A violência psicológica, mesmo não deixando traços aparentes, gera danos que podem ser devastadores para a vítima. A inserção na exploração pode desencadear traumas psicológicos na criança e no adolescente, afetar sua auto-estima, interferir em

suas relações interpessoais, levá-los à depressão, além de minar suas perspectivas de futuro⁵ (Libório, 2003; Leal, 1999; ECPAT, 2005.).

Ao contrário da violência psicológica, a violência física deixa marcas e é uma prática usual, até de certa forma legitimada pela sociedade, uma vez que funciona como uma prática disciplinadora (Faleiros, 2006; Schmickler, 2006). É comum a violência física estar associada à presença de violência sexual. Essa, por sua vez, consiste no abuso da sexualidade da criança e do adolescente, negando-lhe o direito do exercício saudável e a termo de seu desenvolvimento dessa sexualidade (Azevedo & Guerra, 2000).

Dentro as formas de violência sexual, o abuso sexual ou a iniciação sexual por membros da própria família ou da sua confiança podem se configurar em um fator vulnerabilizador para a inserção da criança ou adolescente na ESCCA (Sanderson, 2005; Muntarbhorn, 2001; Saffioti, 2000).

A violência sexual contra crianças e adolescentes acontece em escala mundial, esteve sempre presente em toda a história da humanidade, e em todas as classes sociais, articulado ao nível de desenvolvimento e civilizatório da sociedade na qual acontece. Sabe-se que, reflete de um lado a evolução das concepções que as sociedades construíram acerca da sexualidade humana; e de outro, a posição da criança e do adolescente nessas mesmas sociedades e, finalmente, o papel da família na estrutura das sociedades ao longo do tempo e do espaço (Azevedo, 2005).

Outra questão que fomenta o caráter exploratório da ESCCA é que a mesma consiste em uma violação dos direitos humanos, uma vez que são negados à criança e ao adolescente os direitos básicos e necessários para o seu pleno desenvolvimento (Gomes,

⁵ As implicações da inserção da criança e do adolescente na exploração sexual comercial serão abordadas em um tópico específico, mais adiante no texto.

1996; Libório, 2003). A concepção de direitos humanos parte do princípio de que a dignidade é inerente a toda pessoa e seus direitos são iguais e inalienáveis. Entre a idéia e sua efetivação está a luta pelos direitos reconhecidos a todos os seres humanos e, especificamente, o direito à proteção integral devida à criança e ao adolescente. Para Texeira (2003), o que define o lugar social dessa menina ou menino é a situação de violação de direitos, traduzida em diversas formas de violência, em particular a violência sexual impetrada por um adulto abusador, pela qual essa menina ou menino – criança ou adolescente – é vitimizada.

O Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA⁶ (Brasil, 1990) – aborda um tópico essencial referente à violação de direitos: o oferecimento de condições às crianças e adolescentes que lhes garantam um processo de desenvolvimento global em condições de liberdade e dignidade, como podemos ver a seguir:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade (p.15).

A ESCCA por sua vez envolve tanto uma ofensa aos seus direitos fundamentais, como uma ofensa à sua dignidade enquanto pessoas humanas, pelo fato do direito ao respeito e à dignidade estar implicitamente relacionados à concretização de seus direitos mais elementares como o direito à vida, à saúde (alimentação, cuidados médicos, etc), à vida familiar. Essa violação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes revela uma cruel realidade, na qual está sendo impedido que uma grande

⁶ A partir deste momento, ao nos remetermos ao Estatuto da Criança e do Adolescente o faremos por meio da sua referente sigla, a saber: ECA.

parcela das crianças e adolescentes exerça sua cidadania, por negar-lhes o acesso aos direitos que lhes são assegurados por Lei.

Apesar da Organização Internacional do Trabalho (OIT) considerar em sua Convenção 182 que a “utilização, procura e oferta de crianças para fins de prostituição ou de produção de material ou espetáculos pornográficos” como uma das piores formas de exploração do trabalho infantil, a perspectiva da presente dissertação é diferenciada. Em consonância a organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente, como, por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) justificamos essa discordância pela impossibilidade dessas crianças exercerem uma escolha profissional, devido, entre outras coisas, à pouca idade e a todo o contexto que as conduz à ESCCA. Além disso, o próprio Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil não contempla a ESCCA, tendo esta um plano específico para o seu enfrentamento, que discutiremos adiante. Isto nos leva a crer que essa postura é um reconhecimento da especificidade da atividade da ESCCA, principalmente para os sujeitos que nela estão inseridos. Admitimos que, em que pesem estes aspectos, os a maioria desses sujeitos têm, nessa atividade, sua única fonte de subsistência.

Nesse sentido, conforme defendem E. Faleiros (2004) e V. Faleiros (2004), a ESCCA não se configura, em geral, como uma relação individual de um agressor ou explorador, mas constitui uma rede na busca de clientes para um mercado do corpo, sem a opção de quem é usado, na busca do lucro, como a sedução do prazer, onde o corpo da criança e do adolescente transforma-se em valor de uso e em valor de troca. O mercado não é, pois, comandado por uma mão invisível, mas se formam organizações, agentes de exploração do corpo para se obter lucro sob diferentes formas: compra e venda de crianças, leilões de virgindade, turismo sexual, bordéis, pornografia, dentre outros.

As pessoas vitimizadas pela exploração, mesmo obtendo algum dinheiro, perdem a autonomia, o direito sobre si, a decisão sobre o seu corpo e seu futuro, como conseqüências sobre seu equilíbrio psicossocial, sua saúde, sua educação. Dessa forma, para as crianças e adolescentes representa, de fato, uma forma de violência, pois estão envolvidas numa relação de opressão da qual é difícil escapar, tendo seus direitos negados e suas condições de desenvolvimento precarizadas como veremos a seguir.

2.3 – Implicações, para o desenvolvimento, da inserção na ESCCA

“A menina debruçando favores toda suja
Já é mãe de filhos que não conhece
Vendeu-os por açúcar,
Prendas de quermesse”

Amém,
Fernando Atinelli

A inserção da criança e do adolescente na exploração sexual comercial gera inúmeras implicações de ordem física, cognitiva, social e psicológica (Libório, 2004; Alberto, 2002; Azevedo, 2000; Leal, 1999). É consenso entre os estudiosos da ESC que crianças e adolescentes são pessoas que se encontram em situação peculiar de crescimento e desenvolvimento, e que o envolvimento desses sujeitos na exploração sexual comercial desde idades muito precoces trás implicações para o seu desenvolvimento físico e sexual, além de gerar prejuízos psicológicos, afetando a construção de sua individualidade, e também na forma como o sujeito se relaciona com o outro (ECPAT, 2005).

No que diz respeito às implicações psicológicas, Azevedo, (2000), Alberto (2002) e Libório (2003) concordam ao sinalizarem que a formação de uma imagem

negativa de si, o sentimento de baixa auto-estima e a internalização do estigma associado à prostituição são as mais recorrentes.

Entendemos a auto-estima como sendo a maneira como os indivíduos avaliam as suas características em relação às das dos seus semelhantes – o que implica, neste processo, a influência das interações sociais, a expectativa e a impressão causadas nos outros. Nesse sentido, devido ao fato da ESC ser uma atividade permeada pelo preconceito e rechaço moral por parte da sociedade, o ‘olhar’ discriminatório do outro acaba por promover um sentimento de inferioridade naqueles que são ‘olhados’.

Esse processo denota no que chamamos de estigma, conforme a definição de Goffman (1988, citado por Alberto, 2002), qual seja, “um atributo profundamente depreciativo” (p.154). De acordo com Gomes (1996), ocorre um processo que atua sobre as crianças e adolescentes, no qual estas internalizam o estigma que lhes é atribuído, passando, muitas vezes, a crer naquilo que os outros afirmam sobre elas. A baixa auto-estima somada à imagem negativa de si (resultante da estigmatização) interfere no processo de construção identitária do sujeito, além de vulnerabilizá-los emocionalmente, fortalecendo o seu envolvimento e manutenção nas redes de exploração sexual (Libório, 2003).

Diante dessa vulnerabilidade, o uso de drogas aparece muitas vezes como uma defesa, conforme afirma Roberts (1998), a prostituição é um trabalho difícil, “(...) tanto em termos físicos quanto emocionais. Por isso, não surpreende que um número significativo de prostitutas use drogas de um tipo ou de outro para tornar o seu trabalho mais fácil” (p. 391). O universo da prostituição em geral, bem como o das drogas, é visto como parte do submundo social, no qual as relações estabelecidas entre os sujeitos

e os costumes que estes possuem diferem daquelas consideradas “normais” pela sociedade (Gomes, Minayo & Fontoura, 1999).

Podemos destacar também, as implicações para o corpo infanto-juvenil do sujeito inserido na ESCCA. Uma vez que a base desta atividade é a relação sexual, esta expõe os sujeitos a doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) (Simon, Silva & Paiva, 2002; Gomes, 1994), além de ficarem expostas à possibilidade de engravidar, geralmente interrompida pela realização de um aborto em condições precárias (ANDI, 2003). Além disso, em alguns casos, especificamente, as crianças mais novas ainda não possuem o corpo formado para a relação sexual, o que pode vir a comprometer o seu desenvolvimento sexual (Azevedo, 2000).

A inserção na ESC também gera implicações para a escolaridade das crianças e adolescentes. Por ser um fenômeno, predominantemente, da classe mais baixa, que por sua vez, já apresenta déficits em seu processo de escolarização, a ESCCA acaba por somar-se aos fatores que contribuem para que esta realidade assim se configure. Diante da necessidade de ficarem nas ruas e/ou espaços destinados à ESC a noite inteira até a madrugada, além do esforço físico que dispendem, as crianças e adolescentes apresentam dificuldade em manter a atenção durante as aulas, o que muitas vezes acaba levando-as ao abandono da escola (Alberto, 2002). Além disso, Alberto (2002) afirma ainda que pode ocorrer a ‘contaminação’ do tempo de estudo pela ESC, principalmente no caso das meninas em condição de rua, que estão sempre “disponíveis” para realizar um programa. De acordo com dados obtidos por Libório (2003), esse processo de exclusão escolar ao qual os sujeitos inseridos na ESC vivenciam, somados a outros fatores, intensifica o processo de exclusão social, uma vez que reduz suas chances de

dar conta de sua própria subsistência, auxiliando e fortalecendo a manutenção desses sujeitos na situação de exploração.

A violência física também se faz presente no contexto da ESC. Agressão física, estupro, agressão verbal, assaltos e roubos, podem ser mencionados como expressão da violência à qual as crianças e adolescentes são expostos. Os autores dessa violência podem ser desde as pessoas que passam por perto, policiais, as companheiras e, principalmente, os clientes. O medo é presença constante na vida daqueles que estão inseridos na ESCCA, uma vez que ao sair com um cliente não sabem ao certo o que lhes acontecerá. A violência fatal, ou seja, a morte é um dos riscos presentes na vida dos que desenvolvem essa atividade (ANDI, 2003).

Os fatores apresentados somam-se adquirindo força sobre o sujeito, determinando a forma que ele percebe a si e ao mundo que o rodeia, fomentando um caráter fatalista de sua condição, na qual o sujeito não vislumbra possibilidades de mudança em sua condição. Mesmo tendo desejo de superar, de mudar sua condição, ao mesmo tempo sentem-se incapazes, o que dificulta a construção de sua perspectiva de futuro.

Diante da compreensão articulada da forma como a ESCCA é engendrada, apresentaremos, a seguir, como o enfrentamento à este fenômeno tem sido pensado e concretizado em nossa realidade.

2.4 – Ações de enfrentamento à ESCCA – o que tem sido feito?

“Esquecer é permitir. Lembrar é combater”.

Slogan do dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescente do ano de 2007.

Em face das proporções que o fenômeno da ESCCA vinha assumindo mundialmente, aumentou também o interesse das organizações governamentais e não governamentais em discutir a infância e adolescência, no âmbito de seus direitos. Frente à tal discussão, no ano de 1989, em Assembléia Geral, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, tendo sido assinado por 192 países⁷. Esta preconiza uma especial proteção e melhorias contínuas na situação das crianças em todo o mundo, bem como o seu desenvolvimento e a sua evolução em condições de paz e segurança (UNICEF, s.d).

O Brasil também é signatário da Convenção dos Direitos da Criança, destacando-se por contar com uma legislação avançada quanto à garantia dos direitos de suas crianças e adolescentes⁸. No Brasil, na passagem dos anos 70 para os anos 80, fruto de uma indignação com os níveis de violência praticadas contra os “menores” e “meninos de rua”⁹, nasce o Movimento de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA). Com a participação do MDCA, do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), da Frente Nacional de Defesa dos Direitos da

⁷ Somente dois países não ratificaram a Convenção: os Estados Unidos e a Somália.

⁸ No que diz respeito à proteção, promoção e defesa dos Direitos da Criança, o Brasil foi o primeiro país da América Latina - e um dos primeiros do mundo - a adequar sua legislação ao que há de melhor na normativa internacional. Porém, ainda mantém um sistema de justiça que, via de regra, tolera a impunidade de abusadores e violadores desses direitos (Texeira, 2003; Sprandel, Carvalho & Romero, 2004).

⁹ Nomenclaturas utilizadas para se referir às crianças e adolescentes que viviam nas ruas. O termo *menor* era utilizado em decorrência dos 1º e 2º Código de Menores dos anos de 1927 e 1979, respectivamente, e designava especificamente as crianças em situação irregular, ou seja, as crianças marginalizadas. No caso do termo *meninos de rua* atualmente temos uma compreensão de que há diferença entre as crianças que *vivem* na rua e as que estão *em condição* de rua (Alberto, 2002), visto que estas últimas passam o dia na rua, mas têm um local fixo para onde retornarem. Na maioria das vezes as crianças em condição de rua possuem vínculo com as famílias, indo para a rua para trabalhar ou mesmo pedir dinheiro.

Criança (FNDC) e da Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é criado o Fórum Nacional Permanente de Organizações Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Este tinha como principal objetivo articular as várias redes nacionais existentes que lutavam pelos direitos da criança e do adolescente. O foco das ações do Fórum foi o combate à violência contra a criança e a empenho junto ao Congresso Nacional pela inserção dos direitos da criança e do adolescente na Constituição Federal (CF) e pela aprovação do ECA. A partir desse momento as crianças e adolescentes passaram a ser juridicamente considerados sujeitos de direitos e não mais menores incapazes, objetos de tutela, de obediência e de submissão. De fato, o Art. 227 da CF (Brasil, 1988) e o ECA (Brasil, 1990) superam de vez o desgastado modelo da doutrina da situação irregular¹⁰ substituindo-o pelo enfoque de proteção integral. O referido artigo declara que:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 148).

Acrescentamos ainda, a especificidade no que diz respeito à ESCCA, em seu § 4º, que afirma “que a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente” (p. 149).

De acordo com Francischini (2007), o ECA constitui-se, no plano legal, a principal conquista relacionada aos direitos de crianças e adolescentes, estabelecendo seus direitos e deveres, além de fixar as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família em relação a esses sujeitos, trazendo uma nova visão e postura frente à infância

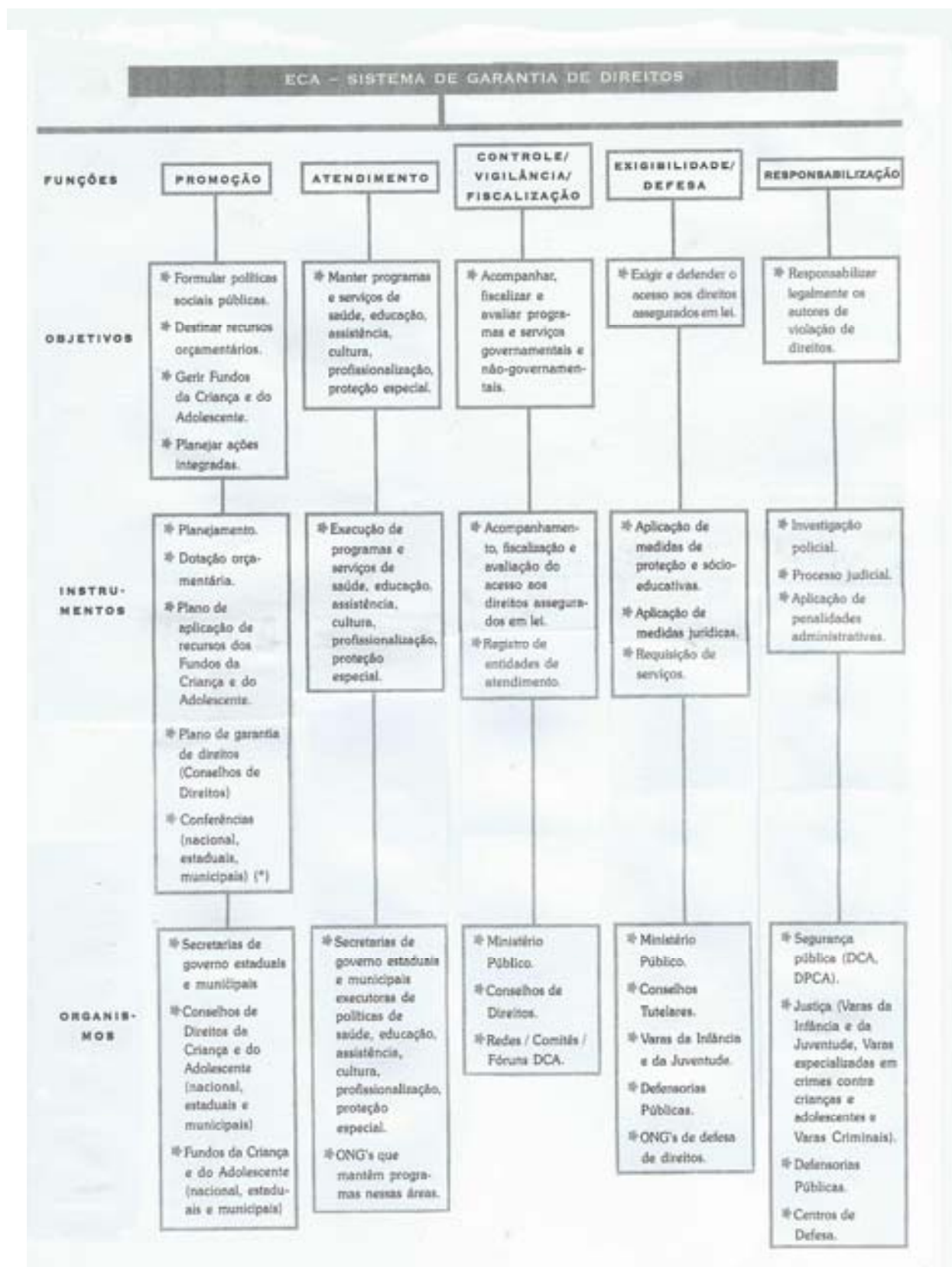
¹⁰ Em ambos Códigos de Menores, de 1927 e 1979, a concepção da criança e do adolescente era de objeto de tutela do Estado, usurpado do direito de expressar sua opinião e vontade.

e adolescência. Além disso, Dos Santos (2004) afirma que a promulgação do ECA determina a construção de novas formas de institucionalização e o redesenho das políticas sociais para crianças e adolescentes, transformando-as em políticas de construção da cidadania dos mesmos.

O supracitado Art. 227 da CF, adicionado ao que estabelece o Art. 86 do ECA¹¹, configuram a Rede de Proteção de crianças e adolescentes, que Faleiros (2006) denomina como sendo “o conjunto social constituído por atores e organismos governamentais e não governamentais, articulado e construído com o objetivo de garantir os direitos gerais ou específicos de uma parcela da população infanto-juvenil” (p. 135). A Rede de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes é um exemplo desta rede, e ela têm como marco de referência o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente que é estabelecido pelo ECA. Este por sua vez, além da regulação dos princípios básicos relacionados aos direitos dessa parcela da população, aponta para os atores sociais responsáveis pela promoção, atendimento, controle, defesa e responsabilização desses direitos configurando, de fato, uma rede como podemos observar abaixo:

¹¹ A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1990, p. 37).

Figura 1: Sistema de garantia dos direitos de crianças e adolescentes



Nota: Adaptado por Eva Faleiros do esquema original de Wanderlino Nogueira Neto (Faleiros, 2006).

Dessa forma, o Estado e as instituições socializadoras devem mobilizar-se no sentido de tanto serem agentes na efetivação dos direitos estabelecidos pelo ECA, quanto de denunciarem casos de violação desses direitos. Essa realidade - de transgressão - atinge uma parcela significativa de crianças, que têm seu cotidiano permeado por variadas formas de violência: intrafamiliar, violência e exploração sexual comercial, trabalho infantil, dentre outras. No intuito de enfrentar essas formas de violação dos direitos dessa população, o Governo Federal em parceria com os Governos Estaduais e Municipais, além de órgãos internacionais e não governamentais cria planos¹² constituídos por diretrizes que subsidiam ações de sensibilização, mapeamento, mobilização, atendimento, dentre outras.

Mobilizada pelas determinações do ECA, bem como pela visibilidade que o fenômeno da exploração sexual ganhava nacional e internacionalmente, a Câmara Federal dos Deputados instaura em 1993, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a exploração e prostituição infanto-juvenil. A CPI contou com a atuação de 13 deputados-titulares de diferentes partidos e igual número de suplentes, objetivando apurar a realidade da exploração e prostituição infanto-juvenil em diversos estados do país (Andrade, 2003; Dos Santos, 2004). Conforme afirmam Gomes, Minayo e Fontoura (1999) prestaram depoimento nas sessões da CPI representantes de instituições governamentais e não governamentais, destacando-se os seguintes depoentes:

membros de grupos ligados à defesa dos direitos da criança; voluntários e profissionais que trabalhavam com crianças sexualmente exploradas e/ou meninos e meninas que vivem

¹² Por exemplo: Plano de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC); Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (PNEVS). Abordaremos esse último mais adiante.

na rua; líderes religiosos; jornalistas e radialistas; juízes e promotores públicos; policiais; representantes de ministérios e secretarias de estados; membros de órgãos públicos internacionais, a exemplo do UNICEF (p. 173).

Como um dos desdobramentos mais importantes da CPI, temos a articulação dos segmentos envolvidos e/ou interessados na temática da exploração sexual, provocando a conscientização e mobilização de importantes setores da sociedade civil, do executivo, legislativo e judiciário, da mídia e de organismos internacionais. Essa intensa mobilização resultou numa maior visibilidade do fenômeno, na definição de estratégias, na implantação de programas e na realização de pesquisas, campanhas, notícias e reportagens na mídia, criação de Bancos de Dados, programas de atendimento, prevenção, defesa e responsabilização, formação de agentes sociais, atuação de policiais especializados na área de proteção ao segmento infanto-juvenil e monitoramento legislativo (Santos, 2004; Faleiros & Campos, 2000).

Em nível mundial, representantes de organizações governamentais e não-governamentais de 122 países mobilizaram-se para a realização de um encontro onde pudessem discutir a temática e as possíveis ações para o seu enfrentamento. Organizou-se, então, o 1º Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, realizado em 1996, na cidade de Estocolmo, capital da Suécia. Este Congresso marca um novo momento da história no combate à ESC, no mundo, e teve como preocupação central construir um referencial que, estrategicamente, colocasse o fenômeno numa dimensão dialética, o qual deverá ser analisado do ponto de vista histórico, cultural, econômico, social e jurídico (Libório, 2003; Leal, 1999).

Foi a partir das discussões levantadas nesse evento que se convencionou a mudança do termo prostituição para exploração sexual comercial¹³, além desta forma de exploração passar a integrar a agenda pública no âmbito internacional e nacional. Passou-se a considerá-la como crime que assola grande número de crianças e adolescentes e gera lucros extraordinários às redes de aliciadores e exploradores em todo o mundo.

Cinco anos após o evento de Estocolmo, o 2º Congresso Mundial sobre a Exploração Sexual Comercial de Crianças realizou-se em Yokohama - Japão, em dezembro de 2001, e foi organizado em parceria pelo Ministério de Negócios Exteriores do Japão, ECPAT Internacional, UNICEF e Grupo de ONGs.

