

Cibele Noronha de Carvalho

**A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DO OBSCENO
INFANTIL NA CULTURA DE PARES**

Belo Horizonte

2013

Cibele Noronha de Carvalho

**A REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DO OBSCENO
INFANTIL NA CULTURA DE PARES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar, Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Gouvêa

Co-orientador: Prof. Dr. Antônio Augusto G. Batista

Belo Horizonte

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Dissertação intitulada *A reprodução interpretativa do obsceno infantil na cultura de pares*, de autoria da mestranda Cibele Noronha de Carvalho, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cristina Soares Gouvêa
Orientadora - UFMG

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista
Co-orientador - UFMG

Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira
Universidade do Minho - Portugal

Profa. Dra. Ana Lydia Santiago
UFMG

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Suplente - UFMG

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores

Maria Cristina Soares Gouvêa, pelo generoso acolhimento, pelas orientações tão ricas e pelo apoio;
Antônio Augusto Gomes Batista (Dute), pelo acolhimento e pelo compromisso com o trabalho. Obrigada ainda por me ensinar a não usar meu conhecimento como arma.

A Claude Gaignebet (*in memoriam*), pela disponibilidade e a Claudine Gauthier, pelas intermediações e informações fornecidas.

A Cleyton S. Andrade, por me acompanhar nesse retorno à cena e pela oportunidade de reescrita do meu texto.

A Yolanda Vilela, pelo auxílio com o francês e pela interlocução.

Aos professores, especialmente Ana Lydia Santiago, Ana Maria Galvão, João Waldir, Manuel Sarmento, Maria Alice Nogueira, Maria Teresa Amaral, Meilly Linhales e Vanessa Neves. .

Aos colegas e amigos, Carla Reis, Débora Miranda, Viviane Costa, Denise Ferreira, Fernanda Castro, Sandro Santos, André Wais e Juliana Prochnow.

Às crianças que participaram da pesquisa, aos funcionários da Escola Opção e aos entrevistados, que contribuíram com suas memórias, agradeço pela confiança depositada em mim.

A Dila Bragança, pela revisão caprichosa.

Pelo amor que, não sendo possível agradecer, só me resta retribuir:

Às minhas irmãs queridas, Cíntia e Larissa, pelo carinho e companheirismo de sempre.

Ao meu irmão, Maurício, pelo afeto, pela leitura atenta e excelentes sugestões.

Ao meu pai, cuja equação amorosa se converteu também em amor pelo saber.

A minha mãe que, amorosamente, me ensinou que aos sonhos se chega com os pés nos chão.

Ao meu marido Paulo, pela ajuda com as pesquisas jurídicas, mas, principalmente, pelo companheirismo e apoio.

E aos meus filhos Maria Cecília e Samuel, pela paciência com as minhas ausências e por me lembrarem que há um lindo dia lá fora.

— Ela diz que somente falou “se”...!
— Mas ela falou muito mais que isso! — gemeu a Rainha Branca, torcendo as mãos.
— Oh, ela falou mesmo muito mais do que isso!
— Você falou mesmo e sabe disso — afirmou a Rainha Vermelha para Alice. — Fale sempre a verdade — pense antes de falar — e, depois que tiver falado, escreva tudo.
— Eu tenho certeza de que não quis dizer.... — Alice começou, mas a Rainha Vermelha a interrompeu, impacientemente.
— É justamente disso que estou me queixando! Você deveria ter querido dizer! Para que você pensa que serve uma criança que não sabe o que quer dizer? Até mesmo uma brincadeira deve ter significado — e uma criança é mais importante que uma brincadeira, espero eu. Você não pode negá-lo, mesmo que tente com as duas mãos.
[...]
— Abane a cabeça dela! — interrompeu a Rainha Vermelha, ansiosa. — Ela vai ficar com febre de tanto pensar.
Assim, elas pegaram maços de folhas das árvores e puseram-se a abaná-la vigorosamente, até que a menina teve de pedir que parassem, porque seus cabelos esvoaçavam para todos os lados.
— Acho que ela já está bem — disse a rainha Vermelha. — Você conhece línguas? Como é que se diz “putzgrila” em francês?

(CARROL, L. *Alice no país dos espelhos*)

RESUMO

Esta dissertação pretende investigar o compartilhamento entre crianças de músicas, parlendas, anedotas e brincadeiras tradicionais com informações interditas pelos adultos, sobretudo no que concerne à sexualidade. Trata-se de saber como e por que as crianças reproduzem, criam, interpretam e transmitem, no interior de uma cultura de pares, um conjunto de saberes oriundos de uma “reserva simbólica adulta”. O trabalho se situa no campo dos estudos da criança e opera com os conceitos de “administração simbólica da infância”, de Manuel Sarmiento; “reprodução interpretativa”, de Willian Corsaro; e “folclore obsceno das crianças”, de Claude Gaignebet. Como recursos metodológicos, optou-se pela análise do cotidiano escolar de crianças, acrescida de quatro entrevistas com memórias “obscenas” infantis de adultos. A observação foi realizada em uma escola que atende famílias provenientes de frações intelectualizadas das classes médias, em geral críticas da educação tradicional, e que comumente se autodenominam “alternativas”, “politizadas” ou “democráticas”. Os entrevistados foram escolhidos entre os membros desse mesmo grupo. Observou-se que tal compartilhamento possui diversas motivações: serve a uma curiosidade sexual infantil, conforme constata Freud, é fonte de prazer ou de alívio do desprazer e assume a forma de uma interação social integrativa ou de instrumento de afirmação da virilidade. Por fim, percebeu-se que os modos e as razões desse compartilhamento atendem relações estruturais entre a infância e a sociedade de forma mais ampla. Ou seja, concluiu-se que o “obsceno infantil” pode ser compreendido como uma resposta adaptativa das crianças às proibições e prescrições de uma administração simbólica da infância socio-historicamente variável, podendo assumir a forma tradicional e anônima de um folclore, como demonstram as entrevistas ou de uma investigação coletiva entre pares bastante escolarizada, como fez ver a observação. Por se tratar de um estudo de caso, credor das especificidades do grupo em questão, tais conclusões não poderão ser universalizadas, tampouco esgotam as possibilidades de existência de outros modos e outras razões.

Palavras-chave: Culturas da infância. Sexualidade. Folclore.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the sharing by children of traditional games, songs, recitative elements, rhymes, anecdotes and jokes containing information interdicted by adults, particularly concerning sexuality. The research focuses on how and why children reproduce, create, interpret and convey – within a peer culture – knowledge stemming from an “Adult Symbolic Reserve”. This paper is grounded in the field of Childhood Studies and works with Manuel Sarmiento’s concept of “Symbolic Management of Childhood”, William Corsaro’s concept of “Interpretative Reproduction”, and Claude Gaignebet’s concept of “Obscene Folklore of Children”. The methodological resources used are the observation and analysis of children’s daily life at school, as well as four interviews with adults on their “obscene” childhood memories. The school where observation of the children was carried out caters mostly to middle class, intellectual families, who are generally critical of traditional education and commonly identify themselves as ‘alternative’, ‘politicized’, or ‘democratic’. The adults interviewed were selected from this same group of people. The study showed that the sharing of games, songs, recitative elements, rhymes, anecdotes and jokes containing information interdicted by adults fulfills several types of motivations: it is an attempt to satisfy children’s curiosity about sex (as demonstrated by Freud), a source of pleasure or relief of displeasure, takes the form of integrative social interaction, or is an instrument for affirmation of manhood. The investigation also showed that the ways and reasons of this sharing fit broader structural relationships between childhood and society. In other words, the research concluded that “childhood obscene” can be understood as an adaptive response by children to the proscription and prohibitions of a socially and historically variable Symbolic Management of Childhood, which may take the traditional and anonymous form of folklore, as shown by the interviews, or alternatively the form of a quite scholarly collective investigation among peers, as shown by the observation of children in their school environment. Because the investigation constituted a case study, and due to the specific characteristics of the group in question, these conclusions cannot be deemed universal and do not exhaust the possibility that other ways and reasons may exist.

Keywords: Culture of childhood. Sexuality. Folklore.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

FIGURA 1	- <i>See ne evil</i> , de Dika Nassirova	10
QUADRO 1	- Irmãos e bairro de residência	41
QUADRO 2	- Ocupação dos pais	43
FIGURA 2	- Ilustração do livro <i>Dodó</i> , de Ziraldo	56
FIGURA 3	- Ilustração do livro <i>Antigo Egito - o novo império</i> , de Martin Cezar Feijó	57
FIGURA 4	- Ilustração do livro <i>Antigo Egito - o novo império</i> , de Martin Cezar Feijó	58
FIGURA 5	- Ilustração do livro <i>Antigo Egito - o novo império</i> , de Martin Cezar Feijó	58
FIGURA 6	- Ilustração do personagem Calvin	66
FIGURA 7	- Desenho não obsceno	68
FIGURA 8	- Palavra Lala, desenho de seios e de uma seta ou pênis (?)	68
FIGURA 9	- Palavra “cu”	69
FIGURA 10	- Palavras “viada” e “xifrudo”	69
FIGURA 11	- Flavia da Rin, sem título	98

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS	8
INTRODUÇÃO	10
1 DOS CONCEITOS OPERADORES	15
1.1 A administração simbólica da infância	15
1.2 A reserva simbólica do adulto: um endereçamento negativo à infância	17
1.3 Administração simbólica da infância contemporânea	22
1.4 O folclore infantil e a cultura infantil para Florestan Fernandes, a cultura infantil para Shirley Stainberg e Joe Kincheloe e a cultura de pares de Corsaro	24
1.5 O obsceno	30
2 INVESTIGAÇÕES SEXUAIS INFANTIS DE CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS: UM CASO.....	34
2.1 Estratégias metodológicas	34
2.2 Por que em uma sala de aula?	37
2.3 A instituição e a turma em questão	39
2.4 Querendo saber da criança aquilo que ela sabe que não deve saber	45
2.5 As normas da administração simbólica da infância no grupo estudado relativas ao obsceno infantil	52
2.6 Os livros na investigação sexual infantil	55
2.7 A reprodução interpretativa das piadas	60
2.8 Grafitos: o que se inscreve secretamente	66
2.9 Uma investigação sexual coletiva empreendida por esses pequenos pesquisadores	71
2.10 Conclusão.....	74
3 AS MEMÓRIAS OBSCENAS INFANTIS.....	77
3.1 Metodologia	80
3.2 Os entrevistados	80
3.3 A infância e o lugar de criança.....	83
3.4 A administração simbólica para uma infância “à margem”	87
3.5 As conversões infantis diante da reserva simbólica adulta	94
3.6 Conclusão	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	108
ANEXO I - Termo de consentimento livre e esclarecido da professora	
ANEXO II - Termo de consentimento livre e esclarecido de pais e alunos	
ANEXO III - Carta de consentimento da instituição	

INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa surgiu a partir da obra *Le folklore obscène des enfants*, de Claude Gaignebet, cuja leitura me conduziu a diversos questionamentos sobre os estudos da infância, campo do meu interesse e afim com minhas experiências profissionais com o teatro infantil e o ensino de filosofia e teatro para crianças.

Escrito por Claude Gaignebet em 1968 como tese de doutoramento e sob a orientação de Roger Bastide, *Le folklore obscène des enfants* traz de forma original o conceito de “folclore obsceno infantil”. Trata-se, nas palavras do autor, “de um certo número de textos, falas e gestos compartilhados no interior das sociedades infantis, que podem ser qualificados de obscenos”,[...] “porque ofendem o pudor e a decência”¹ (GAIGNEBET, 1974, p. 12, tradução minha).

Fazem parte dele algumas piadas, parlendas e brincadeiras, assim como gestos, expressões gráficas, músicas de torcida de futebol e músicas de excursão, que compõem um vasto repertório compartilhado pelas crianças (embora não só por elas). Ao mesmo tempo velado e evidente, o “folclore obsceno infantil” é de existência óbvia: mesmo quem não convive com crianças pode acessá-lo por uma vaga lembrança. Podemos até não saber contar uma piada de Joãozinho, mas quem não sabe quem é esse personagem? Sabemos que o “folclore obsceno infantil” existe e sabemos também que ele não vem a público facilmente. Da ordem do recalcado social, ele se vale do véu do esquecimento, do recato ou das metáforas, como exemplifica a parlenda muito conhecida das crianças brasileiras: “vaca



FIGURA 1 - *See ne evil*, de Dika Nassirova

¹ “Un certain nombre de textes, de paroles ou de gestes que nous avons rassemblé sous le qualificatif commode d’obscène” [...porque] “offensent la pudeur et la décence.”

amarela, pulou da janela, quem falar primeiro come **tudo** dela”.

Os manuais de folclore, sobretudo os infantis, raramente trazem esse material. De forma acanhada, quase constrangida, Veríssimo de Melo (s.d., p. 62) registra:

Se é tão importante, nos nossos estudos, citar o maior número possível de variantes de uma única região, como preconizava o prof. Kaarle Khohn, então nos permitam finalizar essas notas com uma variante tão feia, mas tão viva na boca dos meninos e moleques da cidade:

— Amanhã é domingo!
O gato cag...
Você engolindo!
(responde o ofendido)
— E você de besta
Aparando os pingos!

Se, por um lado, o “folclore obsceno infantil” desperta uma sensação de familiaridade, possivelmente fruto da repetição de seus temas e estruturas, por outro, podemos constatar a quase ausência dele nos manuais de folclore e nas pesquisas acadêmicas, ao que parece, fruto de uma conspiração do silêncio sobre alguns assuntos no curso do processo civilizatório (ELIAS, [1939]2011).

Esse silêncio, que conferiu ao trabalho alguma originalidade, foi também responsável por uma trajetória de pesquisa desconfiada e algumas vezes excessivamente autovigilante, como atestam as primeiras versões do projeto. Num primeiro momento, foi cogitada a possibilidade de não ser utilizada a palavra “obsceno” no título, omissão que atesta uma pesquisa inicialmente muito receosa. As questões éticas e os posicionamentos metodológicos não escaparam desse estado de alerta inicial, decorrente de uma inescusável implicação pessoal, que fez valer a fala do professor João Valdir, segundo o próprio, ideia corrente: “toda escolha do tema é uma espécie de acerto de contas”.

Ao final, a palavra “obsceno” pareceu não só inofensiva como também necessária. Ao conceito de obsceno, de Gaignebet, como “aquilo que ofende o pudor” acresceu-se a ideia, fruto de um jogo de palavras: obs-ceno, aquilo que está fora de cena. Se a etimologia parece ser obscura, a ideia do “obs-ceno” remete aos bastidores da cena social, ao velado, ao silenciado, àquilo que só pode se apresentar atrás de uma figura de linguagem ou de um enigma que pede uma decifração.

Sendo assim, por que esse repertório é apropriado justamente pelas crianças, tão reguladas no que dizem e sabem? Dito de outra forma, se a infância é uma construção histórica que se diferencia da idade adulta, entre outras coisas, pelo que lhe é ou não apropriado, por que as crianças compartilhariam o obsceno infantil? De que forma elas o fazem? O que o obsceno infantil diz sobre a alteridade da infância? Qual a relação entre a cultura infantil e o folclore? Como se deu a passagem, ou a substituição, tão pouco discutida academicamente, dos estudos folclóricos aos estudos da cultura popular e da cultura infantil? Por que o folclore foi relegado a um lugar de menos valor no mercado acadêmico?

Essas questões pareciam muito pertinentes não só diante dos atuais estudos da infância e da emergência da sociologia da infância, mas também porque dizem respeito a uma importante produção teórica brasileira: a obra de Florestan Fernandes. O autor de *As trocinhas do Bom Retiro*, assim como Gaignebet, foi orientando de Roger Bastide e tem sido muito citado nas pesquisas brasileiras pelo seu conceito de “cultura infantil”. No entanto, pouco se debruçou sobre as relações entre Florestan e os folcloristas, bem como sobre a posição por ele adotada diante da orientação de Bastide. Em outras palavras, o estudo do folclore obsceno infantil me parecia também uma boa oportunidade para investigar as nuances dos conceitos de “folclore” e “cultura infantil”, como empregados por Florestan; de “cultura infantil como uma construção corporativa” tal como operam Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2004); e de “cultura de pares”, como prefere Corsaro ([2009]2011).

Ao fim dessas reflexões iniciais, a pesquisa parecia ter duas questões: o que dizia o compartilhamento do obsceno infantil sobre a socialização; e as relações — diferenças e semelhanças — entre os conceitos de folclore, cultura infantil e cultura de pares. Ciente das controvérsias que envolvem o folclore nos meios acadêmicos, eu brincava, nessa ocasião, que meu objeto de pesquisa embarcava dois palavrões: o obsceno e o folclore. No entanto, caberia ainda pensar sobre as relações entre eles. Por que em alguns contextos o obsceno infantil assumiria a forma de um folclore?

Para responder a essas questões, foi formulada como estratégia metodológica a observação da interação entre crianças de classe média. O passo seguinte foi a definição da escola como espaço do trabalho de campo, ancorada na suposição de que as crianças de classe média em geral interagem mais frequentemente com seus pares nas instituições de educação. Concluída a coleta de dados, surgiu a impressão de que os dados eram escassos e dotados de tamanha

especificidade que se fazia oportuno investir em uma segunda estratégia metodológica. Assim, foram realizadas quatro entrevistas com adultos que se dispuseram a falar de suas memórias obscenas infantis. Os sujeitos são dois homens e duas mulheres, nascidos nas décadas de 1950 e 1960, que, embora tenham trajetórias de vida diferentes, atualmente pertencem às camadas médias intelectualizadas.

Assim estabelecidas as questões e as estratégias metodológicas da pesquisa, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro tem o propósito de explicitar os referenciais teóricos e as ferramentas conceituais que serviram ao trabalho. Nele busco estabelecer um diálogo entre o “folclore obsceno infantil”, de Gaignebet, e os conceitos de “cultura infantil” e “folclore infantil”, de Florestan, bem como com o conceito de “cultura de pares” e “reprodução interpretativa”, de Corsaro, e de “cultura infantil”, de Shirley Steinberg e Joe Kincheloe. Para compreender o contexto da infância na modernidade e a interdição que incide sobre o obsceno, fez-se também necessário trazer à discussão o conceito de “administração simbólica da infância”, de Sarmiento, dentro de um processo civilizatório tal como prescrito por Norbert Elias.

O segundo capítulo descreve as opções metodológicas da observação e os dados obtidos mediante esse trabalho de campo, realizado em uma escola particular de Belo Horizonte, em uma turma de crianças com 6 e 7 anos. A partir dele buscou-se não só compreender a visão de infância e de sexualidade do grupo social dessas crianças, mas também perceber as estratégias e as motivações para o compartilhamento do obsceno infantil desses pares.

O terceiro capítulo trata da metodologia das entrevistas e dos dados obtidos através dessa ferramenta, entendida aqui como estratégia complementar de obtenção de dados. Foram realizadas quatro entrevistas com adultos do mesmo grupo sociocultural da escola em que se realizou o trabalho de campo. Embora tenham trajetórias de vida diferentes, os quatro entrevistados, assim como a maior parte das famílias da escola em que se deu a pesquisa, são atualmente oriundos das camadas médias e pertencem a uma elite intelectual. Nas entrevistas, buscou-se reconstruir as memórias de infância e as estratégias buscadas para o compartilhamento do obsceno infantil.

O capítulo conclusivo retoma as questões teóricas iniciais e tece considerações baseadas nos dados obtidos com a observação e as entrevistas. Uma vez que se realizou um estudo de caso,

cujos dados são constituídos pelas particularidades do grupo social estudado, tais conclusões não poderão ser aplicadas a outros contextos. No entanto, pretende-se que o percurso particular deste trabalho possa auxiliar, em alguma medida, no entendimento das relações estruturais existentes entre as noções de infância e sexualidade e as diferentes configurações das culturas de pares.

O estudo do obsceno infantil traz à luz duas perspectivas poucos exploradas. Em primeiro lugar, evidencia a criança em um papel diferente daquele que é geralmente proposto na sociologia, qual seja, o de vítima da sexualidade (em geral do adulto). Ao contrário, diante do obsceno infantil, ela está na condição de agente de sua própria sexualidade. Embora seja justificado o esforço de entendimento da criança como vítima do abuso sexual, sobretudo na realidade brasileira, propõe-se aqui outra perspectiva, cuja relevância reside na percepção das diversas facetas da relação entre a infância e a sexualidade.

Em segundo lugar, o trabalho não utiliza como fonte documentos normativos ou dinâmicas escolares. Ainda que a norma tenha sido de fundamental importância para delimitar o interdito, o que se buscava eram as burlas ou as formas e as razões para o “pular a cerca da linguagem” (MONTES, 1997, p. 33). Conforme afirma Dominique Julia (2001, p.18):

Todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios do recreio, que existe, há séculos, um folclore obsceno das crianças (Gaignebet, 1974) 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 quanto o trabalho de inculcação (grifo meu).

Por trás do que se pretende inculcar e, por isso, na condição de resistente a lembranças e objetivações, o obsceno infantil é paradoxalmente um objeto evidente, que todos sabem. Apesar de velado, quando vem à cena, ele não deixa de propalar a sensação de familiaridade e de cumplicidade, que atesta simultaneamente sua condição de experiência solitária e social.

1 DOS CONCEITOS OPERADORES

— *Tudo que eu falar, você fala guei?*
 — *Falo!*
 — *Ia indo por um caminho.*
 — *Caminhodido.*
 — *Encontrei um passarinho.*
 — *Passarinhodido.*
 — *Pulei um riacho.*
 — *Riachodido.*
 — *Pulei um estofa.*
 — *Estofodido.*¹

1.1 A administração simbólica da infância

Caminhando para um maior amadurecimento do campo e na tentativa de contribuir para uma conceituação mais fina dos estudos da infância, tem-se proposto diferenciar os conceitos de infância e criança, anteriormente tomados de forma indistinta (GOUVEA, 2008). A infância diria respeito à concepção ou a representação que os adultos fazem desse período inicial da vida. Portanto, a infância seria a condição social das crianças, e as crianças, os sujeitos biopsicológicos que vivem esse período da vida (KUHLMANN; FERNANDES, 2004). Assim, a infância se converteria no próprio “ofício da criança” (CHAMBOREDON, 1986),² uma condição social, fruto de normas e das respostas adaptativas dadas a essas expectativas, condição que vai sendo assumida de forma muito precoce e com tal ilusão de espontaneidade que termina por diluir as fronteiras com o natural. Ou seja, um estatuto que se instaura não só por proibições e prescrições de um lado, mas também por processos simbólicos de interpretação do mundo produzidos pelos sujeitos de pouca idade.

A distinção entre criança e infância, tal como tomada aqui, aponta para um dos dualismos que a sociologia da infância incorporou da sociologia contemporânea. Favorecida pelo “retorno ao ator”, característico da mudança de paradigmas das ciências sociais (MARCHI, 2010), a

¹ Versão colhida por Florestan Fernandes de uma brincadeira que consiste numa cilada para fazer o adversário falar algo que não deve ser falado. Aquele que cai na armadilha se torna objeto da zombaria dos demais. Esse tipo de brincadeira é chamada por Florestan de brincadeira de “pega”, por Amadeu Amaral de “jogo de pulha” e pelas crianças das trocinhas por “caçada” (2004, p. 305).

² Criado pela inspetora escolar francesa Pauline Kergomard, o termo “ofício da criança” foi retomado em 1973 por Prévost e Chamborédon considerando-o não em termos de natureza infantil, mas no confronto entre o *habitus* familiar e o *habitus* escolar, na constituição dos modos de pensar, de agir e de fazer (SIROTA, 2001).

problemática da sociologia da infância tem frequentemente girado em torno de oposições como indivíduo e sociedade, ação e estrutura (PROUT, 2010).

A fim de superar essas dicotomias, seria necessário levar em conta um duplo movimento entre infância e criança, seja considerando o agenciamento do sujeito-criança na construção social da infância, seja reconhecendo a interdependência própria do laço social. Assim, se dá a superação da dicotomia através do chamado ao terceiro excluído (PROUT, 2010), que nesse caso é a própria relação entre os dois termos.

LLORET (1998) pensa a infância como algo a **ter** e a **ser**, ao mesmo tempo. Por um lado, um atributo geracional, uma “pertença existencial” que os sujeitos assumem:

Quando pequenos, foi-nos ensinado que devíamos comemorar o aniversário. Uma vez comemorado, tínhamos tal ou tal idade, da mesma maneira que se têm os dedos da mão. Os anos pareciam ser nossos, só nossos, e era de se esperar que os anos futuros também fossem. Se penso ou creio que os anos são meus, posso assumi-los e ir assumindo-os como uma pertença existencial (LLORET, 1998, p. 13).

Por outro lado, a idade que temos nos faz **ser** crianças, jovens, adultos ou velhos.

A questão é que, ao colocar-nos ou sermos colocados em um grupo de idade, somos captados por algumas imagens e certas práticas sociais que se articulam de forma mais ou menos contraditória. As contradições do real vivido não evitam que as imagens e as práticas, reforçando-se mutuamente, configurem tópicos e categorias normalizadas e determinem respostas socialmente pertinentes. Assim, a idade não é tua ou minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui (LLORET, 1998, p. 15).

Esses tópicos e categorias normalizadas, aos quais a criança moderna, sujeito socialmente inserido, responde (e simultaneamente é levado a responder) constituiriam uma “administração simbólica da infância”, entendida por “um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito³ ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (SARMENTO, 2004, p. 5). Dito de outra forma, essa expectativa social se concretiza, embora não se reduza a isso, em “atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência a certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido ou proibido, horas de admissibilidade ou

³ Embora nem sempre explícitas nos planos constitucional e infraconstitucional, há um conjunto de normas e leis internacionais como a Convenção dos Direitos da Criança e outras Normas de Agências Internacionais (UNICEF, OIT, OMS), que agem como configuradores de uma infância global no plano normativo (SARMENTO, 2004, p. 5-6). No ordenamento jurídico brasileiro, explicitando alguns princípios acolhidos pela Constituição Federal de 1988 (ver artigo 236 e seguintes), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) internaliza uma série de normativas internacionais.

de recusa de participação na vida coletiva” (p. 5). Assim, as práticas de cuidados com a criança, decorrentes de sua dependência biológica, se afiguram também como práticas culturais.

Inerentes a qualquer discurso pedagógico, prescrições e proibições dirigidas às crianças sempre existiram e não são atributo específico da infância moderna. Seria mais preciso, portanto, predicar as restrições e as proibições específicas da infância na modernidade, na medida em que “cabe melhor falar não na emergência de um ‘sentimento de infância’, mas de um sentimento de infância característico da modernidade” (GOUVEA, 2008, p. 100). Diferentemente de prescrições e proibições de cunho pedagógico de outras épocas, a administração simbólica da infância moderna parece se valer da diferenciação entre a criança e o adulto, que termina por distinguir uma “reserva simbólica do adulto” (SARMENTO, 2004, p. 5), também construída historicamente. A fim de entender essa construção, se faz ilustrativo evocar a mudança de recepção da obra *Colóquios*, de Erasmo, ao longo dos séculos, apresentada no contexto do processo civilizatório (ELIAS, 2011).

1.2 A reserva simbólica do adulto: um endereçamento negativo à infância

Erasmo Desidério ou Erasmo de Rotterdam, como ficou conhecido por causa da sua cidade de origem, nasceu no século XV e publicou suas obras no século XVI. Iniciado no sacerdócio, abandonou-o alguns anos depois e se tornou um crítico dos dogmas da Igreja. Foi um intelectual humanista e pacifista, cujas reflexões sobre educação estão afinadas com esses princípios. Como vivenciou a rigidez da educação dos frades franciscanos, propõe uma educação sem castigos físicos; no entanto, essa defesa não se converte em um hedonismo. Erasmo não deixa de enxergar como fundamental o esforço do trabalho educativo, uma vez que o homem, para ele, não nasce acabado; ao contrário, nasce incompleto (FERACINE, 2008, p. 14).

Suas principais obras são *Elogio da loucura* (1511), *A civilidade pueril* (1530) e *Colóquios*. Publicado de forma definitiva em 1522, *Colóquios*, de Erasmo de Rotterdam tinha por finalidade não só ensinar a língua latina aos meninos, mas também prepará-los para a vida. Anteriormente publicado de forma deturpada e, sem a autorização do autor, o livro foi

revisado por Erasmo até pouco antes de sua morte e intitulado definitivamente como *Familiarum colloquiorum formulae nom tantum ad linguam puerilem expoliendam, verum etiam ad vitam instituendam* ou, em português, *Colóquios familiares, destinados não só a aprimorar a língua dos jovens, mas também a educá-los para a vida* (ELIAS, 2011).

Apesar de ter sido colocado no *Index* por suas críticas à Igreja católica, pouco julgamento moral se fez acerca dos ensinamentos dedicados ao filho do editor de Erasmo, então com idade entre 6 e 8 anos. Contudo, a partir do século XIX, a obra foi duramente criticada porque trazia às crianças assuntos não recomendados,⁴ ou seja, assuntos que passaram a ser considerados como adultos.⁵

O que parecia altamente edificante aos contemporâneos de Erasmo, na medida em que propunha instruir as crianças sobre a vida adulta, apresentou-se num período posterior como imoral e prejudicial. A visão da infância alinhada com o postulado erasmiano de que “a aprendizagem não é veneno” (ROTTERDAN, [1529]2008b, p. 27) e com a crítica do autor àqueles que imaginam a infância “frágil demais para receber lições e delicada ao extremo para suportar as fadigas do ensino” (ROTTERDAN, [1529]2008b, p. 27) é paulatinamente retificada por uma educação negativa, cercada desde os primeiros anos por uma “conspiração do silêncio” (ELIAS, 2011), constatada sobretudo em relação às meninas, nos assuntos acerca da sexualidade.

Ariès (2006), embora tenha sido contestado por sua visão linear da história da infância, teve o mérito de ser pioneiro no estabelecimento da historicidade da infância e dedica um capítulo inteiro ao assunto, intitulado *Do despudor à inocência*. O autor inicia com a seguinte afirmação: “Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que, diante das crianças, os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais” (ARIÈS, 2006, p. 75).

⁴ Com a intenção de apresentar aos meninos a vida adulta, Erasmo descreve, por exemplo, diálogos entre uma prostituta e um jovem, narra uma mulher reclamando do comportamento inadequado do marido e um diálogo de corte de um casal.

⁵ É interessante notar que na atualidade alguns artefatos culturais são designados por “adultos” quando trazem conteúdo da ordem do sexual. Sem dúvida alguma, a sexualidade constitui um dos assuntos mais fortemente interditados às crianças. No entanto, as crianças também são excluídas da economia, da política e da violência, como afirma Bunckingham (2006).

O autor mostra como essa moral moderna se diferencia bastante de outras formas mais desavergonhadas da Idade Média.⁶ Se falar sobre assuntos da ordem do sexual foi mal visto pelos leitores de *Colóquios* do século XIX, anteriormente os ensinamentos de Erasmo só se justificavam porque havia uma prática de intimidade entre adultos e crianças, que começava a ser considerada grosseira. Num momento de transição dos costumes, Erasmo já enuncia em tom de reprovação:

São repassadas para as crianças certas palavras, como disse alguém, apenas toleráveis em orgias alexandrinas. Ao repetir um de tais vocábulos, a criança ganha a recompensa em beijos. Por certo que os pais têm isso como anódino, já que a vida deles mesmos nada mais espelha senão extravagâncias. E mais. A criança recebe das nutrizas carícias impudicas além de ser induzidas à lascívia com toques de mão, como soem dizer. Vê o pai totalmente alterado pela bebida. Escuta o derrame de palavras que deveriam ser silenciadas (ROTTERDAN, [1529]2008b, p. 47).

As práticas de toque começam a ser consideradas descabidas, o que evidencia substancial mudança no padrão de comportamento. Posteriormente, falar abertamente sobre a vida com as crianças, ainda que com intuito de aconselhamento como em *Colóquios*, constituirá uma clara descompostura. A sexualidade foi sendo trazida para o enclave privado, para a família nuclear (ELIAS, [1939]2011, p. 173), enquanto se retirava da fala social.

Essa inculcação, empreendida já desde os primeiros anos de vida, fez parecer natural o recato de tal forma que os adultos passaram a ver as crianças, inclusive as crianças que eles foram, com certo estranhamento, pois elas frequentemente ultrapassam as fronteiras do embaraço (ELIAS, [1939]2011, p. 162). Muitas vezes representada pela inocência e de forma apartada da sexualidade, a imagem social da infância moderna pareceu ser, em alguns momentos,⁷ o reverso da sexualidade, a ponto de se tomar as crianças contemporâneas informadas e “sexualizadas” como crianças sem infância.

Essa suposta impossibilidade da coexistência da infância com assuntos de natureza sexual leva Postman (1999) a apontar para uma crise naquilo que ele denomina modernidade tardia, ou seja, na contemporaneidade e apressadamente, para o risco de desaparecimento da infância. Para o autor, o surgimento da prensa tipográfica traria a necessidade de conquistar a

⁶ Podemos evocar um dos exemplos de Ariès: as brincadeiras relatadas no diário em que Heroard, médico de Henrique IV, narrava episódios da vida do jovem Luís XIII. Em tais brincadeiras, os adultos não viam mal algum em tocar as partes sexuais de Luís XIII, e eram habituais as brincadeiras de ameaças de castração ao menino (ARIÈS, 2006, p. 75).

