

A Manifestação das obscenidades infanto-juvenis e a cultura escolar – uma perspectiva cultural

The Manifestation of children and young obscenities and school culture – a cultural perspective

João Batista Storck*
jbssj@hotmail.com

Maria Teresa Cauduro**
maitecauduro@gmail.com

Resumo: O artigo aborda um aspecto da cultura infanto-juvenil denominada por Dominique Julia como cultura obscena, que se manifesta e se reproduz no microuniverso da escola, fazendo parte da cultura escolar e relaciona a sua origem, estruturação e reprodução com a macrocultura social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no pensamento de alguns autores das áreas da filosofia, sociologia, antropologia e história no qual se faz uma análise crítico-conceitual, axiológica e fenomenológica sobre o tema. A pesquisa teve os seguintes resultados: a confirmação da existência do que Dominique Julia denomina cultura infanto-juvenil obscena, sendo que essa se constitui, dentre outros elementos, por um conjunto de expressões escritas, verbais e gestuais, manifestando-se dentre outros lugares na escola e fazendo parte da cultura da mesma. Comprova-se também, que o microuniverso da educação escolar está intimamente conectado com o macrouniverso da cultura social se constituindo em grande parte, como um reflexo da mesma.

Palavras-chave: educação, cultura escolar, cultura infanto-juvenil

Abstract: *The article discusses one aspect of youth culture named by Dominique Julia as obscene culture, which manifests and reproduces in the school microuniverse as part of the school culture and relate their origin, structure and reproduction with social macroculture. This is a literature search, based on the thought of some authors from the fields of philosophy, sociology, anthropology and history in which it makes a critical and conceptual analysis, axiological and phenomenological on the subject. The research had the following results: confirmation of the existence of that Dominique Julia named juvenile culture obscene, and this constitutes, among other things, a set of written, verbal and gestural expressions, manifesting itself among other places in school and part of the same culture. It proves also that the micro world of education is closely connected with the macro universe of social culture constituting largely as a reflection of it.*

Keywords: *education, school culture, children and youth culture*

* Doutorando em Educação, na área de Educação História e Políticas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Filosofia e Teologia pelo Centre Sèvres – Faculté Jésuites de Paris. Pesquisador do Observatório de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS/RS.

** Pós-doutoranda em Educação na área de Educação, História e Políticas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Filosofia y Ciencias de la Educación pela Universitat de Barcelona (UB), Mestre em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), pesquisadora do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS e do Observatório de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS/RS. Membro da Comissão de Especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, Brasil como avaliadora de cursos e institucional.

Introdução

A instigação para realizar a pesquisa que resultou na escrita do presente texto, surgiu a partir da leitura de um artigo, que o historiador Dominique Julia, expôs no encerramento do XV ISCHE (International Standing Conference for History of Education), em Lisboa, em 1993, denominado *A cultura escolar como objeto histórico*. Na conclusão, Julia diz ter a consciência de ter tratado apenas uma ínfima parte do assunto e assinala três lacunas que não foram referidas na exposição: A existência de uma cultura infanto-juvenil, denominada por ele, como folclore obscuro das crianças, que resiste a inculcação do *habitus* e se manifesta no ambiente escolar se tornando parte da cultura da mesma; as transferências culturais da escola para a sociedade e, inversamente, desta para a escola; e, por último, as marcas que a escola imprime nos indivíduos. O objetivo do artigo é desenvolver um conhecimento ou uma reflexão, tomando somente uma perspectiva do primeiro tema, que é a manifestação e a reprodução do que o historiador denomina cultura infanto-juvenil obscena. Para isso, se abordará por primeiro a cultura, no seu aspecto amplo, a partir das considerações e esforços de aproximação de definição da mesma, por parte de alguns pensadores. Em seguida, entrar-se-á na temática mesma do texto, mostrando, por um lado, a existência e algumas formas de manifestação do que o autor denomina cultura infanto-juvenil obscena, que ocorre no ambiente escolar, e que acaba por fazer parte da cultura da mesma. Por outro lado, mostrar-se-á que essa cultura infanto-juvenil obscena, que se manifesta e se reproduz no ambiente escolar, possui uma profunda inter-relação com o macrouniverso da cultura social.¹

A Cultura e as ‘outras culturas’

A polissemia em torno do termo cultura faz com que a reflexão a respeito do mesmo tenha certo grau de complexidade. Termos como multicultural ou pluricultura embora já não soem estranhos, dão margem, no entanto, a acaloradas discussões entre as diferentes áreas do conhecimento, especialmente aquelas relacionadas à educação (TILIO, 2009).

Na verdade, convivemos com uma pluralidade de culturas, sendo que um indivíduo não pertence a uma única cultura, mas a várias culturas diferentes (ABBUD, 1998; BAUMAN, 1999; CASTELLS, 1999). Vivemos, no dizer de Hall (2003, p. 91-92), em uma “[...] época de hibridismo cultural, tratando-se na verdade, de uma pluralidade não só quantitativa, mas também qualitativa no interior de cada paradigma cultural, que apresenta sempre uma estrutura em processo incessante de autodiferenciação”.