Os principais objetivos do 2o Congresso Mundial foram: ampliar o compromisso político para a implementação da Agenda para Ação adotado no 1o Congresso Mundial; analisar o progresso obtido na implementação dessa Agenda; compartilhar experiências; identificar as áreas mais problemáticas e falhas no enfrentamento; fortalecer o processo de acompanhamento pós-Congresso Yokohama, incluindo o enfrentamento às novas formas de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes e a efetivação de novas parcerias, proporcionando assim, um senso renovado de direcionamento e novos desafios. Além desses, uma série de novos itens tem de ser trabalhada na fase posterior a Yokohama, tais como: desenvolvimento de planos de ação nacionais; fortalecimento e expansão da cooperação entre os parceiros em todos os níveis; mapeamento analítico e sistemático das ações regionais; criação de mecanismos de monitoramento independentes; e desenvolvimento de indicadores de curto, médio e longo prazo para estudar o impacto dos programas de prevenção, proteção e tratamento (ANDI, 2003; Muntarhorn, 2001). O Compromisso Global de Yokohama (2001) conseguiu aumentar

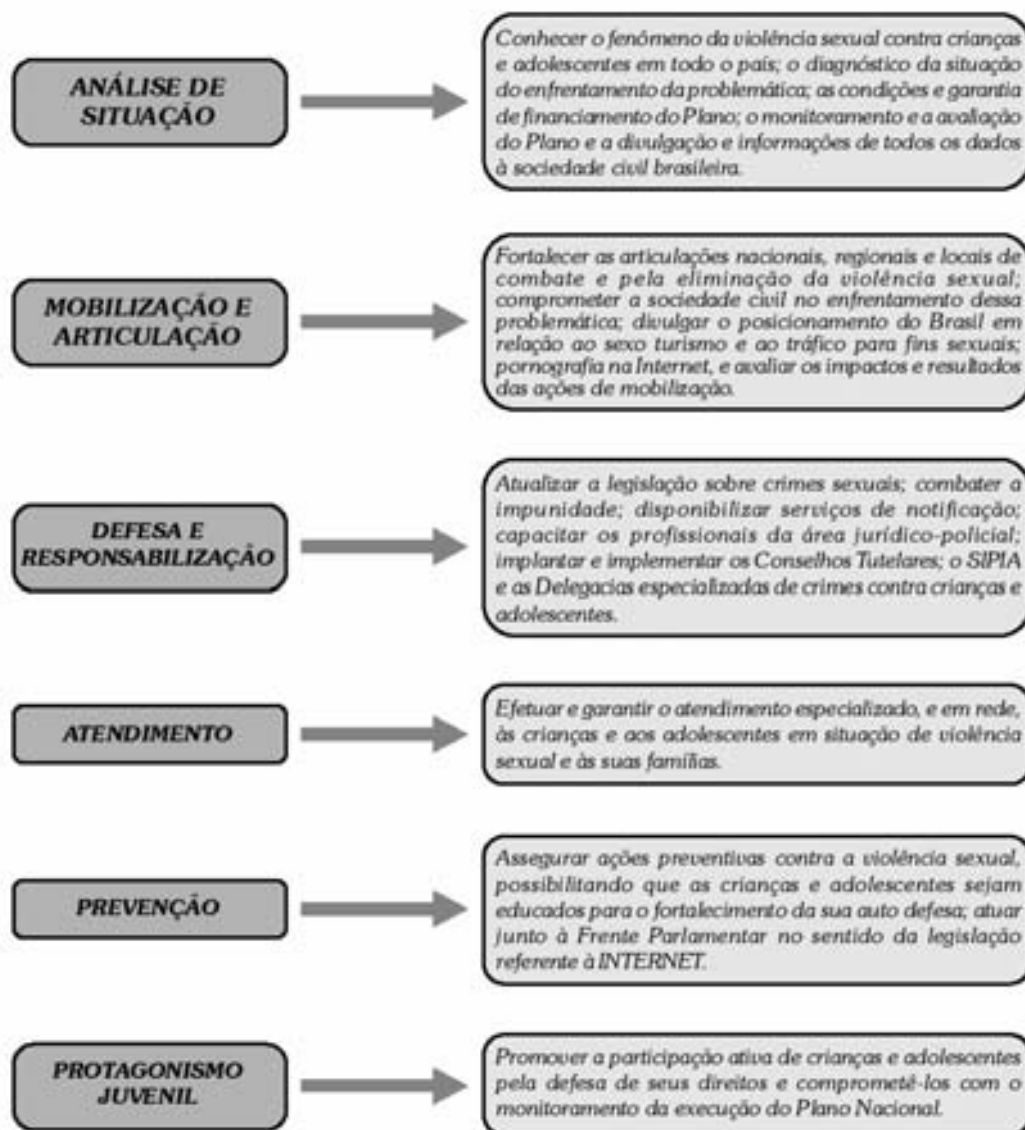
¹³ Discussão feita no início deste capítulo (ver p. 07-11).

o número de países signatários para 159, representando um aumento de 37 países em relação ao 1o Congresso em Estocolmo.

No contexto brasileiro, no ano de 2000 foi realizado um encontro com ONGs, órgãos governamentais e representantes da cooperação internacional para elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil. Este é um instrumento de garantia e defesa de direitos de crianças e adolescentes que pretende criar, fortalecer e implementar um conjunto articulado de ações e metas fundamentais para assegurar a proteção integral à criança e ao adolescente em situação ou risco de violência sexual (Brasil, 2002).

O PNFV se constitui em um conjunto de diretrizes de ação para o enfrentamento da violência sexual contra a criança e o adolescente, porém, apresenta algumas carências em relação a outros Planos como o PETI (ANO) e o PNCFC (2006), que apresentam para além das diretrizes, um panorama dos fenômenos no país, bem como definem um marco conceitual e legal em ambos os casos. O PNFV não fornece um embasamento histórico, conceitual ou mesmo maiores detalhes de como implantar as ações propostas, o que traz implicações para sua implementação. Em seu escopo o PNFV estabelece um conjunto de diretrizes para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, pautadas em seis eixos, a saber: análise da situação, prevenção, sensibilização, atendimento, responsabilização, protagonismo juvenil. Podemos observar com maiores detalhes no quadro abaixo:

Figura 2: Diretrizes do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes



Fonte: Brasil (2006).

O Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes¹⁴ realizou um monitoramento em todas as regiões do país, com a

¹⁴ O Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes surgiu de uma proposta no Encontro realizado em Natal (RN), em junho de 2000, onde foi elaborado o PNFV. Esse consiste em uma instância nacional representativa da sociedade, dos poderes públicos e das cooperações

finalidade de levantar e avaliar que ações têm sido realizadas no sentido de materializar as propostas do PNEVS. O processo de monitoramento revelou que após seis anos de existência do PNEVS, ainda existe uma dificuldade de levantamento de dados quantitativos sobre o fenômeno, bem como da sistematização das ações para o seu enfrentamento no âmbito federal, estadual e municipal¹⁵.

Visando atender as metas propostas do PNEVS, mais especificamente em seu eixo de atendimento, a Ex-Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS/MPAS), agora Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), realizou, em outubro de 2000, uma consulta técnica à rede de órgãos e instituições que protagonizavam ações de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil, consideradas bem sucedidas. Dessa consulta nasceu a proposta de atendimento especializado, multiprofissional e interdisciplinar, numa perspectiva de construção de redes, envolvendo a partir as crianças e os adolescentes em situação de violência sexual, bem como suas famílias. Como resposta a essa proposta, em dezembro de 2002, foi criado o Programa de Enfrentamento ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – Sentinela, para, no âmbito da assistência social, coordenar o processo de atendimento das crianças, dos adolescentes e das famílias envolvidas em situações de violência sexual.

O programa tem como objetivos principais a construção, em um processo coletivo, de redes de atenção para garantir os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes; o fortalecimento de sua auto-estima e o restabelecimento do direito à convivência familiar e comunitária em condições dignas de vida. Além disso, intenta

internacionais, para monitoramento da implementação do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil.

¹⁵ Para maiores detalhes ver: Brasil (2006). Plano nacional de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil – Uma política em movimento (Relatório de Monitoramento 2003-2005). Disponível em <http://www.comitenacional.org.br/index.php/content/view/257.html>

criar condições que possibilitem às crianças e aos adolescentes vitimados e suas respectivas famílias, o acesso aos serviços de assistência social; saúde; educação; justiça e segurança; esporte, lazer e cultura; guardando compromisso ético, político através da multidisciplinaridade das ações.

O programa é operacionalizado por intermédio dos CRAS - Centros de Referência de Assistência Social - equipamentos sociais de base, implantados nos municípios, para assistência social às crianças, aos adolescentes e às famílias vítimas de violência sexual, de abuso e de exploração sexual comercial. Nesses locais, são executadas ações especializadas de atendimento e proteção imediata às crianças e aos adolescentes envolvidos com a violência sexual. Dentre as ações, está à abordagem educativa, o atendimento multiprofissional especializado, o apoio psicossocial e jurídico, o acompanhamento permanente, o abrigamento por 24 horas (quando for o caso) e a oferta de retaguarda ao sistema de garantia de direitos (Brasil, 2006; ANDI, 2003; Barbosa, Paim, Koshima & Xavier, 2003).

De acordo com levantamento realizado pelo programa, no ano de 2002 foram atendidas 27.747 crianças e adolescentes. Desse total, 14.011 meninos e meninas (ou 50,4%) tinham sido vitimados sexualmente, dentre os quais 71,3% são casos de abuso sexual e 28,7% de casos de exploração sexual (ANDI, 2003). Atualmente, de acordo com dados apresentados no relatório de monitoramento do PNFV (2006), o Sentinela está presente em 1.104 municípios brasileiros, abrangendo todos os estados da federação.

O Tribunal de Contas da União (TCU) realizou, entre abril e setembro de 2004, auditoria com o intuito de avaliar o desempenho do Programa Sentinela, ou seja, verificar se este assegura a “prestação de serviços integrados com outras políticas

públicas e a permanência dos beneficiários na rede de serviços, promovendo a proteção das vítimas e o fortalecimento da convivência familiar” (Brasil 2005, p.10). O TCU observou que mesmo estando pautado no PNEVS que propõe uma ação articulada com outros órgãos de atendimento e proteção das vítimas, o Programa Sentinela, em geral, tem sido executado de forma isolada. Existe uma dificuldade na articulação do trabalho realizado entre tais órgãos, inclusive com o desconhecimento pela rede de enfrentamento, do fluxo de encaminhamento dos usuários para as devidas áreas de atuação. Além disso, o TCU aponta que o Programa apresenta deficiências quanto à capacitação de recursos humanos, supervisão e avaliação dos profissionais envolvidos na sua execução. No trabalho realizado no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes a capacitação continuada é essencial, uma vez que favorece o conhecimento de novas técnicas de trabalho, bem como, de novas metodologias para o aperfeiçoamento constante dos serviços prestados.

A partir da verificação desse despreparo, não apenas dos profissionais do Sentinela, mas de grande parte das pessoas que trabalham no sistema de garantias de direitos. Nesse sentido, surge a necessidade da implementação de planos de capacitação e de fortalecimento das redes de trabalho. Uma dessas ações mais atuais e que merece destaque é o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR), que tem como marco legal o Art. 86¹⁶ do ECA e como referência metodológica o PNEVS. O PAIR foi instituído no ano de 2003 pelos seguintes organismos: Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS), Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e *Partners of the Americas* (Francischini, 2007).

¹⁶ Ver nota de rodapé 8 (p. 29).

O PAIR tem como objetivo integrar políticas para a construção de uma agenda comum de trabalho, entre Governos, Sociedade Civil e Organismos Internacionais, que possam fomentar ações de prevenção e atendimento a crianças e adolescentes vulneráveis ou vítimas da exploração sexual e tráfico para esses fins. Objetiva ainda o desenvolvimento de metodologias efetivas de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, a partir de ações referenciais de organização, fortalecimento e integração dos serviços locais, que possibilitem a construção de uma Política Municipal de Proteção Integral a Criança e ao Adolescente, e que possam ser estendidas para outras regiões do território brasileiro.

O PAIR carrega em si um forte componente de articulação social e política, uma vez que toda a construção do Programa, seja na esfera federal, estadual ou municipal, é pautada pela participação da sociedade civil articulada com as instituições governamentais. Dessa forma a gestão do Programa se dá a partir da seguinte estrutura organizacional: a) Comitê Gestor – responsável pela coordenação política; b) Grupo Técnico – encarregado do acompanhamento e execução técnica do Programa; e c) Grupo de Suporte Técnico – assessoria técnica especializada realizada diretamente nos municípios.

O PAIR propõe a construção de estratégias de enfrentamento da ESCCA voltadas ao fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos e ao Atendimento Integrado, que são definidas a partir de experiências validadas e sistematizadas de mobilização e sensibilização; organização, capacitação, fortalecimento e integração de redes e serviços locais de prevenção; atendimento; monitoramento; defesa e responsabilização. Nesse sentido, com o objetivo de levar à cabo tal proposta, os municípios deverão, de forma coletiva, desenvolver:

- ❖ Diagnóstico Rápido e Participativo da exploração sexual de crianças e adolescentes, incluindo o tráfico interno e internacional, quando for o caso, visando a mapear os fluxos e avaliar a qualidade de atendimento, bem como a estrutura organizacional e operacional dos programas, serviços, e redes de serviços de enfrentamento da exploração sexual e do tráfico a ela associados, existentes em cada município.
- ❖ Planos Operativos Locais, em consonância com os resultados obtidos nas sondagens e, quando for possível, com o respaldo de outras pesquisas relacionadas ao tema.
- ❖ Capacitação dos principais atores que compõem as redes de atendimento, prevenção, defesa e responsabilização, para qualificação dos Planos Operativos Locais, consolidação dos Pactos com a Sociedade e instalação de processos para que possam trabalhar de forma articulada, a partir do aprimoramento no conhecimento do fenômeno em todos os municípios-piloto, e a percepção da importância na atuação articulada.
- ❖ Sistema de Monitoramento e Avaliação que permita o acompanhamento das atividades realizadas e para subsidiar a troca de informações e experiências.
- ❖ Sistematização e publicação de manual de referência, com as atividades desenvolvidas e resultados alcançados em cada município-piloto, visando à disseminação dos instrumentais teóricos e metodológicos nos demais municípios onde exista o problema. (Brasil, 2006, p.8).

Inicialmente, sua área de abrangência consistia em seis estados brasileiros selecionados em decorrência dos indicadores de violência e exploração sexual e tráfico de crianças e adolescentes para fins sexuais, a saber: Acre, Amazonas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Paraíba e Roraima. Atualmente o PAIR está presente (implantado ou em processo de implantação) em 45 Municípios de 11 Estados do território brasileiro, estando subdivididos da seguinte forma:

Tabela 2: *Distribuição dos Municípios Brasileiros onde o PAIR está implementado*

ESTADO	Nº DE MUNICÍPIOS
Acre	07
Amazonas	03
Bahia	08
Ceará	03
Maranhão	05
Mato Grosso do Sul	04
Minas Gerais	03
Paráíba	04
Roraima	03
Rio Grande do Norte	01
Pernambuco	04

Fonte: Brasil (2006).

No Estado do Rio Grande do Norte o PAIR foi implantado no primeiro trimestre do ano de 2007 no município do Natal. O público alvo do projeto são gestores públicos e operadores que atuam no enfrentamento à violência sexual de criança e do adolescente, bem como membros de Fóruns, Comissões e Conselhos, profissionais do setor hoteleiro e de turismo, taxistas, segurança pública e privada.

Em maio de 2006, a Prefeitura Municipal do Natal, através da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social (SEMTAS), lançou o Plano Municipal de Enfrentamento à Violência e Exploração Sexual contra Criança e Adolescente. De acordo com dados do Programa de Enfrentamento ao Abuso Sexual de crianças e adolescentes (Sentinela) apresentados no *site* da Prefeitura, na cidade do Natal, 132 crianças e / ou adolescentes, vítimas de violência sexual, foram atendidas no período de

janeiro a setembro de 2006, das quais 45 foram vítimas de exploração sexual e 64 vítimas de abuso sexual. Destes, 85 atendimentos foram oriundos de abordagens de rua. Complementando esses dados, a Delegacia Especializada em Defesa da Criança e do Adolescente criada, no município de Natal/RN, em maio de 2001 e inaugurada em junho do mesmo ano, divulga que durante o ano de 2005 foram atendidos 751 casos, dentre os quais 375 foram de natureza sexual. No ano de 2006, até o mês de Outubro, dados da mesma instituição registram 570 casos, dentre os quais 274 de natureza sexual, sendo destes 108 casos específicos de ESCCA.

O município de Natal tem atuado de forma cada vez mais crescente no enfrentamento à ESCCA. Um exemplo dessa atuação foi a realização, nos dias 29 e 30 de agosto de 2001, de um Seminário que reuniu 160 (cento e sessenta) representantes de diversos segmentos governamentais e não governamentais, no qual, com base nas recomendações legais internacionais e nacionais disponíveis acerca da exploração sexual de crianças e adolescentes (tais como o Código de conduta Mundial de Ética no Turismo¹⁷, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Declaração e o Plano de Ação do Congresso Mundial Contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, a Convenção 182/99, o ECA e o PNEVS), construíram um Código de Conduta do Turismo contra a Exploração Sexual Infanto-Juvenil, sendo este o primeiro do país. O Código é uma declaração formal, de livre adesão, destinada a orientar e regular a conduta ética de empresas, pessoas e serviços direta ou indiretamente vinculados à indústria do turismo, contra a exploração sexual infanto-juvenil. Este, por

¹⁷ Em 1999, o ECPAT se reuniu com várias empresas do setor turístico e criou o Código para a Proteção de Crianças da Exploração Sexual no Turismo. Este traz orientações para que empresas e pessoas que formam o setor turístico possam atuar no combate e prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes. As empresas são procuradas e incentivadas a aderir ao código. Uma vez que elas tenham aderido ao mesmo, elas se comprometem a capacitar seus funcionários acerca da ESC, a denunciar às autoridades competentes qualquer fato relacionado à ESC, bem como a cuidar para que seus materiais promocionais não estimulem a vinda de pessoas interessadas na exploração sexual infanto-juvenil.

sua vez, tem caráter ético, educativo e preventivo e as empresas e instituições que aderem ao mesmo recebem o “Selo Paulo Freire de Ética do Turismo”.

Diante da realidade do município, duas ONGs atuam efetivamente no combate ao abuso e exploração sexual: a Casa Renascer e a RESPOSTA - Responsabilidade Social Posta em Prática, criadas em 1991 e 2002, respectivamente. A RESPOSTA surgiu a partir de um trabalho com resultados positivos realizado pela Casa Renascer - organização não-governamental que atende crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social -, Banco do Nordeste e a Universidade Potiguar (UNP). Juntas as entidades, em parceria com o Governo do Estado e a Prefeitura do Natal, além de ONGs, entidades de classe e universidades, conforme está supracitado, criaram em agosto de 2001, o Código de Conduta do Turismo Contra a Exploração Sexual Infanto-Juvenil. Atualmente, 27 empresas já aderiram ao código e mais 30 estão em fase de implantação. Um Comitê Permanente de Monitoramento, composto pelo Ministério da Justiça, Conselhos Tutelares, empresas de Turismo, entre outras instituições, visitam as empresas e verificam se as suas ações estão de acordo com as leis de proteção à criança e ao adolescente.

A ONG Resposta hoje é a responsável por acompanhar a certificação das empresas e outras atividades, como a campanha "Turismo Sexual Infanto-Juvenil, Não Dá para Maquiar", realizada no Aeroporto Internacional Augusto Severo, em parceria com Infraero, Polícia Federal, Ministério Público, entre outras entidades. A campanha procura conscientizar o turista sobre o problema e é intensificada principalmente nos períodos onde há um maior fluxo de turistas, a saber: no Carnaval, no período de dezembro a março, e no mês de julho.

A SEDH, da Presidência da República, realizou um mapeamento no qual registrou a existência de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes em 937 dos 5.561 mil municípios brasileiros. Deste total, 298 (31,8%) estão no Nordeste; 241 (25,7%) no Sudeste; 162 (17,3%) no Sul; 127 (13,6%) no Centro-oeste e 109 (11,6%) no Norte, sendo a região Nordeste a que mais apresenta casos de ESCCA (Brasil, 2006). Dados do Ministério do Turismo apontam que dos 1.514 mil destinos turísticos brasileiros, 398 têm esquemas de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. O Nordeste concentra um grande número destes destinos turísticos e, proporcionalmente, o maior número de casos de ESCCA (Brasil, 2006).

Em Natal, a prostituição e a ESCCA crescem juntamente com o turismo. Hoje a cidade recebe 30 vôos nacionais diários e outros 25 internacionais por semana, trazendo turistas vindos da Inglaterra, Espanha, Itália, Portugal e países nórdicos. Com eles, chegam à Natal também garotas de programa vindas de outras cidades, como Fortaleza e Recife. Segundo especialistas e a Polícia Civil, o aumento da quantidade de meninas se prostituindo nesses locais faz muitas garotas migrarem para Natal, onde o turismo está crescendo. Ponta Negra é um dos 29 pontos de turismo sexual identificados pela Polícia Civil em Natal; por concentrar uma grande quantidade de bares, restaurantes e boates o movimento de turistas, brasileiros ou estrangeiros, é intenso (Torres, Davim & Costa, 1999).

III – CAMINHOS DA PESQUISA

“... sou desafiada, a cada momento no processo de pesquisa, a encontrar concepções e procedimentos que me auxiliem a interagir de forma potente com a realidade vivida, a romper com o instituído, a estabelecer novas relações, a experimentar diferentes articulações”.

Maria Teresa Esteban
(2003, p. 126)

“Não tenho um caminho novo.
O que trago de novo é o
jeito de caminhar...”

Thiago de Mello

Inicialmente, o objetivo do nosso trabalho era investigar como crianças que estão inseridas na ESC vivenciam a infância. A pesquisa de campo foi iniciada no Programa Sentinela, com apenas uma criança, pois no momento de realização da mesma só essa criança se enquadrava nos critérios estabelecidos. Foi realizado um primeiro encontro com a menina, no qual a psicóloga do Programa esteve presente. Porém, depois desse encontro, a menina não compareceu mais aos atendimentos, nem foi possível entrar em contato com a mesma através dos telefones que a mãe havia deixado no Programa.

Desse modo, e considerando a dificuldade de acesso às crianças em situação de exploração sexual em outros contextos, precisamos rever nosso objetivo. Decidimos, então, realizar a pesquisa com adolescentes inseridas na exploração sexual, devido ao fato de que havia um maior número dessas em atendimento no Programa Sentinela.

Nesse sentido, a presente dissertação teve como objetivo investigar como as adolescentes inseridas na exploração sexual comercial significam a sua infância.

3.1 - Local

Pensando sobre como abordar essa população deparamo-nos com algumas dificuldades. O acesso a esses sujeitos é bastante difícil, uma vez que a atividade por eles desenvolvida é ainda “velada” pelos pré-conceitos e falsos moralismos da nossa sociedade, e ocorrem na maioria das vezes em locais fechados (casas de prostituição, boates, casas de massagem, dentre outros) ou em locais onde o tráfego não é tão intenso, permitindo que a atividade se desenvolva sem interferências. Geralmente a ESCCA se desenvolve através de um agenciador, o que além de dificultar o acesso aos sujeitos, pode colocar em risco o pesquisador. Diante dessas dificuldades, optamos por realizar a pesquisa com adolescentes que estivessem sendo atendidas/apoiadas por algum programa ou ONG. Nesse sentido, para determinar esse local, foi feito um levantamento dos programas governamentais e não governamentais que prestam atendimento à crianças e adolescentes em situação de exploração sexual comercial no município do Natal (RN). O Programa de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Sentinela) foi escolhido por apresentar uma maior demanda e acessibilidade à população pretendida.

O Programa Sentinela foi implantado no município de Natal em 21 de Fevereiro de 2001, e está vinculado à Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social (SEMTAS). A sede do Programa está situada nas proximidades do centro da cidade. Essa se trata de uma casa ampla, composta de dez cômodos, dentre eles a sala de atendimento psicológico, sala de assessoria jurídica/serviço social e uma *brinquedoteca*. Há ainda um espaço localizado entre as salas onde ficam dois beliches para a

acomodação de crianças e adolescentes que necessitem ser abrigados pelo Programa, dentro de um período de vinte e quatro horas.

O Programa conta com uma equipe multidisciplinar (Serviço Social, Psicologia, Direito e Educação) que acompanha cada caso diretamente, além de contar com outros profissionais da equipe técnica (motoristas, recepcionista, serviços gerais). Atualmente o quadro de funcionários do Programa Sentinela se apresenta da seguinte forma:

Tabela 3: *Distribuição dos funcionários do Programa Sentinela*

Profissional		Contingente
Psicólogos (as)		1
Assistentes Sociais		3
Advogados (as)		1
Educadores (as)		6
Estagiários (as)	Curriculares	4
	Extra-Curriculares	4
Recepcionistas		2
Motoristas		2
Serviços Gerais		1
TOTAL		24

O funcionamento do Programa se dá a partir do recebimento de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar do município, pela Delegacia da Criança e do Adolescente, do S.O.S. Criança ou, ainda, pelo telefone 0800 281 2600 que recebe denúncias de casos de abuso e/ou exploração sexual. Os casos podem ainda advir de abordagens sócio-educativas realizadas nas ruas junto às crianças e adolescentes explorados sexualmente. Esses sujeitos são então encaminhados para o atendimento

psicológico, no qual é feito uma entrevista de anamnese com o sujeito e também com seus pais ou responsáveis. Após esse primeiro contato são marcadas sessões semanais de atendimento psicológico com a criança ou adolescente, tendo duração média de 40 minutos cada uma, e por um período médio de três meses. De acordo com a especificidade de cada caso a criança ou o adolescente é encaminhado para abrigos, escolas, atendimento médico ou para suas respectivas famílias. Outra atividade realizada pelas assistentes sociais, estagiárias e pela psicóloga consiste em visitas às casas dos sujeitos que estão em atendimento no programa.