⁷ Na contramão dessa “moral sexual civilizada”, não se deve deixar de considerar a contribuição da teoria freudiana e os efeitos da disseminação da psicanálise.

idade adulta num ambiente informacional abstrato, através da educação, especificamente da aquisição das habilidades de leitura, tornando a maturidade também uma conquista social, e não apenas um desencadeamento biológico. O surgimento da ideia da infância moderna teria coincido com a codificação da informação e com a emergência de segredos culturais.

As ideias de conspiração do silêncio (ELIAS, [1939]2011) e da conseqüente codificação de segredos culturais (POSTMAN, 1999) configuram uma diferenciação maior entre adultos e crianças, enunciada por esses autores numa linha de continuidade de ideias, ainda que a partir de várias filiações teóricas que desencadeiam diferentes conclusões. Essa diferenciação geracional diria respeito não somente a uma “administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2004), mas também a uma relação entre a infância e assuntos (e práticas) a ela omitidos, ou seja, uma relação entre a infância e a “reserva simbólica do adulto” (SARMENTO, 2004).

Essa reserva, que em parte se converte em uma reserva moral, tem por sinônimo no *Dicionário Houaiss*, **austeridade** e por antônimo, **indecência**. A palavra aparece ainda em ELIAS ([1939]2011, p. 174) no seguinte trecho:

Para Erasmo e seus contemporâneos, conforme vimos, o problema não está em esclarecer a criança sobre as relações entre homem e mulher. As crianças descobrem isto por si mesmas através do tipo de instituições e vida social em que crescem. Sendo menor a **reserva** dos adultos, é menor também a discrepância entre o que é abertamente permitido e o que ocorre por trás da cena.⁸

No projeto erasmiano, o adulto conduz a criança que sabe ao correto, ou conduz a criança ao correto pela via do saber, enquanto no projeto seguinte as restrições à fala e ao saber é que constituem o projeto pedagógico. Com o exemplo da mudança na recepção de *Colóquios*, de Erasmo, Elías aponta para um crescimento dessa área de reserva expresso no aumento da sensibilidade em relação aos códigos de conduta da curva civilizatória. Se inicialmente surgiram vários tratados que diziam abertamente aquilo que deveria ser feito ou não, a exemplo de *Colóquios*, posteriormente, já não havendo mais necessidade de dizer, passa-se à regra do não dizer. A reserva moral ultrapassa o domínio daquilo que não se deve fazer,

⁸ Nesse trecho, Elías utiliza um termo que se repete por todo o trabalho: “por trás da cena”. Ao fim deste capítulo, sugiro o entendimento do termo “obsceno”, termo caro a esse trabalho, como “aquilo que está fora de cena” (obs-ceno).

abarcando também aquilo que não deve ser falado.⁹ Dessa forma, ela se converte mais claramente numa reserva simbólica.

Por fim, é prudente ressaltar que a relação entre a infância e os assuntos a ela omitidos se estabelece de diversas formas, em decorrência de contextos históricos e sociais variados, uma vez que as representações de infância e sexualidade se constituem socialmente. Sobre a infância histórico-social, Faria (2006, p. 8) afirma:

Não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa sobrepõem-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz.

Portanto, estão colocados aqui dois pressupostos: o primeiro, a consideração histórica da infância e da sexualidade; e o segundo, os conceitos de reserva simbólica adulta e de administração simbólica da infância, tal como descritos acima, que seriam predicados esclarecedores da infância moderna, embora seja arriscado afirmar que antes da modernidade essas duas formas de lidar com a infância não existiram.

Caberia olhar com cautela esses pressupostos, superando a visão evolucionista dos processos históricos:

Assim é que, em oposição a uma visão evolucionista e linear, verifica-se um quadro definido por processos de permanência e deslocamentos, em que convivem num mesmo período histórico, práticas diferenciadas, bem como representações antagônicas sobre o que define a criança e como esta deve ser preparada para a vida adulta (GOUVEA, 2008, p. 99-100).

Assim, esse projeto de contenção e silêncio não é unísono e linear. Na contramão dele, emerge a teoria freudiana, que constata os excessos do programa civilizador e a existência de uma sexualidade infantil, indicando caminhos para uma educação sexual que responda às perguntas das crianças. No entanto, nem mesmo a teoria freudiana aboliu a ideia de que algumas informações e vivências não devem ser compartilhadas com as crianças. A noção de sexualidade infantil não igualou as crianças aos adultos; ao contrário, deu a elas um espaço muito singular.

⁹ A psicanálise vai mostrar como essa interdição alcança ainda o pensamento e como a proibição da palavra (falada ou pensada), mais do que a proibição da ação, é a origem do recalque (MILLOT, p. 44).

Além do mais, a segunda modernidade¹⁰ assiste a uma reinstitucionalização da infância, fruto de diversas rupturas sociais (SARMENTO, 2004). Podemos ainda lembrar, superando a ideia de evolução da curva civilizatória, o quanto os tempos atuais têm desafiado a ideia de reserva e de intimidade, sobretudo através da internet e das redes sociais. Nesse contexto, valeria a pena pensar como tem se dado a administração simbólica da infância.

1.3 Administração simbólica da infância contemporânea

Com as informações cada vez mais acessíveis às crianças em ambientes virtuais, a ponto de alguns teóricos cogitarem o fim da infância, percebe-se uma intensa preocupação com o que é apropriado ou não para as crianças. Basta assistir a um filme infantil das décadas de 1980 e 1990 para perceber o quanto alguns assuntos e posturas que circulavam livremente entre as crianças, como o uso de cigarro,¹¹ são hoje fonte de desconcerto.

Diante da internet, um ambiente informacional que embarça os limites do público e do privado, se reinstaura uma administração simbólica da infância, que lança mão de *softwares* de filtros para controle do acesso e outros recursos com o intuito de garantir a reserva simbólica do adulto. Isso mostra que a distinção entre a infância e a vida adulta, quanto ao acesso a algumas informações, continua sendo um valor apesar dos desafios contemporâneos.

Diversas decisões judiciais noticiadas como censura e aparentemente respaldadas na defesa de valores morais de forma ampla estão, na verdade, ancoradas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Recentemente, após ordem judicial expedida pela Justiça da cidade do Rio de Janeiro, um livro de conteúdo erótico foi retirado de duas livrarias em uma ação que mobilizou policiais e oficiais de justiça. Tal medida foi noticiada em diversos meios de comunicação com manchetes alarmistas que omitiam a ancoragem no Estatuto. Sobre a decisão, o juiz afirma: “A ordem de serviço é uma forma de garantir que a lei seja cumprida. Uma criança ou adolescente pode pegar um dos livros em uma prateleira e ter acesso a um conteúdo inapropriado para sua idade. Eles precisam ser protegidos” (EM MACAÉ..., 2013).

¹⁰ O termo “segunda modernidade” é empregado por Sarmento (2004), ao que outros autores preferem denominar “pós-modernidade”.

¹¹ Quanto aos temas omitidos às crianças, vale lembrar que a Classificação Indicativa de produtos culturais está ancorada em três pilares: violência, drogas e sexo. Esses três tópicos seriam, portanto, áreas da reserva simbólica adulta.

Na ocasião foi expedido um mandado de intimação aos proprietários, determinando o prazo para que possam reaver o material, desde que cumpram o que está previsto no art. 78 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que assim dispõe:

Art. 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializadas em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo.

Parágrafo único. As editoras cuidarão para que as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca (BRASIL, 1990).

No Brasil, a Classificação Indicativa dos produtos culturais por idade foi tema de debate muito recente. Apesar de prevista na Constituição Federal de 1988 (artigos 21, inciso XVI e 220 § 3º, inciso I) e preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (art. 254), por ocasião da edição da Portaria n.º 796, em 8 de setembro de 2000, o debate sobre a Classificação Indicativa se tornou mais acirrado, tendo seu ponto alto quando da edição do Decreto n.º 4.991, de 2004.

Contudo, tão real quanto a crença compartilhada na necessidade de uma regulação de alguns assuntos para as crianças, é a pulsão de saber (FREUD, [1905]1976) que surge diante da interdição. Se a reserva simbólica do adulto (SARMENTO, 2004), expressão de uma interdição social, trabalha a favor de uma conspiração do silêncio (ELIAS, [1939]2011), verificam-se desvios e contornos a essa interdição buscados pelas crianças, com o fim de acessar o conhecimento.¹²

Exemplo disso são as regras e usos do jogo Habbo Hotel, da internet, que se declara apropriado para maiores de 13 anos. No entanto, muitas crianças com idade bem inferior criam perfis falsos para jogá-lo. Tal jogo, que disponibiliza ambientes virtuais, como casas e hotéis para interações, possui um guia para pais e um manual de etiqueta, além de um filtro interno que bloqueia automaticamente palavras e termos considerados inadequados ou ofensivos. O *site* declara que essas medidas são tomadas para deixar os pais tranquilos, mas esteve envolvido em diversas polêmicas motivadas por possíveis episódios de pedofilia.

¹² Além de atender outras finalidades que serão tratadas no decorrer deste trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que, diante da administração simbólica da infância contemporânea cada vez mais formulada juridicamente e cada vez mais desafiada pela realidade da internet, as próprias crianças são simultaneamente submetidas às normas de seu estatuto social, são produtoras de respostas adaptativas a essas normas e, infelizmente, são também vítimas de abuso. Quanto às respostas adaptativas à interdição do jogo Habbo, é possível constatá-la na realização de pesquisas em ferramenta de busca (de vídeo ou texto) com as palavras “como falar palavrão no Habbo”. Tal pesquisa produz como resultado uma grande quantidade de tutoriais em que as crianças compartilham formas de burlar o veto de linguagem do jogo.

Que conversões as crianças empreenderiam quando os adultos lhes barram o acesso às informações sobre a sexualidade? Possivelmente, elas serão diversas, mas podemos enumerar antecipadamente o acesso furtivo à cultura material adulta e um compartilhamento entre pares desses segredos culturais, cúmplices que são do mesmo desejo de saber. Nesse contexto, como resposta a uma administração simbólica da infância, criadora de uma reserva simbólica adulta, que é objeto de muita curiosidade infantil, é que proponho a compreensão do folclore obscuro infantil. À parte disso, seria interessante tentar pensar por que esse saber se constituiria na forma de um folclore, resposta que só poderá ser buscada no percurso de uma investigação dos conceitos de folclore infantil, cultura infantil e cultura de pares.

1.4 O folclore infantil e a cultura infantil para Florestan Fernandes, a cultura infantil para Shirley Stainberg e Joe Kincheloe e a cultura de pares de Corsaro

Grosso modo, podemos periodizar os estudos da infância em três momentos: no primeiro, as pesquisas sobre a infância eram escassas, e não se imaginava ouvir as próprias crianças nas pesquisas; no segundo, começam a surgir trabalhos dispersos e precursores oriundos de dois campos: etnólogos de culturas ditas exóticas e etnólogos de nossas próprias sociedades (os folcloristas); no terceiro, surge a socioantropologia da infância como um campo que compreende as crianças enquanto sujeitos (DELALANDE, 2008, p. 246-251).

Vários trabalhos etnológicos e sociológicos de meados do século XX foram desenvolvidos dando continuidade ao trabalho dos folcloristas, que, desde a crescente industrialização assistida ao final do século XIX, vinham recolhendo materiais de um folclore em vias de

desaparecimento. Podemos incluir entre esses trabalhos tanto o estudo sobre o “folclore obsceno infantil”, de Gaignebet, escrito em 1968 e publicado em 1974, quanto o estudo das *trocinhas*,¹³ de Florestan Fernandes, escrito em 1944 e publicado em 1947, ambos orientados por Roger Bastide.

Gaignebet atribui a Bastide a escolha da metodologia de Van Gennep, folclorista francês que visava ultrapassar a preocupação de conservação da cultura tradicional ameaçada pela industrialização, preocupação que motivava aqueles que o precederam. Assim, Gaignebet se dedica a compreender o repertório folclórico da criança em suas dimensões sociais e culturais.¹⁴ Para isso, recolhe textos e folgedos medievais de bibliografia folclórica e deles extrai temas comuns ao folclore obsceno recolhido em entrevistas com crianças e adultos. Embora Gaignebet pretendesse uma contextualização, sua tese de doutoramento seguia, portanto, as diretrizes dos estudos folclóricos franceses, que compreendiam o folclore como uma disciplina autônoma, entendimento admitido também pela Comissão Nacional do Folclore no Brasil (CNFL).

Ao contrário de seu orientador, que era afinado com a escola francesa, Florestan entendia o folclore não como uma ciência, mas como uma metodologia que poderia ser abarcada tanto pela sociologia quanto pela antropologia (CAVALCANTI; VILHENA, 1990). O fato de Bastide ter anunciado no prefácio das *Trocinhas* o surgimento de um promissor representante da ciência do folclore pode ter colaborado com a confusão que se seguiu acerca do entendimento que Florestan tinha sobre a questão. Ao mesmo tempo que se tornou reconhecido por esse estudo e apesar de ter a admiração de Bastide, o sociólogo brasileiro dirigiu fortes críticas ao entendimento do folclore pela CNFL, que estava alinhada com o entendimento de Bastide e da escola francesa (FERNANDES, 2003, p. 5).

¹³ “Trocinhas” são grupos infantis assim autodenominados observados pelo sociólogo Florestan Fernandes em alguns bairros da Cidade de São Paulo na década de 1940.

¹⁴ Embora Gaignebet tenha pretendido realizar um estudo do repertório infantil contextualizado, conforme orientação da metodologia de Van Gennep, o resultado final de seu trabalho é uma bricolagem de teorias que nem sempre dialogam entre si. Na introdução do *Le folklore obscène des enfants*, ele conta de seu encontro com Lacan, e várias passagens da obra parecem ser fruto da influência lacaniana sobre o jovem Gaignebet. No entanto, na conclusão, o autor recorre ainda aos arquétipos junguianos e tende a formular esquemas generalizadores. Esta é a crítica de Hilário Franco Júnior (2010, p. 43) ao esquema posteriormente formulado por Gaignebet em seu estudo *Le carnaval*: “Recorrer ao esquema carnavalesco de Gaignebet é adotar uma perspectiva a-histórica, que desconsidera a necessidade de uma cronologia mais fina e menos generalizadora”. Diante da observância de temas “conservados”, o autor recorre ainda a explicações que consideram o aspecto religioso dos ritos escatológicos medievais, mas, com isso, não obtém êxito na contextualização das crianças e dos adultos entrevistados na coleta do folclore obsceno. Marc Soriano (2010, p. 303) chega a defender que o maior problema desse estudo (excelente, ele ressalva) é a falta de formação psicanalítica de Gaignebet. Por fim, ao que parece, o nó da questão está em decidir sobre que pergunta dirigir ao folclore, considerando que buscar suas origens, sobretudo numa cultura sincrética como a brasileira, parece ser um trabalho de Sísifo.

Enquanto campo de conhecimento, o folclore foi objeto de muitos debates que terminaram por relegá-lo a um lugar menor em relação aos conhecimentos acadêmicos. As principais críticas dirigidas a ele diziam respeito aos pressupostos positivistas, nacionalistas e românticos, à pretensão de conservação cultural e ao emprego de métodos pouco científicos.

Se, na condição de ciência no Brasil, o folclore ficou “numa posição incômoda, a cavalo entre a ciência e a arte” (FERNANDES, 2003, p. 182); os estudos da infância são tributários desse campo de conhecimento, que, tendo nas mãos um repertório de artefatos culturais infantis, começa a considerar a existência de uma cultura da criança.

Nesse primeiro momento, os folcloristas enfatizaram muito a autonomia da cultura infantil, chegando a considerar os grupos infantis como verdadeiras sociedades, imagem que aparece tanto em Gaignebet quanto em Florestan, talvez pelo percurso dos estudos com as crianças, que caminhavam no sentido de revelar uma diferenciação cultural. Ou talvez por se referirem a uma cultura da criança, que tinha na rua a oportunidade de desenvolver formas de organização e brincadeiras que estavam “fora da jurisdição do olhar dos adultos” (BOTTINI, 2007, p. 25).

Nesse contexto teórico e com base nessa percepção da infância, Florestan (2004) desenvolve o conceito de cultura infantil que significa, nas palavras do autor, “aproximadamente o mesmo que folclore infantil”. Sobre essa diferença “pouco sensível”, o autor afirma:

A segunda [a cultura infantil] abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não folclórica, como o futebol ou a natação, quanto as atividades lúdicas das “trocinhas” de meninos; e certos trabalhos caseiros (confecção de roupinhas para bonecas, preparação de doces simples, que as crianças aprendem a fazer com maior rapidez etc.), quanto às “trocinhas” de meninas. A expressão “cultura infantil” é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter da subcultura que nos preocupa no momento. Ela é mais inclusiva que “folclore infantil” e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis que acabamos de descrever (FERNANDES, 2004, p. 214).

Para Florestan, tais elementos da cultura infantil são “transferidos” para os grupos infantis que têm a participação nessa socialização limitada a uma “aceitação”, já que esses elementos continuam ali a ter a mesma “função social” que possuíam nos grupos adultos. Embora aceite que as crianças também criam alguns elementos, o papel delas nos artefatos transmitidos

“consiste em recebê-los e em executá-los”. Se Florestan nega que essa transferência cultural seja simplesmente uma imitação, ele o faz por entender que ocorre uma despersonalização no tempo, própria do “patrimônio cultural do grupo”, que faz com que a criança, numa brincadeira de faz de conta, imite não uma mãe ou outra, mas o papel social ou a função social das mães. Ou seja, o autor advoga haver mais uma “aquisição de funções” do que uma “imitação de indivíduos”.

Se o conceito de Florestan parece anunciar a ideia de uma socialização horizontal, afirmando que a educação da criança se dá também entre as crianças, já que “os imaturos” são “modelados” também pela cultura infantil, o conceito de “cultura de pares”, de Corsaro, parece dar um passo adiante.

Para Corsaro (2011, p. 15), “as crianças são agentes culturais sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Se Florestan destaca a função social da “cultura infantil” como forma de preparo para a vida adulta, Corsaro entende a infância como categoria social, ou seja, como parte da sociedade com interesses próprios, ainda que, para cada membro dela, para cada criança, a infância seja uma condição temporária. Em crítica dirigida aos funcionalistas, Corsaro (2011) considera que esse modelo de socialização ignora que as crianças não se limitam apenas a internalizar a sociedade e propõe no lugar da ideia de uma socialização, a noção de “reprodução interpretativa”. O termo “interpretativo” abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, [...] enquanto o termo “reprodução” inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais, dentro de uma “cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Nesta pesquisa, optei por utilizar as denominações de Corsaro por entender que o compartilhamento do obsceno infantil não parece atender ao “ajustamento” das crianças à sociedade, mas responde muitas vezes ao interesse delas próprias. Se esse compartilhamento é capaz de provocar mudanças sociais ou mudanças nas relações entre pais e filhos, esse é um ponto que o decorrer da pesquisa pode ajudar a iluminar. Contudo, a mera substituição do termo “folclore” pelo termo “cultura de pares” não foi suficiente para dar conta de algumas

particularidades do trabalho. Preferi assumir a distinção dos termos, seguindo as indicações de Florestan, considerando que a “cultura de pares” abarca também um “folclore infantil”, e não se reduz a ele.

Dessa forma, fez-se objeto dessa pesquisa a reprodução interpretativa do obsceno infantil na cultura de pares, incluindo as manifestações folclóricas transmitidas de geração a geração, mas também compartilhamentos de saberes obscenos que não se configuravam como um folclore. Para delinear melhor essa distinção entre o que seria folclórico ou não na cultura de pares, fez-se necessário investigar o conceito de folclore, em nada menos controverso que o estatuto científico de seu campo de estudo.

No cerne de uma contenda acalorada, a definição de folclore sofreu muitas reformulações. A palavra *folk-lore*, surgida no final do século XIX, sintetiza seu conceito inicial, sabedoria do povo. Essa definição rendeu muitas críticas, sobretudo de marxistas, que não concordavam que o folclore estivesse presente apenas nas classes populares, tampouco que se tratasse de um saber indicador de atraso cultural.

No Brasil, a Carta do Folclore Brasileiro, de 1951, é conhecida pela audaciosa tentativa de sistematização:

Consistem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humanos ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica (BENJAMIN, 1989, p. 1).

Na Carta a aceitação coletiva é ainda mencionada como característica do fato folclórico, que pode ser anônimo ou não.

Em 1995, a Carta (BRASIL, 1995) foi atualizada considerando folclore “o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social”. Na ocasião, a **aceitação coletiva**, ou seja, a prática generalizada, e a **espontaneidade** se mantiveram como caracterizadoras do folclore. O **anonimato** e a **transmissão oral** passam a ser relativizados para incluir a poesia dos repentistas, a literatura de cordel e o artesanato. A **antiguidade** e a **tradicionalidade**

passam a ser vistas com cautela, de forma que não se entenda nelas a negação da criação e a dinamicidade na cultura popular.

Nesse ponto também, seguirei o entendimento de Florestan Fernandes, compreendendo folclore por um conjunto de artefatos culturais compartilhados não somente pelas camadas populares mas também pelas camadas médias, pressuposto do trabalho de campo empreendido nesta pesquisa.

As definições das Cartas nos auxiliam a compreender o conceito de “folclore obscuro infantil” empregado por Gaignebet. Para ele, trata-se de “um certo número de textos, falas e gestos qualificados de obscuro”. Empiricamente Gaignebet recolheu, em bibliografia e entrevistas com adultos e crianças, piadas, parlendas, músicas e expressões gráficas, que, de acordo com a definição de folclore das Cartas, podem ser consideradas anônimas, tradicionais, de aceitação coletiva e espontâneas. Tal caracterização de folclore nos leva a perguntar: por que as crianças buscariam compartilhar o obscuro infantil em sua forma folclórica? E mais, nos coloca diante da possibilidade de, na infância contemporânea, o folclore estar subsumido por uma “cultura da infância corporativamente construída” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004), isto é, por uma cultura produzida para a infância que atende as lógicas de mercado.

Para Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2004, p. 14), a produção corporativa da cultura infantil deve ser compreendida através da pedagogia cultural, “que engendra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando, à escolar”. São também consideradas a literatura, a TV, o cinema, os jornais, as revistas, os brinquedos e onde mais o poder for organizado e difundido por dinâmicas muito mais comerciais do que educativas. Seria possível, então, pensar: quais interesses comerciais poderiam dirigir uma produção cultural endereçada às crianças diante do obscuro infantil? Será que os livros de literatura infantil dedicados à educação sexual, bem como todo esforço pedagógico dessa área, estariam sanando as dúvidas infantis, como um mediador suficientemente eficaz, a ponto de enfraquecerem o compartilhamento entre os pares? Ou será ainda que a sociedade contemporânea (ou certa parcela dela), testemunhando a disseminação da psicanálise e, por isso, oferecendo respostas às crianças, construiu outras formas de velamento do obscuro? Diante dessas questões, resta buscar compreender o que é o obscuro.

1.5 O obsceno

Ao refletir sobre o conceito de obsceno, questionando os conceitos estéticos correntemente utilizados como críticas aos tabus sexuais de sua obra, Henry Miller (2004, p. 25) adverte:

...todos quanto tentaram, de maneira escrupulosa, descobrir o sentido da palavra, se viram obrigados a confessar que de maneira alguma tinham atingido seu objetivo. No livro por ambos escrito, *To The Pure*, Ernst e Seagle são peremptórios em afirmar que “não há duas pessoas que estejam de acordo sobre a definição de seis adjetivos mortais: obsceno, lúbrico, lascivo, sujo, indecente, vergonhoso”.

Com essa advertência em mãos, serão aqui propostas algumas tentativas de definição do termo em diversos campos. De etimologia obscura, a palavra parece ser derivada do latim *obscenus*, referente a “maus presságios”. Nessa linha, o *Dicionário Houaiss* considera que a palavra “obsceno” seria derivada do latim *obscenus*, que na linguagem augural¹⁵ quer dizer “de mau augúrio”; “depois, na linguagem corrente, passou a ‘de aspecto frio ou horroroso’, ‘que se deve evitar ou esconder, obsceno, que fere o pudor, impuro’”. No entanto, alguns dicionários¹⁶ supõem que a variação *obscaenus* sugira haver um intermediário, entre o modelo grego e o latino, referente a *scena*, obs-cena, “fora de cena”.

Distante dessas duas sugestões etimológicas, Gaignebet (2002, p. 12)¹⁷ utiliza o termo privilegiando o sentido mais corriqueiro: “No conjunto dos fatos, valores e tratos culturais que nossa civilização condena, ela qualifica de obscenas as manifestações verbais, gestos e atos que ofendem o pudor e a decência” (tradução minha).

O obsceno é um julgamento de valor não do pesquisador, que deve tratar o objeto sem reprovação, mas da sociedade em que a manifestação cultural se dá. No caso específico do folclore obsceno infantil, Gaignebet (2002) considera que o julgamento vem dos adultos, perpassados pela cultura em que estão inseridos; no entanto, a pesquisa de campo observou como as crianças também reproduzem de forma interpretativa o próprio interdito.

¹⁵ Augural significa relativo a áugure, sacerdote que, entre os antigos romanos, adivinha o futuro, inferindo do voo e do canto das aves os desígnios dos deuses (HOUAISS).

¹⁶ Ver: BREAL, M.; BAILLY, A. *Dictionnaire Étymologique latin*. Paris: Librairie Hachette, s/d.

¹⁷ “Dans l’ensemble des faits, des valeurs ou des traits culturels qu’elle condamne notre civilisation qualifie d’obscène des manifestations verbales, des gestes et des actes” [que] “offensent la pudeur e la décence”.

O Código Penal brasileiro dedica um capítulo específico ao tratamento de crimes ligados ao ultraje público ao pudor. Tais crimes se encontram tipificados nos artigos 233 e 234 do capítulo VI com a seguinte redação:

Ato obsceno

Art. 233 - Praticar ato obsceno em lugar público, ou aberto ou exposto ao público:
Pena - detenção, de três meses a um ano, ou multa.

Escrito ou objeto obsceno

Art. 234 - Fazer, importar, exportar, adquirir ou ter sob sua guarda, para fim de comércio, de distribuição ou de exposição pública, escrito, desenho, pintura, estampa ou qualquer objeto obsceno:

Pena - detenção, de seis meses a dois anos, ou multa.

Parágrafo único - Incorre na mesma pena quem:

I - vende, distribui ou expõe à venda ou ao público qualquer dos objetos referidos neste artigo;

II - realiza, em lugar público ou acessível ao público, representação teatral, ou exibição cinematográfica de caráter obsceno, ou qualquer outro espetáculo, que tenha o mesmo caráter;

III - realiza, em lugar público ou acessível ao público, ou pelo rádio, audição ou recitação de caráter obsceno.

A doutrina jurídica entende o “obsceno” como um conceito jurídico indeterminado, de conteúdo cambiável (CARVALHO FILHO, 2011), ou seja, uma definição cuja imprecisão, fruto da variação dos costumes, é preenchida pelo entendimento do operador de Direito.

Da mesma forma, a antropóloga Françoise Héritier (1994, p. 94) observa:

Cada sociedade escolhe aquilo que considera como o horror absoluto: ele pode ser a homofagia, a menos que seja o incesto, o assassinato, a blasfêmia... Há, todavia, graus nessa reprovação segundo as épocas, com zonas de tolerância e zonas de rejeição (tradução minha).¹⁸

Por utilizar elementos não oficiais da linguagem, assumindo uma postura de recusa a se curvar às convenções verbais — etiqueta, piedade, consideração, hierarquia —, a linguagem obscena, embora seja bastante estável (PRETTI, 2011), está sempre em relação a uma linguagem oficial:

¹⁸ “Chaque société choisit ce qu’elle considère comme l’horreur absolue: cela peut être l’omophagie, à moins que ce ne soit l’inceste, le meurtre, le blasphème... Il y a néanmoins des degrés dans cette réprobation selon les époques, avec zones de tolérance et des zones de rejet.”

Cada época tem suas regras de linguagem oficial, de decência e de correção. Em cada época, existem certas palavras que servem de sinal: assim que alguém as emprega, há permissão para exprimir-se em completa liberdade, para chamar as coisas pelo seu nome, para falar sem reticências nem eufemismos. Essas palavras e expressões criam um ambiente de franqueza, dirigem a atenção para alguns assuntos, trazem concepções não oficiais (BAKHTIN, [1965]2009, p. 163).

Assim, é exemplar um episódio da história da língua francesa, que demonstra como a vulgaridade está sempre em função de uma castidade. Ferdinand Brunot (1947) narra como a “honestidade” da língua francesa foi cara aos linguistas do século XVIII, sobretudo se comparada à vulgaridade do latim. Em discussões fervorosas em defesa de uma língua casta, chegou-se a propor o corte de sílabas “sujas” mesmo nas palavras mais “belas”, em respeito às mulheres e, principalmente, às meninas. Assim, palavras como *curé*, *cupidité*, *curieux* deveriam ser banidas dos dicionários, pois, ainda que não tivessem um sentido obsceno, suas sílabas “desonestas” poderiam funcionar como “uma fagulha no coração”, despertando “estranhos pensamentos”. O léxico passava, portanto, a ser alvo de uma fonética receosa.¹⁹

Até aqui, as definições de obsceno parecem apontar para uma transgressão de regras de conduta que não são universais, mas variáveis e, ao mesmo tempo, sugerem o caráter relacional do obsceno e do pudor. Complementar a essas definições é a segunda hipótese da etimologia, o obsceno como “obs-ceno” (atrás da cena), ideia evocada em alguns estudos de psicanálise e artes cênicas. Se não é uma hipótese linguística segura, o “obs-ceno” entendido como algo que está fora de cena, se mostrou uma ferramenta eficaz no trato do objeto aqui proposto. Se metaforicamente o palco é o lugar de um ator social ou de um sujeito diante de

¹⁹ Testemunha desse momento histórico de expurgo linguístico, Molière, ele mesmo vítima das críticas e estando já listado no *Index* da Sorbonne, ironiza (2003, p. 82-83):

Mas o mais belo projeto de nossa academia,
Ainda no que diz respeito ao sacrossanto campo da filologia
Ah, uma proposta realmente audaz e revolucionária é uma ideia afinal,
De tal simplicidade
Que será exaltada pelos séculos, pela posteridade.
Trata-se, senhor Tremembó, da ideia de eliminar
Da língua, tirar do léxico, deter de vez o tráfico,
De todos os vocábulos sujos, imorais e pornográficos.
Mas não só os vocábulos, também as sílabas más,
Sonoridades fétidas que sorrateiramente penetram
Nas mais belas palavras de maneira funda,
Dando-lhes uma entonação náusea e...Oh, quase
Que disse, viu? Bem, digo só como exemplo_
...bunda.
Nauseabunda. Se necessário for poderemos dizer
Nauseanádega, nauseatraseiro.
Não fica mais maneiro?

[...]

Eu sei que é um trabalho! O dicionário está infiltrado: ecumênico, abundante, peruca, pautado, repenico, receio, culatra, todas essas sílabas infames que os imbecis de todos os calibres usam com duplas intenções e o intuito cretino de fazer ruborizar as damas, ofender o pudor, insultar o recato feminino.

suas cenas fantasmagóricas, a questão é de escolha da perspectiva teórica. Em ambos os casos, uma cena é considerada em tal medida ofensiva ao olhar que precisa ficar “obs-cena”. Contudo, ela não se ausenta a ponto de se extrair da história, mas opta por velamentos e máscaras para que sua presença seja inofensiva. Na linguagem, esses velamentos e máscaras são figuras, quase sempre metáforas e metonímias, mas também eufemismos e cacófat²⁰, que permitem que o inominável seja evocado.

De forma sintética, esta pesquisa opta por compreender o compartilhamento do obsceno infantil na “cultura de pares”, seja em sua forma folclórica, seja em outras formas, como uma resposta adaptativa das crianças a uma “administração simbólica da infância” tão cambiável quanto o entendimento de obsceno. Tal resposta vem atender à curiosidade das crianças diante da “reserva simbólica adulta”, ou seja, diante daquilo que culturalmente se entende por obsceno para as crianças.²¹

Entende ainda que a cultura de pares abarca um repertório tradicional, anônimo e espontâneo, aqui denominado folclore, mas não se reduz a ele. Apesar do uso, o termo folclore não é entendido como atraso cultural ou mera reprodução, tampouco como mera sobrevivência destituída de significação, mas como um conjunto de artefatos culturais reproduzidos e interpretados pelas crianças.

Assim é que se pretende compreender como e por que o obsceno infantil é compartilhado na(s) cultura(s) de pares.

²⁰ Som feio, desagradável, impróprio ou com sentido equívoco produzido pela união dos sons de duas ou mais palavras vizinhas (HOUAISS). Exemplo de cacófato é a pega utilizada como epígrafe nesse capítulo.

²¹ Nos capítulos seguintes, serão utilizados sem destaque gráfico os conceitos: cultura de pares e reprodução interpretativa, de Corsaro; administração simbólica da infância e reserva simbólica adulta, de Sarmento; e folclore obsceno infantil, de Gaignebet.

2 INVESTIGAÇÕES SEXUAIS INFANTIS DE CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS: UM CASO

*É big, é big, é big, é big, é big
É hora, é hora, é hora, é hora, é hora
Ra-tim-bum, soltei um pum, soltei um pum, soltei um pum.¹*

2.1 Estratégias metodológicas

À intenção desta pesquisa de compreender os modos e as razões do obsceno infantil, dois desafios se interpuseram: primeiro, a interface com o campo da moral, que, de forma consciente ou não, provoca uma intensa seleção nas falas sobre o assunto; segundo, o fato de que os dados mais importantes são falas de crianças, sujeitos que possuem uma forma muito específica de expressão.