Muito bem salienta Vaz (1997, p. 89) quando afirma que “[...] a cultura mostra aqui, sua solidariedade profunda com a vida que também se autodiferencia numa profusão quase infinita de formas e, que mostra, de maneira poderosamente original, esse dinamismo autodiferenciador justamente na vida da cultura”.

Desde que admitamos ser o homem o único animal capaz de criar seu próprio universo de significação, seu espaço ou sua área simbólica que é, justamente, a cultura, é nela que vamos encontrar, em perfeita homologia, o ato e a forma da nossa expressividade como seres humanos. Além disso, a cultura não pode ser pensada como possuindo amarras inevitáveis à localidade, pois significados são gerados por pessoas em movimen-

¹ Na elaboração deste trabalho, realizamos um levantamento nos seguintes Bancos de Teses, Dissertações e artigos publicados a partir de 1990: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses da CAPES; Portal Periódicos CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

to e pelo fluxo de conexões entre culturas (CLIFFORD, 1998).

Seguindo essa mesma linha e, na esteira de Max Weber, diz Geertz (1973, p. 15):

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, eu assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado.

Semelhante é o pensamento de Vaz (1966, p. 5):

A paisagem humana é necessariamente construída pelas obras culturais, pois só elas atestam ao homem a essência e o sentido da sua presença no mundo: a presença de um sujeito que compreende, transforma e significa. Elas são a objetivação da essência do homem como consciência de si.

Com essas afirmações, a definição de cultura proposta por Vaz (1966, 1997), portanto, é aquela que considera a presença criadora e transformadora do homem no mundo, tornando-o mais humano. Nesse nível, a cultura não é definida apenas em função das necessidades do ser humano, mas como expressão do seu ser. Se o mundo da cultura é o mundo no qual o homem se reconhece, só a compreensão do seu sentido permite ao homem realizar-se como homem.

O homem é ser histórico porque transforma o mundo, cria a cultura. Este caráter social e histórico da cultura é estabelecido por meio da objetivação do sentido em obras culturais, ou seja, é a transformação do sinal subjetivo em um sentido compreendido e comunicado. (VAZ, 1966, p. 5).

Essa variedade de concepções e definições em torno do conceito de cultura, complexifica imensamente a sua abordagem e a sua compreensão, provocando invariavelmente o surgimento de mais interrogações do

que propriamente respostas. Qual das concepções expressa de maneira mais justa o que chamamos cultura? Admitindo a existência de diversas culturas, podemos falar que existe uma cultura melhor que a outra? E se assim o fizemos, que parâmetros podemos usar para fazer essa classificação? Qual delas é a melhor cultura, a mais importante, a cultura desejável?

Por ter sido associada ao conceito de civilização, a cultura muitas vezes se confunde com noções de desenvolvimento, educação, bons costumes, etiqueta e comportamentos de elite. Essa confusão entre cultura e civilização foi comum, sobretudo, na França e na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, onde a cultura se referia a um ideal de elite. Ela possibilitou o surgimento da dicotomia e, eventualmente, hierarquização, entre cultura erudita e cultura popular, muito presente no imaginário das sociedades ocidentais. Há uma ideia de Cultura – com C maiúsculo – e a cultura – com c minúsculo. Essa, na verdade é uma maneira linear e englobante de falar de cultura. Nessa concepção, a Cultura – com C maiúsculo – canibaliza outras culturas fechando espaços para manifestações singulares, quase sempre tidas como atrasadas, ingênuas, primitivas e usualmente desinformadas, elementares e subdesenvolvidas (DAMATTA, 1999).

O conceito de cultura, antes compreendido num sentido de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas, adquiriu a partir dos meados do século XX outros significados, abrindo-se para uma ampla gama de sentidos, versáteis e mutáveis. A cultura deixou de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passou, a contemplar também, o gosto das multidões.

Em sua flexão plural – culturas – e adjetivada, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno

contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularidade que o conceito comporta. (COSTA et al., 2003, p. 36).

Ao se percorrer publicações como essas, percebe-se que o termo cultura é entendido num sentido amplo, multifacetado, que inclui outras possibilidades de compreensão, que vão também em direção ao popular. Esse último termo, muito utilizado nas últimas décadas, encerra uma polissemia de sentido como o próprio termo cultura. As expressões popular e *pop* abarcam uma multiplicidade de sentidos nem sempre coerentes, podendo indicar algo brega, de gosto duvidoso, como também gostos e condutas comuns do povo, compreendidos como parcela mais simples e menos afortunada da população. Como possuem significados mutáveis, comportam também certos matizes, indicando frequentemente a distinção entre o que é popular, de mau gosto, *kitsch*, e o que é sofisticado, de bom gosto, *clean*, minimalista.