Em 2006, o Programa Sentinela realizou 128 atendimentos¹⁸, 394 acompanhamentos psicossociais, 51 visitas domiciliares, 99 abordagens de rua, 111 encaminhamentos sociais e 29 palestras educativas. No ano de 2007, entre os meses de Janeiro e Agosto, 64 casos novos foram recebidos pelo Programa, sendo 46 casos de abuso sexual, 11 de exploração sexual comercial e ainda outros cinco casos de violência física e/ou verbal. Os dados do Programa corroboram a literatura que afirma que a maioria dos casos de ESC se concentra no sexo feminino (Saffiotti, 1989/2000), uma vez que dos onze casos citados, apenas um dos sujeitos é do sexo masculino, as demais são do sexo feminino. O Programa atende moradores das quatro regiões administrativas, porém, dos casos citados acima, foi encontrado uma maior incidência de casos nas regiões norte e oeste.

De acordo com a coordenação do Programa, os principais resultados alcançados são o fortalecimento dos vínculos sociais e familiares, expressos pelo número de encaminhamentos (crianças/ adolescentes e suas famílias) para programas e outras

¹⁸ Dados obtidos a partir dos documentos do Programa Sentinela.

políticas públicas, de inserção ou (re)inserção dos mesmos na família e na escola, além da promoção da socialização de crianças e adolescentes.

3.2 – Participantes

Conforme nosso objetivo, de realizar a pesquisa com adolescentes, nossos sujeitos, de acordo com o ECA (Brasil, 1990), são pessoas que têm entre doze e dezessete anos. Os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos foram: a inserção em situação de exploração sexual comercial e estar em atendimento no Programa Sentinela. Nesse sentido, contamos com a participação de quatro adolescentes, todas do sexo feminino.

Tabela 4: *Identificação dos sujeitos por idade*

<i>Nome da participante</i> ¹⁹	Idade
Luiza	12
Lígia	13
Beatriz	14
Iracema	17

Conforme a abordagem teórico-metodológica que norteia esta pesquisa, que compreende todo fenômeno dentro de um contexto sócio-historicamente constituído, bem como para situar o leitor sobre a história de cada participante, apresentamos um resumo contendo alguns dados sobre a condição familiar e os motivos pelos quais elas estão participando do programa. Para tanto, utilizamos dados das fichas de identificação e de anamnese social, além das anotações feitas nos atendimentos psicossociais

¹⁹ Todos os nomes das participantes, bem como dos seus familiares e pessoas relacionadas às mesmas foram alterados.

realizados no Sentinela, para caracterizar quem são as participantes da pesquisa e de que lugar elas se posicionam

Luíza

Luiza tem doze anos de idade. Seus pais se separaram quando a mãe ainda estava grávida dela. Ela tem mais quatro irmãos por parte de mãe e pai, e mais dois por parte de pai. Luiza estuda pela manhã, mas tem problemas para enxergar, o que dificulta sua aprendizagem. É atendida pelo programa desde os 10 anos de idade, quando foi encaminhada pela primeira vez à uma instituição responsável pelo abrigo de crianças e para o atendimento psicológico no Programa Sentinela. Foi feita uma denúncia ao S.O.S Criança, de que Luiza era abusada por João, um pescador e amigo da mãe dela. Luiza e sua mãe moravam com João, e esse era o único responsável pela manutenção financeira de ambas. João realizava jogos sexuais (carícias, sexo oral) com a menina, sob ameaças e por meio de gratificações – João presenteava a menina com balas, roupas, celular e aparelho de som, além de proporcionar viagens para cidades próximas. Vizinhos presenciaram João beijar Luiza eroticamente, além de acariciar seus seios e agarrá-la à força. A mãe de Luiza, de acordo com vizinhos, era negligente e aceitava o abuso sofrido pela filha em troca de bebida, comida, roupas e presentes. Luíza foi abrigada para ser afastada daquele que praticava abuso contra ela, porém dentro do próprio abrigo, a menina foi novamente vítima de abuso sexual por parte de um vigia da instituição. Foi novamente encaminhada para atendimento no Programa Sentinela. O pai de Luiza foi contatado e desabrigou a filha, que foi morar em sua casa. O Pai de Luiza é casado novamente e tem a guarda de dois de seus filhos com a mãe de

Luiza. Contudo, a mãe da menina foi à casa onde ela morava e, na ausência do pai, levou a menina com ela. Ambas foram para Paraíba, onde novamente, Luiza foi exposta às investidas do João. Novamente, diante de denúncias anônimas feitas em relação a abusos sofridos por Luiza, o S.O.S. Criança daquele Estado transferiu Luiza para Natal, e ela foi novamente para uma instituição de abrigamento e retornou ao atendimento no Programa Sentinela. Em situação de atendimento psicológico, ao ser indagada sobre o que João fazia com ela, usou a palavra “inxirimento”. Além disso, para demonstrar o que significava tal palavra, a menina pegou dois bonecos, tirou-lhes as roupas e simulou uma relação sexual. Explicando, afirmou “ele ficava em cima de mim, tirava minha calcinha e a roupa dele”, dizendo que isso ocorria sempre quando a mãe dormia. De acordo com dados da ficha de Luiza, nos finais de semana ela sai da instituição, tendo sido encontrada diversas vezes em situação de exploração sexual nas ruas do município, sendo novamente encaminhada para o Abrigo e para o atendimento no Programa Sentinela. Atualmente Luiza está abrigada.

Lígia

Lígia tem treze anos de idade. Seu pai morreu quando ela era recém-nascida. O mesmo foi assassinado pela mãe da menina, que passou alguns anos presa, enquanto a menina ficou com a avó materna. Quando a mãe foi solta, Lígia foi morar com ela e um tempo depois, um companheiro de sua mãe passou a morar com elas. Lígia afirma que quando já havia completado seis anos, o seu padrasto passou a assediá-la e enfim a abusá-la sexualmente, sofrendo violência física e psicológica por parte do mesmo. E conviveu com essa situação até os onze anos, quando a mãe se separou do mesmo. A mãe levou a menina para morar na casa de Joaquim, de 34 anos, para que ela trabalhasse

como doméstica. Mas Lígia afirmou que eles namoravam. E que nesse tempo em que ela namorou com Joaquim, ele dava comida, roupa e calçados para ela. Uma vizinha denunciou a situação ao Conselho Tutelar que retirou a menina da casa de Joaquim. Levando a menina para a casa da mãe, de onde ela fugiu e passou um tempo vivendo na rua. Nesse período ela fez alguns programas, mas foi encontrada pelo Programa Canteiros e retirada das ruas. Atualmente Lígia mora com um casal, a vizinha que fez a denúncia e o seu marido, que está com sua guarda provisória. A menina já fugiu de casa algumas vezes e foi encontrada fazendo programas.

Beatriz

Beatriz tem quatorze anos de idade. Ela fugiu de casa aos treze anos de idade, passando a morar com amigas. Beatriz foi encontrada em um motel em companhia de outras duas adolescentes e um homem de aproximadamente quarenta anos de idade. A polícia chegou ao motel após receber uma denúncia anônima. Beatriz e as outras adolescentes tentaram fugir, mas a polícia as deteve. As três foram encaminhadas para um Abrigo e o homem preso em flagrante. Beatriz negou qualquer envolvimento com drogas, roubo ou prostituição no momento do depoimento. Porém em situação de atendimento revelou fazer uso de drogas (maconha e pó), fuma cigarros e bebe (cerveja). Disse também não ter sido a primeira vez que fez um programa. Aos doze anos Beatriz engravidou de um namorado, mas a mãe do rapaz queria que ela a deixasse criar a criança e não os procurasse mais, porém Beatriz não concordou e decidiu abortar: “Se eu não posso criar a minha filha, ninguém vai”. Ela já estava com quatro meses de gestação. Atualmente, Beatriz ainda está em situação de abrigamento, mas passa os finais de semana com a família (sua mãe, pai e seus três irmãos). Beatriz tem

um namorando que também está abrigado, com quem já fugiu algumas vezes para ficarem juntos.

Iracema

Iracema tem dezessete anos de idade. A adolescente nasceu em Goiás, onde morou com a mãe, o pai e dois irmãos. Após a separação dos pais, a mãe se mudou para Minas e pediu ao pai da menina que desse uma pensão para os filhos, mas esse se negou a pagar. Então a mãe de Iracema entrou na justiça e de acordo com a menina, os pais começaram a brigar, ao que o juiz decidiu encaminhar a menina pra um Abrigo enquanto a situação se resolvesse. Ela passou onze meses na instituição. Nesse ínterim, a mãe de Iracema fugiu – de acordo com ela, sem motivo nenhum – e a guarda da menina passou para o pai, que a entregou a avó, que mora no Maranhão. Quando foi morar com a avó e o esposo dela (a quem a menina chamava de avô), Iracema tinha um ano e sete meses e ficou com ela até os quinze anos. O “avô” abusou sexualmente dela dos sete aos treze anos de idade. Iracema afirmou não ter consciência de que o avô a abusava, somente: “quando fiquei mocinha e comecei a ficar com os meninos da escola e conversar com minha prima, percebi que tava errado”²⁰. Decidiu contar para a avó, mas o avô “se fez de vítima” e ela ficou desacreditada e decidiu sair de lá. Iracema decidiu morar com o pai em Natal. Esse alugou uma casa pra ela e pro irmão morarem, onde ficou por quatro meses. Iracema e o irmão usavam drogas, mas quando veio morar em Natal, ela parou de usar, porém o irmão não parou. Eles passaram a ter alguns problemas de convivência em decorrência do uso de drogas do irmão. Então o pai dela resolveu mandá-la de volta para Minas, onde a mãe dela havia sido encontrada. Ele a

²⁰ Fala de Iracema.

colocou no ônibus, mas ela desceu do ônibus em um município ainda no Rio Grande do Norte e voltou para Natal. Iracema não foi morar com o pai, nem com o irmão, ficou morando na rua e começou a fazer programas para se manter. Depois de alguns meses ela foi encontrada por um conselheiro tutelar e foi levada para o Abrigo. Depois de sete dias no Abrigo, ela conheceu um rapaz que também estava abrigado e começaram a namorar. Depois de um mês que ela estava no abrigo, os dois fugiram. Depois de algum tempo voltaram a ser abrigados. Esse relacionamento durou nove meses, entre términos, fugas e reconciliações. Ele foi desabrigado e Iracema fugiu para ficar com ele. Ela permaneceu um mês e quinze dias na casa do namorado, mas voltou por conta própria para o abrigo, depois que o namorado a espancou várias vezes nesse último período. Acabou o relacionamento, mesmo gostando dele. Depois de dois meses descobriu que está grávida. Atualmente ela está com quatro meses.

3.3 – Procedimentos

Através dos procedimentos adotados para a realização da pesquisa, compusemos as histórias de vida das participantes, buscando compreender como a condição de exploração à qual estão submetidas se manifesta na forma como significam sua infância.

A história de vida é um procedimento que busca captar o que sucede na inter-relação entre a vida individual e a vida social, possibilitando resgatar aspectos que foram trazidos ao sujeito pela família, pelo grupo de pares, pela sociedade (Chizzotti, 1998).

A história de vida consiste no relato de um narrador com o objetivo de reconstituir acontecimentos por ele vivenciados e experienciados. Ao lembrar, o

sujeito não apenas revive, como fica diante da possibilidade de refazer, reconstruir, repensar suas experiências do passado a partir de imagens e idéias de hoje (Carvalho, 2003).

Comumente, a recomposição dos lugares, pessoas e eventos que constituem a história do sujeito é feita através de entrevistas continuadas (Triviños, 1987), regidas por um roteiro pré-estabelecido e dirigido pelo pesquisador e na qual contém o que o informante quer transmitir para dar a idéia do que foi sua vida e do que ele mesmo é. Entretanto, na realização desta pesquisa vamos recorrer a outras formas de acessar a história de vida do sujeito, as quais descrevemos mais adiante.

Sob esse prisma, ao priorizar a qualidade dos dados, utilizaremos a técnica da triangulação, que tem como objetivo descrever, explicar e compreender de uma forma mais abrangente o fenômeno em estudo. Além de defender que não é possível “conceber existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (Triviños, 1987, p. 138).

A técnica da triangulação tem esse nome, por partir de três ângulos de análise, a saber: o **primeiro** salienta os dados centrados no sujeito, produzidos tanto pelo pesquisador quanto pelo próprio sujeito; 2) o **segundo** enfoca os elementos produzidos pelo meio do sujeito; e 3) o **terceiro** aborda os dados originados da estrutura sócio-econômica e cultural no qual o sujeito está inserido (Triviños, 1987).

A seguir, apresentamos quais instrumentos foram utilizados para a construção do *corpus* desta pesquisa, assim como aqueles previstos.

3.3.1. *Análise documental*

Consultamos os documentos disponibilizados pelo Programa Sentinela, referentes aos procedimentos realizados com cada participante com o intuito de os sujeitos, pelos profissionais do referido Programa.

3.3.2 – Entrevista

Em seguida à análise documental, recorreremos à entrevistas semi-estruturadas que, de acordo com Triviños (1987), partem de questionamentos baseados em teorias e hipóteses relacionadas à pesquisa (Apêndice A). Esses questionamentos, por sua vez, permitem ao entrevistador uma amplitude de interrogativas, a partir das respostas dadas pelo sujeito.

No contexto desta pesquisa recorreremos à entrevista com a finalidade de apreender o sentido que as participantes atribuem à infância. Nesse sentido, aliamos a entrevista a outros procedimentos, como as histórias infantis, o desenho e a fotografia. Utilizamos a entrevista, ainda, no intuito de aprofundar e/ou complementar os discursos apresentados pelas participantes.

3.3.2.1 – Histórias Infantis

Francischini e Campos (2005) afirmam que os Contos de Fadas tradicionais e a literatura infantil são recursos extremamente ricos e diversificados, uma vez que possuem uma “diversidade temática, possibilidades de situações imaginárias e de fantasias, ilustrações, desfechos para conflitos relacionais, dentre outras características”

(p. 07). Através das histórias, a criança mobiliza-se tanto cognitivamente quanto afetivamente, frente aos personagens, aos seus percursos na história, bem como aos seus desfechos.

Nesse sentido, lançamos mão de duas histórias como dispositivos na realização da pesquisa ²¹, a saber: *A Bolsa Amarela*²² e *Alice no País das Maravilhas*²³. Os temas centrais de ambas foram utilizadas para aprofundar questões sobre os desejos das participantes, bem como a forma de perceberem suas vidas e colocá-las diante da possibilidade de “reescreverem” suas histórias. Abaixo descrevemos a forma como utilizamos ambas as histórias:

- “A Bolsa Amarela” conta a história de Raquel, uma menina que presta muita atenção a tudo que se passa a seu redor. Raquel é a filha caçula da família e a única criança. Seus irmãos, com uma diferença de dez anos, não lhe davam ouvidos, porque achavam que criança não sabe coisa alguma. Por se sentir muito solitária e incompreendida, ela começa a escrever para seus amigos. Amigos imaginários. Raquel, desde cedo, tinha três vontades enormes: vontade de crescer, vontade de ser garoto e vontade de ser escritora. Ela não quer mostrar a ninguém suas vontades e decide que precisa encontrar um lugar para escondê-las. Um dia, ganhou uma bolsa amarela, que veio num pacote enviado por uma tia e a partir daí, a bolsa passou a ser o esconderijo ideal para suas invenções e vontades. Utilizamos como desencadeadora a ação da menina de pôr seus desejos mais caros em uma bolsa, em uma atividade com as participantes, na qual lhes apresentamos uma bolsa amarela²⁴, envelopes e papel, e solicitamos que em cada encontro, assim como a menina da história, elas escrevessem²⁵

²¹ Para fins de pesquisa as histórias não foram contadas na íntegra para as participantes, só foram utilizados os temas centrais de cada uma.

²² Bojunga, L. (1976/2006). *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.

²³ Castro, R. (1948/1992). *Alice no país das maravilhas – Uma história de Lewis Carroll*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

²⁴ Foi confeccionada uma “bolsa” de tecido amarelo para cada participante.

²⁵ A possibilidade de desenhar o desejo também foi apresentada a todas as participantes.

no papel um de seus maiores desejos. Esses foram postos em envelopes lacrados e colocados na nossa bolsa amarela. Duas das participantes apresentaram dificuldades para realizar essa atividade, por isso fizemos uma adaptação na proposta: apresentamos 14 círculos de cores diferentes e pedimos que elas pensassem em um dos seus sonhos e em seguida escolhessem um círculo com a cor que elas associavam ao sonho e um outro círculo com uma cor diferente para algo que elas não gostariam que acontecesse. Elas colocavam apenas uma palavra ou uma frase curta na parte posterior do círculo, para que pudessem lembrar do sonho quando abrísssemos o envelope. Por exemplo, o sonho dela é ter um companheiro que a ame e com quem possa formar uma família, então ela escolhe o círculo com a cor vermelha e escreve a palavra família. No caso de algo que não gostaria, ela diz que não gostaria de viver na rua e escolhe o círculo marrom, atrás dele escreve a frase viver na rua. Essa estratégia foi adotada com todas as participantes. Em um outro momento da pesquisa, a bolsa foi aberta e, a partir dos dados construídos até então, conversamos sobre cada um dos desejos, no intuito de compreender os anseios das adolescentes participantes da pesquisa, bem como de discutir a existência de possibilidades de planejamento de futuro e rompimento com a situação de ESCCA.

- A segunda história²⁶, mais familiar à maioria das pessoas, nos apresenta Alice, uma menina que está no bosque com sua irmã. Essa última lê um livro “sem figuras nem diálogos”, como afirma Alice, que fica cada vez mais entediada com essa situação. De repente Alice vê passar correndo em sua frente um coelho branco que dizia: “Meu Deus! Meu Deus! Vou chegar atrasado”! Até aí Alice não estranhou, apesar de logo em seguida dar-se conta do inusitado da situação; na seqüência, o coelho tirou do bolso de seu colete, um relógio e vendo a hora, pôs-se novamente a correr. Alice, então, pôs-se a correr atrás dele. O coelho pulou numa toca e ela pulou atrás dele. A toca do coelho

²⁶ Não foi possível obter dados relevantes a partir desse procedimento, uma vez que as participantes apresentaram dificuldades para realizá-lo, algumas tendo, inclusive recusado-se a executá-lo.

dava diretamente em um túnel e então se aprofundava repentinamente; Alice caiu até que, finalmente, chegou ao chão. Ela havia chegado a um outro país, completamente diferente do seu. O trecho inicial da obra descrito acima foi apresentado para as participantes de forma simplificada: a história de uma menina que, passeando em um bosque, cai em um buraco que a leva para um “país diferente”. Em seguida, era pedido para que ela, a partir daquela informação, fosse a autora da história dessa menina, tendo total liberdade para escrever a história da personagem em suas aventuras no país imaginário. Com isso buscamos conhecer como a adolescente se coloca diante da condição de imaginar possibilidades de locais, de eventos, de relações, de alterar escolhas que foram feitas.

3.3.2.2 – *Desenho*

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970) o desenho e a pintura constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. O objetivo do desenho é a representação gráfica de algo, de si, do outro, do mundo. Esse processo de representação, por sua vez, mobiliza a coordenação de mecanismos motores, cerebrais, sensoriais e perceptivos e estão invariavelmente sujeitos a múltiplas significações (Francischini & Campos, 2005).

Através do processo de selecionar, interpretar e reformar os elementos que se apresentam diante dela, a criança nos fornece algo mais que o desenho ou a pintura; a criança nos dá a conhecer uma parte de si mesma: como pensa, como sente, como vê, como concebe a realidade. Assim, o desenho e a pintura podem ser “considerados formas de acesso ao universo da criança e que, acompanhados da expressão lingüística,

são reveladores de sua cultura, sua história, sua imaginação, suas fantasias” (Francischini & Campos, 2005, p. 09).

Nesta pesquisa, a produção do desenho foi possibilitada em vários contextos, tanto para ilustrar as histórias que as participantes compuseram e as suas histórias de vida, quanto para expressar os seus desejos. Em todos os encontros disponibilizamos papel ofício A4, papel colorido e lápis coloridos (cera, hidrocor e madeira) deixados no centro da mesa. Enquanto as participantes produziam o desenho, procuramos estabelecer um diálogo no qual elas explicavam o que estavam desenhando. Assim, o significado de um determinado desenho produzido pela criança se dá através da associação do discurso produzido no momento em que se está desenhando.

3.3.2.3 – *Fotografia*

Conforme argumentam Neiva-Silva e Koller (2002) a Psicologia, atualmente, ao trabalhar com fotografia, objetiva conhecer o processo no qual o sujeito atribui significado à imagem. As fotos são imagens polissêmicas, escondem conceitos e sentidos que lhes deram origem. Cabe ao sujeito decifrá-las, ou seja, procurar reconstruir o texto ou os textos que as imagens contêm.

No que diz respeito ao uso do recurso fotográfico com crianças e/ou adolescentes, esse é extremamente rico, pois, freqüentemente, esses sujeitos apresentam dificuldades para expressar verbalmente seus contextos de vida e relações sociais.

Com esse objetivo, foram apresentadas às participantes, fotos que enfocam a infância (Anexos A e B). Possibilitamos à adolescente observar a foto e, em seguida, falar sobre o contexto no qual a imagem foi capturada, sobre as personagens presentes na foto, bem como suas impressões sobre a mesma. Nessa perspectiva, o foco principal

de análise passa a ser o observador da fotografia, juntamente com as suas respostas direcionadas às diferentes fotos apresentadas.

3.3.3 – Álbum – História da Minha Vida

Como último procedimento, propomos a construção de um álbum que contasse a história de cada uma das participantes, no qual elas apontaram as pessoas que passaram pela sua vida, os momentos e lugares que mais as marcaram. Esse se constituiu em uma síntese da história de vida de cada participante.

Para essa atividade foi disponibilizado, para as meninas, materiais como: papéis coloridos e em branco, lápis de cor, canetas hidrográficas, lápis de cera, cola, tesoura, revistas para que elas pudessem transformar as histórias contadas nos encontros com a pesquisadora em um material iconográfico. Durante o processo, confrontamos algumas informações dadas anteriormente com as apresentadas no momento da construção do álbum, nos casos que acreditamos ser necessário.

3.4 – Análise dos dados

Para a constituição do *corpus* de pesquisa todos os dados obtidos através dos instrumentos e procedimentos acima relacionados foram transcritos e organizados. Uma vez que o objetivo do nosso trabalho está centrado na significação atribuída pela adolescente à sua infância, para analisar o *corpus* da pesquisa, adotamos a análise de conteúdo temática proposta por Minayo (1993) que “consiste em descobrir os *núcleos*

de sentido que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (p. 209).

Tal procedimento de análise se constitui em um processo que parte de uma literatura de primeiro plano e busca alcançar os sentidos manifestos, o contexto cultural, as variáveis psicossociais e o processo de produção da mensagem (Chizzotti, 1998; Minayo, 1993).

Dessa forma, o foco central para esse tipo de análise é o tema que, expresso através de uma palavra, frase ou mesmo um texto do sujeito, é invariavelmente carregado de sentidos. Assim, a busca do pesquisador ao olhar os dados obtidos é identificar os sentidos atribuídos pelo sujeito, bem como as possíveis relações temáticas estabelecidas pelo mesmo em seu discurso. Esse procedimento pode ser utilizado tanto para a análise dos dados obtidos por um único instrumento metodológico, como para analisar as inter-relações entre os dados de dois ou mais instrumentos, o que é de extrema relevância para a nossa pesquisa, pelo fato de utilizarmos procedimentos metodológicos diversos.

IV - COMPOSIÇÃO DO *CORPUS*: TECENDO FIOS, COMPONDO SENTIDOS

A pesquisa de campo foi um processo de construção durante cinco meses de trabalho, construindo o *corpus* num processo de reflexão e diálogo constantes com o referencial teórico. Esse diálogo reflete a necessidade de compreender a singularidade das situações descritas e vivenciadas, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos (Estaban, 2003).

Para ter acesso às adolescentes atendidas no Programa Sentinela foi preciso enviar um ofício à SEMTAS, direcionado à secretária responsável, solicitando a permissão para a realização da pesquisa no referido programa. Além de ter solicitado a permissão da SEMTAS para a realização da pesquisa, também submetemos o projeto à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CEP-UFRN).