Considerando essas dificuldades, cogitou-se inicialmente a necessidade da utilização da literatura infantil, que frequentemente tem tematizado o escatológico, para estimular a fala das crianças. No entanto, tal possibilidade teria também implicações de ordem ética. Nesse caso, estaria a pesquisa acelerando um processo de amadurecimento psíquico da criança? Levando em consideração a premissa de que se deve esperar que a criança pergunte algo sobre sexo, para, só então, lhe responder aquilo, e somente aquilo que ela pergunta, a pesquisa não estaria desrespeitando esse tempo? O próprio trabalho de campo poderia se tornar um informante de saberes que a criança ainda não estaria apta a lidar? E por fim, apesar da necessidade de ouvir a criança e dar-lhe respostas, não haveria o risco de instaurar um “dever de falar” similar ao “dever de prazer” como sugere Foucault (2009) ao questionar a hipótese repressiva?²

Entre o desafio ético de respeitar o tempo das crianças e os valores do grupo social e o desafio epistemológico de trazer à tona aquilo que resiste à objetivação, realizaram-se observações

¹ Paródia do “parabéns pra você” conhecida por diversas crianças contemporâneas.

² A hipótese repressiva questionada por Foucault é a hipótese de que historicamente o falar sobre o sexo foi silenciado. Para ele, ao contrário, instaurou-se um dever de falar, a exemplo das práticas psicanalíticas e das confissões religiosas, como forma de controle da sexualidade.

preliminares em duas escolas nas quais se percebeu que, apesar de interdito, o obsceno infantil era passível de ser registrado.

Cabe ressaltar que as duas escolas observadas de forma preliminar tinham perfis completamente diferentes. A primeira, situada em bairro tipo 1³ na classificação da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (FIPEAD), pertence à rede de escolas do Sistema S⁴ e atende famílias que talvez não tivessem como arcar com a educação privada, não fosse a parceria do Sistema S com o Governo Federal, que permite oferecer uma mensalidade relativamente baixa. A segunda está situada na Zona Sul de Belo Horizonte, em bairro do tipo 4. Diante do curto período de observação em cada instituição e da proposição de um exercício metodológico de observação, não foi possível extrair outras conclusões de forma segura.

No entanto, o observado nas duas escolas parecia confirmar tanto o caráter cambiante da administração simbólica da infância quanto as formas e as razões do obsceno infantil, afins com as imagens de cada grupo sobre infância e sexualidade. Além disso, essas observações preliminares assinalaram positivamente a possibilidade de realização de um trabalho de campo que não lançasse mão de intervenção mais radical nas dinâmicas de sala de aula, seja através literatura infantil, seja com qualquer outra atividade proposta.

Por isso, optou-se inicialmente pela observação não estruturada (VIANNA, 2007) do cotidiano escolar de crianças, a fim de garantir que o trabalho de campo se desse em um ambiente o mais natural e espontâneo possível. Apesar desse esforço, minha presença por diversas vezes produziu respostas dos sujeitos da pesquisa (alunos e professores), como a descrição da observação terá oportunidade de demonstrar. Embora não tenha prejudicado a observação, essa inevitável interferência compôs o quadro das relações.

³ Utilizei nesta pesquisa a *Classificação de Bairros* realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas e Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (FIPEAD). De acordo com a renda média mensal do chefe do domicílio, os bairros foram categorizados em tipo 1 ou popular, com renda inferior a 5 salários mínimos; tipo 2 ou médio, com renda entre 5 e 8,5 salários mínimos; tipo 3 ou alto, com renda entre 8,5 e 14,5 salários mínimos; tipo 4 ou luxo com renda acima de 14,4 salários mínimos. Disponível em: <<http://www.ipead.face.ufmg.br/site/siteipead/downloads/Classes-Bairros-BH-com-mapa.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

⁴ O Sistema S é formado por instituições ligadas aos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas). De forma geral, tem como objetivo melhorar e promover o bem-estar de seus funcionários em diversas áreas. Na educação, dedica-se à formação profissional. As instituições do Sistema S não são públicas, mas recebem subsídios do governo federal.

Que característica do obsceno infantil o faz velado e ao mesmo tempo tão fortemente presente, embora sob uma diversidade de expressões? Essa característica seria, ela também, a razão da empatia e da identificação com tema de tantos interlocutores que, dentro e fora da Academia, no decorrer da pesquisa, demonstraram reações de temor ou de simpatia?⁵ Por que nos sentimos, adultos e crianças, implicados pelo obsceno infantil?

A resposta parece ser dada pela psicanálise, na medida em que se sabe que há algo da realidade do corpo da criança que pede uma explicação. O que pareceu não variar com o contexto foi a curiosidade da criança, cuja expressão toma formas de uma investigação sexual (FREUD, [1905]1976) que, diante de diferentes configurações da interdição, assume distintas estratégias de apropriação de um conhecimento, em todo caso receoso, às vezes explicitamente proibido, às vezes simplesmente fonte de embaraço.

O registro da observação deveria também levar em conta essa característica velada do objeto. Filmagens e gravações de áudio poderiam não só acarretar impasses éticos como também constranger os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, o registro foi feito em diário de campo, no momento da observação ou logo que foi possível. De forma complementar, utilizou-se de fotos de grafitos,⁶ já que, apesar de privilegiar a literatura oral, Gaignebet identifica alguns registros gráficos e gestos do folclore obsceno infantil. Um exemplo de expressão gráfica do folclore brasileiro é a frase codificada a seguir, cuja decifração é “cagar deitado é arriscado”.⁷

KΠÉA

Essa percepção do autor fez pensar nas escritas clandestinas em carteiras escolares e portas de banheiros como possíveis veículos de compartilhamento de informações entre crianças de diferentes idades. Para isso, optou-se por trabalhar com fotografias, uma vez que essas

⁵ Embora, na maior parte das vezes, a reação tenha sido de interesse consentido, um questionamento dirigido a mim por um colega sobre a possibilidade de exposição da criança de forma vexatória, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, surpreendeu e não deixou de alertar, logo no início da pesquisa, para as particularidades do objeto de pesquisa. Fora do meio acadêmico, as reações ao tema da pesquisa também foram bastante díspares e inusitadas: sorrisos desconfiados mas uma empatia que mobilizou pessoas próximas a me endereçar toda sorte de piadas, histórias e parlendas.

⁶ Grafitos são “inscrições, pinturas e desenhos toscos, traçados por pessoas geralmente não identificadas, em paredes, árvores e outras superfícies mais ou menos duras, utilizando lápis, carvão, tintas, estiletes e outros objetos pontiagudos, com a finalidade de transmitir mensagens aos transeuntes ou usuários dos locais em que se encontram gravados. A palavra vem do italiano *graffito* e tem origem grego-latina: *graphein* (escrever) e *graphium* (gravado com estilete)” (BELTRÃO, 1980, p. 221).

⁷ A frase me foi relatada por uma professora de reforço escolar, que tomou conhecimento desse enigma através de um aluno de 9 anos.

pichações se expressam não só como formas texto verbais mas também através de desenhos; daí a importância de tentar recuperar os traços, as disposições espaciais, as caligrafias, as cores e os materiais utilizados. Apesar dessa tentativa de fidelidade à forma, compreende-se que a fotografia, tomada como documento de pesquisa não é destituída da intencionalidade do fotógrafo-pesquisador, que imprime nela suas hipóteses, seus recortes, seus contextos. Enquanto produto da intencionalidade do pesquisador, a fotografia solicita uma interpretação crítica, ancorada nas condições de sua produção e em outros elementos que auxiliem na sua leitura. Portanto, não é expressão de uma realidade imparcial e totalitária (GOFF, 1996).

Após o término da observação, desconfiei de que os dados obtidos não davam subsídio à variedade de aspectos que o tema poderia contemplar. As ocorrências pareciam tão escassas e tão específicas que as conclusões também pareciam precipitadas. Diante dessa percepção, propôs-se recorrer a outra estratégia investigativa, passando a investir de forma complementar em um pequeno número de entrevistas com adultos que se dispusessem a falar de suas memórias infantis sobre o tema. Assim, foram realizadas 04 entrevistas: com 02 mulheres e 02 homens, todos entre 40 e 50 anos, e hoje, na idade adulta, pertencentes à mesma camada sociocultural da escola em que se deu a investigação.

2.2 Por que em uma sala de aula?

O trabalho de campo em sala de aula, ambiente que reúne uma multiplicidade de ações e informações simultâneas, solicita que se faça um recorte preciso na atenção. Dessa forma, essa observação se guiou por algumas questões: Para quem as crianças dirigem essas falas? Em que circunstâncias? De que modo? Como negociam sentidos? Quais elementos verbais e não verbais aparecem? Que sentimentos e reações o obscuro infantil suscita nas crianças e nos adultos?

Ocorrida dentro de uma sala de aula, com turma escolhida pela coordenação da escola que aqui chamarei Escola Opção, a observação se estendeu por dois meses, com períodos de intensa frequência e períodos de afastamento promovidos de acordo com a percepção da interferência da pesquisa na curiosidade das crianças e do ponto de saturação das informações buscadas.

O ambiente escolar foi escolhido porque se entende que a interação entre as crianças de classe média urbana se dá predominantemente em ambientes institucionais controlados por adultos: escolas particulares, ludotecas, *kids-clubs*, oficinas, cursos de línguas, esportes e artes, entre outros. Embora se acredite que haja outros arranjos diferentes do aqui descrito, percebe-se, de forma geral, que essas crianças tendem a conviver com pares de perfil sociocultural semelhante ao seu, nas situações em que são “olhadas” por adultos.

Por tudo isso, supôs-se que grande parte das transmissões culturais entre pares infantis tem ocorrido dentro da escola, ambiente que possui ainda a vantagem de ter pares fixos e estáveis. Essa escolha traria duas implicações: (a) as transmissões ocorreriam dentro da mesma camada social,⁸ dado o recorte da escola e do bairro; e (b) a transmissão ocorreria dentro da mesma faixa etária, dado o recorte da “enturmação”.⁹

A sala de aula, apesar da presença do professor, parecia ser o ambiente privilegiado para interações verbais entre crianças. Minha experiência como professora demonstrava que, durante o recreio de algumas escolas, a depender do espaço físico e das dinâmicas institucionais, as crianças preferiam interações decorrentes de atividades físicas, deixando as interações verbais para a sala de aula. Embora se possa pensar que a sala de aula é um ambiente dominado pelas regras adultas, ou seja, “apesar de apresentar aparente tranquilidade, na verdade, é um mundo em que ocorrem múltiplos e diferentes papéis” (VIANNA, 2007). No entanto, nada impediu que a observação se estendesse para outros momentos, como recreio, aulas especializadas, entrada e saída.

⁸ A escola pesquisada tenta minorar essa convivência estrita entre idênticos de diversas formas: acolhendo um aluno bolsista por turma ou não adotando uniforme escolar. Apesar dessa tentativa de amenizar o quadro, não é possível dizer que as crianças convivam com a diferença, uma vez que os bolsistas são minoria.

⁹ Para tentar amenizar esse efeito, foram feitas observações nos recreios, a fim de perceber as relações das crianças maiores com as crianças menores. No entanto, as crianças brincavam mais com os colegas de turma, salvo alguns grupos heterogêneos formados com irmãos de turmas diferentes. O recreio da escola observada, naquela ocasião, era realizado com turmas diferentes mas de idades próximas, o que também não permitia observar transmissões mais desniveladas.

2.3 A instituição e a turma em questão

A Escola Opção foi escolhida entre escolas laicas, particulares, direcionadas à classe média, que atendem principalmente famílias pertencentes a uma parcela da elite intelectual (NOGUEIRA, 2000), cujos valores éticos e morais permitem e prescrevem que assuntos referentes à sexualidade sejam vistos, tratados e abordados com naturalidade.

As pesquisas em educação historicamente privilegiaram tomar a educação das classes populares como objeto de estudo. Sobretudo no Brasil, através de justificado esforço da diminuição da desigualdade social, nota-se uma desigualdade acadêmica, que é traduzida na menor visibilidade das camadas médias e das elites. Fez-se oportuno investigar também como se dá a socialização de outras parcelas da sociedade, a fim de ter uma compreensão mais ampla da educação (NOGUEIRA, 2002).

Caberia verificar como determinada camada da sociedade lida com o obsceno infantil (folclórico ou não), em sua dimensão de transgressão da linguagem (GAIGNEBET, [1974]2002), sobretudo da linguagem polida. Conhecida por estar presente nas camadas sociais mais dominadas, a linguagem liberada de censuras (BOURDIEU, [1979]2006, p. 365), muitas vezes referente ao baixo-corporal (BAKHTIN [1965]2009), pode evidenciar as regras sociais de um grupo. Por desconhecer as normas e os usos linguísticos, além de outras razões que a observação tentou elucidar, as crianças infringem repetidamente o patamar adulto de embaraço (ELIAS, [1939]2011, p. 162) desencadeando reações que refletem a relação do grupo social em que ela está inserida com essa mesma norma.

Por fim, além da contribuição para os estudos em educação das classes médias, ressalta-se que essa investigação, como foi aqui defendido anteriormente, admitiu por hipótese o entendimento do folclore como um conjunto de artefatos culturais conservados não apenas nas camadas populares. Longe de ser indicativo de atraso cultural ou de falta de cultura erudita e formal, o folclore parece encontrar razões para se estabelecer também nas classes médias e nas elites, como já apontavam os estudos de Florestan Fernandes sobre o folclore mágico paulistano ([1944] 2004).

Embora não seja possível emitir conclusões generalizadoras, caberia notar aqui como as categorias de gênero, classe social e idade permeiam qualquer observação sobre as crenças morais de um grupo. Sendo assim, pretendeu-se localizar a posição social e as propriedades decorrentes dela, tanto da escola de forma mais ampla, quanto das famílias da sala em que se deu o trabalho de campo.

A Escola Opção está situada na região Centro-Sul de Belo Horizonte, em um bairro categorizado como do tipo 4 na classificação da FIPEAD, apesar de comportar duas realidades diversas: famílias de classe média em seus estratos mais elevados e um dos maiores aglomerados¹⁰ urbanos da cidade, constituído por oito vilas.

Por sua vez, a turma corresponde ao primeiro ano do primeiro ciclo,¹¹ e havia 18 alunos com 6 e 7 anos na ocasião da pesquisa. O pressuposto de que a ocorrência da transmissão do obsceno infantil poderia ser favorecida por algumas condições, por exemplo, a convivência com outras crianças, preferencialmente mais velhas, levou a uma investigação sobre as famílias das crianças, sobretudo no que concerne à existência de irmãos, bem como o sexo e a idade. Além disso, considerou-se que o lugar social desses atores marcaria os modos de transmissão; portanto, era oportuno investigar o bairro de moradia e profissão dos pais.

Os nomes das crianças, da professora, assim como de todos os envolvidos na pesquisa foram modificados para atender ao anonimato, princípio de uma pesquisa ética.

¹⁰ Aglomerado é o termo utilizado pela Prefeitura de Belo Horizonte para designar vilas, favelas e regiões de grande concentração de pobreza.

¹¹ O primeiro ciclo na Escola Opção, que é conhecido por ciclo da infância, vai de 6 a 8 anos e antecede o segundo ciclo ou ciclo da pré-adolescência, que vai de 9 a 11 anos.

QUADRO 1 - Irmãos e bairro de residência

	Irmão	Irmã	Bairro de residência
André	4 anos	-	Santa Teresa
Augusto	-	-	Bairro da escola
Bernardo	9 anos	-	Bairro da escola
Diogo	-	-	Santa Teresa
Eneas	-	14 anos	Bairro da escola
Fábio	-	9 anos	Bairro da região da escola
Fábio R	-	-	Bairro da escola
Felipe	-	3 anos	Santa Teresa
Gustavo	-	-	Bairro da região da escola
João	-	-	Aglomerado do bairro da escola
João	5 anos	-	Bairro da escola
Lara	-	9 anos	Bairro da escola
Leo	-	4 anos	Bairro da escola
Luan	-	4 anos	Santa Teresa
Lucas	-	-	Bairro da escola
Marcela	-	-	Bairro da região da escola
Marcelo	-	-	Bairro da escola
Tomás	-	-	Bairro da escola

Dos 18 alunos, apenas 2 são meninas, e 16 são meninos, o que configura uma turma predominantemente masculina. Metade deles são filhos únicos, confirmando os resultados da pesquisa de doutorado de Stefania Negri, anteriormente realizada na Escola Opção, que já apontava como característica, a prole reduzida (NEGRI, 2012, p. 224). A outra metade tem apenas um irmão. Entre os outros 9 alunos que possuem irmãos, 4 possuem irmãos mais velhos, e entre estes, apenas 1 irmão é do sexo masculino. Entre os 5 primogênitos, 2 possuem irmãos caçulas do sexo masculino, e 3 possuem irmãs caçulas.

Um pouco mais da metade das crianças mora no bairro da escola; uma delas é moradora do aglomerado desse bairro. Situada em um bairro que atende camadas mais privilegiadas, a escola tem uma política de valorização da diferença, expressa na sua proposta pedagógica, que se concretiza no acolhimento a um bolsista de comprovada carência socioeconômica e a dois alunos portadores de deficiência por turma. Assim esclarece a dissertação de Negri (2007), realizada na mesma escola:

Tal medida expressa, assim, uma preocupação com a formação de indivíduos que, provenientes das camadas privilegiadas da população, sejam capacitados para conviver em uma sociedade que comporte formas sociais mais justas e igualitárias (NEGRI, 2007, p. 74).

A turma em que se deu a observação atende a proposta pedagógica da escola: tem 2 alunos portadores de deficiência e 1 aluno desfavorecido socialmente. Dos 8 alunos que não moram no bairro da escola, 4 moram em outros bairros vizinhos, também na Zona Sul, e 4 moram em Santa Teresa, bairro da Zona Leste de Belo Horizonte, pertencente à categoria 3, da FIPEAD. Tal bairro é conhecido por ser o local do surgimento de movimentos artísticos, sobretudo musicais, da cena cultural mineira e por ser endereço de ateliês de arte, o que ajuda a delinear o público da escola. A proposta pedagógica explica mais sobre as crenças educativas e as noções de infância compartilhadas pelos pais da escola:

Pode-se dizer que os **pais** que procuram e se identificam com a (Escola Opção) são pessoas que acreditam na possibilidade de uma alternativa eficaz à educação convencional. Buscam uma educação humanista, crítica e significativa, voltada para a formação de jovens com opinião própria, autônomos, que cultivem valores baseados na solidariedade e no bem coletivo. Compreendem que o objetivo da educação não deve se limitar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Desejam para seus filhos uma escolarização sem sofrimento, que propicie, a cada um, a descoberta e o desenvolvimento de seus potenciais. Querem ver suas crianças felizes *hoje*, sendo tratadas como indivíduos singulares, não como números. O valor atribuído ao Projeto Pedagógico da Escola Opção e a opção consciente por ele leva algumas famílias a se dispor a atravessar a cidade ou, mesmo, deslocar-se de municípios vizinhos.

Esclarecendo o perfil acima descrito, sobressaem três crenças: (a) a crença numa educação alternativa à educação convencional; (b) a crença numa educação sem sofrimento; e (c) um investimento em crianças felizes hoje (contrária à ideia de crianças que se preparam para uma vida adulta feliz).

Levando-se em conta esses traços, o público-alvo dessa escola parece ser muito próximo da chamada nova pequena burguesia (BOURDIEU, [1979]2006), que se caracteriza por uma relação ambivalente com o sistema escolar tradicional, tornando-se cúmplice de uma contestação simbólica da cultura legítima. Além disso, a descrição que a escola faz dos pais aponta para o lugar do prazer (fruto da vulgarização da psicanálise nesses meios), do prazer de aprender e “de uma representação de infância e de primeira educação, que se encontra em perfeita harmonia com a sua visão de sexualidade” (BOURDIEU, [1979]2006, p. 345).

Este trabalho não tem alcance teórico e metodológico para prosseguir mais detalhadamente na descrição do público dessa escola. No entanto, as informações a seguir, referentes às ocupações dos pais desses alunos e complementadas por outras pesquisas, parecem confirmar a hipótese levantada.

QUADRO 2 - Ocupação dos pais

Aluno	Ocupação	
	Mãe	Pai
André	Professora de ioga**	Farmacêutico homeopata**
Augusto	Dona de casa	Sem informações
Bernardo	Empresária	Empresário
Diogo	Professora universitária*	Sem informações
Eneas	Psicanalista**	Professor universitário*
Fábio	Professora da Escola Opção*	Músico***
Fábio R.	Auditora	Empresário
Felipe	Empresária	Empresário
Gustavo	Servidora pública	Empresário
João	Auxiliar administrativo	Autônomo
João	Músico***	Músico***
Lara	Professora universitária*	Funcionário de multinacional de tecnologia da informação
Leo	Artista plástica***	Curador de arte***
Luan	Dona de casa	Funcionário de indústria
Lucas	Sem informações	Funcionário da construção civil
Marcela	Secretária executiva	Não trabalha
Marcelo	Sem informações	Empresário
Tomás	<i>Designer</i> autônoma**	Residente em medicina

Legenda

*	Campo da educação	**	Novas ocupações
***	Campo artístico		Outros

Como mostra o Quadro 2, parte significativa dos pais do grupo investigado está ligada à produção cultural, ocupações acadêmicas e novas profissões, perfil semelhante àquele das classes médias intelectualizadas pesquisadas por Nogueira (2003). Assim, tais famílias se beneficiam não somente da posse do capital cultural,¹² mas também da “condição de produtores do saber” e da “relação profissionalizada com esse capital” (NOGUEIRA, 2003, p. 143).

¹² “Capital cultural” é o termo empreendido por Bourdieu ([1982]2008) para se referir ao conjunto de bens culturais disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima (objetivados, incorporados ou institucionalizados), através dos quais o indivíduo se distingue tanto no interior de seu grupo quanto em relação à escala social mais ampla.

Corroborar essa percepção a tese de doutorado de Stefania Negri, (2012, p. 224-229), aqui anteriormente referida por ter sido realizada também na Escola Opção. Investigando o perfil e a trajetória dessas famílias através de questionários semiabertos, a autora constata a presença de capital cultural há duas ou três gerações. São frequentadores de academias e restaurantes, investem em viagens a sítios e cidades do interior, viagens nacionais e internacionais. Pouco frequentam clubes e pouco se envolvem em atividades religiosas. Possuem objetos de valor cultural, como livros, obras de arte e instrumentos musicais; e materiais educativos, como livros didáticos, internet e jogos pedagógicos. Além do mais, tais famílias se autodenominam “alternativas”, “intelectualizadas” e “politizadas”, adjetivos que utilizam frequentemente.

A classe pesquisada, com crianças de 6 e 7 anos, é a primeira turma do ensino fundamental, mas ainda ocupa na escola o prédio da educação infantil, com a qual divide um banheiro unissex. Portanto, o espaço físico é compartilhado com crianças menores. No ano seguinte, a turma passará a ocupar o prédio ao lado, junto com as turmas maiores do fundamental, onde há banheiros masculino e feminino.

Resumidamente, os sujeitos da pesquisa são crianças predominantemente do sexo masculino, de famílias pequenas, oriundas de frações mais elevadas da classe média, caracterizadas ainda pelo acúmulo e valorização do capital cultural. Possuem valores políticos e educacionais “democráticos”, apostando na “convivência entre os desiguais”. Apesar do esforço da escola e da crença dessas famílias, possivelmente as crianças convivem, assim como a maior parte de seus pares de camadas médias urbanas, predominantemente com colegas da escola e da vizinhança situados na mesma posição social e na mesma faixa etária. As famílias e a escola compartilham crenças decorrentes de uma vulgarização da psicanálise, algumas vezes sustentando um discurso que tangencia o hedonismo, seja no que concerne a “uma educação sem sofrimento”, seja na ideia de infância que vê no brincar a sua expressão principal, inclinações que levam a contestar a educação tradicional.

O que as crianças desse grupo sociocultural nos contariam através do compartilhamento do obsceno infantil, seja ele folclórico ou não? Entre as crianças que vivem em ambientes culturais propícios ao diálogo, haveria razões para compartilhá-lo, uma vez que podem saber o que querem por outros meios? Como ocorre o compartilhamento do obsceno infantil em pequenas fratrias? Onde está a interdição e que formas ela assume em grupos abertos ao

diálogo com as crianças? Que estratégias as crianças desses grupos utilizam para empreender suas investigações sexuais? Quais dados seriam obtidos numa turma de meninas como maioria ou numa turma de faixa etária diferente? Caberia, pois, voltar a salientar que as respostas a essas perguntas não serão necessariamente eficientes para outros grupos e em outros contextos.

2.4 Querendo saber da criança aquilo que ela sabe que não deve saber

A pesquisa com relatos orais deve ter em vista que o tratamento dos dados produzidos por crianças não é o mesmo encaminhado aos dados produzidos com adultos (DEMARTINI, 2005), uma vez que é preciso compreender a particularidade da “tessitura das vozes infantis”, buscando abrir mão de juízos de valor que podem alterar a tonalidade do que é dito pela criança (MÜLLER; CARVALHO, 2010).

O tratamento das falas infantis está sempre em risco de cair em duas “tentações epistemológicas” opostas: ou uma hiperinterpretação que, ansiosa por sanar toda e qualquer lacuna, sobrepõe algum saber ao saber da criança, ou para a afirmação de que tudo na fala da criança é pura fantasia, jogo descolado da realidade e mera sonoridade. Uma cena na observação se destacou por ilustrar a dificuldade exposta aqui:

Uma criança, numa atividade de culinária, batia as mãos de modo ritmado sobre a bancada cheia de farinha de trigo e dizia: “Popozão! Popozão! Popozão!”.

Tratava-se de uma menção a algum desenho ou música que eu desconhecia? Ela havia inventado aquele ritmo? Era uma bricolagem de um ritmo qualquer com uma fala inventada? Nessa cena que me era estranha, se reconhece o quanto a verdade do outro é muitas vezes inacessível.

O trabalho de campo mostrou como as crianças lidavam com essas apropriações, ora atribuindo-lhes significados, ora brincando com a sonoridade das palavras, embora seja muito difícil distinguir os momentos em que apenas uma ou outra situação estava acontecendo. Como saber se não havia prazer retirado dos sons das palavras quando as crianças estavam

perguntando sobre o significado delas? Como saber se não havia um sentido nas palavras obscenas cantaroladas?

Questões complexas assim apontaram para a pluralidade de abordagens e de instrumentos de coletas de dados, reconhecida como estratégia metodológica especialmente adequada nas pesquisas com crianças. Além do desafio hermenêutico, as pesquisas com crianças se deparam com a questão da entrada em campo e da aproximação com esses sujeitos. O desequilíbrio de *status*, que se faz muito evidente no desnível de tamanho da criança e do adulto, torna-se um especial desafio, sobretudo nas pesquisas que têm por objeto uma transgressão às expectativas adultas.

Sobre isso, Gaignebet ([1974]2002, p. 15), muito antes das recentes reflexões ético-metodológicas nos estudos com as crianças, sugeriu:

A coleta desses textos se chocou, por vezes, com a consciência muito viva nas crianças da reprovação dos adultos. Franquear a barreira assim formada é fácil, se renunciamos a nos endereçar às crianças segundo a hierarquia habitual da autoridade que elas conhecem (tradução minha).¹³

Indo ainda mais longe no peculiar *status* de endereçamento do pesquisador às crianças, Corsaro (2009) propõe a postura do “adulto atípico”, que facilitaria o acesso do pesquisador aos modos de ser e fazer do grupo infantil. O “adulto atípico”, como explica Ades (2009, p. 132),

...não é um retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende sempre através da interação. [...] É preciso que o adulto desista um pouco, como num mundo de faz de conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com as crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica.

A entrada no campo e a forma como o pesquisador é apresentado às crianças se tornam têm sido consideradas importantes. Na turma em que se desenvolveu essa observação, a apresentação foi realizada com muita sensibilidade pela professora, que me apresentou como aprendiz do saber da criança, e não como portadora do saber, conforme demonstra a cena a seguir:

¹³ “La collection des textes s’est parfois heurtée à la conscience parfois très vive chez les enfants de la réprobation des adultes. Franchir la barrière ainsi formée est aisé si l’on renonce à s’adresser aux enfants en suivant la hiérarchie habituelle de l’autorité qu’ils connaissent.”

Cheguei à sala com as crianças já assentadas em roda no chão. Bato na porta e me sento com elas, que conversam bastante entre si. Algumas ainda estão chegando. Ninguém se dirige a mim até que a professora pergunta:
 Lili: — Vocês notaram alguém diferente aqui?
 Crianças: — Ela! — falam apontando pra mim.
 Lili: — E vocês sabem quem é ela, como ela se chama?
 Crianças: — Não!
 Lili: — Ela vai ficar aqui com a gente por alguns dias pra aprender sobre o que a gente faz. E qual será o nome dela?
 Fábio reclama: — Lili, ele disse que ela se chama Fábio! (indignado)
 Lili me pergunta: — Você se chama Fábio?
 Eu: — Não, meu nome é Cibbele!
 André: — Posso te chamar de Bele?
 Eu: — Pode.

A observação nessa escola colocou em questão o recurso do “adulto atípico” proposto por Corsaro. Em que consistiria esse *status* de endereçamento? Um adulto que não sabe e que aprende junto? Um adulto que abre mão da autoridade? Em que consistiria, em cada campo, a autoridade adulta? Além disso, quem é o adulto típico desse campo, compreendendo-se que, se não existe uma só infância, também não deve haver um só modo de ser adulto naturalizado, a-histórico e universal?

Em uma escola cujas famílias se veem ou querem ser vistas como “democráticas”, todos os adultos seriam adultos atípicos? Ou melhor, haveria necessidade de se colocar como um adulto diferenciado daqueles que estão ali? A prática mostrou que não haveria necessidade. As crianças da turma investigada se expressavam aparentemente sem medo de punições e geralmente não escondiam suas dúvidas. As potenciais transgressões eram discutidas em grupo, assim como as regras eram construídas coletivamente. Apesar disso, a autoridade do adulto ficava clara, sobretudo nos momentos em que as crianças não estavam conseguindo elaborar oralmente suas questões. Durante o período da observação, houve alguns episódios em que as crianças foram convidadas a sair da discussão, até que dessem conta de retornar a ela. Nos casos em que a criança se sentia constrangida com a presença do adulto — minha, da professora ou de ambas — esse constrangimento também compôs a pesquisa.

Alguns episódios ilustram o estranhamento causado pela minha presença, não exatamente na condição de um adulto, mas por estar numa posição de pesquisa, que exigia constantes anotações. Cabe aqui ressaltar que alguns autores dão bastante relevo às relações entre a ideia de infância e a leitura. Para Postman (1999), por exemplo, o surgimento da ideia de infância é

coincidente com o surgimento da prensa tipográfica e, conseqüentemente, com a possibilidade de haver segredos culturais codificados e não acessíveis à infância, em geral, iletrada.

Não se tem pretensão de analisar essa hipótese histórica tampouco suas conseqüências teóricas, que apontam para o risco do desaparecimento da infância na contemporaneidade, por causa do acesso a essas informações através das mídias eletrônicas. Porém, vale observar que parte do estranhamento e da distância estabelecida entre mim e os alunos, em processo de alfabetização, se deu justamente pelo meu domínio da escrita e da leitura. As anotações no diário de campo eram alvo de muita curiosidade. Algumas crianças, referindo-se a minha lapiseira, ferramenta de uso não recomendado a elas, me perguntavam “que lápis é esse?”. Apesar disso, havia um esforço da minha parte para diminuir esse desnível:

Augusto: — Por que você tem que copiar tudo?
 Eu: — Porque é o meu para casa.
 Augusto: — E por que você faz para casa?
 Eu: — Pra aprender mais.
 Augusto: — Ah! Então por isso que você veio pra Escola Opção!

Num período de afastamento da observação, os alunos perguntaram à professora, “por que aquela moça que fica anotando tudo não está vindo?”. Embora o estranhamento fosse diminuindo com o passar do tempo, não seria possível dizer da possibilidade de se instaurar um nivelamento na relação entre mim e as crianças. Talvez, numa pesquisa com maior duração, isso pudesse acontecer. Apesar do aumento da confiança e do estreitamento das relações no decorrer da pesquisa, vários episódios evidenciaram a consciência nas crianças de que o pesquisador era um adulto e, mais que isso, um estranho, detentor de uma linguagem de acesso ao conhecimento e de sua produção. E não de um conhecimento qualquer, mas de um conhecimento sobre elas:

Augusto: — Posso falar uma coisa?
 Eu: — Pode, Augusto!
 Augusto: — Você tem filhos?
 Eu: — Tenho dois.
 Augusto: — Eles são bagunceiros?
 Eu: — Mais ou menos. Nem muito quietinhos, nem muito levados. E você?
 Augusto: — Eu sou muito parado. Muito quietinho e muito bacana! Até com os cachorros.

Depois desse diálogo, várias vezes Augusto me perguntou o que eu estava escrevendo sobre ele e se eu já teria escrito que ele é muito legal, demonstrando uma consciência muito clara de

que a pesquisadora estava não só escrevendo, mas escrevendo sobre ele. Ao mesmo tempo Augusto parecia reivindicar uma representação de si e de seu comportamento, afinada com uma expectativa adulta de criança bem-comportada.