A Cultura e a cultura obscena infanto-juvenil

Pode-se afirmar, guardadas as devidas acepções axiológicas, que a cultura infanto-juvenil obscena, assim denominada por Julia, pode ser enquadrada dentro da acepção de cultura popular acima referida, especialmente, se essa é compreendida, como ocorre em certos segmentos da sociedade autodenominada culta, como algo sem muito valor, ou mesmo desprezível.

Para dar um enfoque mais conciso ao assunto proposto e considerando o conjunto de concepções anteriormente apresentadas, se fará aqui um recorte. Para isso, é necessário retomar o ponto que Julia considerou como uma lacuna na sua conferência:

[...] Todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe há séculos, um folclore obsceno das crianças e hoje, como ontem (pensemos nas antigas abadias da juventude), existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação. (JULIA, 2001, p. 36-37).

Julia se refere aqui, de forma explícita, a uma cultura infanto-juvenil obscena ou folclore obsceno das crianças e jovens, que se manifesta e é transmitida em determinados ambientes de maneira relativamente velada, especialmente nas escolas, muito embora, como sabemos, não é exclusivo destas.

Mesmo existindo uma educação religiosa, que enfatiza a moral dos bons costumes, as atitudes de piedade, o cavalheirismo, o correto uso das palavras, o que é de bom tom, Julia aponta a existência de uma cultura infanto-juvenil obscena, que se manifesta através de um conjunto de expressões que podem ser tanto orais, quanto gestuais e escritas, na maioria das vezes conhecida, nem sempre consentida, e raramente abordada pela educação formal. Entre dezenas dessas expressões, estão, por exemplo, as chacotas, as troças e imitações feitas pelos alunos em relação a determinadas expressões, manias e cacoetes dos professores, assim como, expressões de cunho racista e de conotação moral e sexual dirigidas aos próprios colegas. Essas expressões não são consideradas de bom tom, mas como ofensivas e obscenas, sendo frequentemente faladas ao pé do ouvido, e muitas vezes escritas nas paredes dos banheiros, sempre de maneira anônima ou repassadas pelo rádio corredor, ditas e ouvidas por todos e por ninguém.² A maioria dessas expressões possui conotação pejorativa e são de cunho racista e discriminatório. Há, sobretudo,

² É importante esclarecer que atualmente estas atitudes são consideradas como Bullying. No entanto, não é sobre esta perspectiva que o tema abordado por Dominique Julia no texto proferido em 1993, sendo considerado pelo autor como a manifestação de um comportamento cultural infanto-juvenil.

um conjunto de expressões para se referir às questões sexuais, tanto no sentido genital, como em relação à sua prática, que são consideradas chulas, de mau gosto, ofensivas, pelo menos para uma parcela culta e letrada da sociedade. Expressões que são relegadas a uma espécie de submundo das expressões culturais, bem vigiadas pela moral social dos bons costumes e a cultura erudita, que se pode muito bem representar metaforicamente por Hades e seu cão Cérbero.

Com efeito, muitas crianças utilizam no interior de seu próprio mundo social, certo número de textos, de palavras e de gestos qualificados de obscenos. Esse folclore infantil de uma grande riqueza comporta elementos agressivos, desenvolvidos como reação aos tabus familiares e educacionais, bem como textos simplesmente divertidos, cuja função essencial é transmitir certo saber (GAIGNEBET, 2002).

Trata-se, portanto, de um conjunto de expressões que escapam da vigilância de muitos adultos e educadores e que constituem, certamente, um folclore obsceno ou uma cultura obscena infanto-juvenil, que no sentido antropológico do termo, para Julia, deveria ser estudado da mesma forma que se faz com a inculcação dos *habitus*, ou seja, da educação formal.

As crianças, de fato, não esperam pelos adultos para descobrir o que acontece. Há séculos, no interior da microssociedade infantil, há um conhecimento sexual que se transmite sob a forma de contos, rimas, palavras, etc. Esta educação sexual interna ocorre, através de imagens, de símbolos ou de fantasias. A aquisição progressiva pela criança desse folclore sexual junto ao seu grupo de idade ou, de crianças mais velhas, faz parte integrante de sua formação (GAIGNEBET, 2002).

É importante compreender essa linguagem que Julia denomina como erótico-obscena, investigando as suas origens, as metáforas e as limitações morais do seu emprego – os tabus. Além disso, deve se considerar a

ambiguidade do uso dessas terminologias, que são por vezes, permeadas de diversão, curiosidade e sarcasmo. Por outro lado, há de se convir, que podem também ter implicações negativas na vida de muitas crianças e jovens criando sentimentos de culpa, vergonha, humilhação, discriminação, etc. O fato, como bem assinala Pinker (2008, p. 371) é que:

Sejam elas chamadas de xingamentos, palavrões, baixo calão, profanidade, obscenidade, indecência, vulgaridade, blasfêmia, baixaria ou pragas; como palavras sujas, ou tabus; ou como termos, rudes, grosseiros, vis, baixos, chulos, indecorosos ou de mau gosto, essas expressões suscitam muitas vezes enigmas para quem estiver interessado na língua como janela para a natureza humana.