Tendo recebido anuência de ambos para realizar a pesquisa (Anexos C e D), entramos em contato com a diretora do Programa Sentinela para explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da mesma, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que essa pudesse, por ventura, acarretar, além do comprometimento em devolver os resultados ao seu término.²⁷ A diretora foi bastante solícita, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da instituição (Apêndice B) e nos apresentou à equipe multidisciplinar do programa. Após a apresentação, conversamos com a psicóloga, que nos explicou quais eram os

²⁷ Após a defesa da presente dissertação, está prevista a realização da devolução dos dados obtidos em um Seminário destinado à equipe do Programa Sentinela.

procedimentos tomados quando um caso era recebido e fez uma breve apresentação dos casos de exploração sexual que estava atendendo até o momento. Foi nos dado o acesso a todas as fichas de identificação, entrevistas de anamnese e anotações feitas durante o atendimento psicológico, através dos quais selecionamos as adolescentes inseridas na exploração sexual.

Após o estabelecimento do contato com as adolescentes, foram marcadas entrevistas na sede do Programa Sentinela, sempre no mesmo dia do atendimento com a psicóloga. Antes da realização da entrevista, apresentamo-nos e esclarecemos para as adolescentes a forma como se daria a conversa entre nós, além de pedir autorização para registrar a conversa em um gravador digital.

Durante a realização da pesquisa, foi iniciado pela estagiária de psicologia, um trabalho em grupo com algumas adolescentes atendidas pelo Programa. Dentre elas, três das quatro adolescentes que estavam participando da pesquisa. Nossos encontros foram marcados em seguida ao trabalho em grupo. Após o primeiro encontro, deparamo-nos com certa resistência por parte das adolescentes, que alegavam estar cansadas depois do grupo e queriam ir embora logo. As três estavam em situação de abrigamento. Nesse sentido, como as meninas estavam abrigadas em uma instituição vinculada à SEMTAS, pedimos autorização ao diretor do Abrigo para realizar as entrevistas com Luíza, Beatriz e Iracema na própria instituição em dias previamente marcados, com o cuidado para não interferir nas atividades desenvolvidas pelas adolescentes no Abrigo.

Foram realizados, em média, seis encontros com cada participante, orientados por uma seqüência previamente determinada de procedimentos. Realizamos as entrevistas, com roteiro semi-estruturado, com questões abertas e fechadas, sempre

atentos à possibilidade de novas questões surgirem ao longo das entrevistas, pois reconhecemos as particularidades de cada sujeito e de suas histórias. As questões foram estruturadas buscando dar conta de alguns eixos temáticos que emergiram a partir da leitura do referencial teórico deste trabalho. Cabe salientar que, embora esses eixos tenham se constituído em um esboço inicial, eles só foram definidos a partir da leitura dos dados. Além disso, estivemos abertos para que durante a pesquisa de campo, de acordo com as histórias de vida de cada participante, outros eixos temáticos pudessem surgir e serem discutidos. Os eixos temáticos gerais foram:

- Dinâmica familiar;
- Processo de escolarização;
- A presença do lúdico na história das participantes;
- Concepção acerca da infância, sobre o ser criança;
- O processo de inserção na ESCCA.

4.1 – Dinâmica familiar

A família é vista como uma das fontes de socialização primária do adolescente, juntamente com a escola e o grupo de amigos. Foram identificadas três componentes da dinâmica familiar, a saber: *configuração familiar*, *papéis familiares* e *inter-relações familiares*, que serão discutidas a seguir, juntamente com os exemplos das falas das participantes e estão centradas nas relações familiares experienciadas por essas adolescentes.

Na visão dessas adolescentes, a família configura-se por pessoas que possuem algum grau de parentesco, sendo o laço consanguíneo um fator importante na

identificação da família. Conforme a literatura aponta (Brasil, 2006b; Szymanski, 2002), o modelo idealizado de família é aquele baseado no parentesco, ou seja, a família nuclear burguesa, em que a estrutura predominante é composta pelo pai, a mãe e os filhos. No entanto, ainda que o casal com filhos permaneça como o padrão de organização dominante, historicamente, a família nuclear tem co-existido com diversas outras formas de organizações familiares – famílias monoparentais, chefiadas pela mulher ou pelo homem; descasadas; recasadas; com membros de diferentes gerações, entre outros (Szymanski, 2002).

Seguindo o modelo idealizado de família, as participantes da pesquisa afirmaram que suas famílias são compostas primariamente por mãe, pai e irmãos, ainda que suas famílias apresentem configurações bastante distintas desse modelo. Das quatro participantes, três estavam em condição de abrigo e uma residia com um casal de vizinhos que está provisoriamente responsável por seu cuidado. Das meninas abrigadas, apenas uma mantém contato com os pais biológicos e irmãos, através das visitas de fim de semana. Em outros momentos da pesquisa foi possível constatar que as adolescentes também consideram outras pessoas como membros da família, a saber: avós, tios(as) e primos(as). Assim, em um âmbito simbólico e relacional, que varia entre os diversos grupos sociais, muitas pessoas podem ser consideradas como “família”. Ou seja, além da relação de pais-filhos, diversas outras relações de parentesco compõem a família das participantes; é uma família que se estende para além dessa relação. São avós, tios e primos de diversos graus que comparecem nas falas das adolescentes sobre suas famílias (Araújo, 2007; Brasil, 2006b).

Tabela 5: *Composição familiar das adolescentes*

PARTICIPANTE	COMPONENTES DA FAMÍLIA	COM QUEM MANTÉM CONTATO
<i>Lígia</i>	Mãe	Um casal de vizinhos
<i>Luíza</i>	Pai, Mãe, 5 Irmãos, Tios, Avô e 2 Primos	Tio, a esposa do tio e 2 primos
<i>Beatriz</i>	Pai, Mãe e 3 Irmãos	Pai, Mãe e 3 Irmãos
<i>Iracema</i>	Pai, Mãe, Avó, Avô (postiço), 5 Irmãos e 1 Prima	Nenhum dos familiares

Quanto aos papéis familiares, esses se configuraram a partir das atribuições e das expectativas sobre o desempenho de cada participante da família. Os papéis do pai e da mãe foram identificados de forma distinta. Ao se falar do papel ideal da mãe, esse se encontra relacionado ao apoio, ao afeto e à educação. Envolve estar presente em todos os momentos, participando da vida da filha:

Exemplo 1

P.²⁸: E qual é a função da mãe, então?

Lígia: *Dá amor... carinho.*

Exemplo 2

Luíza: Tem que *tá* presente quando a gente precisa, pra sempre *tá* ali... não *sumí* no mundo... *dizeno* o que é bom, o que é *rim* (...) mãe é mãe”.

²⁸ P. = Pesquisadora

A definição do papel descrito por estas adolescentes pode estar representando um discurso sobre os papéis sociais idealizados e valorizados pela sociedade na qual elas estão inseridas, por exemplo, “mãe é mãe” ou “mãe é para dar amor, carinho”. Ao mesmo tempo, as adolescentes reconhecem que os papéis concretamente desempenhados por suas mães diferem do apresentado nesse discurso.

Exemplo 3

Lígia: A minha mãe pra mim é um bicho (...) eu odeio minha mãe, o que ela me fez.

Exemplo 4

Lígia: Eu vivia correndo pelo meio do mundo... feito burra de padre... *num* ficava em casa... Mas também, minha mãe nunca me deu cabresto, nunca me deu conselho... *num* me ensinou o certo e o errado... ela queria que eu fosse uma perdida que nem ela. Num pode ser assim não *né*, tia? A criança tem que ficar em casa, estudar, *brincá*... obedecer a mãe.... fica junto dela... mas minha mãe *num* é assim.

Exemplo 5

Luíza: (...) eu tenho raiva da minha mãe porque ela sabia o que acontecia comigo e não fazia nada pra me ajudar. (...) Hoje *num* sei nem se ela *tá* viva ou morta.

Exemplo 6

Iracema: Eu fui morar com ela [a mãe] e minha *vó*. Ai lá minha mãe fugiu... ela fugiu... eu tinha um ano e 7 meses quando ela fugiu. (...) *Num* tenho mais contato com ela, não.

Destacamos, no **exemplo 4**, a fala de **Lígia** que define o papel da mãe como um papel social de autoridade, central no processo de formação moral, de imposição de limites e estabelecimento do certo e do errado para os filhos. A construção social do ideal materno no ocidente advém da própria transformação dos conceitos e ideais de criança e família (Ariès, 1978). A concepção de mãe passa de reprodutora à responsável

pela saúde da família, configuração essa que perdura até os dias atuais. Essa visão é constatada por Tourinho (2006) e Saffioti (2000b), ao afirmar que a mãe desempenha o papel de educadora, formadora de caráter, passando a ter uma função social. Cabe à mãe a responsabilidade pela saúde e pelo bem-estar dos membros da família e ampliava-se sua responsabilidade como dona de casa no controle dos filhos. A ela foram delegadas, também, responsabilidades pelo desenvolvimento emocional dos filhos. A mãe "perfeita e normal" devia mostrar-se paciente e dedicada, atenta a todas as necessidades de seu filho, totalmente devotada e qualquer afastamento desse padrão acarretava sentimentos de culpa ou frustração. Quando esse papel não é desempenhado, como no exemplo de Lígia, ocorre uma dificuldade em relação à autoridade nas inter-relações familiares. A mãe não consegue colocar limites e ser uma autoridade na família, sendo responsabilizada pelo percurso que se desenha na vida da filha.

Diante dessa ausência do cumprimento do papel materno pela própria mãe, aparece uma necessidade de que esse seja exercido, elegendo outra pessoa, com grau de parentesco, para assumir o papel materno de educar, orientar e apoiá-las; no caso de Iracema e Luíza, a avó e a irmã, respectivamente.

Exemplo 7

Iracema: Foi minha vó quem me criou. Morei com ela até os 14 ano. Ela quem me dava as coisa que eu precisava. Quando eu queria uma coisa pedia, pedia até ela me dá... a bixinha. (...) A gente se gostava muito... depois que aconteceu o negócio com meu vô e eu fui morá com meu pai, a gente se afastou muito sabe, mas eu gosto muito dela.

Exemplo 8

P.: Você sempre estudou?

Luíza: Não... só quando minha irmã morava com a gente, mas depois *num* estudei mais não...

P.: Por que depois que sua irmã saiu você deixou de estudar?

Luíza: Era porque ela era quem mandava eu pra escola, que via se eu *tava fazeno* as tarefa direito. Ela ficava que nem mãe, *né?*

No que diz respeito ao papel de pai, esse comparece em menor freqüência nas falas das adolescentes, uma vez que Lígia não conheceu o pai e Iracema e Luíza não mantêm nenhum contato com os pais. A única menina que tem contato mais freqüente com o pai é Beatriz, que passa os fins de semana em casa, com a família, embora o relacionamento entre pai e filha seja marcado por um distanciamento físico e emocional, além do desgaste que o vício do pai proporciona nas relações familiares:

Exemplo 9

Beatriz: Eu me pai num se *damo* bem não. Ele nunca *tá* em casa, vive *bebeno* no *mei* da rua. E eu também num *tô* muito em casa *mermo*.

P.: Mas sempre foi assim?

Beatriz: É. Quando eu era pequena, até que não. Ele brincava mais eu, chamava de princesa. Mas depois de grande. Ave! Ficou mais complicado.

Exemplo 10

Beatriz: (...) tem dia que meu pai e minha mãe briga... tem dia que não briga. (...) Meu pai bebe. Bebe muito e tem *pobremas*. Mas ele tomou uma injeção e ficou bom. Aí ficou sem *bebê*. Mas aí ele *tá bebeno* de novo e quando ele começa a *bebê* de novo, aí volta tudo de novo. (...) meu pai lava e pastora carro. (...) Trabalha e de noite quando chega em casa chega *bêbo* (...) mas o que ele ganha muito ele gasta na bebida.

Assim como o papel de mãe, o papel de pai também é muito diferente do idealizado, sendo, na maioria das vezes, ausente e, quando esteve presente, a relação entre pai e filha foi sempre marcada pela rigidez, pela ausência de proteção, até mesmo pelo abuso impetrado pelo próprio.

Exemplo 11

Luíza: Eu num gosto do meu pai. Ele me expulsou de casa. Num quer *morá* comigo. Num *qué* nada com a vida também. (...)

Exemplo 12

Luíza: Ele já tentou coisa comigo²⁹... eu num disse a ninguém, mas ele já tentou...

P.: Ele [o pai] tentou alguma coisa com você?

Luíza: Foi... eu tinha muito medo dele... porque eu era virgem... Aí um dia eu *num tava conseguino durmi*, num conseguia *durmi* sem minha irmã não. Aí ele pegou e me deu um remédio... um remédio, eu *num* sei pra que era não. Um remédio. Aí ele disse tome, você *tá* com dor de cabeça, aí eu peguei e tomei o remédio... aí eu fiquei tonta... fiquei *veno*, sei lá... *veno* nada, aí eu peguei e caí. Aí ele me botou em cima da cama... aí ele tentou..., *num* sei... só sei que eu amanheci nua em cima da cama.

No entanto, no caso de Luíza, o seu tio assume o papel de pai que ela idealizou, ou seja, aquele que cuida, que protege, além de provê-la de roupas, produtos de higiene e ainda bens materiais, como um celular. A importância da escola também aparece como uma responsabilidade daquele que assume o papel de pai, o de prover educação, dando condições para que ela tenha um futuro melhor:

Exemplo 12

Luíza: Eu vou morar com meu tio... ele é muito bom pra mim. Ele tem cuidado comigo, me dá as coisa, vai me *botá* no colégio e disse... disse que vai fazer meu aniversário.

Exemplo 13

P.: E você tem mais algum desejo?

Luíza: De ir morar com meu tio e que dê tudo certo.

Conforme encontrou Araújo (2007) em sua pesquisa sobre o significado de família para adolescentes em liberdade assistida, o padrasto e/ou madrasta não são

²⁹ A situação de abuso sexual vivenciada por Luíza será discutida mais detalhadamente, ao analisarmos o eixo 4.5 – *O processo de inserção da ESCCA*.

vistos como figuras que possam desempenhar a função do pai ou da mãe, são rejeitados por parte das adolescentes que afirmam não ter um bom relacionamento com os companheiros dos pais:

Exemplo 14

P.: Por que você acha que teu pai te expulsou de casa?

Luíza: É porque a minha madrasta num gosta de mim e só quer que ele cuide dos dois irmãos de... dos dois filhos dele. Aí num *qué* eu dentro de casa.

Exemplo 15

Iracema: Ele alugou uma casa pra mim e pro meu irmão morar, porque ele já tem outra mulher, e ela num queria que a gente ficasse lá.

No que diz respeito às inter-relações familiares as adolescentes afirmam que suas famílias são repletas de problemas e desavenças. Ademais, ao falarem sobre as relações estabelecidas entre os membros de suas famílias, constataram que estas são marcadas pela violência.

Exemplo 16

Beatriz: (...) tem dia que meu pai e minha mãe briga... tem dia que não briga.

Exemplo 17

P.: Me conta um pouco dessa história, você disse que fugia de casa, né? Mas por que você fugiu de casa pela primeira vez?

Beatriz: Porque, sei lá... deu vontade... assim... peguei assim... e fugi.

P.: Mas o que houve? Aconteceu alguma coisa diferente? Tinha algo que você não gostava?

Beatriz: Eu vivia muito dentro de casa... vivia presa... direto. Dentro de casa direto. Era todo dia do colégio pra casa, pra canto nenhum mais. Brigava mais meu pai, às *veze*. Ele me prendia muito.

Exemplo 18

Iracema: Aí num deu certo meu irmão começava a falar coisa, a inventar coisa... Aí meu pai me colocou no ônibus de volta pra Minas. Mas eu não

queria voltar. Daí quando o ônibus parou em Santa Cruz eu desci. Aí voltei, *né?* A mulher dele não queria eu na casa deles. Ia ter briga e tal. Aí *num* voltei pra lá.

Exemplo 19

Luíza: Ela batia *n'eu* às *veze*. Mas também eu era muito danada. Fazia por onde.

Portanto, as inter-relações no interior da família dessas meninas se estabelecem na presença de aspectos que envolvem risco e podem tornar a família ou seus membros vulneráveis a comportamentos indesejados, como a situação de abuso vivenciada por Luíza, descrito no **exemplo 12**.

Destarte, o papel da família, na visão dessas meninas, é de assegurar a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É papel da família, ainda, propiciar os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Embora, muitas vezes, suas famílias não exerçam essa função de proteção e não lhes proporcionem condições adequadas para desenvolverem-se, as participantes ainda mantêm o vínculo afetivo com a família e consideram-na um aspecto importante em suas histórias de vida, como podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 3: *Álbum da história de vida de Luíza – Família*



P.: Quem são essas pessoas?

Luíza: Minha família... a única coisa que ainda me toca... a família.

P.: E quem é quem?

Luíza: Meu tio, minha mãe, eu, minha irmã e meu avô.

P.: E o que é isso aqui [aponto para o coração com uma flecha transpassada]?

Luíza: É... um coração com uma flecha. É porque *num* tenho minha mãe por perto. Queria que a gente se encontrasse de novo e ficasse junto pra sempre. Aí a gente podia *ficá* todo mundo junto e feliz.

Figura 4: *Álbum da história de vida de Beatriz – Família*



P.: Quem são esses?

Beatriz: Minha família. Eu mais minha mãe, meu pai e meus três irmão. Tudo junto *passa*no. Sabe, tia? Meu *maió* desejo é quando eu tiver *maió ajudá* minha mãe, meu pai. Dá do melhor e do bom... Se Deus quiser... *ajudá* meu pai e

minha mãe. Eu sei que é difícil... mas Deus vai me *ajudá*. Eu amo muito minha família.

Diante desse desejo de Beatriz em relação à sua família procuramos levantar dados de sua vida quando morava em casa, ao que ela responde: “boa, sim”. Todavia, dentre os motivos de dificuldade vivenciados no interior da família, ela destaca que devido às condições financeiras desfavoráveis, precisou ajudar a família, através do trabalho. Além dela, Lígia também ingressa de forma precoce na atividade de trabalho. Discutiremos a seguir o comparecimento desse eixo.

4.1.1 – A presença do trabalho precoce

A configuração de uma parcela significativa de crianças inseridas no mundo do trabalho prematuramente é devida a necessidades geradas no seio familiar, decorrentes das escassas condições de sobrevivência (Alberto, 2002; Campos & Alverga, 2001). As condições precárias de vida no lar de origem estimularam essas jovens a procurarem uma atividade de trabalho que lhes gerasse, de alguma forma, renda para poder contribuir na economia doméstica e/ou objetos de uso pessoal (roupas, material de higiene), alimentos. Nesses casos, trata-se de atividades de trabalho doméstico, em espaços outros que não a sua própria casa. (Santana & Dimenstein, 2005). Nos dois casos citados abaixo, o trabalho foi arranjado através do contato feito com a mãe da jovem:

Exemplo 20

Lígia: (...) Aí a mãe dele [Joaquim] foi lá na minha casa e disse: “Josefa deixa tua filha ficar *dormino* lá em casa, pra me ajudar a fazer as coisa e eu dou vestido e dou as coisa a ela”. Aí disse pra mim:

“Tu podia ajudar?” Aí eu: “Ajudo”. Aí minha mãe disse assim: “*Tá certo*”! Aí eu fique só *dormino* lá, *né*? Só de noite, ajudava a fazer as coisa e quando era de dia eu vinha pra casa, ela me dava um dinheirinho. Aí eu voltava e ia dormir lá *né*? Aí fiquei *né*?

Exemplo 21

P.: Então, você trabalhava? E você foi trabalhar por quê?

Beatriz: Era... era porque *tava precisano*.

P.: Você foi trabalhar porque... [Beatriz interrompe a fala]

Beatriz: Era. *Tava precisano* de dinheiro.

P.: E quanto que você ganhava?

Beatriz: Era 50,00, 60,00³⁰...

P.: Por mês?

Beatriz: Por semana.

(...)

P.: E como você foi trabalhar lá?

Beatriz: Ela conhecia minha mãe e perguntou se eu *num* podia ia *ajudá* lá.

P.: Ah! Então ela conhecia sua mãe?

Beatriz: É, conhecia meu pai desde pequenininho.

O trabalho infantil doméstico é uma atividade muito comum nas classes menos favorecidas, realizada por adolescentes que, em sua maioria, são do sexo feminino (Schwartzman, 2004). Apesar de, culturalmente, caber ao homem a manutenção da casa e dos membros da família (Symanski, 2002), na atualidade, a diversificação dos arranjos familiares tem configurado outros caminhos para a manutenção das condições básicas de subsistência familiar. E mesmo com a presença do pai, a renda obtida por ele, muitas vezes, é insuficiente, fazendo-se necessário o ingresso dos filhos em atividades de trabalho, para auxiliar a composição da renda familiar. É o caso de Beatriz, que apesar do pai trabalhar, sua renda é insuficiente, o que faz com que sua mãe acabe conseguindo um trabalho para a menina.

³⁰ De acordo com a fala de Beatriz, podemos inferir que ela trabalhou no período entre 2005 e 2006. Para efeito de comparação acerca do valor recebido pela adolescente, fornecemos os valores do salário mínimo base, nos dois anos respectivamente, R\$300,00 e R\$ 350,00.

Dentre as tarefas desempenhadas, existem duas atividades básicas: uma que diz respeito às atividades de cuidado com a casa e, outra, que diz respeito aos cuidados com algum membro da família (crianças ou idosos).

Exemplo 22

Beatriz: Eu trabalhava, tia. Na casa de *familha*.

P.: E você fazia o quê na casa?

Beatriz: eu lavava prato, varria casa, passava roupa, passava pano e cuidava da menina deles.

Exemplo 23

P.: E o que você fazia pra ajudar a mãe dele?

Lígia: Eu lavava os prato, enxugava, passava *ropa*, varria a casa de manhã cedo. Essas coisa.

Tendo em vista os aspectos acima relacionados, observamos que para entender o trabalho doméstico é primordial que se estabeleça a relação entre essa atividade e o papel da mulher na sociedade em que vivemos, já que esse trabalho tem uma forte relação com a figura feminina. A idéia de que o espaço doméstico é destinado à mulher é uma construção sócio-histórica, a partir da qual a mulher é reconhecida como a “rainha do lar”. Conforme podemos observar nas propagandas, sempre é divulgada uma imagem da mulher como aquela que sabe, dentre outras coisas, escolher a melhor comida para a família. Tal concepção do papel da mulher na sociedade, e em especial no seio familiar, está, inexoravelmente, associada a uma domesticidade difícil de ser modificada ou desconstruída (Santana & Dimenstein, 2005).

De acordo com o relato a seguir, de Beatriz, na sua percepção, o fato de estar trabalhando não interferiu nos seus estudos; ela separa o horário da escola do horário do trabalho.

Exemplo 24

P.: E nesse período você deixou de estudar?

Beatriz: Não. Eu estudava.

P.: Como era a sua rotina, então?

Beatriz: Eu trabalhava de manhã e ia pro colégio... estudava de tarde.

P.: E a noite, o que você fazia?

Beatriz: Eu ia pra casa. Às *vêze* de noite eu ia pra lá, pra ficar lá com a menina. Botava pra dormir.

P.: E você fazia o quê na casa?

Beatriz: eu lavava prato, varria casa, passava roupa, passava pano e cuidava da menina deles.

P.: E quantos anos tinha a menina?

Beatriz: 3 ano.

P.: E que tipo de cuidado você tinha que ter com ela?

Beatriz: Ah, eu botava pra dormir, às *veze* levava no colégio, tomava conta dela.

P.: E você tinha tempo pra estudar? Pra brincar?

Beatriz: Tinha... tinha. Depois que terminava as coisa da casa, eu ia *brincá* mais ela. Aí eu gostava. Eu aproveitava e brincava também, *né?* Eu brincava que só mais ela. Com as boneca dela. *Oxe*, era bom que só!

(...)

P.: Você já tinha trabalhado antes?

Beatriz: Já. Em outra casa antes dela. Eu tinha 11 ano. Fiquei mais tempo que nessa.

P.: Quanto tempo?

Beatriz: Num me lembro, não. Mas foi mais tempo.

P.: E era em que horário?

Beatriz: De manhã também. E ia pro colégio de tarde.

P.: E lá, nessa outra casa? Você tinha tempo pra estudar e brincar?

Beatriz: Tinha também. Estudava de tarde e de noite eu brincava na rua, fazia os *devê* e tal.

Por outro lado, a literatura (Santana & Dimenstein, 2005; Schwartzman, 2004; Campos & Alverga, 2001) afirma que o trabalho infantil pode comprometer tanto no processo de escolarização, na saúde e no tempo da brincadeira. Nesse sentido, observamos na fala de Beatriz que ela busca, na própria atividade de trabalho, uma oportunidade para o exercício do lúdico³¹. Como apontam Campos e Francischini

³¹ Oliveira (2004), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada: “Infâncias: O lugar do lúdico nas tramas do trabalho infantil”, investigou como as crianças em situação de trabalho no beneficiamento da castanha de caju vivenciavam o brincar em seu cotidiano. A autora encontrou que a infância dessas crianças é

(2003), em decorrência da inserção do trabalho, as crianças acabam sendo privadas de brincar, ou seja, de uma das atividades que mais contribuem para o desenvolvimento saudável de aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais.