Essa consciência das crianças de que havia um adulto fazendo registros sobre elas e sobre algumas questões mais particulares, que elas foram intuindo de alguma forma, faz pensar sobre a interferência do pesquisador nos fenômenos estudados. Sem a minha presença, aqueles atores agiriam da mesma forma? As cenas sobre o obsceno seriam mais frequentes sem um estranho que constrange? Seriam mais raras, já que não haveria uma demanda de saber motivadora talvez desses episódios?

Note-se que os alunos não se comportam como um grupo social homogêneo em relação às estratégias dos adultos. Ou seja, cada criança singularmente desenvolve diferentes relações com o pesquisador, assim como cada pesquisador constrói diferentes relações com cada criança individualmente. Cada criança me viu de uma forma e me conferiu um papel específico: elas me pediam ajuda para solucionar atividades escolares, portanto me vendo como mestre; me chamavam para brincar, vendo em mim um par. Umas possivelmente já tendo descoberto meu interesse pelos palavrões, me perguntavam se essa ou aquela palavra era um palavrão.¹⁴ Algumas me tratavam como cúmplice das transgressões; outras escondiam as traquinagens de mim. Não seria possível, portanto, falar da entrada de campo sem ressalvas, como se tudo se desse numa lógica direta de ação e reação, entre o meu comportamento e o dessas crianças. Cada uma delas tinha uma história, um contexto e se relacionou comigo desse lugar de onde vinha.

Apesar das singularidades, havia crianças-alunos e um adulto-pesquisador que me conferiu, desde o início, um lugar de estrangeira e que me rendeu várias cenas de um distanciamento sutil: silêncios que aconteciam quando eu chegava ou um lento virar de costas que me faziam perceber os limites de aproximação que me eram colocados.

¹⁴ Não é possível citar um episódio que marque um momento em que as crianças perceberam meu interesse pelos palavrões, até porque cada criança o descobriu (se é que descobriu) em um momento diferente. Por hipótese, imagino que tenham testemunhado minhas trocas de olhares com a professora e percebido que eu escrevia mais nos momentos em que o obsceno aparecia em cena, interpretando, através dessas sutilezas, a demanda dos adultos. Contudo, sabe-se que a inquietação dessas crianças sobre o palavrão era anterior a minha chegada, pois outros episódios similares, anteriores à observação, me foram narrados pela professora.

Uma das possíveis aberturas para se observar as transgressões infantis é a contradição entre o “ofício do aluno” (PERRENOUD, 1995), entendido pelas expectativas sociais a que os alunos respondem e o “ofício de criança” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986), uma vez que este compreende também as expectativas dos pares infantis. As crianças que dominam as habilidades linguísticas e sociais da fala obscena costumam ser líderes de seus grupos (GAIGNEBET, [1974]2002; FERNANDES, [1944]2004). Entretanto, os saberes valorizados por seus pares nem sempre o são na relação com os adultos da família e da escola. Isto é, as crianças se arriscam a enunciar o conhecimento sexual, porque serão valorizadas por seus pares, mesmo sob pena de serem surpreendidas pelos adultos. Freud ([1905]1976, p. 118) afirma: “Uma criança que cresceu numa atmosfera social menos inibida, ou teve melhores oportunidades de observação, conta às outras aquilo que sabe, pois isso a faz sentir-se amadurecida e superior”.

Assim, o obsceno infantil funcionaria como um bem cultural no mercado infantil. Exemplo disso são os palavrões usados nesses meios, que podem ser entendidos por um paradoxo. Por um lado, eles são marginalizados e subversivos enquanto linguagem desvalorizada no mercado escolar e nos grupos dominantes. Por outro lado, nos meios infantis (e juvenis), os palavrões exercem uma função integrativa: marcam competências linguísticas e identidades (PEREA, 2011), enquanto excluem os mais novos, as meninas e os que não conseguem entender o jogo proposto. Tal como a posse da bola, a antiguidade ou o tamanho, o obsceno infantil confere distinção na hierarquia dos valores infantis, como confirmam os episódios seguintes:

I

Víctor afirma ter perdido seus sapatos na escola.

Lili: — Você precisa procurar no *Achados e Perdidos*.

André: — Mas eu não sei onde é!

Eneas: — Eu vou com ele!

Leo: — Mas por que o Eneas?

Eneas (orgulhoso): — Por que eu estudo aqui desde bebê!

II

Cena do recreio entre crianças de outra turma:

1- Eu vou ser o Homem de Ferro!

2- Você não me perguntou, você me perguntou? Eu sou o dono dessa brincadeira!

1- Posso ser o Homem de Ferro?

2- Pode!

III

Crianças me explicando sobre a ideia de fazer uma roda de piadas em sala:

Felipe: — A gente queria fazer uma roda de piadas, mas a Lili não deixou porque a gente fez bagunça. Eu contei uma piada tão engraçada que o André ficou meu fã!

IV

Na roda de piadas:

Eneas: — Eu tenho duas piadas!

Lili: — Conta.

Eneas: — Primeira: Qual é o pontinho preto na caverna? Não é nada disso, gente! A caverna é escura como é que eu vou fazer! A outra: O que é um pontinho branco na geladeira? É uma pipoca de castigo. (riem)

João enciumado: — Essa fui eu quem te contou! Fui eu quem te contou!!!

Se entre os meninos há uma disputa pela posse do saber obsceno, na relação entre meninos e meninas percebe-se uma relação diferencial, frequentemente manifesta na forma de um deboche pela ausência desse saber, expressa na ideia de que “eu tenho, você não tem”. A cena abaixo ilustra bem isso:

Roda de histórias. A professora lê o livro: *Até as princesas soltam pum*.

Riem da palavra “peidona”, que aparece na história.

A filha, personagem da história pergunta: “O que é isso, pai?”

João: — Ai! Ela nem sabe o que significa!¹⁵

Se o feminino, em consonância com o infantil, não é condizente com a fala obscena, as crianças do sexo masculino, mesmo em grupos com uma visão mais crítica do papel social dos gêneros, convivem com uma contradição: enquanto crianças, não devem participar de alguns assuntos, mas, enquanto indivíduos do sexo masculino, é esperado que reafirmem esse conhecimento publicamente, atravessados que são por um dever de afirmar e validar a própria virilidade diante de outros homens (BOURDIEU, 1999, p. 67).

Pelo menos nessa observação, não só a abertura promovida pela contradição entre o ofício da criança e o ofício do aluno, mas também o dever de saber e falar sobre o sexual imposto aos meninos, que compõem a maioria na turma observada, podem ter sido franqueadores do espaço de observação do obsceno infantil. Não é possível saber se uma turma majoritariamente feminina ofereceria condições para a pesquisa.

¹⁵ Cenas similares foram observadas nas observações preliminares. Em uma delas, uma menina insulta um menino com a seguinte frase “vou te mandar o cacete”, que imediatamente leva várias crianças ao riso. O insultado responde: “Não é mandar o cacete, é sentar o cacete, se você não sabe falar, não fala!”.

2.5 As normas da administração simbólica da infância no grupo estudado relativas ao obsceno infantil

Após o detalhamento das estratégias e ferramentas metodológicas, fez-se necessário tentar delimitar as proibições e as prescrições relativas ao obsceno, dentro da administração simbólica da infância empreendida por esse grupo social. Fruto de uma negociação quase sempre tácita e silenciosa, o que é tolerado ou rejeitado para que se corresponda a uma imagem social de infância nem sempre é colocado de forma explícita. Mapear zonas de rejeição e de permissão acaba por se tornar também uma atividade infantil, engajadas que estão as crianças em saber não só sobre os assuntos reservados, mas também sobre a própria interdição.

Então, o primeiro esforço foi delimitar, ainda que de forma deficiente, as normas adultas. Primeiramente, valeria a pena investigar os itens III e VII do Regimento Escolar da Escola que assim enunciam:

III. Evitar excesso e inadequação na linguagem, no vestuário e nos namoros e abster-se de brincadeiras grosseiras, agressivas, coercitivas ou de gosto duvidoso, a exemplo de trotes, tanto no ambiente da Escola como em suas imediações;

VII. Manter comportamento adequado nos espaços escolares, evitando discussões, gritos, palavrões ou correria dentro do prédio, abstendo-se do uso de telefone celular, iPod e similares durante os horários de aula e mantendo a polidez ao entrar, sair ou levantar-se;

A explicitação da norma demonstra que, embora o processo civilizatório tenha caminhado da coerção à autocorreção, esta sempre se faz de forma precária, levando à necessidade de dizer aquilo que não deve ser dito.

O item III menciona a “inadequação na linguagem”, ao que parece, ligada a um contexto de agressividade e coerção. O item IV, por sua vez, faz alusão ao uso de “palavrões” em um contexto de falta de “polidez”. Embora a norma esteja aqui explicitada, percebe-se como é imprecisa a tentativa de delimitar as fronteiras entre o que é tolerável ou não. O que seria uma inadequação de linguagem? O que seria uma linguagem polida? A dificuldade ainda se estende à definição de “palavrão”, objeção que foi muito apontada pelas crianças da turma observada.

Dizer que palavrão é a palavra que designa as partes do corpo ligadas ao sexo não parece ajudar. Nem toda informação sobre o sexo ou sobre os órgãos sexuais é objeto de interdição. Há zonas de permissão na linguagem muitas vezes marcadas por eufemismos de uma linguagem infantilizada — bumbum, piupiu, pepeca, cocô, xixi ou pela linguagem científica — ânus, pênis, vagina, fezes, urina.

O escatológico, por exemplo, tem sido amplamente visitado pela literatura produzida para o público infantil. Diversas editoras têm se dedicado a esse tema, configurando uma tendência mercadológica nos últimos anos,¹⁶ que não parece criar muito alarde.

A literatura infantil, na condição de uma produção do adulto endereçada à criança, expressa uma relação especular (GOUVEA, 2000, p. 1) com a infância. Por isso, pode ajudar a delimitar o campo do tolerável ou não na linguagem de determinados grupos, pois, “...ao qualificar, caracterizar, descrever a criança e seus contornos, as práticas literárias ao mesmo tempo que retratam a(s) criança(s), constroem a infância através das narrativas”.

Interessa aqui, mais especificamente, como a literatura infantil, nesse retrato especular, tem delimitado aquilo que ela entende por próprio ou impróprio à infância, ou seja, que normas e comportamentos são socialmente valorizados dentro de determinada imagem de infância:

A literatura infantil, ao mesmo tempo que aponta a expressão de uma visão de infância e seus contornos na relação com o adulto, define um repertório de ações e comportamentos atribuídos à criança, os quais buscam funcionar como mapa que deveria sinalizar a inserção no mundo do leitor infantil (GOUVEA, 2000, p. 1).

Pode-se dizer que essa tendência do mercado editorial circunscreve a infância e suas configurações através de prescrições e proibições dirigidas a esse grupo, ou seja, de acordo com a administração simbólica da infância, também social e historicamente variável.¹⁷

¹⁶ Exemplos dessa tendência: *Quem soltou o pum*, de Bladina Franco e José Carlos Lollo, editado pela Companhia das Letrinhas, em 2010; *A palavra feia de Alberto*, de Audrey e Don Wood, editado pela Brinque Book em 2009, *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman, editado pela Brinque Book em 2008; *A incrível fábrica de cocô, xixi e pum*, de Fátima Mesquita, editado pela Panda em 2007, bem como o *Almanaque de pums, melecas e coisas nojentas*, também de Fátima Mesquita, editado pela Panda em 2004.

¹⁷ Fernando Báez (2004, p. 21) afirma que, embora a história tenha se dedicado muito à origem dos livros, pouco se debruçou sobre a destruição deles. Entre os diversos episódios históricos narrados em que os livros foram destruídos por descaso, queimados ou censurados, destaca-se o único caso narrado de uma destruição de livros infantis. Curiosamente, no mesmo capítulo em que o autor trata dos expurgos sexuais, relatando como exemplo a perseguição aos livros de Oscar Wilde, é relatada a queima de centenas de exemplares da série infantojuvenil Harry Potter por uma comunidade religiosa de Alamogordo, ao sul do Novo México, nos Estados Unidos em 2001. O líder da condenação, o pastor Jack Brock, teria

Muito criticada seja por seu viés pedagógico e moralizante, seja por mostrar às crianças um mundo estranhamente limpo de qualquer conflito ou ambivalência (ABRAMOVICH, 1983), grosso modo, a literatura infantil contemporânea parece ter ultrapassado essa posição. No entanto, como produção corporativa da cultura infantil (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 14), a literatura infantil está situada na chamada pedagogia cultural, que entende a educação:

...numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 14).

Dessa forma, cabe observar que a literatura infantil, produto dessa pedagogia cultural, responde a dinâmicas de mercado e a imagens de infância, falando desse lugar, mesmo quando afirma abdicar do discurso pedagógico. Ainda que alguns livros se coloquem no lugar do enunciador infantil — tal como indica o subtítulo de uma coletânea de piadas muito difundida entre as crianças que participaram da pesquisa: “piadas proibidas para adultos”¹⁸ —, a literatura infantil continua a ser uma produção cultural dos adultos direcionada às crianças que, perpassada por diversas dinâmicas comerciais e institucionais, nunca ultrapassa a interdição por completo, mas negocia com ela formas de dizer, funções permitidas ou não para as palavras “feias” e novos sentidos.

Pouco definidas, essas fronteiras portam muitas nuances e contradições, como na cena em que, ouvindo a professora ler um livro sobre o escatológico, as crianças riem muito e alto, mas não deixam de esconder o riso atrás das mãos, demonstrando um antagonismo entre rir¹⁹ ostensivamente e esconder o riso.

advertido na ocasião que a intenção era salientar a inadequação da série para a formação de crianças e jovens, uma vez que as histórias de J. K. Rowling incentivariam a feitiçaria. “Harry Potter é um diabo e está destruindo as pessoas”, professou.

¹⁸ Duas coleções de livros de piadas seguem esse modelo. A primeira, da Editora Fundamento, intitula-se *Piadas para rachar o bico - proibido para adultos*, de G. Barazal. A segunda, da editora Matrix, é *As melhores piadas para crianças - proibido para maiores*, de P. Tadeu. Apesar da declarada pretensão de cumplicidade com as crianças, as coleções não trazem nenhum palavrão, nenhuma alusão, nem mesmo velada, sob metáforas ou eufemismos, a conteúdos sexuais. Além disso, houve uma preocupação por parte dos organizadores da coleção de apresentar variados personagens, com diversos nomes: Rodrigo, Juca, Jefferson, não atribuindo ao folclórico Joãozinho nenhum protagonismo. Por hipótese, tal medida talvez tenha um viés “educativo” ou politicamente correto, visando proteger as crianças de nome João de possíveis deboches. Sem querer desvalorizar o fato de que as relações entre as crianças são também objeto da educação, caberia notar que esse deboche, tão amplamente difundido entre as crianças, tem se tornado recentemente objeto de uma preocupação exacerbada, como se fosse uma epidemia contemporânea, que ganhou o nome de *bullying*.

¹⁹ Câmara Cascudo (2003, p. 62) diferencia sorrir de rir. “Sorriso é gesto de percepção requintada, entendimento sutil, contenção ao excesso demonstrativo. É um documento denunciador de meio cenário, [...], *sub-ri-dere*, *sob-o-riso*, o riso no

Em cena sob a forma de velamentos e eufemismos, o “obs-ceno” se apresenta como manda o figurino. É assim que as crianças, em constante apropriação de outras culturas, podem se divertir repetindo o *slogan* de fralda “respira, bumbum”, cujo sentido vem revestido de uma linguagem infantilizada.²⁰

Diante dessas fronteiras tão pouco evidentes, as crianças testam limites e buscam aberturas para que possam compartilhar o obsceno infantil enquanto dialogam com o interdito, num aprendizado de inserção social e inscrição na cultura. Se a literatura infantil apresenta um repertório de ações permitidas ou não, fruto de uma administração simbólica da infância, ela também aparenta ser uma fonte de saberes sobre a sexualidade reconhecida pelas crianças. Tanto a literatura infantil quanto a literatura adulta e os livros de ciências ou medicina são frequentemente visitados pela curiosidade das crianças.²¹ Contudo, na observação somente a interface com a literatura infantil foi percebida, uma vez que as bibliotecas de sala e da escola possuem um acervo selecionado para o público em questão. Nas entrevistas, no entanto, foi possível confirmar que os livros adultos, quase sempre do acervo dos pais, são também fonte de consulta.

2.6 Os livros na investigação sexual infantil

O senhor Dobbins, o professor, desejava muito ter estudado medicina. Todos os dias ele pegava um livro misterioso de sua mesa e ficava lendo, enquanto as crianças escreviam. O livro estava sempre trancado, e as crianças queriam muito saber o que era (TWIN, Mark. *Tom Sawyer*.²² Adaptação de Ruth Rocha, 2004, p. 37).

Durante a observação, vários episódios apontaram para o lugar dos livros na busca realizada pelas crianças por informações a respeito da sexualidade.

pedal da surdina, baixo cifrado, disfarçado, tênue, mas incisivo, nítido, suficiente. O riso opina ostensivamente. O sorriso é uma sugestão [...].”

²⁰ Sobre a permissão dada à linguagem infantilizada, uma cena de observação preliminar é bastante ilustrativa. Numa roda de piadas, uma criança conta a seguinte piada: O português veio pro Brasil e deu uma cueca pro índio. O índio apareceu de novo pelado, e o português perguntou: “Por que pelado?”. “Índio forte, cueca fraca, índio peida, cueca rasga.” O português deu então uma cueca de vidro, e a cena se repete. O índio aparece pelado e ao questionamento responde: “Índio forte, cueca fraca, índio peida, cueca quebra”. Então o português fornece uma cueca de dinamite. “Índio fraco, cueca forte, índio peida cu explode”. Diante desse final, a professora intervém com falsa severidade: Oh! E o aluno emenda: Tá bem, bumbum explode!

²¹ No decorrer da análise do caso Dora [(1905)1976, p. 62], Freud conclui: “Mas quem usa termos técnicos como “vestíbulo” e “ninfas” há de ter extraído seu conhecimento dos livros, e justamente não de livros populares, mas de manuais de anatomia ou de alguma enciclopédia, refúgio habitual dos jovens devorados pela curiosidade sexual”.

²² Livro citado por um dos entrevistados.

I

Gustavo²³ termina o exercício proposto pela professora e vai pra maleta de livros da sala. Pega um livro sobre o corpo humano cujas ilustrações mostram crianças nuas estilizadas. Sento ao lado dele para ver também. Ele começa a nomear as partes do corpo: cabeça, olhos, perna... Continuo: pescoço, mão, nariz... Fábio e Felipe se aproximam. Felipe vira o livro pra ele: “Espera, eu sei!” Me afasto um pouco para deixá-los mais a vontade. Ele aponta debochadamente: “Isso é um pinto!” Outros meninos vão se aproximando. Não há risos. Observam a menina do livro e acham que ela se parece com a Lara.

II

Nos momentos de biblioteca, as bibliotecárias deixam sobre uma mesa central, diversos títulos de possível interesse e adequação à turma visitante para que as crianças escolham o livro que desejam levar pra casa. Nesse dia, vejo que um livro causa um burburinho em um grupo de meninos. O livro passa de mão em mão e alguns meninos se debruçam sobre Diogo, que, tendo escolhido um determinado livro para levar pra casa, ouve propostas de troca com lances cada vez mais alto. Cochicham, riem, olham em volta. Quando chego perto, vejo que é o livro Dodó,²⁴ do Ziraldo. Estão olhando a última página cuja ilustração traz uma televisão com uma bailarina de carnaval num biquíni bem cavado. Tomás mostra a figura e cochicham. Mais risinhos abafados. Quando percebem que estou por perto, me mostram a figura e despistam debochadamente:²⁵ “Olha, uma televisão!”.

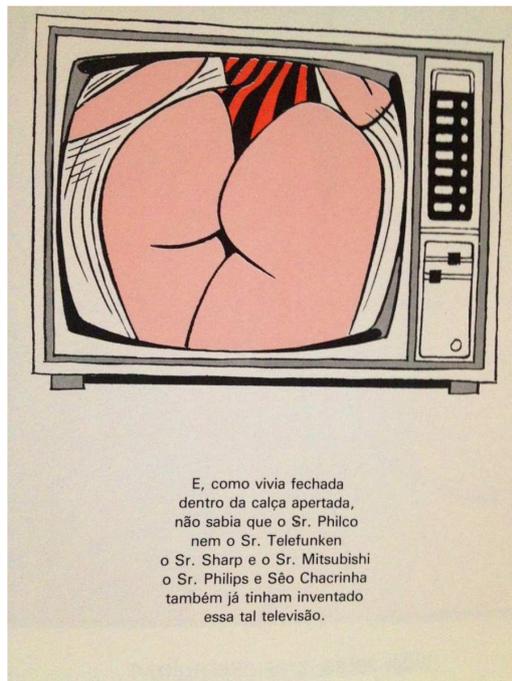


FIGURA 2 - Ilustração do livro *Dodó*, de Ziraldo

²³ Bolsista portador de deficiência, Gustavo se relaciona muito bem com todos os colegas. Na cena acima descrita, ele está nomeando partes do corpo, atividade consoante com o desenvolvimento da linguagem dessa criança, quando os outros se juntam e transformam a atividade de Gustavo numa brincadeira “obscena”.

²⁴ *Dodó* é um título de Ziraldo da Coleção Corpim, que contém livros cujos personagens principais são partes do corpo: *O umbigo Rolim*, *O joelho Juvenal*, *O sorriso Luiz*, etc. Dodó é apresentado como “bumbum” (palavra utilizada no livro) de criança que cresce e se torna um “bumbum” de mulher “furibundo” por passar a ficar apertado em uma calça jeans.

²⁵ É possível apontar, na cena descrita, assim como já foi salientado anteriormente, uma forma especificamente masculina de lidar com o obsceno. Nota-se aqui um jogo entre a permissão e a proibição, que leva esses meninos a encenar um flagrante do qual eles muito se orgulham. Se as meninas são igualmente pesquisadoras dessa investigação sexual (FREUD, [1905]1976), parece ser especificamente masculina a necessidade de trazer a público as suas descobertas.

III

Em roda, a professora lê um texto sobre o Egito. Conta que até um ano de idade, as crianças do Egito Antigo não usavam vestimentas e que havia um ritual para a primeira roupa.

André: — Eles ficam peladinhos.

Felipe: — Eu nasci pelado.

Passam o livro de mão em mão e procuram uma ilustração da criança pelada. Ficam decepcionados porque não encontram.

IV

Na biblioteca, divididas em grupos, algumas crianças folheiam o livro *Antigo Egito - o novo império*, de Martin Cezar Feijó, da Editora Ática”. Estou no grupo com João, André e Augusto.

João para no desenho de uma mumificação: — Olha! Estão tirando o cérebro dele!

Augusto me pede para ler para ele o texto ao lado da figura.

João: — Olha, isso é um faraó morto!

Leio para eles. Ficam em silêncio depois, um pouco pensativos.

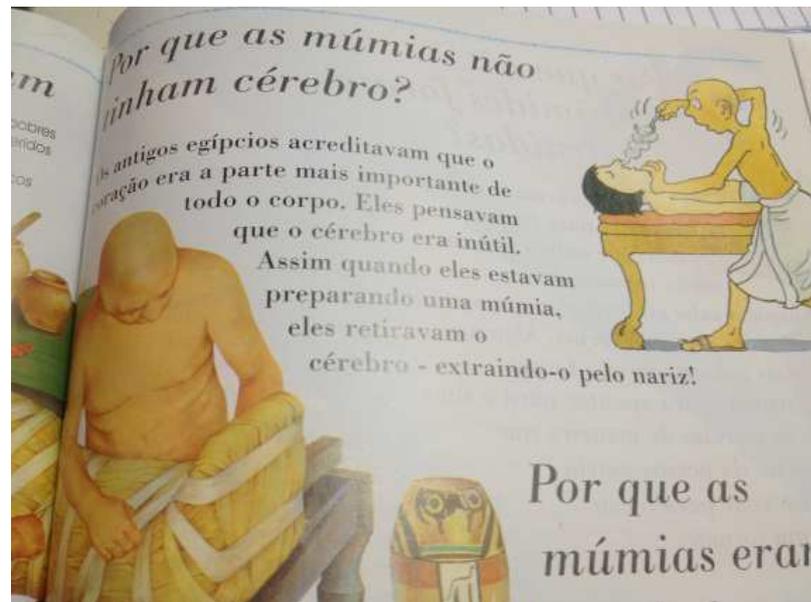


FIGURA 3 - Ilustração do livro *Antigo Egito - o novo império*, de Martin Cezar Feijó

O mesmo livro ainda traz gravuras de mulheres egípcias em roupas transparentes ou seminuas, que não chamam a atenção das crianças.

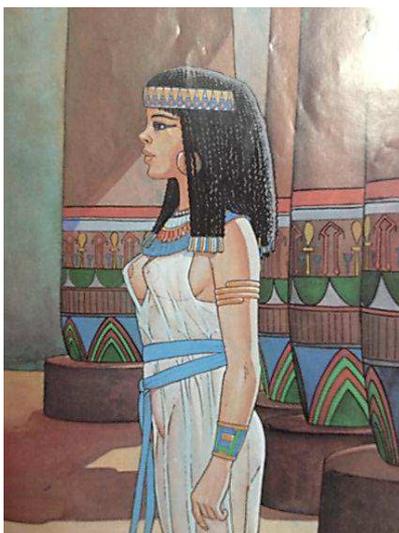


FIGURA 4 - Ilustração do livro *Antigo Egito - o novo império*, de Martin Cezar Feijó

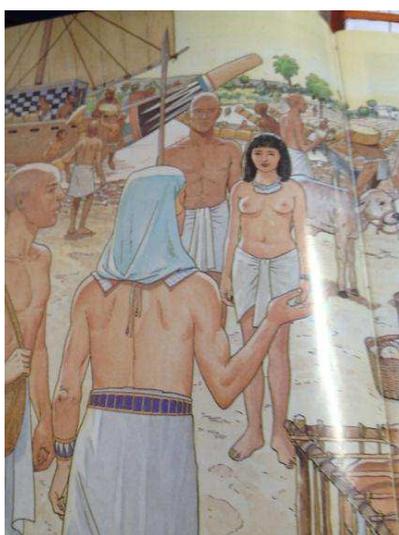


FIGURA 5 - Ilustração do livro *Antigo Egito - o novo império*, de Martin Cezar Feijó

Parece haver nas crianças uma expectativa de que os livros lhes tragam respostas, mesmo num ambiente em que os adultos se dispõem a respondê-las. Talvez porque os adultos (pelo menos os desta pesquisa) legitimem os livros como fonte confiável de conhecimento. E muito provavelmente, porque mesmo os adultos mais bem-intencionados dão respostas embaraçadas ou evasivas, até porque estão lidando com perguntas que estão longe de ser questão apenas para crianças.

Além disso, pais e professores que lidam com crianças agem e tomam decisões cotidianamente, e nem sempre de maneira consciente, considerando fronteiras muitas vezes indefinidas entre proteger e preparar, entre o apropriado ou não.

Esse cuidado embaraçoso pôde ser percebido na postura dos educadores que, ao tomar conhecimento do objeto desta pesquisa — mesmo diante da explicação de que as crianças empreendiam um saber sobre a sexualidade e mesmo estando num ambiente de notável liberdade — se apressaram em justificar qualquer vazamento de informações como uma eventual pichação ou música potencialmente consideradas inadequadas. Esse autopatrulhamento, fruto do processo civilizatório que caminhou do controle ao autocontrole (ELIAS, 1939; 2011), acompanhou todo o percurso da pesquisa como foi visto na Introdução.

Outro aspecto que chama a atenção é que em relação às crianças a interdição incide não só o sexo mas também sobre outras informações e ações, configurando uma espécie de exclusão social, que se aplica “mais obviamente aos campos da violência, da sexualidade, da economia e da política” (BUCKINGHAN, 2006, p. 16). No Brasil, a classificação indicativa realizada pelo Ministério da Justiça para os produtos culturais (filmes, programas de televisão, jogos eletrônicos, etc.) está atualmente ancorada em três pilares — violência, sexo e drogas — analisados de forma contextualizada. (SAMPAIO, 2006, p. 145). A violência, as drogas e a sexualidade talvez constituam mais especificamente os campos de reserva simbólica adulta, enquanto a economia e a política poderiam ser consideradas campos de reserva de atuação.

No quarto episódio acima citado, as crianças se debruçam com curiosidade na busca de informações sobre a morte. De certa forma, aquilo que é considerado inadequado às crianças, ganha *status* de assunto de adulto e, portanto, de interesse da criança. Ou seja, a interdição, que aqui é fruto da administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004), delimita uma reserva cultural do adulto: filmes adultos, livros adultos, conversas de adultos, horários de estar na rua ou na frente da televisão, lugares a serem frequentados ou não.

Diante dessa interdição social, operada por uma diferenciação entre a infância e o universo adulto, distinção historicamente construída, como sabemos, instaura-se uma cultura de pares, que possibilita a construção e o compartilhamento de saberes considerados inadequados e/ou uma cultura corporativamente produzida para a infância, que pretende mediar esses saberes. Duas saídas para a interdição.

Sendo assim, a reserva simbólica (e de atuação dos adultos), e a diferenciação histórica da ideia de infância e de universo adulto não operam um isolamento absoluto entre um e outro, mas determinam de forma relacional a própria infância. Lá onde está o código, o segredo ou a reserva, está também aquilo que a criança quer saber, como ilustra a curiosidade espontânea da cena a seguir:

Na roda de histórias, a professora lia o livro *Porquês*, de Jandira Masur.
 João, ouvindo todas as perguntas e explicações do livro, comenta:
 — Mas o que eu queria mesmo era saber como é que se tira carteira [de motorista]!

2.7 A reprodução interpretativa das piadas

Diante da interdição, podemos imaginar que as crianças busquem e construam seus conhecimentos na cultura de pares, na cultura corporativamente produzida para crianças, bem como no acesso furtivo à cultura material adulta: livros médicos, livros com passagens eróticas ou mesmo eróticos, revistas e filmes pornográficos, etc.

Como parte de uma cultura de pares, o folclore obsceno infantil (as piadas, além das músicas de estádio de futebol e as músicas cantadas nos ônibus de excursão) é a expressão de um conhecimento reproduzido de forma interpretativa entre os pares infantis. Com essas premissas, imaginei que a roda de piadas, insistentemente solicitada pelas crianças à professora, fosse se mostrar um momento rico na observação. Episódios do compartilhamento de informações sobre a sexualidade entre eles eram comuns. Porém, havia a expectativa de que essa roda trouxesse o conteúdo folclórico, a literatura oral tradicional e elementos conservados que se repetissem e fossem reinterpretados ao mesmo tempo.

A reprodução parece ser um aspecto importante das piadas por sua tradicionalidade, que faz com que elas sejam contadas por muitas gerações, havendo, inclusive, uma reincidência de temas e estruturas em várias culturas. Gaignebet ([1974]2002, p. 13) classifica o folclore recolhido por ele em temas sexuais/genitais, temas anais/escatológicos e com textos de difícil caracterização. Entre os temas sexuais/genitais, o autor inclui as piadas com imagens da

castração (vagina dentada, a salsicha cortada, etc.) e as diversas imagens fálicas (coelhos, pássaros, salsichas, etc.). Exemplo:

Joãozinho toma banho com a irmã. Vendo o irmão brincar com o seu próprio “brinquedinho”, ela reclama:
 — Eu também quero mexer no seu brinquedinho!
 — Nada disso! — responde ele decidido. — Você quebrou o seu e vai acabar quebrando o meu também.

Entre os escatológicos, Gaignebet observa os temas “escatofágicos”, o nascimento anal, as relações entre o escatológico e a morte, etc. Exemplo:

Pousada em um monte cocô, a jovem mosca pergunta para sua mãe:
 — Mãe, a senhora gosta mesmo de mer*da???
 A mãe esbraveja:
 — Já não lhe disse para não falar de nojeiras na hora do jantar???²⁶

Os temas recolhidos nas entrevistas promovidas por Gaignebet com crianças e adultos foram posteriormente comparados a temas do folclore obsceno adulto registrado na literatura francesa, levando à constatação de uma conservação desses temas.

Além do caráter de reprodução presente nos artefatos tradicionais, é possível considerar os aspectos internos da estrutura literária das piadas que implicam as ideias de originalidade e repetição. Por um lado, as piadas e charadas fazem parte de uma literatura oral tradicional; por outro, o humor joga com a surpresa, com o inesperado e com um sentido (em geral agressivo ou obsceno), que se revela num duplo sentido ou num trocadilho. Exemplo disso são as adivinhas picantes reunidas no livro *10 adivinhas picantes*, de Ângela Lago e Ines Antonini (s/d) com programação visual de Ângela Lago. Nessa obra, a adivinha aparece na folha, e a resposta, sob uma orelha da página, com a ilustração de uma cortina de teatro. Assim, lê-se entre outras “Ó, deusa das eternas horas! O que você tem bem no meio das penas?” e, descortinando a resposta, “o joelho”.