O medo e o desprezo não surgem dos conceitos em si, ou do fato de que as coisas e as atividades que eles nomeiam possuem diversos sinônimos polidos, nem mesmo pelo som das palavras, já que várias delas possuem homônimos respeitáveis com nomes de animais, ações e até de pessoas. Como observa Pinker (2008, p. 371), “O impúblicável pode passar a públicável com um hífen ou um asterisco, e o impronunciável a pronunciável com uma mudança numa vogal ou consoante”. O que ocorre é que a junção de alguns sentidos e sons provocam efeitos e reações sobre a emoção das pessoas.

Embora não se trate aqui de fazer um estudo lexical destes termos é importante abordá-los segundo o ponto de vista de alguns estudiosos. Para Zavaglia (2007, p. 38), é de grande importância “[...] o estudo dos símbolos linguísticos por meio dos quais o homem se expressa e se comunica, sobretudo é relevante o exame do que a autora denomina de linguagens especiais”.

Neste sentido, no presente estudo, serão citadas algumas expressões em geral estigmatizadas nas pesquisas linguísticas, adotando uma postura desprovida de qualquer preconceito linguístico ou moral. Como diz

Gomes (2002, p. 9), “[...] enquanto o leigo tende a acreditar que há palavras bonitas ou feias em uma língua, o linguista prefere afirmar que, intrinsecamente, inexistem recursos lexicais esteticamente agradáveis ou desagradáveis”.

Além disso, é necessário considerar outros elementos quando se aproximam expressões de linguagem, em geral, ou de outras especiais, no caso aqui o erótico-obseno.

Sob a perspectiva moral, por exemplo, as frágeis linhas que marcam os limites dos “bons costumes” cujos conceitos continuamente se renovam dentro de uma comunidade são transpostas para o campo léxico. Formas vulgares se incorporam à fala culta ou vice-versa. A vida das palavras torna-se um reflexo da vida social, e em nome de uma ética vigente proibem-se ou liberam-se palavras e processam-se julgamentos de “bons” ou “maus” termos, apropriados ou inadequados aos mais variados contextos. (PRETI, 1984, p. 61).

O exame da linguagem ou de expressões que se considera de conteúdo erótico, abrange áreas sobre as quais se tem preferido ignorar ou calar, apesar de serem bastante populares e correntes, como é o caso dos vocábulos obscenos/palavrões, das blasfêmias das gírias e do discurso malicioso. Segundo Preti (1984, p. 3), a eles deu-se o nome de “[...] linguagem proibida ou tabu. Nessa linguagem estão formas estigmatizadas e de baixo prestígio, condenadas pelos padrões culturais, o que as condenou com poucas exceções em tabus linguísticos”.

No entanto, a rejeição aos palavrões não corresponde com o seu intenso uso, especialmente, nos meios masculinos e infanto-juvenis, sendo escancaradamente e sem nenhum pudor veiculado nos meios de comunicação de massa, tanto no rádio quanto na televisão, nos filmes, nas músicas e mesmo nas apresentações teatrais. Em seu dicionário, Maior (1980, p. 13) atesta que “[...] o mundo inteiro diz palavrão: homens, mulheres, ve-

lhos, moços, crianças, ricos, pobres, em russo, em chinsês, em croata, em todos os idiomas”.

Muitos dos palavrões, no entanto, que não são aceitos em todos os contextos, encontram entre amigos, familiares e em relacionamentos amorosos, um emprego que assinala intimidade e familiaridade. Ou seja, no meio familiar não se adotariam palavrões se os pais não o permitissem; isso, no entanto, é mais comum entre os amigos homens, adultos ou jovens, especialmente, quando há uma relação de proximidade, o mesmo ocorrendo no mundo infanto-juvenil. Ademais, quando em ambientes íntimos não há referência a um conteúdo ofensivo, o palavrão é simplesmente um registro que marca liberdade, além de ser um meio eficaz de despertar a atenção do receptor (TARTAMELLA, 2006).

Nessa perspectiva, Preti (1984, p. 42-43) relata que o uso do palavrão “[...] virou moda em certos ambientes em que nunca fora admitido antes, graça na boca dos jovens, hábito coletivo nos campos de esporte, onde mais livremente explodem as emoções populares”.

Pode-se citar a título de exemplo, algumas expressões ou termos utilizados pelas pessoas em geral, especialmente no mundo infanto-juvenil (ALMEIDA, 1981; MAIOR, 1980; MATTOSO, 1990; PRETI, 1984, 2003; SCERBO, 1991). Entre os mais comumente utilizados estão os que se referem ao órgão sexual feminino: barata, aranha, pomba, perereca, periquita xana, etc. Para o órgão sexual masculino os mais comuns são: banana, badalo, pau, bilau, vara, linguíça, pinto, verga, bengá, etc.