Outra característica que foi destacada por Lígia, foi a relação entre patrão e a empregada doméstica, que pode passar de frieza e não-comunicação até ao abuso (Madeira, 1997), como exemplifica a fala a seguir:

Exemplo 25

Lígia: Aí foi... ele num tinha feito nada. Aí depois teve um dia que ele me chamou, numa quarta-feira, aí ele me chamou e disse: Lígia? Ele chegou de madrugada me chamando, *né?* Eu pra mim, eu muito *abestaiada*, eu pra mim ele queria alguma coisa, *né?* Que eu fosse *fazê* alguma coisa pra ele *comê*... sei lá. Aí eu fui, aí ele mandou eu tirá a roupa, eu tirei. Tudo que ele mandava eu fazer eu fazia, *né?* Porque ele me ameaçou também. Aí eu tirava a roupa e ele pegava e botava nas minhas coxa ele forçava aí eu disse que doía. Quando ele terminava tudo melava tudo, meu corpo. Aí foi, *né?* Aí eu fiquei deixando...

Desse modo, a atividade de trabalho doméstico pode configurar-se como facilitadora para situações de abuso³² que, geralmente, não ocorre imediatamente à entrada da adolescente na casa, como podemos ver na fala de Lígia; somente depois de conquistar a confiança da menina, o patrão iniciou as investidas sobre ela.

4.2 – Escolarização

comprometida pelas diversas marcas que lhes foram impressas pelo trabalho: na sua saúde, escolaridade, perspectivas de futuro e, na vivência do brincar.

³² A situação de abuso sexual vivenciada por Lígia será discutida mais detalhadamente, ao analisarmos o eixo 4.5 – *O processo de inserção da ESCCA*.

Assim como o brincar, que discutiremos a seguir, o estudar comparece nas falas das participantes como outra atividade característica da infância, ainda que em menor intensidade, como podemos observar:

Exemplo 26

P.: Assim, o que tem que ter, tem que fazer o quê pra ser criança? Como é a vida de uma criança?

Lígia: Ah é só brincadeira, *estudá... num* tem muito o que fazer não.

Exemplo 27

P.: O que é ser criança pra você?

Iracema: Ah... sei lá... acho que é quando você tem até... sei lá... uns 10 anos. Aí só quer *brincá, jogá*, e vai *estudá... é...* gosta de ver desenho (...) É uma vida boa. Num precisa ter preocupação com nada... Só vai brincando...

De acordo com Sirota (2001), essa posição ocupada pela escola fomenta o que a autora denomina de ‘ofício da criança’. Tal ofício delineia a imagem do(a) aluno(a) sob o prisma da aquisição de competências cognitivas e comportamentais, entre outras, tais como são determinadas pela instituição escolar. Nesse caso também, o modo de aquisição dessas competências passa, muitas vezes, por caracterizações normativas que, por sua vez, inscrevem-se na pedagogia escolar tradicional (Javeau. 2005).

Exemplo 28

P.: Como você tá indo na escola?

Lígia: Bem... tiro nota boa, *vô* pra aula...

Exemplo 29

P.: E como é na escola?

Luíza: Ah, tem que *estudá né? Prestá* atenção. Num *ficá conversano* com os outro. O aluno tem que ser comportado, senão a professora expulsa, bota pra fora.

A partir do momento em que começa a freqüentar outros contextos sociais além da sua família, como, por exemplo, a escola, a criança tem os seus referenciais sociais e culturais ampliados. Partindo da perspectiva sócio-histórica, concebemos o homem como um ser histórico, constituído pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade (Bock, 2001). Ou seja, o desenvolvimento da criança e do adolescente está diretamente vinculado ao desenvolvimento da sociedade.

Assim, ao ingressar na escola, o sujeito constrói novos relacionamentos e é influenciado por novos estímulos: educadores, companheiros da mesma idade, brincadeiras. A escola, portanto, passa a ser uma das instituições mediadoras das relações que as crianças e os adolescentes estabelecem, contribuindo para a construção de relações afetivas e da sua constituição enquanto sujeito.

Exemplo 30

P.: E você tem amigos na escola?

Lígia: Tenho... pouco, mas tenho.

P.: E o que vocês gostam de fazer no colégio? Você e seus amigos?

Lígia: Ah, eu fico mais as menina e fico sozinha às vezes também... brincando. Porque eu... eu olho as criança menor *pulá* corda... assim...

P.: Como assim?

Lígia: Eu fico *rodano* a corda pra elas... eu só faço *rodá* a corda.

Exemplo 31

Beatriz: Camila morava mais a mãe e o pai dela. Ajudava muito em casa. Era muito boa. Obedecia. Ia pra escola. Fazia os trabalhos. Tirava nota boa.

P.: O que ela mais gostava?

Beatriz: De *estudá* e das amiga dela.

P.: Como ela era na escola?

Beatriz: Ela num faltava uma aula. Ia pra todas.

P.: E os amigos?

Beatriz: Ela tinha... tinha um monte.

P.: Como era o relacionamento dela com os amigos?

Beatriz: Era bom. *Tudim* falava com ela. Num brigava. Num fuxicava. Num apelidava.

(...)

P.: E quem são essas outras meninas da foto?

Beatriz: São as amigas dela, do colégio.

P.: E que lugar é esse onde elas tiraram essa foto?

Beatriz: É lá na escola mesmo. No dia das crianças...

P.: E por qual motivo elas tiraram a foto?

Beatriz: Por causa que elas tava tudo lá, aí se juntara e tiraram a foto. Porque são amiga.

P.: E você Beatriz, quando você estudava, você tinha amigos?

Beatriz: Tinha. Uma *ruma*... A gente brincava que só. Tem uns que ainda a gente se vê, se fala. Muito boa essa parte do colégio.

P.: Qual?

Beatriz: Os amigo que a pessoa faz. Ficá *conversano, brincano*... é bom que só.

A permanência do aluno na escola é vista como um investimento, ou seja, a escola associada a um sistema de produção de competências, cujo suposto efeito é ser útil à conservação e, se possível, ao incremento do bem-estar material, componente essencial do sistema econômico vigente (Javeau, 2005). Como vemos nas falas a seguir:

Exemplo 29

P: Joice ia pra escola?

Luíza: Foi... uma época... mas parou, e depois voltou.

P: Ela gostava da escola?

Luíza: Não... ela gostava... ela gostava, porque ela queria *aprendê a lê e escrevê* pra ser alguém na vida. Ter dinheiro pra saí da miséria e dá uma casa pra mãe.

Exemplo 30

P.: Você pensa em ter alguma profissão?

Luíza: Eu queria *aprendê a mexê* em computador. Mas nunca ninguém me ensina. Eu queria tirar um dia assim com alguém pra me *ensiná*. Mas me... aí disseram que só aprende *estudano*. Eu queria *voltá a estudá*, pra *aprendê a usá* o computador.

Exemplo 31

P.: Por que Camila gostava de estudar?

Beatriz: Porque ela queria ser médica. E pra isso tinha que *estudá* muito. Pra ser alguém na vida tem que *estudá* muito, muito mesmo. Eu ainda vou *voltá a estudá*.

P.: Você gostaria de seguir alguma profissão?

Beatriz: Queria tia. Queria ser médica. *Cuidá* das criança doente. Tenho tanta dó quando vejo criança doente. Queria ser médica pra *cuidá* de todas que eu visse doente.

P.: Hum-Rum.

Beatriz: E também, médico ganha muito dinheiro. Aí é bom que só. Pode ter tudo que *quisé*. Comida boa, roupa boa, carrão [ri]. Tudo do bom e do *melhó*.

Desse modo, a escola representa, para as participantes, a possibilidade de mudar de vida, buscando no diploma a possibilidade de encontrar um emprego que realize seus sonhos, além de manter uma condição financeira estável.

4.3 – Ludicidade

Conforme podemos observar nas falas das participantes, a ludicidade ocupa um lugar estruturante da infância (Silva, 2007; Sarmiento, 2004; Vygotsky, 1994; Leontiev, 2001).

Exemplo 32

P.: E quando você era criança, como foi a sua infância?

Beatriz: Eu quando era pequena gostava demais de *brincá* de boneca. Ave Maria... só queria *tá brincano* de boneca. (...) Era uma ruma de menino tudo brincando. Era bom que só! (...) às veis a gente brincava de bebê, aí levava no médico... de brincadeira, né, tia? Mas era bom que só.

Exemplo 33

P.: Assim, o que tem que ter, tem fazer o quê pra ser criança? Como é a vida de uma criança?

Lígia: Ah, é só brincadeira, estudar... *num* tem muito o que fazer não.

(...)

P.: E você brinca?

Lígia: Eu brinco de *pulá* corda, fico rodando a corda pras criança no colégio tb. Brinco só também... de boneca, fazer comida, de ter bebê...

Exemplo 34

P.: Como foi a sua infância em meio a tantas viagens?

Iracema: Foi boa.

P.: Sei... Mas como era? O que você fazia?

Iracema: Eu brincava muito com minha prima... quando eu morava com minha *vó*. (...) Ela (a prima) ia lá... era bom...a gente brincava muito.

(...)

P.: O que é ser criança pra você?

Iracema: Ah... sei lá... acho que é quando você tem até... sei lá... uns 10 anos. Aí só quer brincar, jogar, e vai estudar... é... gosta de ver desenho (...) É uma vida boa. Num precisa ter preocupação com nada... Só vai brincando...

Exemplo 35

P.: E quando você era criança... o que você mais gostava de fazer?

Luíza: Eu dançava... brincava... corria... bom demais!

Todas as participantes elegeram o brincar como elemento característico do ser criança. Essa presença justifica-se, conforme afirma Sarmiento (2004), pois a ludicidade é uma das atividades sociais mais significativas, considerada um traço fundamental das culturas infantis. Ressaltamos ainda que o brincar constitui-se num componente importante para o desenvolvimento da criança, pois a brincadeira “contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p. 117).

Nos exemplos **33** e **34**, nas falas de **Lígia** e **Iracema**, respectivamente, quando afirmam que ser criança é “só brincadeira (...) *num* tem muito o que fazer não” e que “*num* precisa ter preocupação com nada... Só vai brincando...”, apresentam a atividade do brincar associada à falta de seriedade, de responsabilidade. Por outro lado, Sarmiento (2004) argumenta que as crianças brincam de forma contínua e desprendidamente, não havendo diferenciação para elas entre brincar e fazer coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (p.25).

A brincadeira é importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que ao brincar, a criança tem a possibilidade de errar, de tentar novamente, de arriscar e com isso progredir e evoluir (Carracedo & Macedo, 2000). Além disso, Vygotsky (1994) defende que o brincar, além de estar repleto de significados para a criança, constitui importante fator para o desenvolvimento cognitivo infantil. Quando uma criança brinca com um ou mais parceiros, além de interagir de forma intensa com os outros, ela também compartilha o prazer da brincadeira e, ao mesmo tempo, incorpora uma infinidade de elementos do mundo objetivo, deixando expresso o papel social e também afetivo que a brincadeira carrega em si. Nesse sentido, e a partir da perspectiva sócio-histórica, destacamos o caráter de sociabilidade dessa atividade nas falas a seguir:

Exemplo 36

P.: E você brincava com quem?

Beatriz: Com meus amigo da rua. Era uma *ruma* de menino tudo brincando. Era bom que só! (...) Quando eu brincava só mais as menina a gente inventava a escola com as boneca. Tinha uma que sempre brincava de ser a professora [ri]. Mas às *veze* a gente brincava de bebê, aí levava no médico... de brincadeira, *né*, tia? Mas era bom que só!

Exemplo 37

Iracema: Eu brincava muito com minha prima... quando eu morava com minha *vó*. Foi minha *vó* que me criou. Ela [a prima] ia lá... a gente brincava muito. Era com quem eu brincava lá.

Exemplo 38

P.: Tu brincava com quem?

Luíza: Meus irmão... e tinhas *veze* que eu brincava com os amigo deles. E eu tinha uma *ruma* de amigo e amiga que brincava mais eu (...) eu tenho... tem 5 irmão ... são 2 menina e 3 menino. Eu e a mais velha³³.

P.: Você brincava com ela?

Luíza: Não... ela é muito séria... *num* gosto não. Ela só gostava mais de escrever.

A brincadeira contribui de forma bastante efetiva para o relacionamento social das crianças, visto que oferece uma forma de interação entre as mesmas, conforme as idéias de Sarmiento (2004) discutidas no capítulo 1. Por meio dela, a criança é capaz de aprender a importância do respeito ao outro, do conviver com regras, da negociação, da conquista, e a resolver conflitos (Silva, 2007; Macedo, 1994).

No que diz respeito ao tipo de brincadeira presente na infância das participantes, encontramos:

Exemplo 39

P.: Era o que você mais gostava?

Beatriz: Era. De boneca.

P.: Mas que outras brincadeiras você gostava?

Beatriz: *Oxe...* de *brincá* de esconde-esconde, de “tica³⁴”, de bola, de boneca (...) Quando eu brincava só mais as menina a gente inventava a escola com as boneca. Tinha uma que sempre

³³ Luíza tem quatro irmãos, três meninos e uma menina, que é a mais velha dos irmãos.

³⁴ “Tica”: Brincadeira na qual se escolhe uma criança para ser o “tica”. O tica deve dar um tempo para as outras crianças se afastarem e depois ir correr atrás delas, até “ticar” uma (encostando a mão nas costas, por exemplo). Quando “ticar” alguém, esse alguém se tornará o novo “tica” e assim a brincadeira continua, até que os participantes cansem. É estabelecido um limite de até onde se pode ir para fugir do “tica” (por exemplo, numa rua o limite pode ser de uma esquina a outra), pois quem ultrapassar o limite passará a ser o “tica” mesmo que tenha conseguido fugir! Essa brincadeira também é conhecida como pega-pega, pegue-pegue, pique-pega, dentre outros nomes.

brincava de ser a professora [ri] (...) Mas às vezes a gente brincava de bebê

Exemplo 40

Luíza: Eu dançava... brincava... corria... bom demais!

P.: Mas brincava de quê?

Luíza: De um monte de coisa... boneca... dançar, cantar... gostava de correr também, apostava corrida.

Exemplo 41

Iracema: Eu gostava de *pulá* corda... boneca, de casinha.

Exemplo 42

Lígia: Eu brinco³⁵ de *pulá* corda, fico rodando a corda pras criança no colégio tb. Brinco só também... de boneca, fazer comida, de ter bebê...

Os estudos acerca da brincadeira apontam que meninas e meninos, quando brincam, têm preferências distintas em relação aos brinquedos utilizados, aos tipos de brincadeira e aos temas do faz-de-conta. Às meninas, estão associadas brincadeiras com bonecas e seus acessórios, objetos domésticos, brinquedos macios e o desempenho imaginário de profissões associadas à mulher (p.ex.: professora). Como podemos observar nos exemplos acima, todas as adolescentes afirmaram que brincavam de boneca e de atividades de cunho doméstico. Além disso, gostam de cantar (Exemplo 40) e de algumas brincadeiras que envolvem a atividade física como: esconde-esconde, tica, jogar bola, dançar, correr e pular corda. Tal tipo de brincadeira proporciona às crianças as mais diversas situações, nas quais têm a oportunidade de variar seu repertório de experiências motoras (Carracedo & Macedo, 2000). No exemplo 39, a fala da participante remete a um reconhecimento de que existem às brincadeiras que fazem

³⁵ O tempo presente que marca as falas de Lígia ao referir-se à infância, se dá em virtude do fato dela afirmar ainda ser criança.

referência ao mundo infantil e as que fazem referência ao mundo adulto (Mas às vezes a gente brincava de bebê, aí levava no médico).

A influência das características socialmente atribuídas à mulher não comparece apenas nas brincadeiras preferidas pelas adolescentes; mas, também, nos contextos onde essas meninas estão inseridas, e onde lhes é possibilitado e exercício de tal atividade. Observemos a fala de Beatriz:

Exemplo 43

P.: E você tinha tempo pra estudar? Pra brincar?

Beatriz: Tinha... tinha. Depois que terminava as coisa da casa, eu ia *brincá* mais ela [a filha de 3 anos do casal para quem trabalhava]. Aí eu gostava. Eu aproveitava e brincava também, né? Eu brincava que só mais ela. Com as boneca dela. *Oxe*, era bom que só!

(...)

P.: E lá, nessa outra casa? Você tinha tempo pra estudar e brincar?

Beatriz: Tinha também. Estudava de tarde e de noite eu brincava na rua, fazia os *devê* e tal.

Conforme discutimos no eixo temático acerca do trabalho desenvolvido pelas participantes Lígia e Beatriz, percebemos que essa última lança mão do seu próprio espaço de trabalho para exercitar a ludicidade. Podemos perceber que a condição financeira desfavorável da família lhe impõe uma privação da condição de infância. Ao mesmo tempo, porém, a menina manifesta uma necessidade de buscar estratégias, mecanismos, espaços para exercitar uma atividade que é genuinamente pertencente à infância, a brincadeira (Sarmiento, 2004; Macedo, 1994; Vygotsky, 1994; Leontiev, 2001).

Para compreender melhor de que forma as participantes exerciam a atividade lúdica, destacamos algumas das brincadeiras preferidas descritas pelas participantes:

Exemplo 44

Beatriz: Quando eu brincava só mais as menina a gente inventava a escola com as boneca. Tinha uma que sempre brincava de ser a professora [ri]. Mandava a gente sentar nas cadeira, pegar as tarefas, os papel e lápis e fazer... aí ela dava nota [ri]. Mas às veis a gente brincava de bebê, aí levava no médico... de brincadeira, né, tia? Mas era bom que só.

Exemplo 45

Beatriz: *Vixe* quando eu era criança eu brincava de boneca, eu dizia que era minhas filha e eu era a mãe. Pegava e botava um vestido [ri] ... aí pegava aquelas boneca bebê, bem molinha, botava assim na barriga e dizia que eu ia ter [ri]. Eu abria as perna e fazia força [ri], e empurrava... pra *dizê* que tava parindo [ri].

Exemplo 46

Lígia: Eu brinco de *pulá* corda, fico rodando a corda pras criança no colégio tb. Brinco só também... de boneca, fazer comida, de ter bebê...

P.: E como você brinca sozinha?

Lígia: Eu fico *inventano* as coisa... que as boneca é minha fia, aí eu pego uma caixa de sapato pra ser o berço... lavo as *ropinha*... ah sei lá... vou brincando, *inventano* as coisa.

Nos exemplos acima foram representadas situações domésticas, que se dividiam entre os temas que destacavam os cuidados com os filhos e as atividades domésticas diárias, principalmente, da mãe dona-de-casa (cozinhar, cuidar da criança, lavar). Houve também representações das situações escolares destacando atitudes estereotipadas da professora e dos alunos mediadas por materiais (papel e lápis) e equipamentos escolares (bancos, quadro-negro), que definiam como as atividades seriam realizadas.

Ao imitar a mãe e a professora, ou seja, imitar papéis sociais específicos, as crianças reproduzem as informações transmitidas pelos adultos sob formas simbólicas de gestos, modos de andar e falar, e concretas, nas atividades desempenhadas. Observa-

se, freqüentemente, nessas brincadeiras, que as crianças copiam e criam regras de conduta que norteiam a convivência nos diferentes grupos sociais dos quais elas participam.

Outrossim, o conteúdo imaginário da brincadeira está bastante presente na fala das participantes. Diante da situação de faz-de-conta, a criança pode lançar mão do real e do imaginário, sempre envolvida numa condição de regras (Vygotsky, 1994). A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. Por exemplo, a criança, ao imaginar-se como mãe e a boneca como criança, obedece, tanto quanto possível, às regras do comportamento maternal (Silva, 2007).

Podemos observar, nos exemplos a seguir, que as falas das participantes apresentam componentes avaliativos da atividade da brincadeira:

Exemplo 47

P.: E quando você era criança, como foi a sua infância?

Beatriz: Eu quando era pequena gostava demais de *brincá* de boneca. (...) Era uma ruma de menino tudo brincando. Era bom que só! (...) Mas era bom que só.

Exemplo 48

P.: Como foi a sua infância em meio a tantas viagens?

Iracema: Foi boa.

P.: Sei... Mas como era? O que você fazia?

Iracema: Eu brincava muito com minha prima (...) era bom...a gente brincava muito.

Exemplo 49

P.: E quando você era criança... o que você mais gostava de fazer?

Luíza: Eu dançava... brincava... corria... bom demais!

Ou seja, as adolescentes definem a brincadeira como uma atividade que está associada ao prazer, à alegria. Dessa forma, compreendemos que, para os sujeitos, o que torna o brincar significativo é o processo de realização da atividade. Vygotsky (1994) e Leontiev (2001) concordam que os sentidos vão sendo construídos no decorrer da brincadeira. O brinquedo é um suporte da brincadeira. Se não funciona como suporte da brincadeira, ele passa a ser apenas um objeto. Por outro lado, um simples objeto, quando usado com uma função lúdica, pode se transformar num brinquedo. Muitas vezes, as crianças retêm o significado do objeto (suas propriedades e os modos de uso compartilhados por todos), mas dão um outro sentido, ou vários sentidos durante a brincadeira. Por ex.: objetos domésticos passam a ter o sentido de brinquedo quando a função lúdica incide sobre eles. Leontiev (2001) acrescenta que a ação da criança corresponde ao objeto da brincadeira. Embora algumas condições possam ser modificadas, o conteúdo e a seqüência condizem com a realidade (Silva, 2007).

4.4 – O que é ser criança?

No capítulo 1 discutimos o que vem a se configurar como infância, ou seja, que elementos mínimos devem estar presentes para que possamos dizer que uma criança está vivenciando esse momento. Cabe salientar que, conforme foi apontado nesse mesmo capítulo, não é possível considerar a existência de uma forma única de vivenciar a infância, pois essa é delineada de acordo com o contexto histórico-cultural no qual as crianças estão inseridas.

Nesse sentido, buscamos, através da aplicação dos quatro instrumentos, identificar as semelhanças e especificidades das vivências e concepções que as participantes têm sobre a infância.

Como observaremos nos exemplos a seguir, corroborando o que a literatura aponta, encontramos as atividades do brincar e estudar como dois elementos fundamentais para a construção do conceito de infância das participantes, além da presença marcante do papel da família nessa fase peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1990). Ademais, apresentam ainda, a infância como sendo uma fase de oposição à idade adulta, ou seja, de uma fase que precisa de proteção e orientação, além de ser uma oportunidade de diversão e ter ausência de preocupações e responsabilidades.

Exemplo 50

Lígia: Ah é só brincadeira, estudar... *num* tem muito o que fazer não.

Exemplo 51

Beatriz: Quando a pessoa é pequena ainda que só, *né?* ... *brincá* de boneca.

Exemplo 52

Luíza: Ser criança é *brincá... brincá, se divertí*.

P.: Só é diversão?

Luíza: Tem que receber amor, carinho, paz... *ficá* com a família.

P.: Então a criança tem quer ser amada e brincar, se divertir?

Luíza: É... e fazer os *devê, estudá*.

Exemplo 53

Iracema: Ah... sei lá... acho que é quando você tem até uns 10 anos. Que só quer *brincá, jogá, estudá... é... gosta de ver desenho animado. (...)* É uma idade boa. Num precisa ter preocupação com nada... Só vai brincando...

Observando a fala abaixo, podemos perceber que a participante apresenta-nos possibilidades diferenciadas de vivenciar a infância.

Exemplo 54

P.: Me diga o que você acha que é ser criança?

Lígia: *Num* sei... sei lá...

P.: Assim, o que tem que ter, tem fazer o quê pra ser criança? Como é a vida de uma criança?

Lígia: Ah é só brincadeira, estudar... *num* tem muito o que fazer não.

P.: Então criança só brinca e estuda?

Lígia: É... mas tem *veiz* que tem que ajudar em casa... *fazê* as coisa.

P.: Que coisas?

Lígia: *Arrumá* a casa, *lavá* a louça, *lavá* roupa...

P.: Então criança tem que ajudar em casa? Ajudar a mãe a cuidar da casa?

Lígia: É... mas *né* toda criança não... Tem criança que só faz *brincá* e *estudá*. *Num* faz nada em casa porque é rica... tem empregada pra *fazê* tudo. Aí é bom!

Primeiro, ela apresenta a infância que brinca, estuda e não tem compromissos adicionais, mas em seguida ressalta que essa infância é para algumas crianças em condições específicas (*Num* faz nada em casa porque é rica... tem empregada pra fazer tudo). Por outro lado, existem crianças que não apenas brincam e estudam, mas precisam desempenhar outras tarefas, ou seja, é requerido dessas que auxiliem ou mesmo que assumam inteiramente os afazeres domésticos, assumindo um papel diferenciado na dinâmica familiar (É... mas tem *veiz* que tem que ajudar em casa... fazer as coisa... arrumar a casa, lavar a louça, lavar roupa). Nesse sentido, Lígia aponta para a reentrada da criança na esfera econômica que, de acordo com Sarmiento (2004), havia sido, progressivamente, excluída do espaço estrutural de produção. Ou seja, a criança passa a contar na economia, seja pela produção (trabalho infantil), seja pelo consumo (marketing, produtos específicos para a população infantil).