Não por acaso, o papagaio é um personagem recorrente nas piadas e histórias.²⁷ Ele pode reproduzir uma obscenidade tão “ingenuamente” quanto uma criança, já que, supõe-se, ambos

²⁶ Piadas retiradas do site *Piadas engraçadas*, no endereço eletrônico <<http://www.piadasnet.com/>>. Apesar de conter muitas piadas “pesadas”, o site não possui nenhuma menção à classificação indicativa. No entanto, algumas piadas indicam uma certa contenção na linguagem, como a palavra assim grafada mer*da.

²⁷ Darton ([1986] 2010, p. 76) relata uma versão francesa da história de Rapunzel, que traz o papagaio como personagem. Persinette, a Rapunzel francesa, teria soltado seu cabelo torre abaixo para que o príncipe subisse por ele e passassem a noite juntos. Ela esconde o príncipe da fada que a mantém prisioneira e se desdobra em desculpas e mentiras para evitar que seu

não significam o que é dito. Italo Calvino ([1956]2007, p. 42) lembra a “função moral” do papagaio em uma fábula italiana, que, contando uma história interminável, acaba salvando uma donzela:

Parece uma apologia simbólica da arte de narrar (contra quem lhe reprovasse o caráter profano e hedonístico?): fascinando o ouvinte com sua maravilha arcana, a fábula inibe de cometer pecados. É uma justificação redutora e conservadora, mas na mesma construção narrativa do “Papagaio” se exprime algo de mais profundo: a inteligência técnica exibida pelo narrador, que aqui é objetivada em sentido humorístico, na paródia das fábulas “que nunca terminam”. E para nós aí está sua verdadeira moral: à falta de liberdade da tradição popular, a essa lei não escrita pela qual só se concede ao povo repetir motivos ruminados, sem “criação” verdadeira, o narrador responde com uma espécie de esperteza instintiva: talvez ele próprio acredite fazer apenas variações sobre um tema; mas na realidade acaba por falar-nos daquilo que lhe vai ao coração.

O papagaio é aquele marcado pela relativa incapacidade (de falar), pela fraqueza e pequenez diante de um mais forte e maior. Tão frequente na literatura tradicional, nas piadas e nos contos de esperteza, o tolo astuto ganha do mais forte utilizando alguma artimanha. Personagem do sexo masculino, ele modifica recados a ele confiados, delata infidelidades conjugais, expõe hipocrisias e faz os adultos (pais, padres e professores) comerem excremento. Ele é torpe, e não é possível saber quando a torpeza é involuntária, fruto de um lapso, ou quando é uma travessura deliberada (GAIGNEBET, [1974]2002 p. 309-310).

Assim como o papagaio, a criança, e até mesmo a tradição popular, são também reconhecidos como repetidores. Assim, caberia pensar na importância e na complexidade da ação imitativa na criança. Entendida como meramente passiva, e não como estratégia de aprendizagem e interação social, essa atividade tida por menor não recebe a devida atenção (GOUVEA, 2011, p. 10). Quando repete, a criança não copia apenas: ela reconstrói o mundo a sua volta conforme sintetiza o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Ao contar uma piada repetidamente, ignorando o fato de que piada repetida não tem graça, as crianças subvertem o modo de contar e priorizam aquilo que querem aprender através da repetição, reproduzindo-a, assim, de forma interpretativa. Chamado por Freud ([1920]2010, p. 178) de “compulsão à repetição”, o ato de repetir na criança não se limita ao prazer extraído

papagaio estrague tudo com a sua delação. Outra versão francesa analisada por Darton termina com a Rapunzel costurando o traseiro do papagaio que fica repetindo: “Bunda costurada! Bunda costurada!”. Na versão mais conhecida pelas crianças brasileiras, a versão que está na coleção *Disquinho* e na coleção *Clássicos universais*, da editora Moderna, é a própria ingenuidade de Rapunzel que põe tudo a perder. Quando a bruxa lhe pergunta “Do que estás rindo agora? Por acaso faço graça?” Ela responde com uma espontaneidade quase infantil: “É que tu demoras tanto, sobes tão devagarzinho, e o príncipe, no entanto, faz isso num instantinho”.

da experiência, mas abarca também a própria necessidade dela de experimentar de forma ativa aquilo que a angustia ou que lhe coloca uma questão. Essa característica da criança vai se perdendo com o seu crescimento:

Uma piada ouvida pela segunda vez quase não terá efeito, uma representação teatral nunca obterá, na segunda vez, a impressão que deixou na primeira; e dificilmente um adulto será persuadido a reler de imediato um livro que o agradou bastante. A novidade sempre será a condição para se fruir algo. Mas a criança não se cansará de exigir do adulto a repetição de uma brincadeira que este lhe mostrou ou realizou com ela, até que ele se recuse a fazê-lo, exausto; e, ao lhe contarem uma bela história, quer sempre ouvir de novo aquela mesma, em vez de outra, insiste em que a repetição seja idêntica e corrige qualquer alteração perpetrada pelo narrador, com a qual ele talvez esperasse algum êxito (FREUD, [1920]2010, p. 200).

Freud ([1920]2010, p. 200) coloca ainda a exigência, por parte da criança, de que a repetição seja realizada tal qual a primeira. As crianças não só pedem que se conte uma história de novo como também corrigem qualquer alteração feita, tirando grande prazer desse “reencontro com o idêntico”.

Durante a observação, nos momentos em que se deram as rodas de piadas, várias delas foram contadas repetidamente, às vezes até pelas mesmas crianças. Além da repetição, outra característica da contação de piadas dessa turma é a inventividade, característica também encontrada nas pesquisas de Gaignebet (1974, 2001 p. 190), que a atribui à faixa etária das crianças.

Além de infringir a regra adulta do efeito surpresa garantidor do humor, as crianças inventam piadas subvertendo a tradicionalidade inerente ao folclore. Embora utilizem estruturas e temas frequentes no anedotário, as crianças diversas vezes se aventuram a assumir a autoria do texto, como exemplifica a cena a seguir:

Leo: — Por que o marciano viajou pra São Paulo?
 Lili (professora): — Não sei!
 Leo: — Pra visitar seu tio avô! (riem)
 Lili: — Vocês estão inventando...
 Leo: — É!

As repetições que suprimem o efeito surpresa e a inventividade que subverte a tradicionalidade não comprometem o efeito de humor entre as crianças. Isso parece apontar para uma forma especificamente infantil de contar piadas, ou seja, para a atividade interpretativa da cultura de pares (CORSARO, 2011).

Apesar da expectativa, pouquíssimas piadas contadas pelas crianças da pesquisa tinham conteúdo obsceno, o que faz pensar nas condições de transmissão do obsceno infantil. A maioria das piadas contadas era retirada de livros e desenhos animados, ou seja, absorvidos de uma cultura infantil corporativamente produzida e, por isso, selecionadas por adultos para as crianças. Como fontes principais foram apontados a revista *Recreio*,²⁸ dois livros de piadas para crianças, desenhos animados como *Backyardigans* e *Peixonatas*, ambos do canal de TV a cabo *Discovery Kids* e, só de forma minoritária, irmãos e colegas mais velhos.

Seria esse o motivo da pouca incidência do obsceno nessa escola? O convívio com pares alguns anos mais velhos seria condição para o compartilhamento? Ao que tudo indica, a maior parte das interações entre crianças das classes médias urbanas se dá na escola e na família. Cabe lembrar que essa turma é constituída de crianças de prole reduzida ou filhas únicas e que o primeiro ano do primeiro ciclo do fundamental fica no prédio da educação infantil. Será que essas crianças ouviam piadas obscenas, mas não conseguiam reproduzi-las porque não as tinham compreendido? Será que elas não reproduziam porque estavam em ambiente escolar? Ou, ao contrário, será que a educação proposta pela escola, aberta ao diálogo sobre qualquer assunto, diminuiria a ocorrência de transgressões daí a escassez de piadas obscenas e grafitos?

Entre as inúmeras piadas inventadas, improvisadas para dar um apoio à memória, e piadas que ganhavam o adjetivo de “a original”, entre piadas esquecidas, lembradas pela metade e piadas contadas de cabo a rabo, entre piadas de desenho animado, de revista infantil ou contadas pelo irmão, apenas duas poderiam ser consideradas obscenas. A primeira, ainda numa zona de tolerância maior, e a segunda, esta sim, no centro da interdição. Não tive oportunidade de perguntar aos contadores quem lhes havia ensinado. Por acaso ou não, as duas piadas surgiram já no final desse momento, com as atenções já se dispersando.

I

Fábio: — Eu tenho duas! Uma: Tinha dois tomates e um carro. Ploft! Cadê? A segunda: Eram três: O pum, o calaboca e o respeito. O pum foi preso. O calaboca foi soltá-lo. “Qual é seu nome?” “Calaboca!” “Cadê o respeito?” “Ficou na esquina!” “O que você veio fazer aqui?” “Soltar o pum!”.

Uma criança conserta: — Não é assim! Na verdade...

(Discutem um pouco a versão certa.)

²⁸ Revista direcionada a crianças de 6 a 11 anos, é publicada semanalmente pela Editora Abril.

A segunda piada de Fábio traz elementos escatológicos, como a maioria das ocorrências dessa turma. Isso acontece, entre outras razões, porque o escatológico está na zona de permissão para as crianças, como demonstra a literatura infantil, ao contrário dos temas genitais. A piada de Fábio brinca com as fronteiras entre a permissão e o interdito num jogo de linguagem que consiste em falar o que não se deve, valendo-se de uma permissão adquirida por um deslocamento do significado. Como nome próprio pode-se falar em “Pum”.

A última cena traz a única piada indubitavelmente obscena e talvez uma das poucas menções à genitalidade. Como piada talvez não se enquadre nas proibições explícitas do Regimento Externo da Escola Opção, ou seja, não está diretamente na função de um insulto, mas subverte a interdição silenciada, da ordem do não dito.

A roda de piadas mediada pela professora está quase chegando ao fim. As crianças já estão bem cansadas e dispersas. Algumas estão se levantando. Então, Felipe, que foi posto para fora da roda por não conseguir ouvir os colegas, passa à frente de Eneas, que já estava com a mão levantada, e diz:

Felipe: — Eu sei uma piada muito feia! O que um elevador falou pro outro?
(As crianças não dão atenção, e Felipe não chega a dar a resposta.)

Embora o próprio Felipe não tenha solucionado a charada, são conhecidas algumas respostas para ela: “ou dá ou desce”, “já fizemos muita gente subir na vida”. No entanto, o próprio Felipe qualifica a piada de muito feia, o que nos leva a pensar que ele tinha em mente a primeira resposta. Podemos evocar aqui todas as qualificações que o obsceno recebe, como no exemplo “Tenho uma piada suja e pesada: Um elefante caiu na lama”. Feio, sujo ou pesado, o obsceno é ainda representado graficamente, em histórias em quadrinhos, por bombas, serpentes, caveiras, entre outros símbolos. Tais representações podem ser desdobradas nas qualificações: espinhoso,²⁹ pesado (principalmente para as crianças) ou perigoso.

²⁹ Pouco antes do início da observação, uma mãe relatou à professora que seu filho havia perguntado se a palavra “cactus” era um palavrão. Talvez pela imagem “espinhosa”, talvez pela sonoridade da palavra, que evoca “caca”, a criança tenha formulado essa hipótese. Esse episódio demonstra ainda que a curiosidade dessas crianças em relação ao tema “palavrão”, que será explorado em seguida, é anterior à observação.



FIGURA 6 - Ilustração do personagem Calvin. Disponível em:
<<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/consultorio/caramba-puxa-e-outros-eufemismos>>.

Embora não tenha chegado a dar a resposta da charada, Felipe, com raiva por ter sido tirado da roda, utilizou o obsceno simultaneamente como desforra e como meio de se integrar ao grupo infantil, principalmente das crianças do sexo masculino. Ele utilizou o obsceno não simplesmente como estratégia de conhecimento empreendida numa investigação sexual infantil (FREUD, [1905]1976), mas numa transgressão às normas adultas, que, conseqüentemente, o integra no grupo infantil, valendo-se da contradição entre o ofício do aluno e o ofício da criança. Assim é que Felipe introduz a piada sem respeitar o combinado de falar um por vez, na ordem em que cada criança levanta a mão.

Embora raros nessa turma, foram verificados outros momentos em que o obsceno foi utilizado na intenção deliberada de infringir regras. Em seguida, tratarei das fotografias de grafitos coletados na escola, expressão gráfica configurada como transgressão, não só por seu conteúdo mas também por sua forma.

2.8 Grafitos: o que se inscreve secretamente

O folclore, predominantemente obsceno, recolhido nas portas de banheiro, recebe o nome de “latrinária”, “escritas latrinárias” ou “grafitos de sanitários”. Constitui-se como folclore

anônimo, escrito e urbano, e foi estudado por alguns pesquisadores,³⁰ tendo sido fonte de análise de questões de gênero, uma vez que os banheiros públicos são, em sua maioria, separados em feminino e masculino.

Em geral os grafitos se exprimem em frases breves ou palavras, pois o tempo de que dispõe o comunicador é quase sempre limitado (BELTRÃO, 1980, p. 227). Não só o conteúdo, se obsceno, é interdito, mas a própria inscrição em paredes, árvores, portas ou carteiras escolares configura uma ação comumente tida por depredatória do patrimônio material, inapropriada ou proibida, assumindo, por isso, caráter evidentemente transgressor.

Há alguns apontamentos que sugerem maior incidência de grafitos em sanitários escolares do que em outros ambientes, como restaurantes, bares e estabelecimentos comerciais (BELTRÃO, 1980, p. 236). Isso leva a pensar numa maior oferta de materiais de escrita (lápiz, canetas, etc.) entre os usuários de sanitários escolares, ao mesmo tempo que atesta sua dimensão geracional e uma presença maior nas culturas infantil e juvenil.

Menos pesquisadas que os grafitos de sanitários, mas igualmente recorrentes na cultura escolar, as pichações em carteiras também podem ser veículo transmissão intrageracional, sobretudo quando o espaço da sala de aula é compartilhado por mais de uma turma em turnos diferentes.

Como já foi descrito anteriormente, a turma pesquisada, o primeiro ano do primeiro ciclo do fundamental, divide o prédio com a educação infantil. Possivelmente por isso, nos corredores do prédio em que a turma está instalada, não foram encontrados grafitos. Também o banheiro desse prédio, compartilhado por meninos e meninas, não possui inscrições gráficas.

Os grafitos a seguir foram retirados dos corredores do segundo prédio, que comporta o ensino fundamental no turno da tarde e o ensino médio no turno da manhã. Convém ressaltar que o registro fotográfico trouxe alguns constrangimentos aos funcionários, e esse mal-estar desencadeou um fotografar mais rápido, inclusive com a intenção de não despertar a atenção

³⁰ Em pesquisa ao *Scielo*, encontrei um artigo intitulado *Grafitos de banheiro: um estudo de diferenças de gênero* (TEIXEIRA; OTTA, 1988). Em pesquisa ao Google Acadêmico, encontrei muitos artigos relacionados ao tema, entre os quais se destaca a tese de doutorado/USP — *Sob a proteção da Vênus Cloacina: diferenças sexuais e interculturais em grafitos de banheiro* (TEIXEIRA, 2004) —, em que a autora investiga as diferenças sexuais e interculturais em cinco países. Sobre o tema destacam-se ainda as obras *Grafitos de banheiro* (BARBOSA, 1984) e *Folclore escrito e urbano* (PELLEGRINO, 2007).

dos próprios alunos. Tais grafitos são poucos e discretos, o que parece corroborar a hipótese de que o perfil da escola, baseado numa relação dialógica com o aluno, teria alguma relação com a escassez de grafitos nas paredes e nos banheiros, e de falas obscenas.



FIGURA 7 - Desenho não obsceno

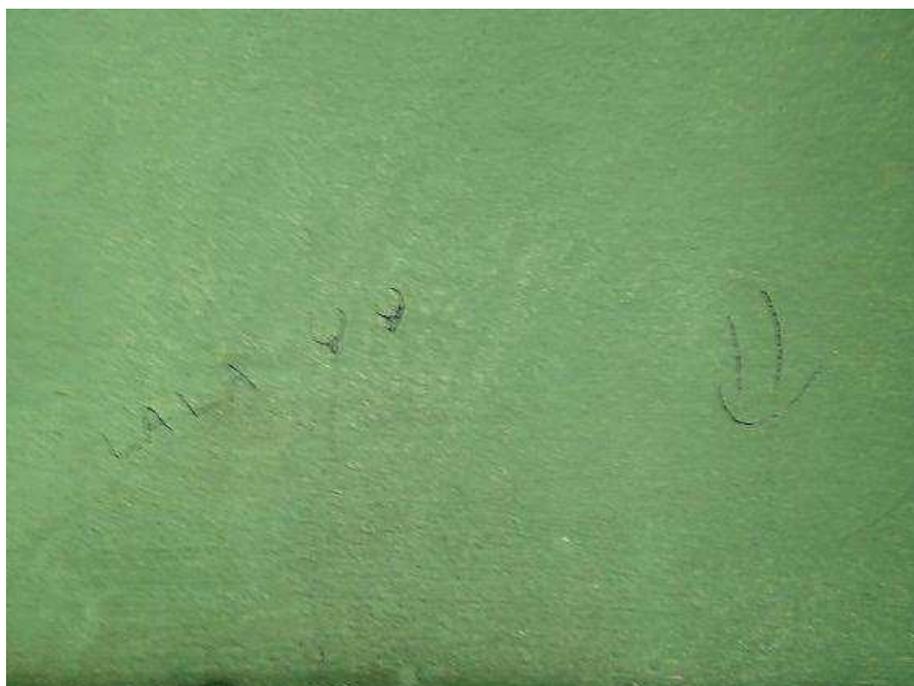


FIGURA 8 - Palavra Lala, desenho de seios e de uma seta ou pênis (?)



FIGURA 9 - Palavra “cu”

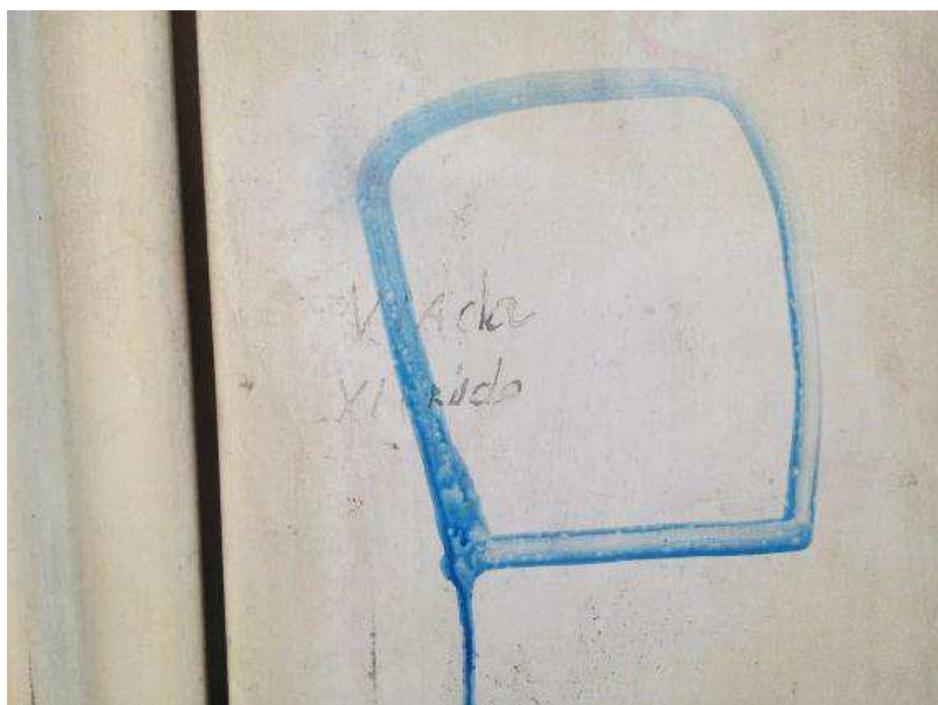


FIGURA 10 - Palavras “viada” e “xifruado”

A FIG. 7 é um desenho feito a giz azul, não obsceno; mesmo assim, é uma transgressão. A FIG. 8 é um grafito composto por um desenho de seios, uma seta (ou seria um pênis?) e um nome ou apelido feminino, feitos a lápis. A FIG. 9 traz o palavrão “cu” também escrito a

lápiz. Por fim, FIG. 10 traz as palavras “viada” e “xifrudo” sulcadas na parede, sobre um quadrado de tinta azul.

Como é característica do obsceno, são escritas bem pequenas, veladas ou até tímidas, tornando a leitura um ato que exige algum esforço de aproximação. Ainda que tenham sido grafadas de forma errada, é pouco provável que autor não domine o uso da língua padrão e a grafia correta das palavras “veado” e “chifrudo”. A deliberada grafia incorreta, nesse caso, parece apontar para o caráter transgressor que se estende às normas ortográficas, consistindo, como Gaignebet ([1974] 2002) já apontava, em um abuso de linguagem. Esse abuso tanto subverte as normas quanto reinventa sentidos (ou os enfraquece) através de figuras de linguagem e metáforas que se valem muitas vezes dos animais e elementos culinários:

Do palavrão, pode um pesquisador valer-se como um dos elementos que o auxiliem a concluir o que, no comportamento sexual de uma sociedade, é ecológico e culturalmente condicionado. A que sugestões de origem animal ou vegetal se prendem esse comportamento e a linguagem e os gestos que lhe são próprios, quer secreta, quer ostensivamente. E, quase sempre, os gestos, expressiva e simbolicamente. No Brasil, banana e cipó, por exemplo. Bode. Vaca. Cobra. Borboleta. Veado. Manzape. Tomates. Ovos. Nabo. Boto (SOUTO MAIOR, 2010, p. 10).

“Chifrudo”, segundo o *Dicionário do palavrão e termos afins* (2010), é “o marido de mulher adúltera” e “veado”, “o pederasta passivo”. O termo “viada” propõe ainda uma brincadeira com os gêneros, que pode apontar tanto para a forma pejorativa como é visto o homossexual quanto para um esvaziamento do sentido. Tal esvaziamento enfatiza a função catártica, embora me pareça ingênuo afirmar que haja um esvaziamento completo do sentido. Ou seja, não endereçado a nenhum interlocutor especificamente, a palavra “viada” grafitada se aproxima de uma interjeição de sentido esvaziado ou de uma blasfêmia (PEREA, 2011).

Assim como um palavrão escapado no momento de uma dor intensa, ou um grito, um resmungo ou um gemido, o palavrão blasfematório surge para substituir uma enunciação momentaneamente impossível (PEREA, 2011). Seria ingênuo, no entanto, acreditar que esse aparente esvaziamento de sentido se faz por completo. Algum sentido deve haver no fato de que, na falta de palavras e explicações, o que irrompe é uma realidade do corpo e, quase frequentemente, da sexualidade. A questão poderia ser colocada da seguinte maneira: Por que nos referimos a partes e resíduos do corpo diante de situações negativas?

No prefácio de J. G. Bourke ao artigo *Ritos escatológicos do mundo inteiro* (1913), Freud ([1913]2010, p. 346) ajuda a responder a essa pergunta, reafirmando o lugar dado à sujeira e à limpeza no processo civilizatório. Para ele, os indivíduos civilizados “se veem incomodados por tudo o que lembre muito claramente a natureza animal do ser humano”.

2.9 Uma investigação sexual coletiva empreendida por esses pequenos pesquisadores

Ao longo da observação fui percebendo que esse trabalho era uma pesquisa sobre uma pesquisa. Ou seja, paralelamente ao esforço empreendido por esta pesquisa acadêmica, havia o esforço das crianças implicadas em uma investigação sexual infantil (FREUD, [1905]1976), e nossas questões se entrecruzavam por diversas vezes. Exemplo disso é uma conversa surgida espontaneamente e incentivada pela professora já no primeiro dia da observação. As crianças estavam na roda em que diariamente dialogavam sobre diversos assuntos com a mediação da professora. Mal a professora tinha terminado a minha apresentação, surgiu o seguinte diálogo:

Luiz: — Ô, Lili, o fulano tá falando palavrão.
 Lili: — Que palavrão?
 Luiz: — Ele falou larga do meu pé.
 André: — Palavrão é puta que pariu.
 Lili: — E larga do meu pé é palavrão? O que é palavrão?
 Luiz: — É alguma coisa que a gente fala, e o amigo não gosta.
 Carlos: — É uma palavra grande.
 Lili: — Grande, igual a paralelepípedo? A palavra que a Laurinha [coordenadora] contou pra gente outro dia?³¹
 Guilherme: — É uma palavra feia!
 Marcelo: — Porque é igual a puta merda.
 Leo: — Palavrão é tipo assim abacaxi... Uma pessoa não sabe, mas a outra sabe.
 Lili: — Como assim?
 Leo: — É uma coisa que uma pessoa sabe o que significa, e a outra não.
 Lili: — E como vocês sabem se uma palavra é ou não palavrão?
 Marcelo: — Se for uma palavra tipo de bunda ou vai tomar no cu é palavrão.
 Segurando o riso, André ergue o dedo do meio (o pai de todos) para pedir a vez de falar. Olha pra mim e ri.
 Fábio: — Sabe, por exemplo, eu vi um vídeo que tem um cara, aí aparece uma formiga que fala um palavrão.
 Lili: — Tá. Mas como vocês sabem que isso (aponta para o gesto com o dedo) é feio?
 Luiz: — Não sei, só sei que pra saber, você tem que saber que isso é feio.
 Luan: — Será que a gente vai levar de para casa essa pergunta?
 Lili: — Talvez. Vocês podem perguntar pros pais de vocês o que é palavrão.

³¹ Carlos e a professora Lili estão se referindo a uma brincadeira que a coordenadora Laurinha fez numa aula de geometria. Ela falava sobre um palavrão que podia ser falado: o paralelepípedo.

André: — Palavrão é quando a gente fala tipo uma coisa que não é boa de falar.

Lili: — Se não é boa de falar, por que falam?

André: — Falam porque sentem uma raiva, pra liberar isso.

Leo: — Por exemplo, uma pessoa só no mundo inventou os palavrões: Deus.

Luiz: — Claro que não foi ele quem inventou! Ah!... se fosse ele... (pensando) se fosse ele...

Leo: — Peraí, eu não acabei. Eu acho, eu acho, né, não sei....onze pessoas inventaram onze palavrões...(se dirigindo à professora) Vou ter que falar uma palavrão pra explicar...

Lili: — Tá...

Leo: — Tipo... Capeta... alguém fala palavrão, as pessoas decidem que vai ser uma palavrão e que vai significar uma coisa: Deus do mal.

Luan: — Sabe como a gente sabe? Alguém inventa a palavra, inventa que é feia, e quando a gente fala puta que pariu, a gente lembra da pessoa que falou pra outra pessoa, que falou pra outra pessoa, que falou pra outra pessoa, que falou pra gente.

André: — Como a gente sabe se a palavra é grande, como paralelepípedo e quando é palavrão?

Luan: — André, você acabou de falar que uma palavra pequena é palavrão e não é... senão, meu nome ia ser um palavrão!!!

Lili: — Ele disse que pooode ser.

André: — Mas bosta é pequeno e é palavrão. As pessoas falam sem saber o que é.

[conversas sobrepostas inaudíveis]

Tomás: — A gente sabe que é feio porque as pessoas contam pra gente que é feio.

João: — É uma coisa que não é educada.

Marcelo: — Eu sei por que vai tomar no cu é palavrão... é que cu é uma parte do... (aponta pro próprio ventre) e dedo... (aponta pro próprio dedo). Mas... por que dedo (se referindo ao gesto com o dedo do meio) é palavrão?

André: — Quando Deus nasceu ele não tinha o dedo do meio. E ele inventou que ninguém ia ter o dedo do meio. Então, tudo o que ele não tem é palavrão.

André parece saber que os palavrões costumam se referir à sexualidade, quando aponta para seus próprios órgãos sexuais. No entanto, ele não entende por que o gesto do dedo levantado é ofensivo. O que lhe escapa é a característica metafórica do obsceno.

Posteriormente a professora me pontuou que aproveitou a oportunidade de conflito entre as crianças para propor uma discussão que sabia ser do meu interesse de pesquisa. No entanto, ela afirma também que esse tema já havia aparecido em oportunidades anteriores a minha entrada no grupo. A professora conduz a conversa com naturalidade: ouve o que as crianças têm a dizer, sem lhes oferecer uma resposta acabada e sem dar muita atenção às piadas que surgem inevitavelmente com o assunto. Algumas crianças aproveitam o gozo do poder dizer e se divertem falando o que não poderia ser falado em outras ocasiões. Outras, trazendo para essa discussão as posturas de pesquisa e habilidades escolares que já vinham sendo desenvolvidas com a professora em outros projetos, propõem uma pesquisa formal e sugerem levar as questões ali levantadas pra casa. Na cena da roda de piadas, uma criança propõe que elaborem um livro de piadas da turma, mostrando o quanto levam a sério a investigação ali proposta. Elas se empenham na construção coletiva de um saber sobre a sexualidade com seus

pares e chegam a elaborar também conjuntamente conceitos de palavrão. Para as crianças dessa turma, um palavrão é:

- “uma coisa que a gente fala, e o amigo não gosta”;
- “uma palavra feia”;
- “uma palavra que uma pessoa sabe o que significa, e outra não”;
- “uma palavra que não é boa de falar, mas que falamos porque sentimos raiva, pra liberar isso”;
- “uma palavra que alguém inventou e decidi que era feia”;
- “uma palavra que uma pessoa conta pra outra que é feia e que a gente lembra de quem ensinou pra gente que era feia”;
- “uma coisa que não é educada”;
- “uma palavra que diz sobre as partes sexuais”;
- “uma coisa que Deus não tem”.

Em resumo, no conceito construído coletivamente por essas crianças implicadas com seus pares numa investigação sexual infantil, um palavrão é uma palavra arbitrariamente inventada por um outro (por Deus ou pela cultura), que elas não sabem o que significa (embora alguns desconfiem que se ele refere a realidade de seus corpos), mas que alguém decide que é feia. Para elas, a seleção das palavras feias é comunicada às crianças como se fosse um segredo compartilhado. Prosseguem entendendo que tais palavras não devem ser faladas porque são feias, e falá-las seria má educação, já que possuem potencial para ofender alguém. Apesar de ser feio falar palavrão, elas consideram que é bom falar para desabafar alguma raiva.

O conceito dessas crianças, que não pode ser generalizado para outros grupos infantis, confirma o conhecimento da interdição do palavrão em sua função agressiva ou injuriosa. Marca ainda o desconhecimento, para alguns, do significado dos palavrões. Diante deles, as crianças são aquelas que não sabem.

A questão do sentido dado aos palavrões parece bastante complexa e controversa. Passa tanto pela função de interjeição que lhe é atribuída quanto pela ideia de que eles seriam sobrevivências culturais destituídas de significado. Na Idade Média e no Renascimento tinham um sentido reabilitador que, ao mesmo tempo, fazia do insulto um elogio (BAKHTIN, [1965]2010),

...nas grosserias contemporâneas não resta quase mais nada desse sentido ambivalente e regenerador, a não ser a negação pura e simples, o cinismo e o mero insulto; dentro dos sistemas significantes e valorativos das novas línguas, essas expressões estão totalmente isoladas (também o estão na organização do mundo): são fragmentos de uma língua estrangeira. Na qual se podia outrora dizer alguma coisa, mas que agora só expressa insultos carentes de sentido. No entanto, seria absurdo e hipócrita negar que conservam um certo encanto, apesar de tudo (aliás, sem nenhuma conotação erótica). Parece dormir nelas a recordação confusa da verdade carnavalesca e de suas antigas ousadias. Não se colocou ainda adequadamente o grave problema de sua indestrutível vitalidade na língua (BAKHTIN, [1965]2010, p. 25).

Se, por um lado, é verdade que os palavrões, sobretudo quando utilizados como desabafo, ganham a função de uma interjeição com um esvaziamento do seu sentido, por outro lado, esses significantes, que insistem e repetem, parecem querer dizer alguma coisa, quando parecem não dizer nada. Ana Lúcia Cavani Jorge (1988, p. 132), fazendo uma leitura psicanalítica do caráter amedrontador das cantigas de ninar, afirma:

Crer que esses versos, constituindo uma significação diferente da esperada, sejam, por isto, ininteligíveis, equivale a recusar o desconhecido, o que se teme, ou, como quis Freud corroborando Schiller, aquilo que já tendo sido familiar, foi tornando estranho, não familiar, por uma operação de recalçamento (JORGE, 1988, p. 132).

Esse caminho apontado por uma interpretação psicanalítica não foi o objeto deste estudo. Quais sentidos o obsceno infantil poderia ter além do sentido consciente, o que poderia significar um palavrão como “tudo que ele (Deus) não tem”, isso não foi tarefa empreendida por este trabalho, embora o tema seja uma rica fonte de pesquisa.

2.10 Conclusão

As crianças da Escola Opção, na condição de pertencentes a camadas médias urbanas, parecem possuir poucos espaços e momentos de convivência com crianças de outras idades e classes sociais, apesar do esforço de inclusão empreendido pela escola. Ao que tudo indica, possuem um farto acesso a bens culturais produzidos para elas próprias e encontram neles uma espécie de mediador dos temas adultos que lhes interessam. Tais produtos culturais direcionados às crianças expressam uma visão de infância delineada por uma administração simbólica, muitas vezes, excessivamente zelosa. Do ponto de vista da violência, são suprimidos os vilões e os antagonismos, enquanto do ponto de vista do sexual, restam as

linguagens infantil e científica descontextualizadas. Esse “cuidado” revestido de tom pedagógico e defendido pela indústria do entretenimento se configura como um diferencial competitivo dos produtos culturais na disputa férrea do mercado pela permissão dos pais e pela atenção das crianças, que atualmente são também consideradas consumidoras.