O estudo sistemático e comparado dos nomes, apelidos e eufemismos relativos aos órgãos sexuais ainda representa um campo quase totalmente inexplorado. Não houve de fato publicações de obras de caráter linguístico dedicadas exclusivamente a tal argumento. (SCERBO, 1991, p. 7).

Além desses elementos de conotação eróticos sexuais há uma grande variedade de outras expressões, como por exemplo, o insulto, que em geral está associada à falta de inteligência ou capacidade intelectual. Utiliza-se com frequência termos como: animal, besta, boca-aberta, burro, égua, idiota, imbecil, palhaço, trouxa, dentre outros. Bastante comum, na cultura latina e de forma acentuada na cultura brasileira, a hombridade e a masculinidade são constantes objetos de insultos. Epítetos como bicha, gay, puto, putão e veado são constantes nesse espaço público. Lado a lado com essas formas, encontram-se aqueles insultos dirigidos à honra masculina, como chifrudo e corno, ambos designando pejorativamente o cônjuge enganado, mas dificilmente aplicáveis às mulheres; há aqueles que atingem a dignidade da família, o tradicional filho da puta e, sua variante sonora, filha da puta, mesmo que dirigido a alguém do sexo masculino (DAL CORNO, 2010).

Um dado lamentável é a manifestação de discriminação racial através de formas disfêmicas que atingem pessoas de cor negra. A referência denotativa aos negros, que no Brasil pode também ser chamados de crioulo, quando vociferada em certos contextos, perde a neutralidade e assume tom injurioso. Bastante depreciativos são os seguintes epítetos: chaminé do avesso, negão, macaco, etc (DAL CORNO, 2010).

Todo esse conjunto de expressões cujo emprego é comprovado pelos estudos realizados por diversos pesquisadores e encontrado em vasta bibliografia consultada, atesta a existência do que Dominique Julia (1993) denomina como cultura obscena infanto-juvenil.

Com o objetivo de atestar com mais propriedade o que propõe o presente artigo, será citada a excelente pesquisa realizada por Ribeiro (2003). Dentre dezenas de artigos, teses e dissertações, o trabalho da pesquisadora se aproxima de forma mais apropriada da proposta aqui trabalhada. Diz a autora:

Interessada em conhecer as práticas e representações na construção da sexualidade, e a socialização em relação ao gênero no período que precede a entrada na vida sexual e reprodutiva, procurei trabalhar com crianças de maior domínio da linguagem falada, centrando em diferentes grupos que variam de 5 a 14 anos de idade [...]. Foram privilegiados dois espaços para as observações: uma escola pública de ensino fundamental e um espaço de sociabilidade infantil como a praia. O intuito foi contrastar as concepções e práticas com a sexualidade em diferentes contextos sociais: um institucionalizado e outro mais livre dos constrangimentos disciplinadores dos adultos. (RIBEIRO, 2003, p. 346).

No discurso das pessoas adultas, em geral, e dos docentes em particular, se veicula a ideia de que o mundo infanto-juvenil não se interessa pela sexualidade, e que ela só adquire conhecimentos sobre questões sexuais por intermédio da família e da escola. Não sem contradições, os educadores acreditam numa infância inocente, onde a sexualidade está ausente e que nessa idade, não aprendem sobre eroticidade, intimidades do corpo e relacionamentos afetivos (RIBEIRO, 2003). Diz a autora a partir de sua pesquisa que as crianças e adolescentes,

[...] elaboram ideias sobre as relações sociais de sexo em seu meio, atuam umas sobre as outras como agentes socializadores e delimitam os espaços simbólicos de convivência próprios aos homens e às mulheres. Nas interações cotidianas no meio infantil, os atores sociais apresentam classificações que atendem aos tipos ideais na definição do que seja o comportamento adequado de meninos e meninas. As crianças reproduzem as informações transmitidas pelos adultos, e reelaboram formas de classificação sobre a maneira de ser e agir das pessoas com quem dialogam e convivem; elas iniciam um ciclo em que as primeiras construções sociais sobre sexo e gênero se evidenciam nas formas simbólicas de gestos, palavras consideradas obscenas, brincadeiras de erotização do corpo, apreendidos entre os pares da socialização. (RIBEIRO, 2003, p. 346-347).

É no espaço da sociabilidade que os usos do corpo ganham conotações envolvendo a sexualidade de forma explícita. Afirma Ribeiro (2003, p. 348) que “[...] da porta da sala, as professoras vigiam os alunos, atentas para os sinais de eroticidade, algumas vezes só percebidos com a denúncia das próprias crianças”. As educadoras praticamente não intervêm, seja por considerarem que esse é um tema que diz respeito à esfera doméstica, ou por receio de serem mal interpretadas.