Ainda no que diz respeito à concepção de infância das participantes, suas falas aludem para a existência de deveres relacionados às crianças. Como podemos observar a seguir:

Exemplo 55

Beatriz: Toda criança tem que estudar tia... *pra* ser alguém na vida e poder comprar o que quiser.

Exemplo 56

Luíza: Criança tem que se comportar... obedecer...

Exemplo 57

Luíza: Toda criança devia ser feliz, alegre, *recebeno* ajuda... ter uma mãe, um pai... ser alguém na vida... *recebê* amor, carinho. Dá valor as coisa.

Exemplo 58

Lígia: Eu vivia correndo pelo meio do mundo... feito burra de padre... num ficava em casa (...) Num pode ser assim não *né*, tia? A criança tem que ficar em casa, *estudá*, *brincá*... *obedecê* a mãe.... fica junto dela... mas minha mãe *num* é assim.

Os deveres incluem em geral o estudo, dando ênfase na concepção de que relataram que o lugar da criança é na escola, justificando-se pela idéia de que esse é o local que traz aprendizagem e viabiliza o trabalho futuro, que possam garantir melhores condições de vida. Também emergiram como deveres a serem cumpridos a obediência aos pais e o bom comportamento. No que diz respeito aos direitos, as respostas das participantes contêm informações sobre sua percepção da ligação entre cumprir certos deveres e estar protegido, tanto em termos do desenvolvimento futuro, como da manutenção da segurança no presente enfatizando sentimentos como carinho, cuidado e amor.

Outra possibilidade de compreender a infância foi dada pelas participantes, Iracema e Lígia, a partir do critério da idade: Iracema coloca que a infância vai até os 10 anos de idade, enquanto Lígia estende esse limite para 15 anos.

Exemplo 59

P.: O que é ser criança pra você?

Iracema: Ah... sei lá... acho que é quando você tem até uns 10 anos.

Exemplo 60

P.: Então você é criança?

Lígia: Eu sou. Quando eu completar 15 *ano*, aí eu vou ser adolescente.

A partir da perspectiva na qual o nosso trabalho está calcado, não é possível conceber a existência de uma única concepção de infância, com um desenvolvimento linear, progressivo. Essas concepções podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais que tomamos para concebê-las.

Segundo o Dicionário Aurélio, por exemplo, criança é um ser humano de pouca idade. No mesmo dicionário, a infância está definida como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Já o ECA (Brasil, 1990) define “a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Ao analisarmos na obra de Ariès (1978) as especificidades da infância no seu processo de historicização, podemos identificar uma noção moderna de idade, a qual ele constata nos registros de colégios, em memórias e retratos dos séculos XVI e XVII, como símbolo de autenticidade e exatidão. As idades representadas nos documentos e fontes iconográficas tinham como referência as “idades da vida”, se apresentavam em número de sete, uma referência ao número de planetas, cada idade com duração de sete anos, descritas da seguinte forma: “infância, puerícia, adolescência, juventude, senectude, velhice e senius” (Oliveira, 1989).

É notório que a lógica dessas periodizações está enquadrada num sentido da infância como algo que se define nos limites da espécie, representando dessa forma uma categoria simples, baseada essencialmente em fatores naturais ou biológicos.

A concepção de infância de Lígia, que tem 13 anos, lhe permite concluir que ainda é criança. Além da determinação da idade, ela ainda aponta outras características que considera constitutiva da infância:

Exemplo 61

Lígia: Eu ainda sou criança, tia.

P.: Então você é criança?

Lígia: Eu sou. Quando eu completar 15 ano, aí eu vou ser adolescente. É porque eu tenho a mente de uma criança... eu me considero... eu penso torto.

P.: E criança tem o pensamento torto?

Lígia: Tem. Acredita em tudo e pensa torto.

P.: Criança acredita em tudo? Tudo o quê?

Lígia: Em tudo que o povo diz.

A partir da concepção de infância apresentada por Lígia, podemos compreender o seu posicionamento em relação à infância a partir de sua origem etimológica, qual seja, infância em latim é *enfans*, que significa sem linguagem (Corazza, 2000). Nesse sentido, ao relacionarmos essa concepção de infância ao pensamento de Santo Agostinho e Rousseau, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade, a criança é um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado (Pereira, 2004).

Dessa maneira, podemos observar que as participantes têm uma concepção de infância marcada pela idéia dessa enquanto fase de preparação e de educação para o ingresso na cultura adulta. Ou seja, enquanto não cresce, a criança vai à escola, brinca, mora com a família, é feliz e não tem responsabilidades (Castro, 2002). Destarte, a concepção de infância das participantes converge para a presença e função das instituições família e escola, que juntas se estabelecem como agências socializadoras de transmissão de significado e de cultura, ficando também a seu encargo os processos disciplinadores e educativos.

4.5 – Processo de inserção na ESCCA

Abordaremos nesse tópico, o processo de violência sexual vivenciado por essas adolescentes desde tenras idades, ou seja, da vivência do abuso à inserção na exploração sexual comercial. Conforme sinalizamos no Capítulo 2, embora a inserção na ESCCA seja determinada por múltiplos fatores, a experiência de violência, sobretudo da natureza sexual, desempenha papel fundamental para sua origem (Libório, 2003; Saffioti, 2000b). Com exceção de Beatriz, as demais participantes da pesquisa passaram por situações de abuso anteriormente à inserção na ESCCA.

O abuso sexual é desencadeado e mantido por uma dinâmica complexa. De acordo com Sanderson (2005), é muito comum que o agressor inicie um processo de relacionamento e de conhecimento antes de chegar aos contatos sexuais. Os agressores sentem-se capazes de identificar as crianças e adolescentes vulneráveis e aproveitar-se dessa vulnerabilidade para abusar sexualmente delas (Pfeiffer & Salvagni, 2005; Machado, 2003). Vejamos os exemplos das situações de abuso vivenciadas pelas adolescentes pesquisadas, para em seguida analisarmos a dinâmica que os engendra:

Exemplo 62

Lígia: Por causa que... que meu padrasto... na época ele tinha feito relações comigo.

P.: E quantos anos você tinha quando isso acontecer?

Lígia: Meu padrasto tenta ter relações comigo desde pequena... desde pequena... (...) ³⁶

Exemplo 63

³⁶ Não nos foi possível analisar a dinâmica na qual essa situação de abuso se desenvolveu, pois as únicas informações disponíveis, eram o fato de que quando Lígia já havia completado seis anos, o seu padrasto passou a assediá-la e enfim a abusá-la sexualmente, sofrendo violência física e psicológica por parte do mesmo. Tendo convivido com a situação até os onze anos, quando a mãe descobriu e se separou do mesmo. Mesmo quando foi indagada sobre a situação, Lígia ficou calada e limitou-se a dizer que não sabia de nada. Respeitamos a participante no seu desejo de não falar sobre o assunto.

P.: Como assim? Como foi que ele te iludiu?

Lígia: Assim... quando a mãe dele chamou. Foi assim, primeiro... foi assim, eu vou contar (...) Aí a mãe dele foi lá em casa e disse: Josefa deixa tua filha ficar dormindo lá em casa, pra me ajudar a fazer as coisa e eu dou vestido e dou as coisa a ela. Aí disse pra mim: “Tu podia *ajudá*?” Aí eu: “Ajudo”. Aí minha mãe disse assim: “*Tá certo!*”. Aí eu fique só *dormino* lá, *né*? Só de noite, ajudava a *fazê* as coisa e quando era de dia eu vinha pra casa. Aí eu voltava e ia dormir lá *né*? Aí fiquei *né*?... Fiquei, fiquei e ele nada *né*? *Num* mexia comigo, *num* bulia... nada. Ele perguntava se eu namorava. Eu disse que não, que era muito nova... (...) Aí foi... ele *num* tinha feito nada. Aí depois teve um dia que ele me chamou, uma quarta-feira, aí ele me chamou e disse “Lígia?”. Ele chegou de madrugada me *chamano né*? Eu pra mim, eu muito *abestaiada*, eu pra mim ele queria alguma coisa *né*? Aí eu fui, aí quando eu cheguei, aí ele mandou eu *tirá* a roupa, aí eu tirei. Tudo que ele mandava eu *fazê* eu fazia *né*. Porque ele me ameaçou também. Aí eu tirava a roupa e ele pegava e botava nas minhas coxa ele forçava aí eu disse que doía. Quando ele terminava tudo melava tudo, assim... eu. Aí foi *né*? Aí eu fiquei *deixano*.

Exemplo 64

P.: O seu avô de verdade faleceu e sua avó casou novamente?

Iracema: Foi. Aí eu considerava ele meu *vô*, porque foi ele que me criou. Foi esse que me abusava sexualmente.

P.: Foi. E como foi? Quando foi que ele começou a abusar de você?

Iracema: Eu era pequena... tinha uns 7 anos. Foi assim... e só depois que eu comecei a *ficá* mocinha... a *ficá* com os meninos da escola, aí foi que eu vi que era uma coisa errada. Aí conversei com minha prima. Aí foi que eu vi que aquele negócio *tava* errado... que *num* era coisa pra *ficá* *fazeno* com criança não, *né*? E eu era pequena quando ele começou... Foi fogo, *né* [indignada]?

P.: E como foi?

Iracema: Aí foi assim... ele fez relações comigo. Mas eu num senti o que o povo diz, que dói, que sangra... em mim foi normal. *Doê*, *doeu*... mas num saiu sangue nem nada.

P.: Mas houve penetração?

Iracema: Hum-rum... ele botou. Entrou, mas num sei... só sei que foi várias vezes.

(...)

Iracema: Ele se fez de vítima, lógico. Eu era pequena, tinha uns 12 ano. Aí ele ligou pros filho dele. E contou a história dele.

P.: E sua vó? Como reagiu?

Iracema: Minha vó mandou eu pedi desculpa pra ele e eu pedi. Tinha que ficá ali mesmo. Eu pedi.

P.: E ele tentou alguma coisa com você depois disso?

Iracema: Ele ficava assim... meus peito tava nascendo nesse tempo, *né?* Aí ele pegava e ficava *passano* a mão no peito dele por cima da blusa e ficava me *olhano* com cara de tarado. Aí eu dizia pra minha vó: "Olha Vó, *tá veno? Tá veno?* Olha o que ele *tá fazeno*". Aí ele: "O quê? *num tô fazeno nada*".

Exemplo 65

Luíza: Ele já tentou coisa comigo... eu num disse a ninguém, mas ele já tentou...

P.: Ele [o pai] tentou alguma coisa com você?

Luíza: Foi... eu tinha muito medo dele... porque eu era virgem... Aí um dia eu *num tava conseguino durmi*, num conseguia *durmi* sem minha irmã, não. Aí ele pegou e me deu um remédio... um remédio, eu *num sei* pra que era, não. Um remédio. Aí ele disse tome, você *tá* com dor de cabeça, aí eu peguei e tomei o remédio... aí eu fiquei tonta... fiquei *veno*, sei lá... *veno nada*, aí eu peguei e caí. Aí ele me botou em cima da cama... aí ele tentou..., *num sei...* só sei que eu amanheci nua em cima da cama.

Dois aspectos apresentados pelas meninas são amplamente discutidos na literatura: 1) a participação de um familiar ou amigo da família e 2) a manutenção do acontecimento em segredo (Dos Santos, 2007; Schmickler, 2006; Pfeiffer & Salvagni, 2005; Sanderson, 2005).

O abuso sexual intra-familiar pode incluir tanto o pai biológico ou padrastos, “quanto quaisquer outras figuras masculinas³⁷ em quem a criança deposita confiança e para as quais têm algum poder ou autoridade sobre ela” (Sanderson, 2005, p.79). No exemplo **65**, a partir da relação estabelecida por Luiza, entre o medo que sentia do pai, a ausência da irmã – sem a qual ela não conseguia dormir – e o fato de ser virgem, sinaliza, de alguma forma, para o fato de que esse já deveria ter aliciado a menina em outro momento, estando em vias de abusá-la.

Tal processo de aliciamento se dá de forma sutil. No intuito de assegurar o sigilo de seus atos, o abusador lança mão de uma gama de habilidades, a fim de obter sucesso no aliciamento da criança, evitando ser descoberto. Esse, para ganhar a confiança da criança, demonstra afeto e atenção às necessidades e interesses da mesma. Tal atitude garante que ela se sinta segura com ele, conferindo um caráter ‘especial’ ao relacionamento de ambos. Ao atender certos desejos da criança, o abusador, geralmente, permite que ela se envolva em atividades que não lhe são permitidas (p.ex: ficar acordada até mais tarde; comer ou beber algum alimento que lhe é proibido; assistir algum filme ou programa impróprios para sua faixa-etária). Essa relação de cumplicidade assegura ao abusador que a criança guardará segredo em relação ao futuro abuso, além de fornecer elementos para possíveis ameaças e chantagens, caso a vítima perceba o que está acontecendo e queira romper com a situação, contando para os pais (Furniss, 1993). Em seguida, ele começa, aos poucos, a envolver mais contatos físicos, o que gradualmente vai rompendo as inibições da criança e aumentando a intimidade entre os dois, culminando nos toques, jogos e/ou relações sexuais (Sanderson, 2005). Em algumas circunstâncias quando o abusador não consegue seduzir a criança ou adolescente ele usa de outros estratagemas para conseguir o seu intento. Como o fez o

³⁷ Também existem casos, nos quais a mulher, geralmente mãe ou madrasta, comete o abuso sexual, tanto de meninos, quanto de meninas (Sanderson, 2005; Amazarray & Koller, 1998).

pai de Luíza (exemplo 65), que afirma que o seu pai lhe forneceu um remédio (certamente algum tipo de droga), alegando ser para dor de cabeça, que a dopou, impossibilitando-a de resistir.

Outro aspecto relevante no estudo das características das crianças vítimas de abuso sexual é o seu nível de entendimento sobre o que está acontecendo com ela. Na situação abusiva, geralmente, existe uma pessoa em posição de autoridade e uma criança que, devido à fase de desenvolvimento em que se encontra, é, muitas vezes, incapaz de entender a natureza desse contato sexual. Como podemos observar no exemplo 64, de início, Iracema achava que a atividade sexual era algo normal (“*o povo diz, que dói, que sangra... em mim foi normal*”), acreditava aquele que a havia criado, como uma filha, só estava manifestando seu carinho por ela. Ao começar a interessar-se pelos garotos da escola, a ‘ficar’ com eles, Iracema, buscou a prima mais velha para conversar sobre esses novos sentimentos e, contou para ela o que acontecia a anos, entre ela e o avô. A prima a advertiu sobre a não-normalidade dos atos praticados entre ambos, e a adolescente tomou a decisão de sair de casa, deixando uma carta, na qual contava a verdade para a avó.

O comportamento de Iracema, de romper, ou ao menos de tentar romper com a situação de abuso vivida, nem sempre é comum. Como aponta a literatura (Sanderson, 2005; Amazarray & Koller, 1998; Furniss, 1993), a criança teme perder o relacionamento especial que tem com o abusador; o fato de também ter sentido prazer físico, mas sobretudo, afetivo, faz com que essa se sinta culpada, implicada na situação; além de poder acreditar que, pelo fato de não ter dito nada a ninguém sobre o abuso, o consentiu porque quis (Pfeiffer & Salvagni, 2005).

Esses sentimentos de culpa, vergonha e medo são fomentados pela dinâmica do contexto de violência, no qual essas crianças estão inseridas. Tal contexto, conforme

sinalizamos ao discutirmos os fatores determinantes para o engendramento da ESCCA, é caracterizada por uma relação de poder, na qual há o confronto entre atores com pesos desiguais de força, conhecimento, maturidade, autoridade, experiência, estratégias e recursos (Faleiros, 2006). Tal relação de assimetria está diretamente associada à assimetria de gênero e de geração³⁸, e têm sua origem na tradição patriarcal da sociedade ocidental (Leal, 1999; Campanatti & Carvalho, 1998; Safiotti, 1997). O poder na família e na sociedade é basicamente mantido pelo homem, enquanto à mulher cabe ser submissa às vontades dos homens, inclusive as de cunho sexual. Além disso, homem adulto busca a criança e no adolescente, por representarem uma menor resistência ao seu poder, ficando em uma posição de maior passividade do que um parceiro da mesma idade (Libório, 2003; Safiotti, 1997/2000).

Essa assimetria de poder reflete-se, ainda, nas ameaças sofridas por Luíza e Lígia, além do descrédito dado à Iracema, quando essa revelou o abuso sofrido durante anos. No caso de Lígia, podemos ressaltar que a ameaça (ainda que não tenhamos elementos sobre de qual natureza foram estas) ocorreu em um contexto de trabalho. Segundo Santana e Dimenstein (2005), por ser um tipo de trabalho que foge aos olhos da sociedade, a criança acaba cumprindo um número grande de horas de trabalho, não tem seus direitos assegurados e ainda sofre abusos graves, como violência verbal, física e sexual (exemplo 63). Tais situações de violência são avaliadas pelas participantes:

Exemplo 66

P.: Você acha então, que tem coisa que não é pra criança? Que não deveria acontecer com criança?

Luíza: É! Essa coisa de *etrupá*, né?... assim, quando é criança, aí eu num gosto, não (...) *Num* acho certo não... a pessoa *seno* criança e a pessoa fica *passano* a mão, *num* acho certo, não [silêncio].

³⁸ Nos três casos aqui discutidos, os abusadores eram homens e tinham idades muito díspares em relação à idade das meninas: o amigo da mãe de Luíza tinha 40 anos, aproximadamente; o patrão de Lígia tinha 34 anos; o avô de Iracema tinha 70 anos.

Exemplo 67

Iracema: (...) Aí foi que eu vi que aquele negócio *tava* errado... que *num* era coisa pra *ficá fazeno* com criança não, *né*? E eu era pequena quando ele começou... Foi fogo, *né* [indignada]?

A partir das falas acima, cabe tecer alguns comentários acerca da sexualidade da criança e do adolescente. A sexualidade é uma dimensão muito importante no ser humano, uma vez que engloba as questões de relacionamento humano nas suas mais variadas expressões que vão desde a “intimidade saudável ao exercício de papéis de uso e exploração do outro, presente nas relações violentas” (Sanderson, 2005).

As participantes significaram de forma negativa e não-natural as experiências sexuais que viveram, especialmente por ter acontecido quando crianças: “*quando é criança (...) Num acho certo não*”; “*(...) num era coisa pra ficá fazeno com criança não (...)*”. Contudo, não negamos a existência de uma sexualidade infantil; pelo contrário, queremos ressaltar a importância dessa ser vivenciada de forma saudável e protegida, a despeito dos tantos tabus, preconceitos, repressões e violência.

Em 1997 no XIII Congresso Mundial de Sexologia, foi aprovada a Declaração dos Direitos Sexuais. Nessa ficou decidido, de acordo com Ribeiro (2001, citado por Libório, 2004), que cada pessoa tem direito de expressar seu potencial sexual da forma que lhe aprouver, no entanto não podem forçar a relação sexual, abusar ou explorar a sexualidade alheia. Daí a concepção das participantes de que a experiência vivida por elas era “*errada*”, não era “*prá criança*”. Ao abusar ou explorar sexualmente um sujeito em condição peculiar de desenvolvendo, nega-lhe o direito de descobrir e vivenciar sua sexualidade de forma plena, trazendo-lhe diversos prejuízos. Dentre os principais prejuízos apontados por Sanderson (2005) citamos: a importância dos temas sexuais;

confusão sobre identidade sexual; aversão a qualquer tipo de intimidade; especialmente sexual; confusão entre sexo e amor; comportamentos sexuais compulsivos; promiscuidade; e prostituição em crianças mais velhas.

Embora a experiência de violência sexual contribua bastante para a produção e manutenção da situação de exploração sexual comercial de adolescentes, múltiplos fatores se inter-relacionam de forma simultaneamente nas trajetórias de vida das adolescentes constituindo tal fenômeno. Conforme apresenta Addendum (2003), tais fatores podem ser agrupados em três conjuntos: um conjunto de fatores macro-contextuais (de natureza externa, que permitem pouco controle por parte do sujeito), um outro composto pelos fatores micro-situacionais e relacionais (de natureza externa, nos quais há possibilidade de uma maior interferência por parte do sujeito) e o terceiro conjunto de fatores mais internos, referentes à subjetividade do sujeito, nomeado de conjunto de fatores psicológicos. A inserção na ESCCA é engendrada em tal círculo vicioso, impondo a vivência de contínuos ciclos de violência, de difícil rompimento, que perpetuam a violação dos direitos da criança e adolescente, com conseqüências prejudiciais ao seu desenvolvimento psicológico, físico e social, a curto, médio e longo prazo (Libório, 2003; Saffioti, 2000a).

Fortalecendo essa afirmativa, temos os casos de Lígia e Luíza que foram induzidas por suas mães, a oferecer serviços sexuais pagos, tanto em espécie, quando em outras formas, como roupas, alimentos, bebidas, produtos de higiene pessoal, dentre outros. A mãe de Lígia levou a menina para morar na casa de Joaquim, com o pretexto de que trabalharia como doméstica. Porém com o tempo Joaquim começou a abusar de Lígia (exemplo 63), em troca a mãe recebia comida, roupa e dinheiro de abusador. Os dados de Luíza mostram que ela e a mãe foram morar com João, mesmo não havendo

nenhum tipo de relacionamento afetivo entre ele e a mãe da menina. Esse era o único mantenedor delas duas, fornecendo além de alimentação e moradia, bens materiais, como celular e aparelho de som. Porém, o preço por tais benéficos foi muito alto; logo João passou a violentar sexualmente Luíza. O relato a seguir detalha o início dessa relação:

Exemplo 68

Luíza: Aconteceu comigo... um *homi* [João] lá na X [Lagoa da capital do RN].

P.: E como foi?

Luíza: Ele era amigo da minha mãe. E a gente tava *morano* na casa dele. Ele dava as coisa a minha mãe e mais eu. Aí.. aí quando eu fui *pescá* mais ele, no primeiro dia, aí a gente foi entrando no *mei dos mato*, eu *pensano* que era pra *pegá* os caranguejo, aí ele pegou e disse: “Venha cá!”. Aí eu: “Oi! E eu *num tô* aqui”. Aí ele pegou e *botô* a bicha [o pênis] pra fora [ri]. Aí eu: “Ai meu Deus! O que é aquilo?” [ri].

P.: E o que aconteceu?

Luíza: Ele ficou *passano* na minha perna... Ui... Que nojo! Aí ficou assim, eu fiquei *chorano*: “O que é isso?”... aí ficou *esfregano*, aí ele melou tudo, com aquele negócio *preguento*... mas ele não *botô* lá não, foi nas minha perna. Ele era velho tinha uns 40 anos. Aí ele disse que se eu *num* fosse ele ia me *afogá*. E eu *num* sabia nadar nem nada...

P.: E você foi pescar com ele, por quê?

Luíza: Ele era amigo da minha mãe. E ela mandou eu ir com ele... pra *ajudá* e tal.

Esse tipo de atividade se configura exploração sexual comercial, uma vez que é uma violência sistemática que se apropria comercialmente do corpo do sujeito (que se trata de uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento) como mercadoria para auferir lucro (Faleiros, 2006). O uso (abuso) do corpo em troca de dinheiro configura uma mercantilização do sexo; ao se tratar do uso do corpo de crianças e adolescentes, acaba-se por reforçar os processos simbólicos, imaginários e culturais machistas,

patriarcais e discriminatórios (Faleiros, 2004; Leal, M. L. & Leal, M. de F., 2002; Saffioti, 2000a).

Quando a criança e o adolescente não podem ou não querem viver com suas famílias, ou, ainda, quando suas famílias não têm condições de prover suas necessidades, a venda de sexo pode se transformar numa opção de sobrevivência. Após o rompimento com a família e, especialmente para Luíza e Lígia, com a situação de exploração por parte da própria mãe, a atividade sexual se transforma então num meio de ganhar autonomia em relação às famílias, de adquirir bens e serviços. Diante das inúmeras situações de violência e violação dos seus direitos dentro do espaço familiar, as adolescentes recorrem à rua para romper com esse ciclo. E nesse percurso acabam se deparando com novas situações de ESCCA, já que a rua também é um espaço para tal atividade. Posteriormente a saída de casa, as quatro adolescentes pesquisadas moraram na rua, e envolveram-se em situações nas quais recorreram à venda do corpo, como estratégia de sobrevivência (Dos Santos, 2004; Alberto, 2002).

Exemplo 69

P.: Faz muito tempo que você fugiu de casa pela primeira vez?