De forma mais explícita, o veto de linguagem na Escola Opção parece recair sobre a forma de insulto. As falas das crianças parecem confirmar essa suposição, na medida em que frequentemente elas se queixam dos colegas pelo emprego de palavras que ofendem; além disso, chegam a tomar qualquer xingamento por palavrão. Convém lembrar que essa escola dá especial valor à “formação de pessoas éticas”, investindo, por exemplo, na construção coletiva de regras.

Diante dessa interdição por vezes velada, por vezes explícita, mas passível de ser discutida, o compartilhamento do obsceno infantil nessa turma se mostrou mais significativamente na forma de uma investigação coletiva mediada pela professora (por isso bastante escolarizada), havendo poucos episódios de um folclore obsceno. Os grafitos registrados possivelmente não são das crianças dessa turma, uma vez que foram recolhidos no prédio do ensino fundamental. No prédio da educação infantil, onde está instalada a primeira série do primeiro ciclo, não foram encontrados grafitos.

Por fim, foi determinante na observação a questão do gênero, na medida em que se percebeu que as crianças do sexo masculino assumiram um protagonismo na reprodução interpretativa do obsceno. Se entre pares as meninas eram alvo de críticas por não possuírem tal repertório, os meninos atendiam a uma dupla demanda: como crianças, não lhes cabia participar desses assuntos, mas como pessoas do sexo masculino, pareceu ser deles esperado afirmar, publicamente, o domínio desse conhecimento. Além disso, os meninos convivem com o medo de serem tomados por meninas, assim como as meninas observam o *status* inferior conferido a sua própria condição. A cena em que sou apresentada é ilustrativa dessa distinção. Fábio se queixa à professora do fato de ter um colega usado o nome dele, Fábio, para me apresentar. Ele se ofende quando seu nome é utilizado para designar uma mulher (p. 47 deste trabalho), assim como Luan defende seu nome, ao afirmar que palavrão não é uma palavra pequena, do contrário, seu nome seria um palavrão (p. 72 deste trabalho).

Convém lembrar que tais resultados não poderão ser generalizados a crianças de realidade sociocultural diversa, uma vez que se trata de um estudo de caso e de suas especificidades. A propósito, justamente essas peculiaridades — a escassez de eventos de compartilhamento do obsceno infantil e a forma escolarizada de uma investigação sexual infantil — é que levaram a investir em uma segunda estratégia metodológica, a saber, as quatro entrevistas às quais se dedica o capítulo próximo.

Ao final deste trabalho, os dados extraídos da observação serão comparados aos dados obtidos com as entrevistas, quando então será possível chegar a algumas conclusões mais amplas.

3 AS MEMÓRIAS OBSCENAS INFANTIS

*É um bocadinho assustador,
mas mesmo quando somos crianças
o antigamente já fica lá longe.*
(ONDJAKI, Os da minha rua, p. 74)

Os relatos-memórias sobre a infância são geralmente produzidos por pessoas que já ultrapassaram essa condição. Estão, por isso, submetidos a uma releitura interposta por imagens sociais de criança e de vida adulta, ou seja, atravessados também por uma administração simbólica da infância. “O que provém das comunicações espontâneas dos adultos a respeito de suas lembranças infantis está, na melhor das hipóteses, sujeito à suspeita de uma adulteração no processo de rememoração...” (FREUD, [1905]1976, p. 112).

Na impossibilidade de ser inteiramente evocada, a infância rememorada é efeito de reconstituições perpassadas pelos valores e referências da pessoa que fala naquele momento presente e pelas posturas adquiridas em sua trajetória de vida. Portanto, ela é **adulterada** seja porque é modificada, seja porque é traduzida por um adulto.

Na metáfora de Halbwachs (2010, p. 37), relatar uma memória seria como seguir uma estrada já percorrida de um ponto de vista novo. Esse lugar do presente se relaciona com o quadro de referências das lembranças antigas, “assim como essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente” (HALBWACHS, 2010, p. 37). Não raro, as falas da infância vivida são permeadas pelas impressões da infância de hoje, sob a forma de comparação,¹ o que, nos relatos de adultos sobre esse período inicial da vida, torna recorrentes expressões como “naquela época, não tinha isso que tem hoje” ou, o contrário, “naquela época, a gente tinha uma coisa que não tem hoje”.

Defendendo ainda o caráter coletivo da memória, Halbwachs (2010) enfatiza que ela é constituída por vários pontos de vista, por diferentes testemunhos de conterrâneos e

¹ A dissertação de Bruna Breda (2010), *Infância: imagens e memórias de adultos* demonstra através de entrevistas realizadas com 09 adultos, que eles julgavam ter tido uma infância melhor que a de seus filhos. Ou seja, em comparação com a infância atual, a infância vivida teria mais qualidade. Nas entrevistas por mim realizadas, 02 entrevistadas entenderam que tiveram uma infância melhor que a de hoje, 01 entrevistado afirma que essa comparação não tem sentido, e 01 afirma que, sob o aspecto do diálogo entre pais e filhos, a de hoje é melhor.

contemporâneos que dividiram um determinado espaço e tempo, ainda que nem sempre nos demos conta disso e concebamos uma rememoração independente. A memória se dá em decorrência de muitas séries de pensamentos coletivos emaranhados, por isso não é possível atribuí-la a nenhuma série exclusivamente. Concebê-la de outra forma “é como acreditar que um objeto pesado, suspenso no ar por uma porção de fios tênues e entrecruzados, permaneça suspenso no vazio (HALBWACHS, 2010, p. 70)”. Assim compreendidas as memórias, como se daria um relato sobre as situações de infância que ocorrem solitária e silenciosamente, como em geral são as cenas de descoberta da sexualidade?

Halbwachs (2010) evoca a imagem da personagem Pequeno Polegar, que se perde em uma floresta. Embora geralmente a família seja o grupo mais estreitamente ligado à criança, ela não estaria de todo sozinha. Desprotegido, o Pequeno Polegar se vê numa situação “de adulto”, que é bem frequente na infância:

Aliás, por toda a infância, há muitos momentos em que assim enfrentamos o que já não é família, seja porque nos chocamos ou porque nos ferimos no contato com objetos, seja porque tenhamos de nos sujeitar e dobrar pela força das circunstâncias, embora inevitavelmente passemos por toda uma sequência de pequenas provas que são como uma preparação para a vida do adulto: é a sombra que a sociedade das gentes grandes projeta sobre a infância, até mais do que uma sombra, pois a criança pode ser chamada a tomar sua parte nos cuidados e responsabilidades cujo peso, em geral, recai sobre ombros mais fortes do que os dela e, pelo menos temporariamente e apenas por uma parte de si mesma, quando é tomada para dentro do grupo dos que têm mais idade do que ela (HALBWACHS, 2010, p. 47-48).

Evocando a imagem de uma criança que se perde dos adultos, o autor faz ver que ela tentará agir sob a sombra dos adultos, que não estará de todo sozinha e que, para uma criança com medo, o mundo jamais estará vazio de seres humanos, de influências benévolas e malignas.

De forma análoga, as memórias obscenas infantis parecem estar sempre sob a sombra do que o adulto disse sobre elas ou do que a criança imagina que ele teria dito. Nesta pesquisa, ao evocar o olhar inquisidor da mãe, o entrevistado Alcides mostra bem como o adulto está, por vezes, como uma sombra: “Ah, claro, né, minha mãe tinha o olhar da família inteira. Não só o olhar dela, mas o olhar externo. Tinha essa questão da vigilância mesmo”.

Assim, não só a memória é coletiva, como também a falta dela. Gaignebet ([1974]2002, p. 283) observa um esquecimento geral por parte dos adultos entrevistados² no que diz respeito ao folclore obsceno das crianças. Para lidar com esse complicador, ele adota uma estratégia metodológica que consistia em falar o tema que interessava sem dar um exemplo. Em geral, mesmo assim, poucos informantes se lembravam de algum texto. O passo seguinte era dar o tom da música ou as primeiras palavras. Com isso, ele alcançava maior êxito; no entanto, não deixou de observar que os adultos se esqueciam principalmente das palavras obscenas e dos versos conclusivos. O autor observa ainda que o tom da reminiscência era em geral jocoso, possivelmente constrangido ou irritadiço.

Entre o rememorado e o olvidado, Pollak (1988, p. 8) ressalta a existência de uma “memória coletiva subterrânea”, própria de culturas minoritárias, que negocia com a “memória coletiva oficial”, a “fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável”. Se pensarmos a infância como um grupo cultural minoritário, sobretudo se pensarmos que o sexual é geralmente considerado inapropriado para as crianças por pertencer a uma reserva simbólica adulta, é possível antever que as aqui denominada memórias obscenas infantis, quase sempre inaudíveis, estão marcadas por silenciamentos, pelo não dito, pela angústia de não ser escutado ou pelo medo de ser punido. Portanto, rememorar o obsceno infantil é como se colocar novamente numa renegociação com essas fronteiras.

Recorrendo novamente à definição de Gaignebet ([1974]2002, p. 12), o obsceno é um julgamento de valor expresso muitas vezes em uma figura de linguagem e por isso marcado por eufemismos (e eventualmente por hipérboles), metáforas, cacófatos e metonímias. Desse modo, o relato do obsceno denuncia que, mesmo nas cenas mais solitárias, as crianças não só estão acompanhadas pela sombra do coletivo, mas também trazem introjetadas a cultura e a linguagem.

² Conforme descrito no capítulo 1 deste trabalho, a pesquisa de Gaignebet utilizou fontes bibliográficas do folclore obsceno, textos e folgedos, e comparou os temas extraídos desse investimento explanatório, com temas do “folclore obsceno das crianças” obtidos através de entrevistas com adultos e crianças francesas.

3.1 Metodologia

Foram recolhidas as memórias de quatro pessoas: dois homens e duas mulheres. Esse pequeno número se justifica uma vez que neste trabalho as entrevistas tiveram um papel complementar à observação. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos porque partilharam disposições³ (práticas e representações estruturadas e estruturantes) afins com as famílias da escola observada. Igualmente pertencentes a camadas intelectualizadas da classe média, compartilham crenças gerais sobre infância e sexualidade; além disso, têm ocupações artísticas, comuns a esse grupo: uma psicóloga e autora de livros infantis, um diretor de teatro, um *designer* gráfico e uma atriz. A escolha dos entrevistados, além de motivada pelo perfil sociocultural da escola, se deu por causa de sua postura natural e desvolta diante da sexualidade, de forma que o assunto não lhes causasse constrangimentos. Ademais, três dos quatro entrevistados trabalham ou já trabalharam com crianças: Connie é atriz e trabalhou por muito tempo com teatro infantil; Carla é psicóloga e escreve livros para crianças; e Tom, diretor de teatro, já foi professor de educação infantil e se dedica ainda ao estudo da cultura da infância sobretudo às reflexões sobre o brincar.

A entrevista semiestruturada foi escolhida uma vez que um roteiro muito fechado poderia constranger os entrevistados. De modo geral, expliquei o tema sobre o qual gostaria que falassem e fui pontuando para que eles não fugissem do assunto e para que fossem percorridos alguns tópicos: O que era proibido? De quais mecanismos a criança se valia para burlar o proibido? Quais punições eram dadas às transgressões? Todas as entrevistas começaram com uma descrição mais genérica da infância, o que possibilitou contextualizar essas vivências, enquanto o entrevistado entrava num fluxo de fala mais confortável.

3.2 Os entrevistados

Todos os quatro nasceram entre 1954 e 1964 e viveram a infância no Brasil: Alcides, Carla e Connie em cidades do interior, e apenas Tom em capital. O mais velho dos entrevistados, o

³ Refiro-me aqui a disposições dos entrevistados na atualidade, e não na infância.

diretor de teatro **Tom**, nascido em 1954, viveu a infância num período pós-Segunda Guerra Mundial e entende que a cultura da sua infância, em diálogo com o universo adulto, trazia marcas da violência desse período: “A gente era a cara de nossos pais, ou as costas deles”. Segundo ele, embora as crianças fossem mais livres e pudessem brincar na rua, já que estavam menos expostas à violência urbana do que na atualidade, elas estavam mais submetidas à violência em suas famílias, na escola e com seus pares. Havia brinquedos e brincadeiras que considera mais violentos do que os atuais.⁴ Ele chega a formular que “a perversão era a lei da rua”, lógica de uma infância, segundo ele, ambientada em uma “violência institucionalizada”. Os outros três entrevistados viveram a infância durante a ditadura militar, episódio da história do Brasil que aparece como pano de fundo de algumas entrevistas. **Carla** atribui à ditadura as frequentes mudanças de cidade do pai, **Connie** se lembra de ter sido expulsa da escola por ter apresentado um teatro “subversivo” e **Alcides** se lembra da censura da ditadura aos filmes pornográficos.

Carla, 49 anos na data da entrevista, é brasileira, branca e mora na Europa há seis anos. É psicóloga e escritora de livros infantis. Nascida em 1961 no interior do estado de Minas Gerais, é filha de pai bancário e mãe ex-professora e dona de casa. O casal teve quatro filhos: duas filhas (hoje psiquiatra e jornalista) e, dez anos depois, um filho (*designer*) e Carla, que é a caçula. Seu irmão e alguns vizinhos eram os parceiros de brincadeira mais frequentes. Aos 3 anos, saiu de sua cidade natal para morar em uma vila no estado de Goiás. A família ficou escondida lá por dois anos, por causa da ditadura. “Lá era uma rua, assim, tinha tribo de índio perto, era uma cidadezinha, assim, mínima!”. Quando tinha cerca de 6 anos, a família se mudou para outra cidade do interior de Minas Gerais e dois anos depois para uma quarta cidade, também no mesmo Estado. As mudanças aconteciam “porque meu pai era do banco, né, do Brasil, então a gente ficava girando, circulando”. Teve uma infância predominantemente interiorana em cidades diferentes e aos 11 anos veio para Belo Horizonte. A entrevista aconteceu na casa de seu pai, na ocasião de uma visita de Carla ao Brasil. Conversamos sozinhas na sala, mas eventualmente algumas pessoas passavam pela copa, no cômodo ao lado. Foi a entrevista mais contida, que começou com um relato mais idealizado da infância, mas que depois foi se reconstruindo através de diversas reformulações. Essa

⁴ Tom narra muitas brincadeiras “sádicas”. Lembra de uma vez em que um amigo chutou um monte de areia e disse: “agora chute você, esse outro, pra ver qual vai mais longe”. Porém, o segundo monte de areia havia sido colocado como armadilha e tinha no seu interior uma pedra para machucar o pé. Lembra-se de latas de urina colocadas nos muros e amarradas por um barbante para surpreender os passantes e de ser “torturado” por duas crianças desconhecidas que o abordaram na rua e puxaram seus braços em direções opostas.

característica talvez advenha das condições de produção do discurso ou talvez seja fruto das referências culturais atuais da entrevistada e do atual distanciamento dela do universo ao qual se refere.

Tom, 58 anos na data da entrevista, é brasileiro, branco, formado em filosofia e diretor de teatro. Nasceu em 1954, na cidade do pai, no interior do Estado de Minas Gerais. A mãe, nascida na capital do mesmo Estado, se mudou para a cidade do marido após o casamento. Tom é o caçula de quatro irmãos: duas irmãs que, como a mãe, não fizeram curso superior, e um irmão que seguiu a carreira do pai e se tornou dentista. Quando tinha 6 anos, a mãe quis voltar Belo Horizonte. Após a mudança, Tom ficou um tempo morando com os pais na casa da avó: “Uma situação meio complicada. Todo mundo junto, a casa muito pequena. [...] Dormia com o colchãozinho no chão. Todo mundo dividia. Até que a coisa apertou pra minha mãe, aos 7 anos”. Foi então morar com uma tia e passava o fim de semana com os pais, “mas foi meio traumático esse período. Muito traumático. Entrando pra escola. Então, minha entrada pra escola já foi meio traumática. Saí da terra em que eu estava, né? Porque lá eu era rei! Vivi na rua, andando, e aqui era outra história!”. A entrevista aconteceu em uma sala vazia de uma escola de teatro, com um ensaio de canto lírico como trilha sonora, para minha perplexidade diante das conexões que Tom fazia, através de frases curtas, entre a cultura da infância e o período do pós-guerra.

Connie, 48 anos no momento da entrevista, é brasileira e negra. Atriz e arte-educadora, é a primogênita de três filhos; um irmão dois anos mais novo que ela e outro vinte anos mais novo. Com origem social diferente dos demais entrevistados, é filha de mãe cantineira de escola e pai caminhoneiro. Nasceu em 1965, em Belo Horizonte “só porque minha mãe veio me parir aqui, mas eu posso dizer que nasci em [...]. Cidade do interior. A gente brincava de rouba-bandeira, bentes altas, pique-esconde. A gente podia ir pra rua e brincar até de noite! E era uma infância livre!” Mudou-se para Belo Horizonte quando se casou com Iago, também ator, com quem tem um filho. A entrevista aconteceu na casa da minha mãe, próxima à residência da entrevistada, já que o local estava vazio no dia escolhido por ela. Seu marido estava presente e também interferiu na entrevista, que aconteceu em um ambiente festivo e cheio de risadas.

Alcides, 51 anos no momento da entrevista, é brasileiro, branco, homossexual e *designer*. Nascido em 1961, no interior de Minas Gerais, é o quinto filho de sete irmãos. Brinca que

“são quatro moças, ele e mais dois homens”. É filho de pai funcionário da empresa Vale do Rio Doce e de mãe ex-professora, que abandonou o magistério para trabalhar numa loja própria de aviamentos. Estudou no colégio de freiras, onde teve sua primeira (e única, adverte) aula de educação sexual, nos anos 1970. A entrevista ocorreu na casa do entrevistado, que mora sozinho. O clima de indignação contra a falta de explicação sobre assuntos referentes à sexualidade e, de forma mais sutil, contra a ausência de uma justificativa para a sua condição de homossexual, foi predominante nessa entrevista, marcada por frases incompletas. Em meio ao folhear de livros, ele me chamava atenção para ilustrações e texturas de papel. Vez por outra, perguntava insistente: Por quê?

Todos os nomes dos entrevistados foram alterados, a fim de atender os princípios éticos de pesquisa acadêmica. Cada pseudônimo se refere a um personagem ou autor de literatura que tenha sido lembrado durante a entrevista. Assim, Tom está em referência ao personagem *Tom Sawyer*. “Eu gostava muito de livro, minha mãe me iniciou muito no livro. Foi o que compensou esse lado meio selvagem. Logo assim, com 10, 11 anos, eu ganhei o Tom Sawyer, aquele livro de que te falei e que até hoje tenho guardado, por acaso. Que sobreviveu”. O pseudônimo Carla é referência ao poeta Carlos Drummond de Andrade. Quando pergunto a ela sobre histórias do filho ou de alunos e de sua posição de mãe e educadora, ela responde que foi muito tranquilo, que, como Drummond, ela acha que devemos ser todos “docemente pornográficos”.⁵ Por sua vez, Connie é a protagonista do romance *O amante de Lady Chatterley*, e Alcides, o nome verdadeiro do autor de quadrinhos pornográficos Carlos Zéfiro, obras citadas pelos dois entrevistados, que serão contextualizadas na ocasião da análise dos relatos.

3.3 A infância e o lugar de criança

Tom descreve a rua como o lócus privilegiado de sua infância. “Eu brincava com os meninos da rua. Era época de rua. Nós não tínhamos adulto, não. Era um mundo sem adulto. [...] No máximo você tinha de tomar banho, almoçar e jantar. O resto era rua.” No relato de Tom, as lembranças da rua são muito fortes. Só com algum esforço ele se lembra dos momentos de

⁵ Referência ao poema *Em face dos últimos acontecimentos*.

voltar pra casa e de atividades com hora marcada, além da escola. “Tinha hora de fazer dever e hora de brincar. Tinha isso: agora eu tô lembrando... Mas quando chegava da aula, largava a pasta dentro de casa e corria pra rua.”

Carla, por sua vez, localiza a sua infância mais no quintal: “[...] foi uma coisa muito marcante pra mim, com muitas experiências de uma infância muito solta, muito de quintal mesmo”. Apesar de estar num domínio mais privado, ela afirma que “adulto não interferia naquele reino. Era criança e bicho! A gente tinha muito bicho em casa, geralmente galinha, cachorro, etc., mas adulto, não. Não ia ali!” Nesse contexto, ela explica, pular o muro do vizinho era uma transgressão.

Os dois relatos levam a pensar em como o gênero, por hipótese, pudesse ser determinante no raio de atuação das crianças daquele período. A literatura parece confirmar essa generalização. Florestan, no estudo sobre as “trocinhas”, cuja coleta de dados ocorreu em bairros da cidade de São Paulo, na década de 1940, afirma: “as meninas, geralmente, não passam das calçadas ou dos quintais de suas casas (em alguns bairros, preferem designar os seus agrupamentos com outras palavras: ‘trempe’ ou ‘trepinha’) (p. 209)”. Mesmo **Connie**, que descreve também a rua como cenário da infância, não explora nas lembranças mais que a própria rua de residência, ao contrário de Tom, que traça percursos amplos, travessias de bairros e exploração de matas.

Exceção à circulação mais ampla dos meninos, **Alcides** relata como a sua experiência de sociabilidade infantil, pactuada pela mãe, se deu determinada por sua homossexualidade:

Olha, engraçado, eu acho que a minha infância sempre foi muito — menino, menino, bem menino — a minha infância foi sempre muito solitária, sempre muito sozinho, assim. Uma, que mãe não me deixava fazer muita coisa. Eu brincava com meu irmão. Minha irmã conta que elas é que brincavam comigo, me maquiando. Eu não lembro disso. É um trem doido! Então, acho que essa questão da sexualidade, minha mãe sacou desde sempre. Ela protegia, sabe?

Carla se lembra de um irmão de sua amiga que só brincava com elas. Ele “parecia muito feminino e hoje é homossexual”:

A gente tinha essa percepção porque eram dois irmãos. O outro, que era o mais velho, mais da minha idade, nunca brincava com a gente, e esse menino mais novo estava sempre lá, brincando de boneca, casinha... E ele era uma pessoa supersensível e um grande amigo! A gente brincava muito!

Apesar dessa possível diferença de permissão para percorrer maiores distâncias em decorrência da construção da sexualidade, Carla observa não haver em sua infância “essa coisa assim do feminino”. As crianças, meninos e meninas, vestiam shortinho e camiseta. Eram, segundo ela, todos meio “andróginos”, “não tinham esse apelo”. Mais que “andróginos”, talvez seja possível pensar numa imagem social de infância obscura no que concerne à sexualidade e, por isso, pretensamente inocente. O “shortinho de criança”, como **Alcides** acrescenta, tinha data marcada pra sair do guarda-roupa: na saída do grupo⁶ para o ginásio⁷. Depois da quinta série, a criança, que anteriormente não podia usar calça “para não parecer anão”, passa a não poder mais usar *shorts* “porque agora é bom usar calça comprida”. A mudança da vestimenta cotidiana,⁸ da roupa de criança unissex à roupa de menino e menina, talvez seja representativa da forma como esses momentos da vida eram compreendidos. Quando pergunto a **Carla** sobre traquinagens de criança, ela afirma que não se lembra muito das consequências:

...porque a infância era uma coisa muito acobertada. Lembro que uma vez a gente quebrou os tijolos de uma obra e aí meu pai foi lá e pagou. ‘Ah! isso é coisa de menino!’ Agora, na adolescência, já veio todo o moralismo da ‘tradicional família mineira’. Engraçado, assim. Eu acho que eles não imaginavam que fosse possível. Porque eu fico imaginando dentro do que a gente sabe hoje, eu fui completamente desprotegida na infância.

Tom, por sua vez, dá outra explicação para essa liberdade concedida à infância, entendendo-a como própria da condição infantil naquela época e naquele contexto:

A gente vivia num terreno livre, não porque a sociedade acreditasse na liberdade, mas porque ela tinha outras preocupações e nosso plano já estava traçado. Nós íamos nos tornar adultos e enquanto não éramos, poderíamos permanecer com certas áreas que não interessavam aos adultos. Então, eles não nos vigiavam, não porque houvesse alguma ideologia de não nos vigiar, de nos manter em liberdade, mas porque nós não éramos...aquilo não era parte da perspectiva de trabalho, de inserção econômica e de formação social deles. A escola já cuidava disso.

⁶ Grupo: Antiga designação do primeiro ciclo do ensino fundamental, que dava continuidade à educação infantil (naquela época pré-escola ou jardim) atendendo crianças dos 7 aos 10 anos.

⁷ Ginásio: Antiga designação do segundo ciclo do ensino fundamental, que dava continuidade ao grupo, atendendo crianças de 11 a 14 anos.

⁸ As vestimentas unissex descritas diziam respeito às roupas cotidianas, de brincar. Carla explica que, em situações festivas e eventos sociais como nas missas, as meninas usavam vestido: “e era roupa de costureira, não era loja. Pelo menos na minha família a gente não tinha esse hábito de loja. Mas não tinha esse controle, muito excessivo, também não. Era uma coisa bem tranquila. E eram vestidinhos assim... me lembro de alguns... os meus eram sempre mais compridinhos. Eu nunca usei nada apelativo”.

Em outro momento, **Tom** considera que os pais “achavam que eles trabalhavam, cuidavam da gente, mantinham as higiênes básicas e os rituais assim: catecismo, missa, não sei mais o quê, escola... acabou”! Ao descrever essa liberdade de trânsito, ele ainda afirma: “nós não tínhamos que dar satisfação” — uma formulação que parece descrever, ao mesmo tempo, uma dispensa de dar explicações e de solicitar permissões e uma forma específica de investimento dos adultos nas crianças.

Tanto Tom quanto Carla em diferentes momentos utilizam a mesma expressão para designar o lugar da infância — “à margem”. Para o fato de estarem “à margem”, foram apontadas duas razões: “porque as crianças ainda não eram e esperavam para ser” e “porque não se imaginava ser possível acontecer ‘alguma coisa’ durante esse período da vida”. Sendo assim, enquanto usavam *shorts* unissex, as crianças (sobretudo os meninos) poderiam lograr dessa liberdade como descrito acima.

A adolescência, ao contrário, era o tempo da perda dessa suposta inocência, da repressão e da introdução à educação sexual. Tom e Alcides se lembram dos livros prescritivos de educação sexual que lhes foram dirigidos na entrada da puberdade. Tom conta que eram os padres que chegavam com esses livros portadores de informações sobre a sexualidade e a moral. Alcides recorda de um livro que chegou a ele pelas mãos da mãe. Nesse momento da entrevista, ele vai até seu quarto e traz de lá alguns volumes. Um deles era *O moço e seus problemas: sadias diretrizes para os adolescentes*, em que se estudam “problemas sociais, sexuais e sentimentais, sonhos e aspirações, para o bem-estar físico, psíquico e social”, traz capítulos como “de onde você veio” e “segredos acerca das moças”. Continuamos conversando, e Alcides, vez por outra, interrompe seu relato para ler algum trecho que considera ter relevância. Entre eles, um apresenta uma peculiar representação de infância:

...a adolescência é a mais brilhante quadra da vida. Nenhum período da vida a ultrapassa em viva alegria de viver. A infância era, porém, uma vida de segunda mão, por assim dizer, uma vez que seu programa era necessariamente preparado por seus pais e professores. Foi, todavia, durante a infância que você se preparou para a emocionante aventura da adolescência.

Às ideias de uma infância “livre”, “à margem”, “solta”, “sem adultos”, “que não era”, “que não podia acontecer”, “acobertada” e “andrógina” acrescenta-se a definição de Haroldo

Shryock.⁹ Para esse autor, a infância era uma “vida de segunda mão,” cujo “programa era, necessariamente, preparado pelos professores e pelos pais”.

3.4 A administração simbólica para uma infância “à margem”

Perguntados sobre as proibições, os entrevistados têm dificuldade em responder. **Carla** afirma que “não era nada muito explícito: isso é proibido!”, mas que era uma coisa “mais da ordem do não dito”. **Connie** considera que os adultos “enrolavam”, davam respostas evasivas e que as coisas tinham uma áurea de mistério. Para **Tom**, a relação entre pais e filhos não contava com uma “interface entre pais e filhos”, mas havia um “interior guardado a sete chaves”, do qual não se podia falar, como ele exemplifica: o silêncio sobre câncer. Percebe que as meninas da época deveriam se resguardar para não “ficarem faladas”. Os meninos de sexo masculino, por sua vez, trabalhavam, ganhavam dinheiro, corriam riscos, circulavam por espaços públicos, se responsabilizavam por seus atos e se submetiam à “lei da rua” sem muita proteção ou mediação de adultos. Por sua vez, **Alcides** lembra que ouviu muitas vezes as frases “ah, menino, vai brincar!” ou “isso não é coisa de criança” quando demonstrava interesse por algum assunto referente à sexualidade. Essas duas falas delimitam de forma bastante significativa os domínios da reserva simbólica do adulto. Ao contrário de Carla e de Tom, que formulam que “nada era proibido, explicitamente”, Alcides formula que “tudo era proibido e sem explicação”.

A interdição narrada pelas entrevistas aparece não apenas na forma de mudanças repentinas de assunto e silenciamentos, mas também através de cenas assistidas da entrada na puberdade dos irmãos mais velhos. Carla lembra uma situação que considera pesada e decorrente da descoberta da família de um namoro de sua irmã adolescente:

Ela tinha uma coleção da revista *Amiga*,¹⁰ uma revista antiga, e a minha tia (eu tinha duas tias solteironas que eram absolutamente moralistas) mas aí, elas mandaram queimar as revistas, e eu lembro que elas fizeram uma fogueira enorme no quintal e queimaram as revistas da minha irmã.

⁹ Ao que parece, esse livro teve grande circulação em meados do século passado; no entanto, não foi possível conseguir uma contextualização mais fina da obra, nem ao menos uma biografia do autor.

¹⁰ A *Amiga TV Tudo* foi uma revista brasileira publicada pela extinta Bloch Editores até 1999. De periodicidade semanal, abordava o universo das celebridades e publicava os resumos dos capítulos das telenovelas.

A cena da fogueira¹¹ se repete na memória de **Alcides**, que se lembra da mãe queimando as revistinhas de Carlos Zéfiro¹² encontradas por ele. Os quadrinhos eram do pai e ficavam em um cofre. Porém, flagrados nas mãos da criança, foram transformadas em uma fogueira de papel: “...ela ficou lá, vigiando pra ver se queimava. E se a gente chegava perto da fogueira, ela: ‘Sai pra lá! Não pode ficar aqui perto, não!’”. Tais cenas reforçam a impressão obtida durante a observação do cotidiano escolar, qual seja, da palavra escrita como suporte privilegiado da ‘reserva simbólica do adulto’ e, conseqüentemente, sua conjecturada periculosidade, sobretudo para as crianças.

Alcides ainda se lembra da irmã, então adolescente, trancada no quarto com a mãe, apanhando e chorando muito, porque não queria usar o primeiro sutiã. Essa cena, assim como outras narradas pelos entrevistados, demonstram como a passagem da infância à adolescência se tornava, por vezes, uma imposição para assumir um novo personagem (e por isso um novo figurino).

As duas mulheres entrevistadas relatam interdições de linguagem. Connie conta que estava assistindo a um programa de auditório com o avô, quando anunciaram uma atração da qual ela gostava. Entusiasmada, a menina falou: “Nó, vô, que legal! Que foda!”. Essa fala, cujo significado encoberto ela desconhecia, foi motivo de uma bronca da qual ela ainda se lembra. Em outra situação, ela estava na beira da cama da avó doente, quando insultou alguém com um repentino “fedaputa de cu”, de significado igualmente desconhecido. Diante de outra bronca, a menina teria saído chorando e dizendo que a avó a havia “sufocado”, quando na verdade a avó a havia “sojigado”.

Essa manifestação dos adultos, que Carla chama “veto de linguagem”, se fez, ao menos entre as mulheres, o interdito mais evidente. Tal como no capítulo 2, a interdição e as burlas parecem assumir contornos também em função do gênero. Se a observação realizada na

¹¹ Báez (2006, p. 26) busca enumerar razões para o fato de o fogo ter sido o fator predominante da destruição dos livros. Primeiro considera que o fogo foi um elemento essencial no desenvolvimento das civilizações, utilizado, ao mesmo tempo, para a segurança e para a alimentação. Identifica ainda a ideia de uma purificação pelo fogo, originada no mito solar de purificação, presente em muitas religiões. O fogo reduziria o espírito da obra em matéria e o papel em cinzas. Evoca ainda o epílogo de Ovídio em *Metamorfoses* em que o autor declara interesse em salvar sua obra do fogo, da espada, da mão divina e do tempo.

¹² Carlos Zéfiro, pseudônimo do autor quadrinhos eróticos, Alcides Aguiar, criou, reproduziu e comercializou sua obra clandestinamente, nas décadas de 1950 a 1970, burlando inclusive a censura do regime militar. Usava esse pseudônimo para se preservar da Lei 1.711, de 1952, que submetia os funcionários públicos à demissão por “incontinência pública escandalosa”. Somente em 1991, em entrevista à revista *Playboy*, revelou sua identidade. Fonte: <<http://www.carloszefiro.com>>.