No entanto, nem sempre a vigilância dos adultos ou colegas é eficaz. Alguns momentos são aproveitados pelas crianças para brincar com o corpo e suas significações e de estabelecerem os códigos sexuais conhecidos no grupo, como a brincadeira de pegar nas nádegas que ocorre entre os meninos mais velhos (RIBEIRO, 2003).

Há também, uma tendência geral, no discurso das meninas, a identificar os meninos como os mais interessados pela sexualidade. Segundo muitas delas, “[...] eles aprendem ‘osadia’ pela rua e com os irmãos mais velhos”. Entretanto, os garotos denunciam a não inocência das garotas, pois, segundo eles, “[...] as meninas ficam assim, dando dedos pros outros.” (RIBEIRO, 2003, p. 348).

O comportamento ‘osado’, no entanto, se generaliza com maior frequência nas atitudes dos meninos. Este termo expressa a compreensão generalizada da sexualidade como uma atividade corporal indicativa de obscenidade.

Uma expressão muito recorrente, usada pelas crianças para classificar as brincadeiras sexuais é o termo ‘brincar de osadia’. É um conjunto de jogos em que as crianças, estimuladas eroticamente, usam o corpo umas das outras, ou simplesmente pelo uso de uma linguagem sexual para teatralizar a eroticidade. Assim, retirar a roupa do corpo, baixar as calças, mostrar os órgãos genitais, falar palavrões e xingamentos em grupo, cochichar ao ouvido, etc., sinalizam um tipo de brincadeira

‘osada’. Ressalto que a palavra ‘osadia’, diferente de ousadia, tem uma carga semântica bastante acentuada, com conotação sexual. (RIBEIRO, 2003, p. 351).

Quando se trata de crianças maiores, adolescentes, o espaço da praia é outro lugar onde aparecem as representações de gênero. Grupos de meninos na faixa etária dos 14 anos de idade a frequentam, para o banho de mar e, a prática de vários jogos. Enquanto se banham no mar, gostam de tirar as roupas e expor as genitálias, fazem vários gracejos e travessuras, como correr atrás de um colega na água tentando tocar-lhe com um pedaço de pau (ou qualquer objeto pontiagudo). Desta forma, os garotos afirmam sua virilidade e a condição de macho (RIBEIRO, 2003).

A cultura escolar e as outras culturas

Interessa aqui, menos considerar as expressões e atitudes acima apresentadas, seja no seu sentido estético-linguístico, seja numa perspectiva moralista. Trata-se sim, de compreender como se articula, se manifesta e se transmite a aprendizagem dessas expressões que são, inegavelmente, expressões culturais humanas que fazem parte do universo infanto-juvenil, mesmo que não seja considerada sob o aspecto da educação formal, ou, do que muitos consideram ser a boa cultura.

O fato, é que a aprendizagem das expressões acima citadas, ocorre devido à inter-relação que existe entre as crianças e os jovens dentro do microuniverso escolar que por sua vez faz parte da sociedade. Ou seja, o microuniverso da educação escolar está intimamente conectado com o macrouniverso da cultura social, como atesta Forquin (1993, p. 10; 168):

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém,

ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. [...] devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

O uso das expressões acima referenciadas, portanto, são expressões culturais. Mesmo que sejam ignoradas pela educação formal, essas expressões circulam nos ambientes escolares entre crianças, jovens e adolescentes que as reproduzem e disseminam.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (MOREIRA, 2003, p. 159-160).

As relações entre escola e cultura são, portanto, inerentes a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. Não se pode conceber uma experiência pedagógica des-culturalizada, em que a referência cultural não esteja presente.

O historiador Dominique Julia (2001) faz uma abordagem histórica da cultura escolar, considerando-a como uma mescla de normas e práticas. As primeiras, segundo Julia (2001, p. 2), “[...] definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e, a segunda, como um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos”. Para esse autor, os conteúdos ensinados na escola devem relacionar-se, com a realidade mais próxima, apropriando-se de todo o conhecimento, seja ele social, racial, político, cultural ou econômico, configurando-se assim na cultura escolar.

A cultura escolar comporta, portanto, diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias e abarca tudo o que ocorre no interior da escola. Diz Viñao Frago (1995, p. 69): “[...] alguien dirá: todo. Y si, es cierto, la cultura escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.”

Além de abarcar as mais diferentes dimensões do cotidiano da escola e de se desdobrar sobre a sociedade, a cultura escolar, pode variar também de acordo com a instituição. Por isso, Viñao Frago (1995, p.68) prefere a aceção “culturas escolares”. Desta forma haveria tantas culturas escolares quantas instituições de ensino.

As imagens que outrora se tinha da escola, idealizadas e cristalizadas, em grande parte quebraram-se. A escola vem a ser apenas mais um espaço de formação – e de grande importância –, que se encontra em profunda crise, pois o que vem sendo trabalhado nem sempre tem relação com a vida de seus alunos. Ainda há professores que resistem e acreditam numa única cultura – a cultura verdadeira, a chamada cultura do “C” maiúsculo (ARROYO, 1995).