Beatriz: Faz... muito tempo... eu fugia direto. Às *vêze* quando me achavam lá³⁹ me levava de volta pra casa. Mas depois, quando a *Combi* me achou me levou pra o abrigo. Mas eu já fugi de lá também num sei quantas vezes. (...)

Apesar de ter sido encontrada diversas vezes em Ponta Negra, a primeira vez que Beatriz foi abrigada em decorrência de ESCCA, foi por ter sido encontrada em um motel, na companhia de outras duas adolescentes e um turista do sexo masculino. Além de Beatriz, Lígia e Iracema passaram algum tempo morando na rua e em situação de ESCCA. Iracema que, ao ser enviada pelo pai para morar novamente com a mãe, desceu

³⁹ Ponta Negra, bairro da cidade do Natal, conhecida pela concentração de pontos de prostituição (Torres, Davim & Costa, 1999).

do ônibus no interior do Estado e voltou para Natal, morou na rua durante, aproximadamente 4 meses e começou a fazer programas para se manter. Nesse ínterim foi encontrada em situação de ESCCA por um conselheiro tutelar e foi levada para o abrigo. Já Lígia, após ser retirada da casa de Joaquim, foi levada novamente para a casa da mãe, de onde foge e passa a morar na rua: “*todo lugá era melhó do que cum ela*”. Assim como Iracema, diante das escassas condições de sobrevivência, recorre à atividade em questão, para assegurar melhoria dessas condições. Ao ser encontrada pelos educadores do *Canteiros*, Lígia é retirada da condição e passa a morar com o casal de vizinhos.

Em relação à trajetória de Luíza, após ser retirada da casa onde vivia com a mãe e João, é abrigada por um tempo e em seguida vai morar com o pai. Porém, o relacionamento de ambos é difícil, culminando no ato de expulsão de Luíza da casa do pai. Seguindo os caminhos de Beatriz, Iracema e Lígia, vai viver na rua, sem ter conhecimento nenhum a cerca desse espaço. A inserção de Luíza na ESCCA pode ser entendida a partir do seguinte relato:

Exemplo 70

P.: E pra onde você foi quando teu pai te expulsou?

Luíza: Na rua,

P.: E faz o quê na rua?

Luíza: Fico *andano*.

P.: E dorme aonde?

Luíza: Na rua também... aí tia, teve vez que eu ...

P.: O que foi?

Luíza: Porque já teve *veze* que o *homi* ofereceu dinheiro pra *transá* comigo e eu fui.

P.: Enquanto você tava na rua?

Luíza: Sim...

P.: E o que você acha disso?

Luíza: *Rim né?*... mas é o jeito? Eu tava sozinha, sem dinheiro, sem nada... aí fui.

Ao ser encontrada em Ponta Negra Luíza foi encaminhada novamente para o abrigo, onde está até o então, entre fugas e regressos. Outra fala dessa participante merece destaque:

Exemplo 71

Luíza: Sabe um Circo X, um bem *grandão* que teve aqui...

P.: Sei.

Luíza: Eu saía com um *homi* de lá...

P.: E você conheceu ele como?

Luíza: Conhecia... ele era lindo demais. Ele queria me *levá* e tudo.

P.: E quantos anos você tinha?

Luíza: 11.

P.: E como você conheceu ele?

Luíza: Através de um amigo dele... ele era louco por mim. Ele tinha o *cabelão*. Era bonito que só! E eu saí com o amigo dele também, eu saía com um e com o outro, mas era só de beijo. *Transá* era só com ele.

P.: Você ficou quanto tempo com ele?

Luíza: Eu terminei com o outro e fiquei com ele cinco meses.

P.: E quando o circo foi embora

Luíza: Menina eu chorei tanto... Ele: “Eu vou voltar”. Porque foi assim, eu devia ter ido mais vezes. Ele disse que ia pra praia comigo e não foi. Ele tava desmanchando o circo. Aí num tinha como ir não. Toda vez eu fugia *prá ficá* com ele. Toda vez ele me dava dinheiro *pra* eu *comprá* roupa pra mim.

P.: Você fugia de onde?

Luíza: Do abrigo.

A despeito da circunstância de exploração à qual é submetida, Luíza entende, ou idealiza, essa relação entre ela e o “*gringo*” como um relacionamento amoroso. A adolescente acredita estar vivendo o “sonho do príncipe encantado”, um homem gentil, com boas condições financeiras (assim ela o percebia, pelo fato de sempre lhe dar dinheiro), e “*gringo*”, ou seja, que pode proporcionar-lhe todo o conforto e segurança que não tem aqui no Brasil (“*ele era lindo demais. Ele queria me levá e tudo*”). Essa fantasia em relação à um possível casamento com o “*gringo*” foi significativa para

Luíza, uma vez que ao compor o álbum sobre sua história de vida, ela inclui essa ‘relação’ entre os acontecimentos que merecem destaque.

Figura 6 – *Álbum da história de vida – Luíza*



Ao observar a trajetória de vida das participantes, percebemos que o processo de inserção das adolescentes na ESCCA está atrelado, também, a institucionalização das mesmas. O que passamos a discutir na seqüência.

4.5.1 – Institucionalização

A instituição família é considerada por alguns estudiosos da infância (Symanski, 2002; Rizzini, 1993; Ariès, 1978), como um dos lugares mais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos, mesmo que não atenda aos padrões ideais estabelecidos pela sociedade. Sabe-se, no entanto, que, nesse mesmo espaço

considerado propício ao desenvolvimento dos laços afetivos, a violência, o desamparo, a negligência, os conflitos e os abusos também podem se instalar. Participando da nossa pesquisa, temos três adolescentes que estão passando pelo processo de institucionalização, a saber: Beatriz, Luíza e Iracema. A história de inserção dessas meninas em algum tipo de abrigo, não é recente, antecede sua adolescência. Vejamos os relatos das participantes:

Exemplo 72

P.: Você *tá* no abrigo por quê?

Beatriz: Porque eu fujo muito de casa... aí eu vim *pra cá*.

P.: Faz quanto tempo que você *tá lá*?

Beatriz: Agora? Direto, faz um mês. Mas eu comecei a ir pro abrigo eu era pequena ainda. Tinha uns 10 ano.

P.: Me conta um pouco dessa história, você disse que fugia de casa, né? Mas por que você fugiu de casa pela primeira vez?

Beatriz: Porque, sei lá... deu vontade... assim... peguei assim... e fugi.

P.: Mas aconteceu alguma coisa diferente, tinha algo que você não gostava?

Beatriz: Eu vivia muito dentro de casa... vivia presa... direto. Dentro de casa direto. Era todo dia do colégio pra casa, pra canto nenhum mais. Aí também tinha dia que meu pai e minha mãe briga... quando ele bebe faz até medo... mas tem dia que não briga.

Exemplo 73

P.: O porquê de você estar no abrigo. Pode ser?

Iracema: A primeira vez que eu fui pra um abrigo? Essa é a terceira vez que eu vou pra um abrigo. Foi por que minha mãe... a primeira vez foi em Minas... que minha mãe pediu a pensão ao meu pai e ele negou a dar. Aí começou uma briga entre eu e ela. Aí o juiz autorizou e eu fui pra um abrigo. Aí fiquei 11 meses no abrigo em Minas.

P.: Você é de Minas?

Iracema: Não. Do Goiás. Eu nasci no Goiás.

P.: Aí vocês moravam no Goiás e foram pra Minas?

Iracema: Hum-rum.

P.: Me conta, como foi esse percurso... Era você, sua mãe e seu pai?

Iracema: E meus dois irmão... logo quando eu nasci aí a gente foi pra Minas... de lá a gente foi pro Maranhão. Ai lá minha mãe fugiu... ela fugiu... eu tinha um ano e 7 meses quando ela fugiu. Aí meu pai me deu pra minha *vó*.

P.: A mãe dele?

Iracema: Hum rum... aí fiquei *morano* com ela até meus 14 anos. Aí um dia eu tive uma idéia, em casa tinha telefone... aí eu liguei na operadora do Goiás aí eu dei o nome completo dos meus avós e eles me deram o telefone deles. Aí eu entrei em contato com a minha mãe. Aí eu fui *morá* com a minha mãe.

P.: No Goiás?

Iracema: Não em Minas. Fiquei quatro meses com ela. Mas ao todo foram um ano e três meses lá.

P.: Depois foi o tempo que você foi pro abrigo, *né*?

Iracema: Foi.

P.: Aí seu pai se negou a dar a pensão?

Iracema: Aí ele não quis dar a pensão. Aí a coordenadora do abrigo disse que se ele não desse a pensão eu ia ter que vir *morá* com ele. Aí ele preferiu, lógico, que eu viesse morar com ele.

P.: Aí ele já tava morando aqui?

Iracema: Tava. Ela já tinha família aqui.

P.: Você morou quanto tempo com seu pai?⁴⁰

Iracema: Quatro meses. Ele alugou uma casa pra eu e meu irmão *ficá*. Meu irmão de 19 anos. (...) Aí num deu certo, meu irmão começava a falar coisa, a *inventá* coisas... Aí meu pai me colocou no ônibus de volta pra Minas. Mas eu não queria *voltá*. Daí quando o ônibus parou em X [Município do interior do Rio Grande do Norte] eu descí. Aí voltei *né*? Aí fiquei na rua, um tempo... aí o conselheiro me pegou e foi... e me levou pro abrigo.

Como podemos observar, as situações de risco e enfraquecimento dos vínculos familiares, levaram as adolescentes a fugir de casa. Na fala de Beatriz, podemos perceber que ela destaca o fato de não poder sair pra onde desejava, de ser “presa”;

⁴⁰ Na verdade, Iracema não morava na mesma casa que o pai, pois a atual companheira do pai não quis que ela e o irmão morassem na mesma casa que eles e os dois filhos do casal. Então o pai alugou uma casa para os dois morarem.

porém, ainda que sutilmente, também vincula o fato do pai beber, de se tornar agressivo e o medo que ela sente em relação ao que pode acontecer, com sua saída de casa.

Toda criança e adolescente têm o direito a uma família, cujos vínculos devem ser protegidos pela sociedade e pelo Estado. No caso de ruptura desses vínculos, ou mesmo da exposição dos mesmos a situações de risco, o Estado é o responsável pela sua proteção, através do Acolhimento Institucional, obrigando que se assegure a “preservação dos vínculos familiares e a integração em família substituta quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem” (Brasil, 1990).

No que tange aos motivos que levam as adolescentes a serem abrigadas, a história contada por Beatriz a seguir, sinaliza para alguns, tais como a fuga de casa, o uso de drogas e a atividade da ESCCA.

Figura 6 – *Produção de Desenho a partir do recurso às fotografias – Beatriz*



Beatriz: Elas são Primas... irmãs...

P.: E elas moram aonde?

Beatriz: No abrigo.

P.: E esse lugar que você tá desenhando é o que?

Beatriz: É o abrigo, onde elas mora.

P.: E que abrigo é esse que as meninas moram?

Beatriz: É esse aqui.

P.: Hum... E por que as meninas vieram para o abrigo?

Beatriz: uma porque brigou... a outra porque fugia de casa... uma porque veio do outro abrigo já... uma porque... fugia de casa, outra porque usava droga, porque foi pega em Ponta Negra...

Apesar de Beatriz e Iracema terem fugido de casa, o motivo que as levou ao abrigo foi o fato de terem sido encontradas em situação de ESCCA. Assim como Lígia e Luíza, também foram retiradas de suas casas por estarem sendo exploradas pelas respectivas mães. Iracema, depois de descer do ônibus que a levava para Minas, ficou vivendo nas ruas, e fazia programas para conseguir dinheiro. Depois de alguns meses nessa condição, ela foi encontrada por um conselheiro tutelar e foi levada para o Abrigo. No caso de Beatriz, após uma denúncia anônima, ela foi encontrada, em um motel da cidade do Natal, em companhia de mais duas adolescentes e um homem de mais de 40 anos. O homem foi preso em flagrante e as meninas levadas para a instituição. No caso de Luíza, foram feitas denúncias ao S.O.S Criança, nas quais afirmam que a mãe usava a filha para ganhar tais privilégios. Ela morava, com João e a Luíza, porém não mantinha nenhum tipo de relacionamento afetivo com o mesmo. Ela recebia bebida, comida, roupas e presentes enquanto permitia que João violentasse Luíza. O S.O.S. Criança (PB) interveio, retirando a menina do local e levando a menina para o abrigo.

Os relatos das adolescentes a seguir, nos mostram que elas buscam, mesmo dentro no abrigo, formas de relacionarem-se:

Exemplo 74

Iracema: Aí com 3 dia que eu tava no Abrigo, comecei a *namorá* com um menino de lá. Aí quando completou um mês que eu tava no Abrigo, aí eu fugi com ele. Aí fiquei fugindo, fugindo, fugindo, fugindo... Faz só dois dia que eu voltei pro abrigo. Quando foi com tempo ele foi desabrigado, aí eu fugi pra ficar com ele. Fiquei um mês e uns dias com ele. Mas aí eu voltei, porque ele... eu voltei porque ele me bateu.

Exemplo 75

P.: Vocês estão juntos a quanto tempo?

Beatriz: Vai fazer quatro meses sábado.

P.: Vocês se conheceram onde?

Beatriz: Aqui *né?*... Foi.

P.: E como vocês fazem pra ficar juntos?

Beatriz: A gente foge, *né* tia?

É inegável a necessidade que elas manifestam de criar laços que solidifiquem as relações com as pessoas que ali se encontram. Cada nova relação, cada novo elemento altera o já existente, dando lugar a uma nova configuração. Na instituição, as crianças constroem sua história, seus laços afetivos, e elaboram, da forma possível, sofrimentos e traumas. Nesse sentido, o relato de Iracema que descreve o início de seu relacionamento com o pai de seu filho, destaca-se a precocidade do mesmo, ressaltada pelas marcas temporais (“*com 3 dia*”; “*quando completou 1 mês*”), demonstrando a necessidade de uma relação estável, na qual ela pudesse receber afeto, atenção e cuidados, os quais ela não recebeu ao longo de sua história de vida. Porém, tal relacionamento não preenche suas expectativas, deparando-se mais uma vez com a violência, dessa vez, por parte do companheiro que a molesta fisicamente.

O Abrigo, de acordo com o ECA (Brasil, 1990), é uma medida de proteção, porém essa não é a percepção que as meninas têm. Não consideram que estar na instituição significa estar longe de um contexto de violação dos seus direitos, seja da casa da família ou da rua. As adolescentes concebem o abrigo como uma punição, que as priva da ‘liberdade’ e impõem regras, com as quais não concordam. As fugas recorrentes do abrigo são reflexo dessa concepção, como vemos no relato a seguir:

Exemplo 76

P.: E como é essa fuga do abrigo? Como você fogem de lá?

Beatriz: Assim... na hora do lanche que o portão é aberto, na hora da janta, na hora que *nóis* ceia de 9 horas. Eu fugi na hora do lanche.

P.: Da última vez? [afirma com a cabeça]. Certo.

Beatriz: Eu pulei o muro da vizinha que é colado com o da casa que *nóis* fica. Pulei o muro depois pulei o portão dela e pronto.

Exemplo 77

P.: E como vocês faziam pra ficar junto?

Iracema: A gente fugia, passava dois, três dia e voltava.

P.: Mas por que fugiam?

Iracema: Porque no abrigo *num* pode *ficá...* a gente *num* pode nem *chegá* perto.

Exemplo 78

P.: Você passa os fins de semana no abrigo?

Luíza: É. Aí *dá* raiva e eu pego e fujo. *Num* fico lá sozinha.

Essa insatisfação em relação ao abrigo, decorre do fato de que as crianças e adolescentes são internadas em instituições pautadas no modelo técnico-burocrático, nas quais suas necessidades afetivas são praticamente esquecidas (Rizzini, 2004). As instituições de abrigo, no Brasil, ao contrário do que propõe o ECA, que as entende como casas de passagem, são, na verdade, lugares nos quais as crianças passam vários anos de sua vida (Brasil, 1990). Como é o caso de Iracema, que quando criança, permaneceu 11 meses em um abrigo no interior de Minas, e desde os 15 está abrigada na cidade do Natal (entre fugas e retornos). Desse modo, as instituições desempenham, cada vez mais, um caráter ativo na construção de subjetividades, que é influenciada pelas práticas culturais.

4.5.2 – Perspectiva de futuro

A partir da concepção de que cada pessoa se constitui a partir de um processo de criação de novos sentidos que, por sua vez, movem o processo de (re)invenção do que se era, do que se é e do que se pode vir a ser, e entendendo que a infância vivenciada pela adolescente, assim como a inserção na ESCCA constituem-na enquanto sujeito, buscamos investigar como essa inter-relação se manifesta nas perspectivas de futuro das participantes.

Conforme explicitamos no capítulo 3, utilizamos a história do livro “A bolsa amarela”, solicitando que as adolescentes pusessem seus desejos mais caros em uma bolsa amarela a cada novo encontro. Em outro momento da pesquisa, aproximadamente no quinto encontro, a bolsa foi aberta e conversamos sobre cada um dos desejos, no intuito de compreender os sonhos das adolescentes participantes da pesquisa, bem como de discutir a existência de possibilidades de planejamento de futuro e rompimento/superação com a situação de ESCCA.

É interessante perceber que adolescentes relataram suas perspectivas, vinculando-as principalmente à construção de uma família, ao trabalho e à escolarização como garantia de melhores oportunidades.

Exemplo 79

Iracema: [amar quem me ama, não quem me ignora – e junto ao desejo um coração recortado]. É. Depois de tudo que ele [o ex-namorado], quero alguém que me ame, que me respeite (...) Eu tenho esperança que dê certo as coisas com meu filho [Iracema está grávida de dois meses]. Se o pai dele se *aprumasse* e a gente pudesse *ficá* junto... bem... e *criá* nosso filho. Queria que ele fosse um bom pai. Um marido fiel, trabalhador (...) Eu tenho medo que *num* dê certo. Já passei muita coisa na vida. Fiz tanta coisa certa e coisa errada (...) Espero que dê tudo certo!

Exemplo 80

[Abre o primeiro envelope e lê o que está escrito]

Beatriz: Pode. Esse aqui pode. “Meu desejo é ser feliz com meu namorado. Deus me ajude” [lê]. É eu queria ser feliz com ele.

P.: Vocês estão juntos a quanto tempo?

Beatriz: Vai fazer quatro meses sábado.

P.: Vocês se conheceram onde?

Beatriz: Aqui *né?*... Foi. Posso abrir o outro, tia?

P.: Pode.

Beatriz: “Quero *durá* com meu amor” [lê]. Queria *casá* com ele. Ele disse que vai alugar uma casa pra *nóis morá*... com tudo. Vai *trabalhá*.

[Pega o outro envelope, abre e lê]

Beatriz: “Meu desejo é ter um filho com ele e ser muito feliz”. [ri] E logo eu! Eu nunca pensei em *casá* com ninguém, mas com ele *tô pensano*. A gente nunca brigou, nem nada... ele é muito amoroso comigo.

As expectativas de futuro das adolescentes apontam para a constituição de uma família. Há expectativa em um relacionamento amoroso, em que as características do parceiro envolvam atributos como sinceridade, fidelidade, além de serem carinhosos. Também apontam para a necessidade do companheiro ser ‘trabalhador’, ter uma atividade de trabalho. Essa postura está diretamente associada ao papel social do pai de família, que determina que o homem é o mantenedor da casa, da família, além de um bom pai e bom marido (Symanski, 2002).

Entretanto, no discurso de **Iracema**, percebemos um forte componente condicional para que seus desejos aconteçam (“*Se o pai dele se aprumasse e a gente pudesse ficá junto*”). Essa característica denota uma mistura de sentimentos ambíguos como esperança e pessimismo; ao mesmo tempo em que tem o desejo de constituir família com o pai de seu filho, cujo qual não está mais se relacionando, demonstra desapontamento por saber que não é possível realizá-lo. Ao sinalizar que tem medo que, de fato, as coisas não aconteçam como ela deseja, reconhece sua implicação nas coisas que deram errado em sua vida, mas por outro lado reforça que também fez muita coisa

certa. Comparando os desejos de Iracema e de Beatriz, em relação a constituição de família, esses diferem uma vez que, o desejo de Beatriz é marcado pela esperança de que o seu atual relacionamento dê certo, inclusive com perspectivas de realização a curto prazo.

Outro aspecto destacado pelas adolescentes está relacionado à forma de disciplinar, de educar e de passar valores para os seus futuros filhos. As adolescentes pretendem que essa relação seja diferente da forma estabelecida por seus pais:

Exemplo 81

Iracema: Eu tenho esperança que dê certo as coisas com meu filho [Iracema está grávida de dois meses]. Se o pai dele se *aprumasse* e a gente pudesse *ficá* junto... bem... e *criá* nosso filho. Queria que ele fosse um bom pai.

P.: E o que você espera de um bom pai? De uma boa mãe?

Iracema: Ah, *num sei, procurá mostrá* o caminho, pra eles, certo? Não tocar a mão neles, porque comigo não adiantou e com meu filho, quando ele nascer, com certeza, não vai *adiantá*, porque se não quiserem obedecer eu vou *dá* castigo, sabe? Quero também, mostrar o caminho certo pra eles, mostrar o valor da vida.

Exemplo 82

Luíza: (...) Eu quero que seja feliz, né? meus filhos. Não quero que eles passe o que eu estou passando hoje e o que eu passei. (risos).

A princípio, desejam evitar utilizar o abuso físico e a punição corporal com os seus futuros filhos e adotar outras formas disciplinares como o diálogo e a punição restritiva. Portanto, essa perspectiva na alteração das práticas disciplinares poderá romper com o ciclo de violência intergeracional e auxiliar no desenvolvimento saudável dos seus filhos. Além disso, Luíza destaca que não deseja para os filhos a vivência de

situações, as quais ela está vivenciando como a situação de exploração sexual e abrigo.

Nas expectativas futuras, o trabalho é considerado como o principal caminho para a possibilidade de melhoria das condições de vida das participantes.

Exemplo 83

Luíza: Eu queria *aprendê a mexê* em computador. Mas nunca ninguém me ensina. Eu queria tirar um dia assim com alguém pra me *ensiná*. Mas me... aí disseram que só aprende *estudano*. Eu queria *voltá a estudá*, pra *aprendê a usá* o computador.

Exemplo 84

Beatriz: (...) Queria ser médica. *Cuidá* das criança doente. Tenho tanta dó quando vejo criança doente. Queria ser médica pra *cuidá* de todas que eu visse doente. (...) E também, médico ganha muito dinheiro. Aí é bom que só. Pode ter tudo que *quisé*. Comida boa, roupa boa, carrão [ri]. Tudo do bom e do *melhó*.

P.: E o que você acha que precisa fazer pra ser médica?

Beatriz: [risos] *Estudá né?* E muito!

Podemos observar que o trabalho é idealizado e/ou valorizado, assim como a escola, como sendo dignificante, além de uma possibilidade de ascensão social; pois as afastariam das condições precárias nas quais vivem atualmente (Campos & Alverga, 2001).

Nas falas a seguir, apesar das adolescentes terem, no decorrer das entrevistas, expressado uma relação familiar marcada por conflitos, especialmente com a mãe, as adolescentes manifestam o desejo de assegurar conforto e uma situação econômica estável às famílias. Além de, no caso de Luíza, de reencontrar a mãe e manter um relacionamento, marcado pela presença e pelo carinho, a despeito da existência de conflitos entre elas no passado.

Exemplo 85

Luíza: O meu desejo todo mundo sabe... de sair daqui... todo mundo sabe... de ter minha mãe de volta [silêncio].

Exemplo 86

Beatriz: Meu maior desejo é quando eu tiver maior *ajudá* minha mãe, meu pai. *Dá* do melhor e do bom... Se Deus quiser... *ajudá* meu pai e minha mãe. Eu sei que é difícil... mais Deus vai me *ajudá*.

Figura 7 – *Desejo de Luíza*



P.: Vanessa? Quem é Vanessa?

Luiza: É minha mãe... queria minha mãe comigo

P: E o que vc não queria?

Luiza: Que ela tivesse longe... queria ela perto. Comigo. (...) eu desenhei que eu queria a minha mãe na minha casa (...) Ela queria dar uma casa para a mãe dela.

Uma fala em especial, merece ser destacada: a fala de Lígia, marcada pela falta de expectativas no futuro, apontando para uma dificuldade em superar o sofrimento ocasionado pelos maus tratos, abuso, exploração e negligência materna, assim, ela evita realizar planos que possam levá-la a mais frustrações.

Exemplo 87

Lígia: Sei lá... eu olho pra minha vida... eu tenho pra mim... eu tenho pra mim que... a vida acabou pra mim. *Num vai dá* nada certo não.

P.: Mas Lígia, você tem uma vida inteira pela frente. Quanta coisa boa pode acontecer? Você tem algum sonho? Alguma coisa que você deseja muito que aconteça?

Lígia: Sonho? Eu *num* tenho sonho, espero que nada aconteça não.