Escola Opção demonstrou um papel muito secundário das meninas no compartilhamento do obsceno infantil, é possível perceber nas entrevistas que o veto de linguagem incidia muito fortemente sobre elas. As meninas não deviam falar e deviam cuidar para “não serem faladas”, como demonstra a observação de Tom, de forma que a substituição de Carla da palavra “sojigada” pela palavra “sufocada” revela-se, na verdade, acertada.

Esse sufocamento, bem como a ausência de interface entre pais e filhos, como formula Tom, são predicados da relação aqui descrita entre adultos e crianças, que é modelada por um código socialmente determinado. Elias (1980, p. 87) propõe que tal relação seja vista à luz do processo civilizatório. Para o autor, a reserva crescente que os adultos se impuseram, relegando a sexualidade humana aos bastidores da vida social, erigiu uma espécie de muro invisível entre pais e filhos:

Em eco ao sentimento recalcado de vergonha dos adultos, concernente a sua própria sexualidade, propagou-se a representação, segundo a qual, as crianças seriam seres humanos não corrompidos pelo pecado da carne e, de alguma maneira, inocentes como anjos. Uma vez que nenhuma criança correspondia, na realidade, aos ideais, os pais foram permanentemente obrigados a se perguntar, por trás das portas feltradas de seus lares, porque seus filhos apresentavam características que não eram compatíveis com o que se supunha ser a característica angelical normal de todas as crianças. Talvez seja em razão de uma defasagem entre uma imagem idealizada da criança socialmente aceita, mas perfeitamente fantasiosa, e a natureza bem menos angelical que animal, no mínimo passional e selvagem das crianças, que as punições — consideradas nessa época como um instrumento de disciplina indispensável — eram particularmente severas (ELIAS, 1980, p. 87) (tradução minha).¹³

Apesar de ser posterior à representação freudiana da criança, sob a infância aqui rememorada, incidiam os silenciamentos e os vetos de linguagem. Coexistiam o acobertamento das travessuras e a violência das punições, decorrentes de uma inadequação da criança a uma imagem de inocência presumida.

De um lado, uma infância inocente, de outro, um insistente evidenciar, por parte da criança, daquilo que o projeto civilizatório pretendeu apagar, como ilustram as seguintes passagens das entrevistas:

¹³ “En écho au sentiment — refoulé de honte des adultes concernant leur propre sexualité, se répandit la représentation selon laquelle les enfants étaient des êtres humains non flétris par le péché de la chair, en quelque sorte innocents comme des anges. Parce qu’aucun enfant ne correspondait dans la réalité à ces idéaux, les parents furent en permanence contraints de se demander, derrière les portes feutrées de leur foyers, pourquoi précisément leurs enfants présentaient des caractéristiques qui n’étaient pas compatibles avec ce qui était supposé être le caractère angélique normal de tous les autres enfants. Peut-être est-ce en raison d’un tel décalage entre une image idéalisée de l’enfant, socialement acceptée mais parfaitement fantaisiste, et la nature bien moins angélique qu’animale, à tout le moins passionnée et sauvage des enfants, que les punitions — considérées à cette époque comme un instrument de discipline indispensable — étaient particulièrement sévères.”

Palavrão tinha muito, eu lembro muito pequenininha, 4 anos mais ou menos, eu xinguei meu irmão de “fedaputa” e aí ele foi todo nervoso falar pra minha mãe. E eu apanhei! Eu apanhava muito por causa...acabava que ia tudo pra palavra, né? Nisso eu era terrível! Eu xingava mesmo! Descobria um palavrão novo e usava. Eu era muito rebelde. [...] E eu lembro da gente, às vezes, escondido, falando aquelas brincadeiras assim: “toma limonada pra cagar de madrugada, toma purgante, caga bastante...” e tinham outras ainda mais picantes que a gente cantava e eu agora não lembro. E lembro que era um grande feito, a gente morria de rir, ficava escondidinho fazendo esse tipo de coisa, sabe?

Carla estabelece uma relação de proporcionalidade entre a impossibilidade de realização do sexual na criança e o “feito” da fala. Talvez essa relação justifique a existência de um largo repertório de literatura oral, gestos e grafismos obscenos, que constituem um folclore obsceno infantil compartilhado há muitas gerações. **Tom** confirma essa relação, mas com uma experiência de ato, e não de linguagem. Perguntado sobre esse repertório, ele explica que não se lembra muito dessa literatura oral:

Não, eram jogos sexuais mesmo. [...] Quase uns contatos sexuais esporádicos. Surgiam sempre associados a formas de violência. ‘Ah, fulano é viado!’ [...] As brincadeiras sexuais, às vezes, surgiam como forma de curiosidade. E muito mais do que hoje, eram verdadeiras válvulas de escape. [...] Podia ter alguma brincadeira que resvalia, né? Brincadeira de médico, quando entravam as meninas. A curiosidade que a gente tinha com elas. Às vezes, com as mulheres, às vezes, com elas. Tirar a calcinha... e também a curiosidade com os colegas, né? Essas brincadeiras sexuais, esses jogos sexuais, às vezes apareciam, mas não tinha parlenda, música, não... Tinha piadas, maldades, assim. E observavam os animais transando. Então, tinha tudo isso! A analidade era uma coisa muito forte. Em casa não se falava, né? No mundo não se falava. Então, vamos dizer que nesse mundo tão reprimido, tudo mais explodia. [...] Então, algo tinha de escapular dessa lei da reprodução. E a gente sabia que escapulia, que fugia dessa lei. Mas ela não aparecia, então tinha de ser cavada. Talvez, com a nossa própria inocência. Com a nossa própria carne.

Se a infância desse período (décadas de 1950 e 1960), segundo o relato dos entrevistados, era cercada de silêncios e mistérios no que concernia à sexualidade, ela era também anterior à mediação mais significativa da cultura infantil como uma construção corporativa direcionada pelos adultos às crianças. Por isso, eram escassos artefatos produzidos pela indústria de entretenimento para o público infantil. Já que havia pouquíssimos livros, músicas e programas de TV produzidos especificamente para crianças, somos levados a nos perguntar como ocorria o controle de artefatos culturais adultos.

Carla lembra que a família saía de carro no horário de exibição de *Selva de Pedra*¹⁴ porque sua mãe considerava a telenovela muito pesada. **Alcides** se lembra de entrar no cinema para ver filmes “adultos” e afirma que não havia muito controle sobre a indicação classificativa dos filmes na portaria. No entanto, os filmes eróticos tinham tarjas pretas tampando os corpos nus e alguns cortes de cena, prática instaurada pela censura militar no Brasil. Ainda sobre cinema, **Connie** se lembra de ter sido tirada de um filme no meio da exibição, porque o tio, que a havia levado, não achou o conteúdo apropriado. Em seguida ela se lembra da seguinte história:

Reza a lenda que o cinema de Ibirité fechou por causa da minha mãe. [...] Era pra ser um filme de faroeste, mas era um *western* erótico assim, com pitadas de erotismo. [rimos] E eu me lembro perfeitamente da minha mãe se levantando indignada! Cinema lotado! Era aquela época de cinema muito grande, né? E foi o único cinema que teve na cidade. Depois desse dia, nunca mais passou um filme nesse cinema! Ele foi fechado porque minha mãe se levantou indignada e, em nome da ‘tradicional família mineira’, fez um discurso! A luz acendeu, e a minha mãe esbravejou pro cinema inteiro! ‘Que era um absurdo! Por que eles deixaram entrar com crianças? Porque eu estou com meus filhos!’ Estávamos eu e meu irmão menor. ‘Porque eu estou aqui com meus filhos e passando uma pouca vergonha dessas! E aí: ‘Uuuuuuuuuuhhhh! — alguns vaiaram. Outros acharam que era aquilo mesmo! E aí acenderam as luzes, e a partir desse dia nunca mais o cinema abriu! Então, reza a lenda, que foi a minha mãe que fechou o cinema de Ibirité, por causa de um filme de faroeste sacana. E eu não perdoei por isso, porque eu adoro cinema! [rimos] Eu devia ter uns 8 anos quando isso aconteceu.

Tais lembranças testemunham o momento histórico do Brasil em que ocorre a institucionalização da classificação indicativa.¹⁵ Na ocasião, sob a forma de censura proibitiva, lançou-se mão dos **valores da família** como ferramenta política. Até o golpe militar de 1964, a censura apenas classificava por faixa etária, mas não se valia de cortes de cenas e tarjas pretas. Após o golpe, e principalmente nos primeiros anos seguintes, identifica-se a fase moralista da censura que, com um forte componente conservador, visava proteger os interesses dos setores da sociedade que apoiavam o Golpe (PINTO, 2006, p. 77-78).

¹⁴ Segundo notícia recentemente divulgada pelo site UOL, a novela *Selva de Pedra* foi veiculada em 1972 pela Rede Globo e teve uma dos maiores índices de audiência da história das telenovelas. Inicialmente foi classificada pelos órgãos da censura para o horário das 20:00 e, posteriormente, teria sido reclassificada para o horário das 22:00 por tratar de um tema que feria a sensibilidade do público: a bigamia. Diante da reclassificação, que prejudicava a audiência, a autora da novela Janete Clair alterou a sinopse tirando da história o casamento do personagem do ator Francisco Cuoco, mesmo se ele pensava estar viúvo. (fonte: <<http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2013/01/19/censura-mandou-autora-mudar-selva-de-pedra-no-meio-por-enxergar-bigamia-na-trama.htm>>)

¹⁵ Se o período militar assistiu à censura cultural, a Constituição Federal de 1988, que instituiu no Brasil o Estado Democrático de Direito, dispõe como competência da União, em seu artigo 21 “exercer a classificação indicativa” ao mesmo tempo em que, no artigo 220, veta “qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.” Esse capítulo da história brasileira não passou despercebido na ocasião do Decreto 4.991, de fevereiro de 2004. Tal debate esteve sempre assombrado pela imagem da censura que não cansam de evocar os interessados na autorregulamentação, querendo fazer crer que “classificação indicativa de responsabilidade do Estado” e “censura proibitiva” são a mesma coisa (ROMÃO, 2006). Do lado oposto dos defensores da autorregulamentação dos meios de comunicação, emergem discursos alarmistas de “sexualização precoce”, “traumas infantis” e “fim da infância” que nem sempre contribuem para o esclarecimento da questão (KEHL; BUCCI, 2006).

Contemporâneos da censura, se Connie, Carla e Alcides tiveram acesso a esses filmes, possivelmente, é porque viviam no interior e frequentavam cinemas ainda pouco controlados pelos mecanismos formais, como esclarece **Connie**:

Tinha aqueles filmes de cigano, já ouviu falar disso? Antigamente, nas cidades de interior, a maioria não tinha cinema. Então, era um tipo de tenda de circo. Famílias de cigano que circulavam pelo interior exibindo filmes. A minha iniciação no cinema foi com os ciganos.

Pergunto se havia censura proibitiva de idade e ela explica:

Ah, nada disso! O povo passava com um carro anunciando no megafone: ‘Filme tal, tantas horas! Era bem assim! E se era diversão, o povo ia. Famílias inteiras, criança de colo, criança de tudo quanto era idade! [...]

Além de um rígido veto de linguagem, de um controle rigoroso de acesso à cultura material adulta realizado pela família e de um controle de filmes e programas de TV muito moralista, mas ainda em vias de aplicação por parte do Estado, há ainda outra forma de interdição, diferentemente das outras, assumida e interpretada pela própria cultura de pares.

Diante da falta de informação sobre o sexual, afirmada com veemência por **Alcides**, ele se lembra dos mitos,¹⁶ que circulavam entre as crianças, em geral, sobre a masturbação. Nesse ponto, as memórias de Connie são acrescidas às do marido, também presente na entrevista. Os dois falam das práticas dos meninos de “iniciação sexual” com bichos e plantas, imagens essas tão exploradas por Gilberto Freyre ([1933]2003, p. 455).¹⁷

A todas as construções míticas que tomavam lugar de explicações mais científicas acrescentam-se lendas assustadoras que povoavam a imaginação de uma infância com um trânsito mais livre, como narra Tom:

¹⁶ Alcides se lembra de um primo que começou a apresentar um pequeno crescimento das mamas, fato que, constatado pelas outras crianças, foi justificado pela prática da masturbação.

¹⁷ Ao afirmar que a negra não poderia ser responsabilizada pela antecipação erótica do menino brasileiro, Freyre acrescenta que, seguindo essa lógica, poderíamos responsabilizar ainda os animais domésticos, a bananeira, a melancia e a fruta do mandacaru “com seu visgo e a sua adstringência quase de carne”. Connie se lembra de que ouvia frequentemente o comentário “a égua de fulano não pode ver um cupinzeiro”, utilizado como “degrau” para o ato. Iago se lembre de que era conselho compartilhado entre as crianças que o visgo de bananeira fazia crescer os pelos pubianos mais rapidamente. “Os meninos mais velhos falavam isso pra gente, acrescenta!”.

Lá no bairro [...], ainda tinha um pouco desse folclore. Essa vivência dos meninos na rua, brincando e tudo. Os medos que passávamos. Os fantasmas na cabeça da gente. O homem com vidro de sangue no bolso. E a gente corria desse homem que não sabia quem era. Onde é que tinha? Falava e a gente corria. A gente corria. Acho que o negócio da gente era correr de alguma coisa!

[...]

Tinha o medo do tarado, né? A gente não sabia quem era o tarado. Esse podia ser. Aquele podia ser. Os meninos tinham que se proteger dessas coisas. Pergunto se os pais instruíam isso e ele responde: ‘Não... não tinha isso, não. Pais instruíam alguma coisa... não!’ A gente aprendia na rua. Tudo era na rua.

Alcides também se lembra de ouvir a prescrição da mãe quando ia passar uns dias na casa da avó com seus primos: “Vai, obedece a sua avó, obedece a sua tia e não deixa ninguém se aproveitar de você!”.

A menção ao risco de ser abusado aqui é realizada de forma exclusiva pelos entrevistados do sexo masculino, justamente aqueles que tinham maior permissão para circulações mais amplas. **Tom** se refere ao homem com vidro de sangue no bolso assim como se refere ao tarado. A literatura oferece muitas variações de lendas sobre homens que ameaçam crianças: o papa-figo, o quibungo, o cabeleira, o homem do saco ou o mão de cabelo, que poderiam tanto roubar a criança, como comê-las ou castrá-las (FREYRE, [1933]2003, p. 411). Tais mitos parecem estar para as crianças como uma espécie de interdito, já que o medo, anunciando um perigo, nos submete a um “controle ou continência qualquer: orgânica (dejetos), metabólica (ejaculação), de sociabilidade (gritos, choros), etc.” (ARAGÃO, 1994).

Ainda que o medo possa ser entendido como uma “manifestação genérica dos seres humanos e dos animais”, ele é também “moldado pelo cultural”, que faz com que muitas crianças desavisadamente possam brincar com um animal peçonhento (ARAGÃO, 1994). Os mitos sobre a masturbação e todos os outros mitos amedrontadores mostraram aqui uma modulação, não apenas pela cultura adulta, mas na condição de apropriados e reinterpretados pela cultura de pares.

3.5 As conversões infantis diante da reserva simbólica adulta

Resta saber quais caminhos se apresentavam como opção diante dessa interdição muito silenciada, mitificada, seguida de punições severas, mas também fornecedora de vias de acesso muito menos mediadas que as da infância contemporânea. Em resumo, a interdição foi formulada pelos entrevistados em cinco formas: (a) como silenciamentos; (b) como um veto de linguagem; (c) pela punição exemplar dos adolescentes, (d) através de um controle da produção cultural adulta, se mais rigorosamente regulamentado, menos aplicado; e (e) por mitos amedrontadores compartilhados entre os pares. Por outro lado, as entrevistas apontaram três fontes de informação: (a) o acesso furtivo à cultura material adulta: revistas, filmes e livros; (b) os adultos da família; e (c) as crianças mais velhas ou líderes.

Connie e Alcides se lembram de revistas “de mulher pelada” e de “fotonovelas eróticas” que, assim como os quadrinhos de Carlos Zéfiro, ficaram conhecidas pelo nome de “catecismos”, denunciador da função iniciadora dessas publicações.

Três entrevistados se lembram de livros da biblioteca dos pais. Assim como Tom, **Connie** menciona a mãe como incentivadora da leitura:

Lembro uma vez que ela [a mãe] tava lendo um livro que eu peguei e ela falou: “Não! Esse livro não é pra você!” Era *O amante de Lady Chatley*... uma coisa assim... *O amante* ou *Os amantes de Lady Chatley*.¹⁸ E eu acho que devia ser uma bobagem tipo essa que tá fazendo sucesso agora, o *50 Tons de Cinza*. Acho que era uma coisa bem por aí. A mulher contando como era a experiência dela com os amantes e tal. [...] Lembro de ter lido, não sei se li tudo, mas lembro de ter ficado folheando, procurando as partes picantes.

Carla se lembra de ter lido nos livros do pai “coisas” que só veio a entender depois de ser informada por uma amiga sobre a concepção dos bebês e de ter procurado mais informações nos livros científicos das irmãs mais velhas.

Alcides que, como *designer*, possui uma relação muito estreita com o livro enquanto objeto tátil, se recorda de um dicionário de capa branca:

¹⁸ *O amante de Lady Chatterley* é um livro de D. H. Lawrence publicado em 1928, na Itália e proibido na Inglaterra por mais de 30 anos. Em 1960, a editora Penguin é absolvida por um júri inglês pela publicação do livro, em um julgamento que se tornou um marco na revolução dos costumes. O jurista Geoffrey Robertson escreveu no jornal *The Guardian* naquela ocasião: “nenhum outro julgamento teve consequências sociais e políticas tão profundas” (FABIO, 2011).

Foi na primeira vez que fiz terapia que me veio esse dicionário na cabeça. Eu me lembrei da cena da minha mãe me olhando pela porta, e eu olhando o dicionário. E eu parava no C e tinha um desenho. De-se-nho [frisa], ilustração de um circo. Um picadeiro e tinha um cara na corda bamba, com aquele macacão. Bigodão, bem circense! Meu primeiro tesão! [rimos] Eu era menino e estava aprendendo. Eu parava nessa fotografia. Aí, lembro de uma vez que minha mãe me pegou deitado vendo o negócio. Eu devia estar fantasiando milhões de coisas e quando olhei pra trás, mãe estava com o olhar inquisidor dela. “Que que cê tá fazendo? Menino não tem que ficar deitado sozinho no quarto, não!”.

Tom, por sua vez, não se lembra de revistas e livros eróticos ou de educação sexual (científicos) na infância. Só teve contato com eles na adolescência. Apesar da distância entre pais e filhos, adultos e crianças, ele constata que por vezes “havia fronteiras que se rompiam”, adultos que se deixavam aproximar. Nessa direção, Carla afirma que tinha um tio muito piadista, e Connie acha que aprendeu muitos palavrões nas festas de família:

Essas coisas assim “fedaputa” a gente escutava dentro de casa mesmo. Minha família é assim, muito popular, muito festeira. Adorava festa, então sempre saía um palavrão. As crianças circulando e a gente ouvia. E na minha família, até por ser uma família negra, eu acho que isso tem a ver... as crianças estão sempre junto. Não tem isso de...as crianças ficam aqui e os adultos lá. É uma coisa da tradição africana. [...] Eu aprendi foi de escutar mesmo os adultos falando dentro de casa. Meus tios, minhas tias.

Falando sobre a valorização dada aos mais velhos e às crianças na cultura africana, **Connie** enfatiza aqui a sua pertença racial como modular da relação entre adultos e crianças. Além disso, ela não deixa de ressaltar a cultura de pares como espaço de reinterpretação. Mais adiante, ela se lembra da tensão sexual do pique-esconde, em que as crianças buscavam se esconder com o menino ou a menina de quem se estavam enamorados, oportunidade para uma “pegação”.

Connie, Carla e Tom se lembram da brincadeira *Salada mista* (ou *Caiu no poço!*),¹⁹ circunstância criada para uma aproximação física com o menino ou a menina objeto de afeto. Minha sugestão para que os entrevistados se lembrassem de piadas ou parlendas foi em geral seguida de silêncios. Como sugere a metodologia de Gaignebet, tais silêncios foram

¹⁹ A brincadeira “Caí no Poço” é uma versão da “Salada Mista” (ou o inverso). Ambas acontecem da seguinte maneira, variando apenas o texto declarado: O primeiro jogador, um menino ou menina, escolhe, de olhos vendados, um outro para lhe dar pera, uva, maçã ou salada mista. Cada alimento é representativo de um gesto escolhido por acordo entre os participantes: aperto de mão, abraço, beijo ou todos juntos. Apesar de ser um jogo de sorte, as crianças rapidamente inventam formas de sugerir o(a) menino(a) querido(a). Disponível em:

<<http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/cantadas/119-cai-no-poco>>. Acesso em: out. 2012.

Para saber mais sobre “Salada mista”: <<http://www.jangadabrasil.com.br/fevereiro54/ca54020e.htm>>. Acesso em: jan. 2013.

contornados por gatilhos de memória como: Quem sabe você se lembra de uma paródia? Ou de alguma piada de papagaio ou de Joãozinho? Dessa forma, foram recolhidas as seguintes músicas e piadas:

Connie se lembra de uma paródia do *jingle* das Duchas Corona.²⁰ (Coincidentemente, Carla também citou essa paródia, mas não se lembrou da letra. Acredita que quem lhe ensinou foi o filho). **Alcides** se lembra de uma paródia da música de abertura da telenovela Gabriela,²¹ que é acompanhada por uma coreografia de gestos obscenos. E **Carla**, por sua vez, se lembra de uma piada de papagaio²² e de músicas compartilhadas entre as crianças.

Os exemplos acima (paródias de tema de novela e *jingle* ou a piada de papagaio que reproduz ironicamente uma fala casta) refletem como o obsceno infantil na cultura de pares reconstrói sentidos, parodiando a cultura adulta muitas vezes através de um mecanismo de intertextualização.

3.6 Conclusão

As memórias aqui apresentadas relatam uma infância que não possuía uma mediação muito significativa de uma cultura produzida por adultos tendo como público as crianças. Além disso, descrevem uma convivência maior entre crianças de diferentes classes sociais e idades, tanto nos grupos infantis formados nas ruas quanto pelo convívio em escolas públicas. A interdição aqui apresentada é por vezes silenciosa, por vezes explícita, e muitas vezes aparece

²⁰ O *jingle* original, criado em 1976, começa com o seguinte verso: “Apanha o sabonete/ pego uma canção e vou cantando sorridente/ duchas Corona um banho de alegria/ num mundo de água quente”. Connie informa, em voz baixa, a seguinte versão: “Apanha o sabonete/ escorrega na banheira/ cai de boca no cacete/puta, piranha, bicha sem vergonha...”. Disponível em: <<http://www.clubedojingle.com/corona-1976/>>.

²¹ Telenovela brasileira adaptada do romance ‘Gabriela Cravo e Canela’ de Jorge Amado, foi exibida pela TV Globo em 1975 no horário das 22h. A música de abertura é a *Modinha para Gabriela*, de Dorival Caymmi, que começa com os seguintes versos: “Quando eu vim pra esse mundo/Eu não atinava em nada/Hoje eu sou Gabriela/Gabriela he! meus camaradas/Eu nasci assim, eu cresci assim/Eu sou mesmo assim/Vou ser sempre assim/Gabriela, sempre Gabriela.” A versão de Alcides é a seguinte, acompanhada pelos gestos indicados entre parênteses: “Quando vim pra esse mundo (mãos unidas, rezando)/ Eu não acreditava em nada/ Hoje sou Gabriela/ Gabriela/ Eu nasci assim (gesto esquecido)/Eu cresci assim (gesto esquecido)/ Abre-e-ela (faz um triângulo com os dedos)”. Disponível em: <<http://tv.globo.com/novelas/gabriela/Fique-por-dentro/noticia/2012/06/ouca-cancoes-da-trilha-sonora-de-gabriela-na-radio-online.html>>.

²² Carla conta a seguinte piada: “Um padre foi na casa de um sujeito que tinha um papagaio que falava muito palavrão. Aí, o dono da casa escondeu o papagaio no vaso. Sei que o padre foi sentar no vaso, tipo aquelas casinhas no fundo do quintal, olhou pro céu e disse: Ó, que noite estrelada! Aí o papagaio lá de baixo: Ó, que cu mais arreganhado. “Lembro que minha mãe ficava vermelhinha quando a gente contava isso.” Aqui, a fala do papagaio não deixa também de ser uma paródia da fala do padre.

na forma de punições. As meninas relatam o veto de linguagem não apenas na função ofensiva, e os meninos contam de mitos amedrontadores, que, ao que parece, visavam conter amplas circulações e a masturbação.

Ao contrário dos dados da observação, nas entrevistas, vem à tona um compartilhamento do obsceno infantil que assume, mais expressivamente, a forma de um folclore.

No próximo capítulo, serão desenvolvidos esses aspectos comparativos. No entanto, vale advertir para o fato de que não é possível deduzir que essas especificidades sejam fruto apenas do contexto histórico e das condições de infância de cada época. O próprio método de coleta de dados age determinando os resultados obtidos. As memórias abarcam um período de vivência muito mais amplo, enquanto a observação se deu em um tempo muito reduzido. Se foram observadas as interações de crianças com idade de 6 e 7 anos, nas entrevistas, o recorte etário é muito mais amplo. Não sendo sempre possível saber a idade da criança lembrada pelo adulto, os resultados se tornam tanto imprecisos quanto mais diversos. Apesar dessa ressalva, no capítulo seguinte serão buscadas conclusões extraídas a partir da análise e comparação dos dados obtidos com a observação e as entrevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



FIGURA 12 - Flavia da Rin, sem título

Esta dissertação buscou investigar o compartilhamento de músicas, parlendas, anedotas e brincadeiras tradicionais, que expressem informações de interesse das crianças e interditas pelos adultos, sobretudo no que concerne à sexualidade. Tratou-se de saber como e por que as crianças reproduzem, criam, interpretam e transmitem, no interior de uma cultura de pares, um conjunto de saberes oriundos de uma reserva simbólica adulta.

A fim de se perceber a reprodução interpretativa desse obsceno infantil na cultura de pares, foram utilizadas duas estratégias metodológicas: uma observação do cotidiano escolar de crianças das camadas médias intelectualizadas e quatro entrevistas com adultos, da mesma posição social, sobre suas memórias infantis. A observação assumiu centralidade na pesquisa em relação às entrevistas, entendidas aqui como estratégia complementar. O intuito deste capítulo é, portanto, relacionar e analisar os dados obtidos, buscando responder sobre os modos e as razões da expressão do obsceno das crianças. Essa tarefa se mostrou especialmente delicada, uma vez que os dados obtidos na observação e nas entrevistas envolvem construções diferentes.

Além disso, ressalto que, por se tratar de um estudo credor das especificidades dos grupos em questão, tais conclusões não poderão ser universalizadas, tampouco esgotam as possibilidades de existência de outros modos e outras razões. No entanto, na comparação entre a reprodução interpretativa do obsceno infantil da observação e das infâncias rememoradas nas entrevistas,

foram percebidas convergências e divergências, que podem caracterizar as relações entre a cultura de pares e a administração simbólica da infância.

O obsceno infantil compartilhado pelas crianças da Escola Opção se apresentou, diferentemente daquele percebido nas entrevistas, muito mais recatado. Além do mais, o compartilhamento do obsceno infantil nas entrevistas se mostrou mais fortemente configurado como um folclore, enquanto na observação predominou a forma de uma investigação entre pares mediada pela professora. Em seguida serão elencadas algumas possíveis razões que poderiam ajudar a compreender essas diferenças, tendo como pressuposto o fato de que o compartilhamento do obsceno das crianças necessita de algumas condições.

Talvez a baixa incidência do obsceno infantil na observação se deva à idade daquelas crianças que, encerrando a primeira infância, “desenvolvem sentimentos de vergonha e de repugnância que então se alçam contra os prazeres perversos da primeira infância, como efeitos da coerção educativa ou de uma evolução determinada biologicamente...” (MILLOT, 1987, p. 25).

Ademais, torna-se difícil desconsiderar que tal compartilhamento apontou uma significativa mediação da cultura produzida por adultos e endereçada às crianças. Durante o período da observação, elas tomaram contato com informações acerca da sexualidade de uma forma muito mais mediada, em comparação com as informações das entrevistas, em que a infância ainda não era considerada como público consumidor. Sobre isso, descreve o entrevistado

Tom:

...a sociedade de consumo vai criar esse mercado. Nós andávamos descalços, não tínhamos tênis. Depois apareceu o conga, [...]. Mas a gente andava descalço. Eu lembro de jogar bola descalço, no paralelepípedo, às vezes. Tinha o sapato de festa, que, quando ficava velho, eu usava na rua. [...] Nós não tínhamos grife. Depois, um pouco mais velho, apareceu a sandália havaiana. Mas a gente... calção, uma camisa aberta sem botão, porque o botão arreventava, e ninguém tinha paciência com esse negócio de ficar consertando botão de menino. Às vezes, sem camisa, de calção. Nem cueca tinha! Não tinha essa sociedade de consumo que tivesse descoberto a gente. A gente fazia os consumos da gente. Ia lá no armazém tomar suco de groselha.

De forma diversa da descrita por Tom, ou seja, na condição de descobertas pela sociedade de consumo, as crianças contemporâneas são acessadas pela cultura infantil produzida pelos adultos, através de um discurso por vezes pretensamente educativo, que escamoteia interesses corporativos e capitalistas. Assim, através da assepsia dos programas infantis, imbuídas da

precaução a todos os riscos contemporâneos alardeados (a obesidade, os traumas, a sexualização precoce ou o *bullying*), as crianças urbanas das camadas médias lidam com assuntos considerados adultos de forma significativamente mediada, até porque convivem pouco com crianças de outras idades e de realidade social diversa. A elas são oferecidos os desenhos animados destituídos de antagonismo, as piadas politicamente corretas e o escatológico descontextualizado do mercado editorial. Assim, as crianças contemporâneas parecem lidar com uma nova interdição bastante sutil e suficientemente convicta da necessidade de protegê-las de certos assuntos. Esse modelo aparentemente zeloso de administração simbólica da infância parece direcionar boa parte da cultura produzida para crianças de classe média, tal como assegura a proposta do canal Discovery Kids, esclarecida pelo site *Tudo em foco* (PROGRAMAÇÃO, 2013).

Toda criança necessita de lazer e diversão para que possa crescer saudável e sem traumas relativos à infância. E é isso que o canal Discovery Kids oferece: desenhos animados 24h por dia para que as crianças fiquem felizes, e os pais, despreocupados.

As crianças são protegidas de informações julgadas inapropriadas e, simultaneamente, recebem diversas informações prescritivas sobre ecologia, nutrição e até mesmo sexualidade, desde que de forma científica e predominantemente com um enfoque na reprodução.

Por outro lado, não há como negar que, na contramão dos interesses de mercado, a administração simbólica da infância contemporânea conta com instrumentos normativos reguladores cada vez mais sofisticados. Exemplo disso é a edição da portaria que trata da Nova Classificação Indicativa de Produtos Culturais no Brasil.¹ Apesar de contrariar os interesses de grandes emissoras, ela regula o horário de exibição de programas considerados inapropriados de acordo com três pilares: a incidência de violência, drogas e sexo. Além disso, a Nova Classificação Indicativa reformulou seus critérios e, desconfiando das ideias fundadoras da moral moderna, a exemplo dos **valores da família**, abriu espaço para a contextualização dos temas e para a parceria dos pais com o Estado. No que concerne à contextualização dos temas, ela classifica os produtos culturais não só pela presença ou ausência de drogas, sexo e violência, mas também pelo contexto desses conteúdos. Assim, um filme sobre o nazismo, por exemplo, poderia ser considerado apropriado para uma faixa etária menor do que um filme com cenas de violência consideradas descontextualizadas. Em relação

¹ Embora esteja em vigor, a Classificação Indicativa tem sua constitucionalidade questionada no Supremo Tribunal Federal por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI-2424).

à parceria do Estado com os pais, a Classificação entende que os responsáveis pela criança podem decidir por levar a criança a um filme com classificação de até uma faixa etária acima. Os debates sobre a questão, as disputas políticas e as formulações normativas permitem ainda perceber que a reserva simbólica adulta permanece cara, embora seja difícil definir os critérios daquilo que é entendido como apropriado às crianças ou não.

A respeito da administração simbólica que incide sobre a literatura infantil, pergunto à entrevistada Carla sobre sua experiência como autora, que ela assim conta:

Então, eu tenho uma história que chama o menino que perdeu o papo, e nessa história um conto tradicional de esperteza, os meninos enganam o pai, porque os pais querem que ele vá trabalhar. Aí, ele fala que nasceu um papo no pescoço dele. Mas ele só coloca uma coisa assim. Pelas ilustrações fica óbvio que é uma coisa até grotesca. Mas os pais são superingênuos e acreditam. E é superdivertido, porque esse papo vai sumir e vai aparecer muitas vezes durante o conto de acordo com o interesse do menino. E os pais estão sempre caindo. No final, os pais desconfiam, e ele fala que ele perdeu o papo no quintal. Só no final, os pais começam a desconfiar que aquela coisa estava meio estranha, né? Só que aí, mesmo assim, ele consegue uma estratégia pra dizer que tem o papo, né? E essa história, nenhum editor quer, porque todo mundo fala que não é legal pras crianças, porque ela não é educativa, ela deseduca, porque ensina, entre aspas, né, as crianças a enganar os pais. [...] Eu tenho algumas outras que são mais suaves. [...] E tem uma outra que vai se editada. É uma trilogia de meninos que usam da esperteza. Essa outra, que vai ser editada, chama: *O Dedão é do gigante*. O gigante não consegue resolver nada e, no final, o menino, com vários estratagemas, consegue resolver. Essa vai ser editada agora, a do papo, por causa desse detalhe, que ele engana os pais, aí é pesado demais.