Nesta mesma linha de reflexão, autores como Baccega (2002) e Citelli (2002) assinalam que não seria mais possível pensar a educação em sua aceção tradicional, como instrução formal empreendida, sobretudo, nas instituições formais de ensino e de maneira formal. É necessário estar aberto, e considerar outras formas de aprendizado que estão fora dos círculos legitimamente reconhecidos como educativos.

É importante salientar que mesmo nas civilizações consideradas como culturalmente avançadas, a vida cotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento do saber que era apresentado, de maneira formal, nas disciplinas escolares. Desde sempre, houve

muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. Por isso, sempre existiu também, uma educação informal, a escola da vida, com algumas centenas de séculos de existência (GASPAR, 2002).

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência. (GASPAR, 2002, p. 173).

Com esse mesmo enfoque, Bourdieu (1998) aponta para as condições diferenciadas na aquisição de uma cultura escolar. Distingue dois tipos de aprendizado: de um lado, o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no ambiente familiar, que pode ou não, ser prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe e o complementa; de outro lado, o aprendizado tardio, metódico, adquirido fora da família, nas instituições de ensino ou em outras esferas informais da educação. A distinção entre esses dois tipos de aprendizado refere-se, pois, a duas maneiras de adquirir a cultura.

Percebe-se, pois, que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais distintas: na esfera familiar, no trabalho, no lazer, na rua, nos grupos, na escola, na mídia, entre outros, nas quais são tecidas relações sociais das quais emergem significados vários e diversos.

Nessa perspectiva, Forquin (1993) entende a cultura como um sistema de experiências, muito embora considere que essa, em si, não explica as organizações sociais, culturais e escolares, mesmo porque há muitos outros sistemas para além dele. Diz Forquin (1993, p. 14): “Esta ordem humana da cultura não exis-

te em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade”.

Segundo Barbosa (2007, p. 1065) frases como: “Todas as crianças são imaturas, dependentes, ingênuas foram tão fortemente ensinadas e repetidas que, até hoje, naturalizamos estas características nas pessoas de pouca idade”. Ao contrário, crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, sendo, portanto, a infância é uma experiência heterogênea.

Corsaro (2007, p. 4) afirma que “A pesquisa microetnográfica tem identificado o caráter criativo e de improvisação dos jogos de fantasia das crianças pequenas num vasto espectro de subculturas e culturas de grupos”. Vale observar que este autor foi um dos primeiros estudiosos a investigar as culturas infanto-juvenis, demonstrando, que o desenvolvimento não é algo individual, mas é um processo cultural e, portanto, coletivo e que ocorre continuamente através das relações desenvolvidas com outras crianças. Outro aspecto a ser considerado é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira.

Neste sentido, concordamos com Barbosa (2007, p. 1066) quando afirma que “A inserção da criança no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, que se dá por meio de uma observação e participação heterodoxa possibilitando que elas produzam suas próprias sínteses e expressões”. A partir de sua interação com outras crianças por meio de brincadeiras e jogos, ou com os adultos realizando tarefas e afazeres, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais. Convém considerar, que as crianças não sabem menos, elas na verdade veem e

compreendem de maneira diferente dos adultos. Por isso, seu saber também é diferente (COHN, 2006).

Segundo Lahire (1997, p. 51) “As crianças constroem seus repertórios sociais distintos, mas interconectados, formulados em meio ao volume global de capital cultural da família”. A transmissão de disposições e competências de ordem moral, de organização material da vida, de hábitos mentais, hábitos de vida, e outros, que têm relações com as práticas escolares, são fundamentais, portanto, para o ingresso e o sucesso na cultura escolar.

Considerações finais

Mais do que apontar resultados conclusivos, trata-se aqui de fazer algumas considerações sobre o eixo central no qual foi desenvolvida a pesquisa e a escrita dela resultante. No decorrer da sua elaboração, percebeu-se a complexidade do tema e a consequente necessidade de abordá-lo com extremo senso de responsabilidade e cuidado. A complexidade se deve ao fato de que tanto a cultura, quanto a educação e a sexualidade humana, por serem termos polissêmicos e abordados por diversas áreas de conhecimento, possuem por isso mesmo, uma grande variedade de interpretações, podendo levar facilmente a compreensões e conclusões equivocadas e de difícil resolução. Responsabilidade e cuidado, pelo fato de se abordar uma das dimensões mais sensíveis da vida humana que é a moral sexual, especialmente, quando essa diz respeito à sexualidade infanto-juvenil, vista por uma parcela significativa da sociedade como um tema a ser tratado no recôndito do lar, reservado à conversa íntima de pai para filho ou, de mãe para filha, de modo especial, nas classes sociais de padrão mais elevado.