P.: Olha só, Lígia, sonhos, desejos todos nós tempo. Mas nem sempre eles se realizam. Mas a gente espera que sim, pensa a respeito, vive em busca dessa realização.

Lígia: É.

P.: Então. Você também tem algo que você quer muito, não é? [Lígia afirma com a cabeça]. Mesmo que você ache difícil de acontecer, mas está lá... guardadinho, né?

Lígia: Hum-rum. Eu tenho... um monte de coisa. Mas *num* tenho sonho não.

Todavia, em decorrência do procedimento a ser realizado, Lígia começou a depositar seus desejos dentro da bolsa. E esses, assemelharam-se aos desejos expressos pelas outras meninas, a saber: a constituição de família e a conquista de uma profissão:

Exemplo 88

Lígia: [lê] “Que eu seja muito feliz!”. É tia, queria muito ser feliz... o que aconteceu comigo quero que tudo passe. Que eu tenha um futuro daqui pra frente.

Exemplo 89

[Lígia lê: Eu quero ser muito feliz, quero ... que André goste de mim].

P.: Quem é André, Lígia?

Lígia: É um menino que eu conheço... lá da escola. Mas ele é mais velho... acho que ele sabe o que aconteceu mais eu... O povo fala lá pela escola. Acho que ele num vai *querê* nada mais eu não... eu gosto dele [ri].

Exemplo 90

Lígia: [Professora]. Eu queria ser professora. Mas tem de estudar muito, *né*, tia?.

No **exemplo 88**, quando Lígia fala que quer que tudo o que aconteceu com ela passe, observamos que embora a experiência vivenciada não possa ser apagada,

esquecida; o que está latente é o desejo de que tal vivência não se repita. O que fica claro na seqüência: “*Que eu tenha um futuro daqui pra frente*”. Não é qualquer futuro, mas um futuro que traga experiências diferentes das vivenciadas até o presente.

Pode-se concluir que algumas destas meninas buscam definir as suas metas visando mudança em suas vidas, suas ações, nos espaços de convivência, nas relações, nos sentimentos. Sendo assim, a expectativa de futuro torna-se um indicador de proteção, pois as adolescentes poderão criar alternativas para superar os diversos riscos aos quais estão expostas.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS... PONTOS PARA UMA NOVA PARTIDA

“E assim, chegar e partir...
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida”

Milton Nascimento e Fernando Brant

Para compreender e aprofundar essa problemática da exploração sexual comercial, seu engendramento e implicações, buscamos investigar como adolescentes inseridas nesse contexto, vivenciaram a infância. Para alcançar esse objetivo, passamos por alguns desafios: o primeiro deles foi pesquisar o tema, uma vez que a produção acadêmica acerca dessa temática ainda é escassa, principalmente no que diz respeito a pesquisas com os próprios sujeitos. Um segundo desafio foi o acesso à população em questão. Pelas características da atividade, descritos no capítulo 2, essa é desenvolvida, na maioria das vezes, em locais fechados (casas de prostituição, boates, casas de massagem, dentre outros) ou em locais onde o tráfego não é tão intenso, permitindo que a atividade se desenvolva sem interferências. Diante desse entrave, optamos por realizar a pesquisa com adolescentes atendidas pelo Programa Sentinela. Além disso, enfrentamos dificuldades durante a realização da pesquisa, especialmente no que diz respeito ao comparecimento das participantes aos nossos encontros. Mesmo no caso das meninas em situação de abrigo, isso também foi vivenciado, uma vez que duas delas iam para casa das famílias aos fins de semana e muitas vezes não voltavam na sequência.

Por outro lado, constitui-se em um intenso e rico momento de aprendizagem. Ao analisarmos o *corpus*, vimos o quão complexo é esse exercício de compreender os fenômenos de maneira profunda e contextualizada, de perceber o quê está dito nas entrelinhas dos discursos, considerando as diferentes fontes de dados e instrumentos sem, no entanto, perder o foco do estudo. Nesse sentido, buscamos identificar as semelhanças e especificidades das vivências e concepções que as participantes têm sobre a infância.

As atividades do brincar e estudar compareceram como dois elementos fundamentais para a construção do conceito de infância das participantes (Sarmiento, 2004; Vygotsky, 1994/1998; Brasil, 1990), além da presença marcante do papel da família nessa fase peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1990/2006). O papel social, histórica e culturalmente atribuído à criança também compareceu na fala das participantes, ao circunscreverem esse ao cumprimento de deveres, como o estudo e o bom comportamento, e à obediência aos pais. Ainda nesse sentido, enfatizam o direito à proteção devida a essa população, no que diz respeito à geração de condições de desenvolvimento adequadas, à manutenção da segurança, além dos sentimentos como carinho, cuidado e amor.

Tal concepção contrasta com a experiência de infância dessas meninas, uma vez que esse percurso foi comprometida por situações de negligência, especialmente materna, abuso sexual, trabalho infantil, institucionalização e, evidentemente da exploração sexual comercial. No caso dos dados descritos, as experiências vivenciadas pelas adolescentes acabam por legitimar a imagem da infância de risco.

A partir da concepção de constituição do sujeito, enquanto um processo de criação de novos sentidos que, através da inter-relação dinâmica entre infância vivenciada pelas participantes, assim como a inserção na ESCCA que a constituem,

observamos que as expectativas de futuro enunciadas pelas participantes buscam romper com a situação vivenciada, além do romper com ciclo que a engendrou. Tais expectativas estão vinculadas à constituição familiar e ao trabalho, como possibilidades para mudança dessas condições.

Os resultados encontrados na presente pesquisa podem constituir-se como elementos importantes para a reflexão dos profissionais, não apenas da área da Psicologia, mas todos que atuam no atendimento e enfrentamento a violência sexual. É preciso atentarmos ao que as crianças e adolescentes inseridos nos Programas e Instituições têm de expectativas em relação à mudança de sua condição atual. Afinal, se o sujeito faz uma avaliação de que não tem outro caminho para seguir, que não há condições para mudança de vida, ou seja, não há perspectiva de futuro, nenhum tipo de intervenção terá sucesso. É necessário, que haja um suporte não apenas material, mas também afetivo às meninas inseridas neste ciclo ininterrupto de violência e exploração, como um caminho que poderá mobilizá-las para restituir seu potencial de superação da condição adversa que está vivenciando.

Compreendemos que, para os profissionais que precisam lidar com as conseqüências, a exploração sexual comercial da criança e do adolescente é um campo repleto de complexidade e confusão, tanto pessoal como profissionalmente. Essa afirmação sugere que deve haver uma reorganização da rede profissional responsável pelo manejo e pelo tratamento das vítimas de violência sexual e suas respectivas famílias.

No desenrolar da pesquisa, percebemos a necessidade de conhecer, cada vez mais, como as crianças e adolescentes vivenciam a infância e seu desenvolvimento no contexto da exploração sexual comercial infantil. Estudar como pensam, sentem e

percebem a situação em que vivem são aspectos que vem a enriquecer não só a literatura acerca dessa temática, mas possibilitar implicações práticas no que diz respeito ao seu enfrentamento.

Conforme a idéia de Esteban (2003, p. 130) de que na pesquisa “não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis”, deparo-me com novos questionamentos e inquietações, os quais apontam pontos para uma nova partida na busca de compreender cada vez mais, e mais aprofundadamente o fenômeno da exploração sexual comercial.

REFERÊNCIAS

- ABRAPIA (Associação Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência) (1992). *Maus Tratos Contra Crianças e Adolescentes. Proteção e Prevenção - Guia de Orientação para Profissionais de Saúde*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Abreu, M. E., & Martinez, A. F. (1997). Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. Em I. Rizzini (Org.), *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX* (pp. 19-37). Rio de Janeiro: USU/AMAIS.
- Addendum, J. M. P. (2003). Relatório realizado pelo Relator Especial da ONU sobre a venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil - Missão ao Brasil. Organização das Nações Unidas.
- Alberto, M. de F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pernambuco.
- Amazarray, M. R. & Koller, S. H. (1998). Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 11 (3), 559-578.
- ANDI (2003). O grito dos inocentes – os meios de comunicação e a violência sexual contra crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez.
- Andrade, I. (2003). *Exploração sexual infanto-juvenil* [On-line]. Disponível: <http://www.caminhos.ufms.br/reportagens/view.htm?a=42>
- Araújo, E. de R. P. (2007). *Significados de família para adolescentes em liberdade assistida*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.
- Áries, P. (1978/1981). *Historia Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Azevedo, M. A. (1989/2000). Conseqüências psicológicas da vitimização de crianças e adolescentes. Em Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (Orgs) (2000). *Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder* (p.143-167) São Paulo: Iglu.

- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (1993/2005). Políticas sociais e violência doméstica contra crianças e adolescentes. Em: Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (Orgs.). *Infância e violência doméstica – fronteiras do conhecimento*. (p. 228-305). São Paulo: Cortez.
- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (1989/2000). Vitimação e vitimização: questões conceituais. Em Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (Orgs) (2000). *Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder* (p.25-47) São Paulo: Iglu.
- Barbosa, H.; Paim, I.; Koshima, K. & Xavier, S. (2003). Programa Sentinela Nacional. Em Centro de Defesa da Criança e do Adolescente da Bahia – Yves de Roussan. *Construindo uma história: Tecnologia social de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes*. (p. 203-208). Salvador: CEDECA–BA.
- Bock, A. M. (2001). A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. Em: Bock, A. M., Gonçalves, M. da G. & Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica*. (p. 15-35). São Paulo: Cortez.
- Bojunga, L. (1976/2006). *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.
- Braga, E. dos S. & Smolka, A. L. B. (2005). Imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. *Horizontes*, 23(1), 19-28.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Bahia, Imprensa Oficial do Estado.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.
- Brasil. (2002). Plano nacional de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. Brasília: SEDH/DCA.
- Brasil. (2002). *Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro*. Brasília: SEDH.
- Brasil. (2006a). Plano nacional de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil – Uma política em movimento (Relatório de Monitoramento 2003-2005). Disponível em <http://www.comitenacional.org.br/index.php/content/view/257.html>

- Brasil. (2006b). Plano nacional de promoção, proteção e direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária. Brasília: SEDH/MDS
- Brasil. Tribunal de Contas da União. (2005). *Combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília : TCU/SEPROG.
- Campanatti, P. C. A. & Carvalho, D. B. B. de (1998). Exploração sexual contra crianças e adolescentes: o cotidiano e as representações sociais das meninas no Distrito Federal. *Ser Social*, 2, 95-130.
- Campos, H. & Francischini, R. (2002). Trabalho Infantil Produtivo e Desenvolvimento Humano. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 61-71.
- Campos, H. R & Alverga, A. R, (2001). Trabalho Infantil e Ideologia: contribuição ao estudo da criança indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 227-233.
- Carracedo, V. A. & Macedo, L. de. (2000). Jogo carimbador: esquemas de resolução e importância educacional. *Revista Paulista de Educação Física*, 14 (1), 29-44.
- Carvalho, I. C. M. (2003). Biografia, identidade e narrativa: Elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, 19, 238-302.
- Carvalho, S. B. (2000). *As virtudes do pecado: narrativas de mulheres a “fazer a vida” no centro da cidade*. Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro.
- Castro, L. R. de. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8 (11), 47-58.
- Castro, R. (1948/1992). *Alice no país das maravilhas – Uma história de Lewis Carroll*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes – CECRIA (1997). Fundamentos e políticas contra a exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes: Relatório de estudo. Brasília/MJ.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Código de Conduta do Turismo contra a Exploração Sexual Infanto-Juvenil. Rio Grande de Norte, 2001.

Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (2004) com a finalidade investigar as situações de violência e redes de exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: relatório final. Brasília, DF: Congresso Nacional.

Corazza, S. M. (2000). *História da Infância sem fim*. Ijuí, RS: Editora Unijuí.

Del Priore, M. (Org.). (2006). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Dos Santos, B. R. dos. (2007). O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil – uma análise de situação. Goiânia: Cânone Editorial.

Dos Santos, B. R. dos (2004). Contribuições para um balanço das campanhas de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil. Em: Libório, R. M. C. & Souza, S. M. G. (Orgs.) *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil*. (p.99-147). São Paulo: Casa do Psicólogo.

END CHILD PROSTITUTION, PORNOGRAPHY AND TRAFFICKING FOR SEXUAL PURPOSE (2005). *Questions & answers about the commercial sexual exploitation of children: An information booklet by ECPAT international*. Disponível: http://www.ecpat.net/eng/CSEC/faq/FAQ_English.pdf

Esteban, M. T. (2003). Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In R. L. Garcia. (Org.), *Método; métodos; contramétodo*, (pp. 125-145). São Paulo: Cortez

Faleiros, E. T. S. & Campos, J. de O. (2000). Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Thesaurus.

Faleiros, E. T. S. (2004). A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no mercado do sexo. Em Libório, R. M. C & Sousa, S. M. G. (Orgs.) *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (p. 73-98). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Faleiros, V. (2006). Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD.

- Faleiros, V. de P. (1998). A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: A crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. Em Leal, M. F. P. & César, M. A. *Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes*. (p. 06-17). Brasília: CECRIA.
- Faleiros, V. de P. (2004). O Fetiche da Mercadoria na Exploração Sexual. Em Libório, R. M. C & Sousa, S. M. G. (Orgs.) *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (p. 51-97). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Faleiros, V. de P. (Coord.) (1997). Fundamentos e políticas contra a exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes: Relatório de estudo. Brasília: Ministério da Justiça/CECRIA.
- Faleiros, V. P. (1998). A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. *Ser Social*, 2, 37-36.
- Feitosa, I. C. N & Dimenstein, M. (2004). Trabalho Infantil e Ideologia nas Falas das Mães de Crianças Trabalhadoras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4 (2), 59-75.
- Francischini, R. & Campos, H. R. (2005). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. *Anais do IV Fórum de Investigação Qualitativa*. Juiz de Fora, Minas Gerais.
- Francischini, R. (2007). Crianças e violência intrafamiliar: demandas e encaminhamentos aos Serviços de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes no município de Natal/RN/BR. *Anais do I Congresso Internacional em Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias*. Braga, Portugal.
- Furniss, T. (1993). Abuso sexual da criança: Uma abordagem multidisciplinar - Manejo, terapia e intervenção legal integrados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gessel, A. (1880/1993). *A criança dos 5 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ghiraldelli Jr, P. (1997). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, R. (1994). Prostituição Infantil: Uma Questão de Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (1), 58-66.

- Gomes, R. (1996). O corpo da rua e o corpo na rua: a prostituição infantil feminina em questão. São Paulo: Unimarco.
- Gomes, R., Minayo, M. C. S. & Fontoura, H. A. da (1999). A prostituição infantil sob a ótica da sociedade. *Revista de Saúde Pública*, 33(2), 2-9.
- Gullestad, M. (2005). Infâncias imaginadas: Construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educação e Sociedade*, 26 (91), 509-534.
- Hazeu, M & Fonseca, S. (1998). Exploração e violência sexual contra crianças e adolescentes no Pará. Em Leal, M. F. P. & César, M. A. (Orgs.), *Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes* (p. 57-67). Brasília: CECRIA.
- Huzak, I & Azevedo, J. (2000). *Criança de fibra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Javeau, C. (2005). Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, 26 (91), 379-403.
- Kirsch, J. (1998). *As prostitutas na Bíblia: Algumas histórias censuradas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Kramer, S. (2003). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez.
- Leal, M. L. P. & Leal, M. de F. P. (2002). Pesquisa sobre o tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual no Brasil. PESTRAF: Relatório Nacional. Brasília/DF: CECRIA.
- Leal, M. L. P. (1999). A Exploração Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes na América Latina e Caribe (Relatório Final – Brasil). Brasília: CECRIA, IIN, Ministério da Justiça, UNICEF, CESE.
- Leontiev, A. N. (2001). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 119-142). (8ª. ed.). (M. da P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Icone.

- Libório, R. M. C. (2003). *Desvendando vozes silenciosas: adolescentes em situação de exploração sexual*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Libório, R. M. C. (2004). Exploração sexual comercial infanto-juvenil: categorias explicativas e políticas de enfrentamento. Em: Libório, R. M. C. & Souza, S. M. G. (Orgs) *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil*. (pp.19-50). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lowenfeld, V & Brittain, W. L. (1970). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Macedo, L. de. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marcílio, M. L. (2001). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950). Em: Freitas, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. (, p. 53-80). São Paulo: Cortez.
- Medeiros Neto, X. T. de. (1999). *A proteção trabalhista à criança e ao adolescente*. Monografia de Especialização em Direito do Trabalho não-publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Minayo, M. C. S. (1993). *O Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco.
- Molina, A. M. R. (2003). Prostituição juvenil: Uma condição existencial em busca de seus sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(3), 22-29.
- Muntarhorn, V. (Rel.) (2001). *Report of the Second World Congress against Commercial Sexual Exploitation of Children*. Trabalho apresentado no Second World Congress against Commercial Sexual Exploitation of Children. Yokohama, Japan.
- Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 237-250.
- Nunes, D. G. (2005). Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In V. M. R. Vasconcelos (Org.), *Educação da infância: história e política*, (pp. 73-97). Rio de Janeiro: DP&A.

- Oliveira, I. C. C. (2004). *Infâncias: o valor do lúdico nas tramas do trabalho infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.
- Organização Mundial da Saúde. Organização Panamericana da Saúde. (2002). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: OMS.
- Pereira, A. M. A. (2004). *A infância no âmbito do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Pollak, M. (1992). *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, 5 (10), 200-212.
- Prefeitura do Município do Natal (s.d.). Acesso em Outubro de 2006, de <http://www.natal.rn.gov.br/>
- Rizzini, Irene. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais.
- Rizzini, Irma. (1993). *A assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula.
- Rizzini, Irma. (1997). Principais temas abordados pela literatura especializada sobre infância e adolescência: séculos XIX e XX. In I. Rizzini (Org.), *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX* (pp. 39-77). Rio de Janeiro: USU/Amais.
- Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola.
- Roberts, N. (1998). *As prostitutas na história*. Rio de Janeiro: Record.
- Rocha, L. C. da (1997). Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. Em: Merisse, A.; Justo, J. S.: Rocha, L. C. da & Vasconcelos, M. S.. *Lugares da infancia: reflexões sobre a historia da criança na fábrica, creche e orfanato*.(11-24). São Paulo: Arte & Ciência.
- Saffioti, H. I. B. (1989/2000a). A síndrome do pequeno poder. Em Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (Orgs.) (2000). *Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder*, (p. 13-21). São Paulo: Iglu.

- Saffioti, H. I. B. (1989/2000b). Exploração sexual de crianças. Em Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (Orgs.) (2000). *Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder*, (p. 49-95). São Paulo: Iglu.
- Saffioti, H. I. B. (1997). No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. In: Madeira, F. H. (Org.) *Quem mandou nascer mulher?.* Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- Sanderson, C. (2005). Abuso sexual em crianças – fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Santana, M. & Dimenstein, M. (2005). Trabalho doméstico de adolescentes e reprodução das desiguais relações de gênero. *Psico-USF*, 10 (1), 93-102.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em: Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. (p. 9-34). Porto: Asa.
- Schmickler, C. M. (2006). O Protagonista do Abuso Sexual – sua lógica e estratégias. Chapecó, SC: Argos.
- Schwartzman, S. (2004). Tendências do trabalho infantil no Brasil entre 1992 e 2002. Brasília: OIT.
- Silva, C. V. M. da. (2007). Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.
- Silva, R. da. (1998). *50 anos do pensamento jurídico-assistencial brasileiro 1927-1997*. Acesso em 17 de fevereiro de 2007, de <http://www.facom.ufba.br/pretextos/silva1.html>.
- Simon, C. P., Silva, R. C. & Paiva, V. (2002). A prostituição juvenil feminina e a prevenção da Aids em Ribeirão Preto, SP. *Revista de Saúde Pública*, 36(4), 82-87.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.

- Sousa, S. M. G. (2002). Pesquisas e estudos brasileiros sobre prostituição infantil e juvenil. *Psicologia em Revista*, 8 (11), 11-31.
- Sprandel, M. A.; Carvalho, H. J. A. & Romero, A. M. (2004). A Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes nas Legislações da Argentina, Brasil e Paraguai: alternativas de harmonização para o MERCOSUL. Assunção, Argentina: OIT/ Programa IPEC Sudamérica.
- Stoltz, T & Lopes, J. (2004). Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes em Foz do Iguaçu e possibilidades de intervenção. *RECE – Revista Eletrônica de Ciências da Educação* [On-line]. Disponível: <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo15.pdf>
- Symanski, H. (2002). Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 71, 9-25.
- Teixeira, L. C. (2003) Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: Ozella, S. (Org). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Torres, G. de V., Davim, R. M. B. & Costa, T. N. A. da. (1999). Prostituição: causas e perspectivas de futuro em um grupo de jovens. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 7 (3), 9-15.
- Tourinho, J. G. (2006). A mãe perfeita: idealização e realidade. *IGT na Rede*, 3(5). Disponível em: <http://www.igt.psc.br/ojs/viewarticle.php?id=24>
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Vygotsky, L. S. (1994). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNCICES

APÊNDICE A

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

- 1) Questões sócio-demográficas
(sexo; idade; composição familiar; etc)
- 2) Escolaridade
(estuda atualmente; que série; gosta da escola; que horário estuda; etc)
- 3) Questões sobre o cotidiano da criança
(qual a sua rotina; o que ela costuma fazer em casa)
- 4) Ludicidade
(brinca de quê; qual a brincadeira preferida; brinca com quem; etc)
- 5) Família
(Qual a relação que tem com a família; Com quem mais se identifica; etc)
- 6) Concepção de Infância
(O que é ser criança; O que uma criança faz; etc)

APÊNDICE B

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO

Ilma Sr^a Diretora do Programa Sentinela

Sr^a Diretora,

Solicitamos de V. S^a permissão para realizar observações, administrar entrevistas e produzir desenhos com as crianças atendidas por essa instituição referentes ao projeto intitulado “SEXO NÃO É BRINCADEIRA – O sentido de infância para adolescentes inseridas na exploração sexual comercial”, financiado pela CAPES e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da professora Rosângela Francischini. O referido projeto encontra-se em anexo.

Os dados da pesquisa serão obtidos através de observação, produção de desenhos e entrevistas em visitas sistemáticas e agendadas, realizadas junto às crianças atendidas por essa instituição. Não haverá nenhum tipo de despesas para os participantes, em decorrência da pesquisa. Em relação aos dados que serão obtidos, informamos que não há interesse em informações pessoais, mas nos resultados globais dos sujeitos. O interesse deste trabalho é puramente científico, tendo por finalidade fomentar o avanço na área de psicologia e no enfrentamento à exploração sexual comercial. Assim, nenhuma informação pessoal colhida através desta pesquisa será levada a público. Os resultados serão analisados de forma global em fóruns científicos e em publicações da área. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados a V. S^a caso seja do seu interesse.

Caso V. S^a autorize a realização da pesquisa em sua instituição, por favor, queira devolver-nos este documento devidamente assinado. A desistência em participar da pesquisa, em qualquer momento, será acatada e não acarretará em prejuízo algum para a instituição dirigida por V. S^a, sendo responsabilidade dos pesquisadores.

Certas de contar com a colaboração de V. S^a, agradecemos antecipadamente a colaboração.

Natal, ____/____/____

Deliane Macedo Farias de Sousa⁴¹
(Responsável pela pesquisa)

Responsável pela Instituição

⁴¹ Deliane Macedo Farias de Sousa. R. Sen. José Ferreira de Souza, 1937, aptº201, Candelária, CEP 59064-520. Fone: 3206 2563, e-mail: delianemfs@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A



ANEXO B



ANEXO C


 PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL
 SECRETARIA MUNICIPAL DE TRABALHO E ASSISTÊNCIA SOCIAL-SEMTAS

Ofício nº. 889/2007-GS/SEMTAS

Natal/RN, 14 de maio de 2007

Missão

Desenvolver Políticas Públicas comprometidas com o CIDADÃO em situação de pobreza, falta de trabalho e de habitação, construindo, de forma ética e solidária, condições efetivas para a conquista da cidadania.

Senhora Coordenadora,

Cumprimentando-a, vimos informar a Vossa Senhoria que esta instituição **autoriza** a mestranda DELIANE MACEDO FARIAS DE SOUZA a realizar pesquisa junto ao Programa de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no mesmo grupo de trabalho da estagiária CLARIANA DE MORAIS T CABRAL, DURANTE 03 (três) meses, em dois dias da semana (segunda a quinta-feira), no horário de **8h às 12h**.

Sem mais para o momento, aproveitamos para apresentar nossos votos de consideração.

Atenciosamente,


Vilma Q. Sampaio F. de Oliveira

Secretária Municipal de Trabalho e Assistência Social/SEMTAS

A Sua Senhoria a Senhora

Prof. Dra. Rosângela Francischini

Coordenadora do Núcleo de Estudos Sócio-Cultural da Infância e Adolescência – UFRN
 Campus Universitário de Natal
 NESCIA.