Carla e os demais entrevistados pertencem atualmente às frações intelectualizadas das classes médias e têm ocupações relativas à produção cultural, muitas vezes direcionada ao público infantil. Viveram a infância, esse estatuto social temporário, em meados do século XX, quando a relação da criança com o consumo era menos estreita e quando as normatizações direcionadas à proteção da infância eram incipientes. Atualmente, na condição de profissionais da cultura, lidam com uma nova administração simbólica da infância atravessada por redefinições de fundamentos e procedimentos pouco consensuais e explícitos. Assim, por meio dos contos de esperteza, Carla renegocia a imagem social da criança na literatura infantil e lida com uma administração simbólica da infância cujas postulações por vezes surgem apenas tacitamente.

Caberia ressaltar ainda o protagonismo que o livro assumiu nesta pesquisa como fonte de informação sobre a sexualidade. Se, nas entrevistas, foi possível perceber o acesso furtivo à literatura adulta, na observação, esse acesso se mostrou não furtivo, mas franqueado pela

mediação da literatura infantil. A constatação do livro como importante fonte para a curiosidade sexual das crianças aponta para duas explicações: (a) para a reserva simbólica criada pelas informações codificadas sob a forma de escrita e (b) para o interesse pelas ilustrações anatômicas. Como se pôde perceber, as ilustrações provocaram alvoroço não só entre as crianças da observação, a exemplo do episódio em que elas se debruçam sobre as figuras do livro *Dodó*, de Ziraldo, mas também se mostraram marcantes nas memórias dos adultos, caso da ilustração do equilibrista no dicionário de capa branca para Alcides.

Outra divergência constatada entre os dados obtidos com as duas estratégias metodológicas diz respeito não à quantidade de incidências, mas ao modo como elas ocorrem. Na observação, diferentemente das entrevistas, se constatou a quase ausência do obsceno na forma folclórica e uma surpreendente forma escolarizada de investigação sexual infantil. À guisa de compreender essas duas formas assumidas, será necessário identificar a demanda das crianças a que a forma folclórica poderia responder e, posteriormente, as condições em que ocorreu a investigação sexual coletiva e escolarizada.

Compreendendo o folclore obsceno como tradicional e anônimo, talvez seja possível pensar que, através dele, a criança joga com a repetição que autoriza a falar o que não pode ser falado. Como num faz de conta, as crianças de diversas épocas e de diversas culturas, através do folclore obsceno infantil, brincam de ser um papagaio repetidor, que só diz o obsceno, porque não precisa assumir a autoria daquilo que é dito.

Podemos ainda pensar que talvez a escassez da forma folclórica seja efeito da instabilidade dos discursos e narrativas tradicionais, fruto de diversas rupturas sociais a que assiste à chamada segunda modernidade. Tal ideia permanece como hipótese, uma vez que seria necessário empreender outras investigações, em outras condições, para que se pudesse afirmar de forma mais geral e segura, o declínio do folclore.

No que concerne à forma escolarizada da investigação sexual das crianças da Escola Opção, ela parece atender uma disposição mais geral da instituição e uma característica muito particular da professora, que dá centralidade às atividades de pesquisa, se colocando predominantemente na posição de orientadora, e não de transmissora de informação. Essa postura de pesquisa esteve bastante presente durante os diálogos sobre palavrões mediados pela educadora. Eram conversas em roda, em que as crianças levantavam a mão para falar,

sugeriam atividades para casa, enquanto a professora devolvia perguntas numa atitude coerente com a proposta da escola. Eram, portanto, posturas advindas de uma cultura escolar. A questão que se coloca é: Como conciliar a educação sexual, que usualmente entende ser necessário dar respostas, com uma postura de pesquisa, que pressupõe não dar respostas, mas incentiva a busca por elas?

Sobre isso eu e a professora chegamos a conversar em um dado momento. Ao que me parece, com razão, Lili advogou que não seria oportuno responder aos alunos o que era palavrão, já que eles descobririam juntos. Considerando que a ausência de uma resposta da professora não inibiu a curiosidade nem pareceu fomentar angústias, busquei retomar o princípio dessa prescrição atribuída a Freud. Tal prescrição parecia estar ancorada na condenação da criança a uma investigação solitária ou a um recalçamento da curiosidade sexual infantil que teria, entre outras consequências possíveis, o posterior comprometimento da curiosidade intelectual (MILLOT, 1987, p. 44-45).

Da forma como se deu a educação sexual na turma observada, isto é, através de uma investigação sexual entre os pares com mediação da professora, a busca pelo conhecimento não ocorreu de forma solitária, tampouco a falta de respostas prontas pareceu estancar a curiosidade. Freud posteriormente admite ter “superestimado o efeito preventivo dos esclarecimentos de ordem sexual dados às crianças” (MILLOT, 1987, p. 46) ao perceber que há uma repressão interior independente da educação e que as crianças, mesmo diante dos conhecimentos sobre a sexualidade legitimados, privilegiam suas próprias teorias sexuais.

Além disso, Freud afirma que as explicações sexuais devem acontecer na escola, no mesmo plano que outras matérias e de maneira que a criança não tenha o sentimento de que se dá um lugar diferente a essas questões (MILLOT, p. 46). Sendo assim, em uma escola em que a aprendizagem se dá predominantemente através de pesquisas coletivas, é pertinente que a educação sexual acompanhe essa mesma direção.

Ainda numa visão comparativa, mas agora ressaltando as convergências entre os dados da observação e os dados da entrevista, é possível averiguar como a construção da identidade sexual se mostrou determinante das condições de transmissão do obsceno infantil nos dois trabalhos de campo. Se a observação mostra o protagonismo dos meninos e uma postura de deboche diante do desconhecimento ou do silenciamento das meninas, as entrevistas levam a

crer que o veto de linguagem incidia (e talvez ainda incida) mais fortemente sobre as crianças do sexo feminino. A averiguação dessa constância, no entanto, não pode levar a crer que ela seja aplicável a qualquer grupo social.

Quanto à interdição, cujas fronteiras são cambiáveis, na observação e nas entrevistas, ela encontrou sua expressão (a) nos silenciamentos e nas respostas evasivas diante da curiosidade da criança; (b) nos vetos de linguagem; (c) nas punições exemplares; (d) no controle da cultura material adulta; e (e) na forma de uma interdição assumida pelas próprias crianças. No interior mesmo da cultura de pares, a interdição se apresenta seja na forma de delações e de cerceamentos internos ao grupo, seja na forma de mitos (de masturbação, de homens maus que roubam crianças, etc.).

No conjunto dos dados obtidos, foram citadas como fontes de alcance à reserva simbólica adulta: (a) o acesso furtivo à cultura material; (b) os adultos informantes, em geral, da própria família; (c) as crianças mais velhas ou líderes; e (d) a cultura material corporativamente endereçada à infância, no papel de um mediador contemporâneo entre o reservado e o permitido às crianças.

Descritos e analisados, os modos assumidos pelo obsceno infantil nas entrevistas e na observação, modos esses coerentes com a forma específica de cada administração simbólica da infância, resta tentar analisar as motivações das próprias crianças para esse compartilhamento.

Bakhtin ([1965]2010) dá o nome de “linguagem familiar”² aos fenômenos verbais que escapam à língua oficial. Destaca o autor (em consonância com as pesquisas de Gaignebet) que na Idade Média e no Renascimento essas formas tinham funções diferentes das que têm hoje. Preenchidas de ambiguidades, degradavam ao mesmo tempo que portavam o germe da renovação. Assim, essa ambiguidade se perde na modernidade tornando essas formas meramente ofensivas:

² Para Bakhtin ([1965]2010), a linguagem familiar é aquela utilizada para marcar a intimidade, ainda que em público. Típica de uma comunicação fraternal, ela “reduz distâncias” através de obscenidades, indecências e expressões blasfematórias que servem como um sinal: “assim que alguém as emprega, há permissão para exprimir-se em completa liberdade, para chamar as coisas pelo nome, para falar sem reticências ou eufemismos” (p. 163).

Os demais fenômenos verbais, como por exemplo, as diversas formas de obscenidades, tiveram sorte semelhante. A linguagem familiar converteu-se, de certa forma, em um reservatório onde se acumularam as expressões verbais proibidas e eliminadas da comunicação oficial. Apesar de sua heterogeneidade original, essas palavras assimilaram a concepção carnavalesca do mundo, modificaram suas antigas funções, adquiriram um tom cômico geral e converteram-se, por assim dizer, nas centelhas da chama única do carnaval, convocada para renovar o mundo (BAKHTIN, [1965]2010, p. 15).

Que papel poderia ser atribuído a essa linguagem familiar entre as crianças contemporâneas? Essa pergunta descarta, por princípio, a possibilidade de se tratar de uma mera sobrevivência cultural.

De forma resumida, podemos pensar que, ao menos neste trabalho, o obsceno infantil foi impulsionado por diversas motivações, embora seja quase impossível separar nos episódios cada uma delas, dado que, em geral, as razões coexistem. Além disso, ainda que fosse possível definir a motivação da pessoa que enuncia, dificilmente teríamos acesso às motivações e interpretações da criança que recebe o enunciado. Essas razões não se reduziriam a motivações e sentidos conscientes e estariam sob efeito de um incessante deslocar de significados e de consecutivas negociações de sentido.

Ressalvas feitas, é possível elencar algumas razões. A transmissão do obsceno infantil responde a uma investigação sexual infantil, ao mesmo tempo que fornece um saber sobre o próprio interdito. Assim, as crianças compartilham piadas que informam não só sobre o sexual mas também sobre os limites do permitido e do proibido.

Além disso, tal compartilhamento é evidentemente fonte de prazer, sendo transmitido sob coros de risadinhas e através de constantes repetições das palavras censuradas. Assim é que as crianças repetem o *slogan* de fraldas “respira bumbum” no meio de uma atividade de matemática, regozijam-se repetindo palavrões e divertem-se, em cumplicidade com os personagens da literatura infantil, diante do escatológico. Como forma de aliviar o desprazer diante de uma frustração, a palavra obscena pode ser utilizada como uma blasfêmia (*juron*) que não é endereçada ao outro, mas escapa na forma de uma interjeição (PEREA, 2011, p. 54-55):

Sob um grande transtorno, seja ele sensorial ou emotivo, que se prolongue ou não dure mais que um instante, as palavras faltam e o discurso construído falha. Essa experiência deve ser distinguida dos casos em que o locutor não ousa dizer por medo do julgamento do outro (“o que vai ele pensar?”) ou da comunidade (“isso não se diz”). Restam então, o silêncio, os gritos, os resmungos, os gemidos... e as palavras como que vazias de sua significação, dentre as quais, os palavrões, para suprir o ordinário processo de enunciação momentaneamente impossível (tradução minha).³

Ao contrário das blasfêmias, os insultos (*insultes*) ou injúrias (*injure*) implicam um destinatário. Elas tanto podem ser **personais**, quando pretendem ofender alguém, quanto podem ser **rituais**, quando se apresentam na forma de uma interação social integrativa, sendo esta forma muito comum entre crianças e adolescentes (PEREA, 2011, p. 53). Em tom muito humorístico, a entrevistada Connie conta:

Tinha aquela que te contei que a gente inventou pra se defender. Tinha uma menina branquinha, que morava umas duas casas acima e era muito chata! Ela cantava: “Nega, seu cu tem manteiga!” E eu ficava ofendidíssima, reclamava com a minha mãe, chorava, ficava com ódio dela. Ela vivia cantando isso pra mim, toda situação, às vezes de graça, ela cantava: “Nega, seu cu tem manteiga!”. Aí, um dia, me veio um *insight*, o lado compositor aparecendo. Na hora que ela cantou: “Nega, seu cu tem manteiga!”, eu respondi: “Branca, seu cu tem pelanca!”. [rimos]

Na cena acima descrita, o insulto ou injúria é do tipo pessoal, ou seja, pretende ofender o destinatário. Nela a criança lança mão do obsceno atravessado por um histórico de racismo e preconceito. Por outro lado, exemplo de insulto ritual é o cumprimento entre as crianças relatado por Alcides em suas memórias: “Você não fura, não?” ao que o outro respondia: “Eu furo, mordo e lubrifico”. Tais insultos possuem função integrativa e são marcadores de identidades de grupo.

O obsceno infantil também se mostrou como um meio de reafirmação da liderança e da virilidade. Por vezes tomada como um privilégio masculino, a fala sobre o sexual termina por se mostrar como um dever de provar a própria virilidade diante de outros homens. A omissão do conhecimento sobre o sexual ou sua expressão de forma equivocada se mostraram atitudes passíveis de deboche. Naturalmente, a maior ou menor necessidade de comprovação da virilidade em público varia conforme o grupo social. No entanto, ela foi percebida, embora de forma mais sutil, mesmo na Escola Opção, que busca compreender a relação entre os gêneros de forma crítica.

³ “Sous le coup d’un bouleversement, qu’il soit sensoriel ou émotif, qu’il se prolonge ou ne dure qu’un instant, les mots viennent à manquer et le discours construit fait défaut. Cette expérience est à distinguer des cas où le locuteur n’ose pas dire par crainte du jugement de l’autre (“que va-t-il penser?”) ou de la communauté (“cela ne se dit pas”). Restent alors le silence, les cris, les râles, gémissants...et des mots comme vides de leur signification, parmi lesquels les gros mots, pour suppléer à l’ordinaire processus d’énonciation momentanément impossible.”

Por fim, na relação entre adultos e crianças, a reprodução interpretativa do obsceno infantil parece realizar uma “fantasia de virar a mesa”. De forma análoga à leitura de Darnton (2010, p. 86) das histórias obscenas da Idade Média, poderíamos pensar o obsceno infantil como uma fantasia de destituir o poder dos adultos. No contexto das relações políticas medievais, o autor explica que, ao fim das obscenidades, as mesas são desviradas e a ordem social volta ao seu lugar:

A obscenidade pode ter causado algumas gargalhadas explosivas em torno das lareiras do século XVIII, mas será que deu aos camponeses determinação suficiente para derrubar a ordem social? Duvido: uma distância considerável separa a irreverência da revolução, *gauloiserie* de *jacquerie* (DARNTON, 2010, p. 84).

O obsceno infantil também não parece provocar mais do que pequenas mudanças na forma como adultos e crianças se relacionam. No entanto, reproduzido interpretativamente, ele expressa, através de figuras de linguagem, um saber da criança que se pretende adular “para ajustá-la ao sonho do adulto e colocá-la sob o signo dos ‘civilizados’ ou dos espelhos de virtudes” (CERTEAU, 2005, p. 76).

Essa manobra de ajustamento e a resposta adaptativa das crianças a ela são recorrentemente parodiadas no anedotário infantil, como ilustra a seguinte piada aqui contada livremente:

A (ingênua) professora pede ao aluno que formule uma frase com a palavra urubu. Nosso tolo astuto cria uma (esperada) rima obscena e é repreendido por isso. Diante da reprovação, esse personagem, que na França leva o nome de *Totto* ou *Cafouquette*, nos Estados Unidos é *Little Jonhny*, nos países de língua castelhana é *Jaimito*, e no Brasil é carinhosamente conhecido por Joãozinho, retifica:
— Urubu tem pena no pé, só não tem em outro lugar, porque a professora não quer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.
- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-136.
- ARAGÃO, L. T. *Quem tem medo do bicho papão?* Brasília, 1999. (Série Antropologia n. 168). In: Congresso O MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO, organizado pela APPOA, em Porto Alegre, nov. 1992. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie168empdf.pdf>>.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família* (1975). Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BÁEZ, F. *História universal da destruição dos livros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARAZAL, G. (Org.). *Piadas para rachar o bico - proibido para adultos*. São Paulo: Fundamento, 2010.
- BARBOSA, G. *Grafitos de banheiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BELTRÃO, L. *Folkcomunicação*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BENJAMIN, R. *Folgedos e danças de Pernambuco*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989.
- BOTTINI, E. *Mãe da rua*. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.
- BOURDIEU, P. *A distinção* (1982). São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: _____. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-732.
- BRASIL. *Carta do Folclore Brasileiro de 1995*. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>> Acesso em: abr. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto n.º 4.991, de 18 de fevereiro de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Justiça, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. Portaria n.º 796, de 8 de setembro de 2000. Dispõe sobre a classificação indicativa de diversões e espetáculos públicos e os programas para emissão de televisão.
- BREAL, M.; BAILLY, A. *Dictionnaire Étymologique latin*. Paris: Librairie Hachette, s/d.
- BREDA, B. *Infância: imagens e memórias de adultos*. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRUNÔT, F. *Histoire de la langue française - des origines a 1900*. Tome IV, Première Partie. Paris: Librairie Armand Colin, 1947.

BUCCI, E.; KEHL, M. R. Deve o estado classificar indicativamente o entretenimento a que o público tem acesso? In: CHAGAS, C. M. F.; ROMÃO, J. E. E.; LEAL, S. (Org.). *Classificação indicativa no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2006. p. 129-138.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias: após a morte da infância*. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. Título original: *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Inédito. Disponível em: <<http://www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/buckingham.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

CARVALHO FILHO, J. S. *Manual de direito administrativo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças - diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2010.

CASCUDO, L. C. *História dos nossos gestos*. São Paulo: Global, 2003.

CAVALCANTI, M. L. C; VILHENA, L, R. P. Traçando fronteiras: Florestan Fernandes e a marginalização do folclore. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: v. 3, n. 5, 1990, p. 75-92.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. p. 76.

CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O ofício da criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n. 59, p. 32-56, 1986.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

DELALANDE, J. *Enfant*. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, 2008. p. 246-251.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Org.). *Por uma cultura da infância - metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Editores Associados, 2005. p. 1-18.

ELIAS, N. *Au-delà de Freud - sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris: Découverte, 2010.

ELIAS, N. *O processo civilizador* (1939). v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

EM MACAÉ, “50 Tons de Cinza” na prateleira, só se for com lacre. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, 17 jan. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/em-macae-50-tons-de-cinza-na-prateleira-so-se-tiver-lacre-7328658>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

FÁBIO, V. O clássico “O amante de Lady Chatterley” ganha nova tradução. *Folha de São Paulo*. 01 jan. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/852879-classico-o-amante-de-lady-chatterley-ganha-nova-traducao.shtml>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

FARIA FILHO, L. M.; FERNANDES, R. (Org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- FEIJÓ, M. C. *Antigo Egito - o novo império*. São Paulo: Ática, 2002.
- FERACINI, L. Biografia de Erasmo. In: ROTTERDAN, E. *De Pueris*. São Paulo: Escala, 2008.
- FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro (1944). In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 305.
- FERNANDES, F. Aspectos mágicos do folclore paulistano (1944). In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 413-455.
- FERNANDES, F. Folclore e ciências sociais (1959). In: _____. *O folclore em questão*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-21.
- FOCAULT, M. *História da sexualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FRADE, M. C. A evolução do conceito de folclore e cultura popular. CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE. 10. In: *Anais...* Recife, 2004.
- FRANCO JUNIOR, H. *A eva barbada*. São Paulo: Edusp, 2010.
- FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. *História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos")*, *Além do princípio do prazer e outros textos* (1917-1920). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, 14).
- FREUD, S. Prefácio a "Ritos escatológicos do mundo inteiro" (1913), de J. G. Bourke. In: _____. *O caso Schreber e outros textos* (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, 10).
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. *Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos* (1901-1905). Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 124-251. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7).
- FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. São Paulo: Global, 2011.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS DE MINAS GERAIS. *Classificação dos bairros de Belo Horizonte*. Disponível em: <http://www.ipead.face.ufmg.br/site/siteipead/downloads/Classes_Bairros_BH_com_mapa.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2013.
- GAIGNEBET, C. *Le folklore obscène des enfants* (1974). Paris: Maisonneuve et Larose, 2002.
- GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- GOUVEA, M. C. S. A construção do "infantil" na literatura brasileira. *Revista Teias*, v. 1, n. 2. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=32>>. Acesso em: mar. 2012.
- GOUVEA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: GOUVEA, M. C. S.; SARMENTO, M. (Orgs.). *Estudos da infância - educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOUVEA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Revista Educação e Realidade*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11394>>. Acesso em: mar. 2012.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2012.
- HOUAIS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JORGE, A. L. C. *O acalanto e o horror*. São Paulo: Escuta, 1988.

- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1. jan./jun., 2001.
- KRAMER, S.; SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Revista Perspectiva* [online], Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, 2005.
- KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.
- LAGO, A.; ANTONINI, I. *10 adivinhas picantes*. Belo Horizonte: RHJ, s/d.
- LLORET, C. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LOLLO, J. C.; FRANCO, B. *Quem soltou o pum?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 34 (1), 2009.
- MARCHI, R. C. O ofício da criança e o ofício do aluno: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 23 (1), 2010.
- MARCHI, R. C. *Os sentidos paradoxais da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica da “não criança” no Brasil*. 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MASUR, J. *Porquês*. São Paulo: Ática, 1986.
- MELO, V. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, [s.d.].
- MESQUITA, F. *A incrível fábrica de cocô, xixi e pum*. São Paulo: Original, 2007.
- MESQUITA, F. *Almanaque de puns, melecas e coisas nojentas*. São Paulo: Original, 2004.
- MILLER, H. *Obscenidade e reflexão*. Porto: Veja, 2004.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MOLIÈRE. *As eruditas*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2003.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar. 2001.
- MONTES, G. El folcklore obsceno de los niños. *La Mancha*, Buenos Aires, v. 4, 4 jul. 1997.
- MÜLLER, F.; CARVALHO, A. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: _____. *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NEGRI, S. R. A “responsabilidade social” no mercado escolar: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa. 2012. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.
- NEGRI, S. R. *Novas trilhas da educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática* 2007. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC Minas, Belo Horizonte, 2007.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.

- NOGUEIRA, M. A. *Estratégias de escolarização em famílias de empresários*. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *A escolarização das elites*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.
- ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007. (Coleção Ponta de Lança).
- PELLEGRINO, A. *Folclore escrito e urbano*. Taubaté: Cabral, 2007.
- PERREA, F. Les gros mot, paradoxes entre subversion et integration. *Cairn.info*, 2011/1 n. 83-84.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERROTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PINTO, L. S. O cinema brasileiro face à censura imposta pelo regime militar no Brasil 1964/ 1988. In: CHAGAS, C. M. F.; ROMÃO, J. E. E.; LEAL, S. *Classificação indicativa no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos 3 - memória 1989*. São Paulo: Vértice, 1988.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRETTI, D. Entrevista concedida a Renira Cirelli em 03 maio 2011. *Letra Magna*. Disponível: em <<http://www.letramagna.com/dinoentre.htm>>. Acesso em: jun. 2011.
- PROGRAMAÇÃO Discovery Kids: Sobre a programação da Discovery Kids. Tudo em Foco. São Paulo, 2 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.tudoemfoco.com.br/programacao-discovery-kids.html>>. Acesso em: jan. 2013.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, set./dez. 2010.
- ROMÃO, J. E. A nova classificação indicativa no Brasil: construção democrática de um modelo. In: CHAGAS, C. M. F.; ROMÃO, J. E. E.; LEAL, S. (Org.). *Classificação indicativa no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2006. p. 129-138.
- ROTTERDAN, E. *A civilidade pueril (1530) e De pueris (1529)*. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.
- SAMPAIO, I. Classificação indicativa na TV - são adequados os nossos critérios? In: CHAGAS, C. M. F.; ROMÃO, J. E. E.; LEAL, S. *Classificação indicativa no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, N.; GOUVEA, M. C. *Estudos da infância - educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SEGATO, R. L. A Antropologia e a crise taxonômica da cultura popular. In: SEMINÁRIO FOLCLORE E CULTURA POPULAR: AS VÁRIAS FACES DE UM DEBATE. *Anais...* Rio de Janeiro: Funarte, 1988.
- SHRYOCK, H. *O moço e seus problemas: sadias diretrizes para os adolescentes, em que se estudam seus problemas sociais, sexuais e sentimentais, seus sonhos e aspirações, para seu bem estar físico, psíquico e social*. Santo André (SP): Casa Publicadora Brasileira, 1968.
- SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras de idade. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, 2001.

SORIANO, M. *La literatura para niños e jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue, 2010.

SOUTO MAIOR, M. *Dicionário de palavrão e termos afins*. Belo Horizonte: Leitura, 2010.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TADEU, P. *Proibido para maiores - as melhores piadas para crianças*. São Paulo: Matrix, 2007.

TEIXEIRA, R.; OTTA, E. Grafitos de banheiro: um estudo de diferenças de gênero. *Estudos de Psicologia*, Natal, 3(2), 229-250, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a04v03n2.pdf>>. Acesso em: junho 2011

TEIXEIRA, R.; OTTA, E. *Sob a proteção da Vênus Cloacina: diferenças sexuais e intelectuais em grafitos de banheiro*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TWAIN, Mark. *Tom Sawyer*. Adaptação de Ruth Rocha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber, 2007.

WOOD, A. D. *A palavra feia de Alberto*. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, I.; BRENMAN, I. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque Book, 2008.

ZIRALDO. *Dodó*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

Sites

<<http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/cantadas/119-cai-no-poco>>.

<<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11394>>. Acesso em: mar. 2012.

<<http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2013/01/19/censura-mandou-autora-mudar-selva-de-pedra-no-meio-por-enxergar-bigamia-na-trama.htm>>.

<<http://tv.globo.com/novelas/gabriela/Fique-por-dentro/noticia/2012/06/ouca-cancoes-da-trilha-sonora-de-gabriela-na-radio-online.html>>

<<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capitacao/sistema-s>>.

<<http://www.carloszefiro.com>>.

<<http://www.clubedojingle.com/corona-1976/>>.

<<http://www.ipead.face.ufmg.br/site/siteipead/downloads/Classes-Bairros-BH-com-mapa.pdf>>.

<<http://www.jangadabrasil.com.br/fevereiro54/ca54020e.htm>>.

<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=32>>. Acesso em: mar. 2012.

<<http://www.piadasnet.com>>.

ANEXO I - Termo de consentimento livre e esclarecido da professora

Prezados professores:

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realizará uma pesquisa que tem por objetivo investigar o compartilhamento do folclore obscuro infantil, isto é, uma literatura oral que se expressa sob a forma de piadas, músicas e parlendas engraçadas. Trata-se, para utilizar um termo muito conhecido da literatura infantil contemporânea, de assuntos proibidos para adultos.

Para isso, realizaremos observações espontâneas das interações de fala das crianças no espaço físico da escola e no horário regular de aula, sem, no entanto, prejudicar o rotineiro andamento do trabalho escolar. O intuito da pesquisa é apenas o de recolher músicas engraçadas, parlendas e piadas, se elas surgirem espontaneamente nas interações entre as crianças.

A qualquer tempo, os professores, os pais e as crianças poderão pedir aos pesquisadores mais explicações sobre o trabalho. Poderão ainda pedir para não participar mais. A pesquisa não traz nenhum prejuízo, constrangimento ou custo financeiro e os resultados só serão utilizados para divulgação científica (dissertação, participação em congressos ou artigos). O nome da criança e dos professores não aparecerá na pesquisa de forma a garantir o anonimato dos participantes.

A pesquisa poderá beneficiar a escola, assim como as pessoas direta ou indiretamente vinculadas a ela (professores, pais, funcionários e alunos), na medida em que os resultados poderão subsidiar discussões do interesse da comunidade escolar.

A sua contribuição será muito importante. Muito obrigada!

Pesquisadores responsáveis:

Prof. Antônio Augusto Gomes Batista (Orientador)
Rua Simpatia, 490 - Jardim das Bandeiras - São Paulo (SP)
Tel.: (31)8435-4878 / (11)9460-4840
E-mail: agomesbatista@uol.com.br

Profa. Maria Cristina Soares de Gouvea (Co-orientadora)
Rua Grão Pará, 981/903 - São Lucas - Belo Horizonte (MG)
Tel.: (31)3221-4431 / (31)8748-1044
E-mail: crisoares43@yahoo.com.br

Cibele Noronha de Carvalho (Mestranda)
Rua Patagônia, 240/401A - Sion - Belo Horizonte (MG)
Tel.: (31)3654-9137 / (31)8819-2561
E-mail: <cibbelecarvalho@gmail.com>

Eu, _____, declaro que fui consultado pela pesquisadora Cibele Noronha de Carvalho e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido para participar. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

Data: Belo Horizonte, ____/____/____.

ANEXO II - Termo de consentimento livre e esclarecido de pais e alunos

Sugerimos que o termo abaixo seja lido inicialmente pelos responsáveis e posteriormente informado oralmente à criança no limite de sua capacidade e conhecimento, bem como de acordo com os princípios educativos de cada família. São sugeridas, ao longo do texto, formas de tradução para a criança.

Prezados pais ou responsáveis:

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realizará uma pesquisa que tem por objetivo investigar como e porque ocorre o compartilhamento do folclore infantil “proibido para adultos” para utilizar um termo muito recorrente na literatura infantil contemporânea.

Para isso, realizaremos observações espontâneas das interações de fala das crianças no espaço físico da escola e no horário regular de aula, sem, no entanto, prejudicar o rotineiro andamento do trabalho escolar. O intuito da pesquisa é o de recolher músicas, parlendas e piadas engraçadas, se elas surgirem espontaneamente nas interações entre as crianças.

A qualquer tempo, os pais e as crianças poderão pedir aos pesquisadores mais explicações sobre o trabalho. Poderão ainda pedir para não participar mais, já que o trabalho não faz parte das obrigações escolares de seu filho. A pesquisa não traz nenhum prejuízo, constrangimento ou custo financeiro para sua família e os resultados só serão utilizados para divulgação científica (dissertação, participação em congressos ou artigos). O nome da criança não aparecerá na pesquisa de forma a garantir o anonimato dos participantes.

A pesquisa pode beneficiar a escola, assim como as pessoas direta ou indiretamente vinculadas a ela (professores, pais, funcionários e alunos), na medida em que os resultados poderão subsidiar discussões do interesse da comunidade escolar.

A sua contribuição será muito importante. Muito obrigada!

Pesquisadores responsáveis:

Prof. Antônio Augusto Gomes Batista (Orientador)
Rua Simpatia, 490 - Jardim das Bandeiras - São Paulo (SP)
Tel.: (31)8435-4878 / (11)9460-4840
E-mail: agomesbatista@uol.com.br

Profa. Maria Cristina Soares de Gouvea (Co-orientadora)
Rua Grão Pará, 981/903 - São Lucas - Belo Horizonte (MG)
Tel.: (31)3221-4431 / (31)8748-1044
E-mail: crisoares43@yahoo.com.br

Cibele Noronha de Carvalho (Mestranda)
Rua Patagônia, 240/401A - Sion - Belo Horizonte (MG)
Tel.: (31)3654-9137 / (31)8819-2561
E-mail: <cibbelecarvalho@gmail.com>

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura da criança: _____

Data: Belo Horizonte, ____/____/____.

ANEXO III - Carta de Consentimento da Instituição Escolar

Este documento tem por objetivo convidar esta instituição de ensino a colaborar com a pesquisa de mestrado da aluna Cibele Noronha de Carvalho intitulada *A reprodução interpretativa do obsceno infantil na cultura de pares*, do curso de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, orientada pelo professor Dr. Antônio Augusto Gomes Batista e co-orientada pela professora Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea.

A pesquisa visa, através de observação do cotidiano escolar, investigar como as crianças compartilham piadas, músicas e parlendas com conhecimentos acerca da sexualidade interditados pelos adultos, constituindo, entre pares, uma investigação sexual infantil. A importância desse trabalho está na visibilidade dada à experiência da infância a partir do ponto de vista da própria criança.

A pesquisadora responsabiliza-se pela realização de um trabalho ético, ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos. Nessa condição, será observado o **anonimato total dos sujeitos e da escola**. Não haverá nenhum dano, prejuízo ou ônus de qualquer natureza para a instituição ou para os sujeitos da pesquisa. Os resultados e os dados da pesquisa serão utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica.

A escola concordará em participar da investigação apenas por livre consentimento e poderá recusar ou desistir da participação em qualquer etapa da pesquisa sem qualquer prejuízo acadêmico ou social, sendo que sua participação ou desistência não será em momento algum divulgada.

Contamos com sua valiosa contribuição e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Desde já agradecemos,

Pesquisadores responsáveis:

Prof. Antônio Augusto Gomes Batista (Orientador)
Rua Simpatia, 490 - Jardim das Bandeiras - São Paulo (SP)
Tel.: (31)8435-4878 / (11)9460-4840
E-mail: agomesbatista@uol.com.br

Profa. Maria Cristina Soares de Gouvea (Co-orientadora)
Rua Grão Pará, 981/903 - São Lucas - Belo Horizonte (MG)
Tel.: (31)3221-4431 / (31)8748-1044
E-mail: crisoares43@yahoo.com.br

Cibele Noronha de Carvalho (Mestranda)
Rua Patagônia, 240/401A - Sion - Belo Horizonte (MG)
Tel.: (31)3654-9137 / (31)8819-2561
E-mail: <cibbelecarvalho@gmail.com>

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

Data: Belo Horizonte, ____/____/____.