Entre os dados mais significativos da pesquisa, que se realizou através de ampla consulta bibliográfica, considerando autores renomados e com larga experiên-

cia, foi o fato de comprovar-se a existência do que Dominique Julia denomina cultura infanto-juvenil obscena. Consta-se que essa cultura infanto-juvenil se manifesta como algo característico de uma determinada faixa etária, fazendo parte do universo infanto-juvenil, indicando simples curiosidade ou mesmo a repetição comportamental de papéis observados no próprio ambiente doméstico. Por outro lado, muitas expressões largamente empregadas, mostram e sustentam aspectos bastante negativos, como a discriminação religiosa, racial e sexual, provocando violência, acanhamento, humilhação e dor. Cabe perguntar sobre as origens e como essa cultura se estrutura nos meios infanto-juvenis e acabam por se manifestar no ambiente escolar. A pesquisa mostra que se trata da manifestação de uma aprendizagem que ocorre por um processo de socialização e interação com o mundo adulto. Ou seja, ela nada mais é do que um reflexo daquilo que as crianças ouvem e veem no mundo adulto, seja na família, com os amigos ou através dos meios de comunicação. A face perversa desta cultura, portanto, é passada ou copiada pelas crianças a partir do mundo adulto. Percebeu-se que em geral, este é um tema envolvido por tabus, permeado de preconceitos, falta de informação e, sobretudo, considerado constrangedor de ser abordado, causando receio na maioria das pessoas, inclusive naquelas relativamente esclarecidas, como é o caso dos educadores, que abordam o tema com certo desconforto, ou simplesmente não o abordam. Se por um lado a maioria das famílias delega a responsabilidade da educação sexual à escola, por outro, recriam quando a criança manifesta, em casa, o que aprendeu sobre a sexualidade no ambiente escolar.

Considerando as diferentes manifestações, que podem ser tanto expressões orais, gestuais, quanto escritas, dessa que Dominique Julia denomina cultura infanto-juvenil obscena, tomadas tanto no seu aspecto positivo, quanto no seu uso menos nobre, e a sua rela-

ção com a educação e a cultura escolar, percebe-se, na verdade, que a pluralidade do universo infanto-juvenil precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade das socializações humanas. As crianças, os adolescentes e os jovens não são e não devem ser tratados

como mônadas abstratas. Muito embora eles tenham um microuniverso que lhes é próprio e característico, e que de certa forma se autogere, este possui uma íntima conexão com o mundo adulto e o macrouniverso cultural.

Referências bibliográficas

- ABBUD, Silvia de Barros. Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras. *Revista Interfaces*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p. 45-56, out. 1998.
- ALMEIDA Horácio. *Dicionário de termos eróticos e afins*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.
- ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: aproximações e distanciamentos*. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador, 2002.
- BARBOSA, Maria C. Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1059-1083, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 jun. 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2002.
- CLIFFORD, James. *The predicament of culture*. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1998.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, Willian. *Textos do seminário com o autor: pesquisas com crianças*. Porto Alegre: FAGED, UFRGS, 2007.
- COSTA, Marisa Vorraber *et al.* Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, Mai/Ago, 2003.
- DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani. De paus e pedras a palavras: breve investigação sobre o insulto como linguagem disfêmica. *Revista Trama*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 39-49, 2º semestre, 2010.
- DAMATTA, Roberto. *A Dualidade do conceito de cultura*. Folha de São Paulo, 20/05/1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAIGNEBET, Claude. *Le folklore obscène des enfants*. Paris: Maisonneuve e Larose, 2002.
- GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, Luisa *et al.* (Org.). *Ciência e público*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, 2002, p. 171-183.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GOMES Luiz Lugani. *Inglês proibido: dicionário do sexo vulgar*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Campinas, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-43, jan/jun, 2001.

- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MAIOR, Mário Souto. *Dicionário de palavras e termos afins*. 2 ed. Recife: Guararapes, 1980.
- MATTOSO, Glauco. *Dicionário do palavrão e correlato: inglês-português/português- inglês*. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai/ago, 2003.
- PINKER, Steven. *Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: Queiróz, 1984.
- PRETI, Dino. *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.
- RIBEIRO, Jucélia S. Bispo. “Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19 (Sup. 2), 2003.
- SCERBO, Ercole. *Il nome della cosa. Nomi e nomignoli degli organi sessuali*. Milano: Mondadori, 1991.
- TARTAMELLA, Vito. *Parolacce. Perché le diciamo, che cosa significano, quali effetti hanno*. Milano: BUR, 2006.
- TILIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de cultura. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 28, jan/Mar, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/tilio.pdf> Acesso em: 23 ago. 2015.
- VAZ, Henrique C. Lima. *Cultura e universidade*. Petrópolis: Vozes, 1966.
- VAZ, Henrique C. Lima. *Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.
- VIÑAO Frago, Antonio. História de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, Madrid, n. 306, p. 245-270, set./dez. 1995.
- ZAVAGLIA, Cláudia. *Léxico erótico-obsceno em italiano e português: algumas considerações*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista - IBILCE/UNESP, 2007.

Submissão: 26/10/2015

Aceite: 29/02/2016